



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА



•
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

№4 (197)
2025



ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№4(197)

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

ДАНИЛЬЧУК Е.В., КУЗИНА Ю.А. Модель формирования
готовности будущего учителя информатики к обучению
робототехнике..... 4

ГРАЧЕВ К.Ю. Концептуальные основы научно-методиче-
ского обеспечения инновационных процессов в образо-
вании..... 11

СКОРОБОГАТОВ Д.В. Функции педагога в отечественной
системе образования: ретроспективный анализ..... 19

МАТВЕЕВА Л.И., ФЕДОРОВА Т.В., ЧЕРНЫХ Н.А. Пара-
доксы толерантности: анализ образовательной среды тех-
нического вуза 28

ЦЗЯН ЦЮЛИ Состояние и перспективы молодежных обме-
нов между Китаем и Россией 35

ШЕЙГЕРЕВИЧ А.Б. «Навыки человека будущего» как не-
отъемлемый компонент профессиональной компетент-
ности современного предпринимателя 46

ЛОКТЮШИНА Е.А. Языковое многообразие Африки: по-
литика выбора языка обучения 53

ЯРОЦКАЯ Н.В. Сельский учитель в период реформирова-
ния системы образования (на примере Красноярского
края) 57

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ВАСИЛЬЕВА О.И., НИКОЛАЕВА М.В. Профессиональ-
ные дефициты педагогов в аспекте организации воспита-
тельной деятельности обучающихся 65

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

БАРАНОВА А.А., ГУЗАНОВ Б.Н., ОФИЦЕРОВА Н.Ю.
Модель квалиметрического мониторинга качества под-
готовки магистрантов по специальной биоинженерной
программе в федеральном университете72

САМОХИНА Н.Н. Мотивационно-ценностная подготовка
будущих государственных служащих к инновационной
деятельности80

ООРЖАК А.Б. Роль национально-культурных традиций в
организации социально-культурной деятельности буду-
щих учителей начальных классов.....85

ХУЖАЕВА А.Р. Модель методики формирования прогно-
стической компетентности при обучении математике в
технических колледжах89

МИРОНОВА К.В. Кросс-отраслевая специализация про-
фильной дисциплины «Английский язык» как условие
высокой профессиональной востребованности выпускни-
ка СПО.....97

ШАШЛОВА Г.М. Психологические особенности становле-
ния содержательных показателей самооценки у детей
6–7 лет 104

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

ПЕНЬКОВ Б.В., АГАФОНОВА Л.И., ВИНОГРАДОВА Е.В.,
ГОЛЯКОВА О.А. Интеграция ИИ в образовательный про-
цесс: когнитивные и лингводидактические аспекты пре-
подавания английского языка 113

ЛУКЬЯНОВА Т.В., СЕМЕЛЕВА Е.В. Просветительская
деятельность земских врачей 125

ИШКОВА П.А., КОТЮРОВА И.А. Гендерный анализ ти-
пов и количества ошибок в студенческих текстах на
иностранном языке..... 129

ЕМЕЛЬЯНОВА Я.Б. Использование опоры на ментальные
карты для повышения эффективности работы с лексиче-
ским материалом в процессе иноязычной подготовки
переводчиков 137

КОРНЕЕВА А.В., КОЧ К.И. Методика написания эссе по
итокам учебной экскурсии в курсе преподавания РКИ на
подготовительном факультете (на примере прогулки по
ВДНХ) 143

Перевод на английский язык
А.С. Караваевой.

Подписано в печать
21.05.2025.

Формат 60×84/8.
Бум. офс. Уч.-изд. л. 18,7
Тираж 1000 экз.

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

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

Отпечатано в типографии
ИП Миллер Андрей Георгиевич
400066, Волгоград,
пр. им. В.И. Ленина, 27.
Заказ №21/06/1

Выход в свет
10.06.2025.

Цена свободная

16+

© Волгоградский государственный
социально-педагогический
университет, 2025

ВАН СЮЕМЭЙ Исследование инновационных путей вне-
дрения идейного и политического воспитания в курс
русского языка «Знакомство с современным Китаем» –
синергетический подход к созданию «цепочки курсов»..... 150

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

АЛЕКСЕНЦЕВА Е.О. Разговорность в лирической поэзии
Е.А. Евтушенко..... 160

ЕВСЕЕВА О.А. Эволюция художественного концепта
«зима»..... 167

ГЛАДКОВА А.А. Мотив детского страдания в творчестве
Ф. Достоевского и белорусских писателей начала XX века .. 175

Сведения об авторах..... 180

Information about authors..... 183

Состав редакционной коллегии 186

Состав научно-редакционного совета..... 187

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Е.В. ДАНИЛЬЧУК,

Ю.А. КУЗИНА

Волгоград

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ОБУЧЕНИЮ РОБОТОТЕХНИКЕ

Обосновывается актуальность решения важной проблемы в теории и методике обучения (Информатика, уровень высшего образования) – необходимость подготовки учителя информатики к обучению робототехнике. Представлена модель формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике, описывающая ее сущность и структуру, уровни формирования готовности, этапы процесса ее формирования.

Данная модель может быть положена в основу разработки адекватной методики формирования такой готовности в педагогическом вузе.



Ключевые слова: робототехника, обучение робототехнике в школе, готовность будущего учителя информатики к обучению робототехнике, модель формирования готовности.

Развитие информационных технологий порождает потребность в возникновении новых направлений в науке, одним из которых выступает робототехника. Согласно указу Президента РФ «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы», в целях обеспечения условий для формирования в Российской Федерации общества знаний одним из основных направлений развития российских информационных и коммуникационных технологий является робототехника [7].

Робототехника как междисциплинарная наука представляет собой важнейшую основу развития современного общества, позволяющую в безопасных условиях повысить качество и уровень производительности труда человека за счет автоматизации его рутинных видов деятельности. На сегодняшний день отмечается высокая потребность робототехнических компаний в сотрудниках, что влечет за собой необходимость подготовки таких специалистов, начиная с уровня основного общего образования в школе, а это значит, что востребованы учителя информатики, готовые к обучению школьников робототехнике, проведению профориентационной работы с учащимися в данном направлении.

Анализ современной существующей образовательной практики показывает, что с учетом имеющейся материально-технической оснащенности общеобразовательной школы робототехника приоритетно изучается во внеурочной деятельности (кружки, соревнования и олимпиады, кванториумы и технопарки) и в рамках курса «Технология»; при этом просматривается тенденция интеграции такого подхода с обучением и в рамках школьного курса информатики.

В работах Н.Н. Самылкиной, Л.Л. Босовой, А.В. Шпак, И.А. Калинина, Ю.Л. Хотунцева, Е.В. Филимоновой, А.А. Темербековой рассматриваются вопросы внедрения робототехники в содержание курса информатики в школе, что обусловлено имеющимся общим понятийным аппаратом, возможностью учителя информатики обучать про-

граммированию, наглядно демонстрируя принципы работы программируемого робота, мотивируя школьников на будущий выбор профессии, связанной с робототехникой.

Вместе с тем пока остаются недостаточно исследованными в теории и методике обучения (Информатика, уровень высшего образования) вопросы формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике. Не выявлены сущность и структура такой готовности, критерии и уровни ее формирования, не определены этапы процесса ее формирования у студентов – будущих учителей информатики в педагогическом вузе. В результате этого **цель** нашего исследования заключается в разработке модели формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике и базирующейся на ней адекватной методики формирования такой готовности.

В педагогике исследователи (К.М. Дурай-Новикова, В.А. Сластенин, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович и др.) рассматривают «готовность» как совокупность качеств личности. Так, в работе Н.В. Нижегородцевой отмечается, что «готовность к обучению» развивается в процессе подготовки будущего учителя через формирование готовности к профессиональной деятельности, зависящей от индивидуальных особенностей личности [2]. В структуре готовности к обучению как свойства индивидуальности будущего учителя выделяются качества, оказывающие эффективное влияние на профессиональную педагогическую деятельность: качества, определяющие отношение к профессиональной деятельности, представления о целях и содержании своей будущей профессии, ее способах выполнения; качества способствующие восприятию необходимой профессионально-педагогической и методической информации, а также умения планирования своей профдеятельности и ее рефлексии. В определении понятия «готовность к деятельности» подчеркивается, что готовность есть качество личности, проявляющееся в интересе, наличии знаний в данной области, владение технологиями организации, самооценки и самоанализа получаемого результата. Ученые при определении понятия готовность к профессиональной деятельности рассматривают ее структуру и выделяют компоненты такой готовности (например, мотивационный, ориентационный, когнитивный, психологический и т.д.).

Для определения сущности и структуры готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике в рамках разрабатываемой нами модели обозначим следующие ориентиры.

Понятие «робот» как элемент содержания предмета «Информатика и информационно-коммуникационные технологии (ИКТ)» профильного уровня впервые упоминается в государственном образовательном стандарте (ГОС) среднего (полного) общего образования 2004 года [9].

В ФГОС по информатике 2010 года робототехника отражена в рамках освоения содержательной линии «Алгоритмизация и программирование», при изучении которой анализируются системы команд и отказов учебных роботов; описываются учебные исполнители и задачи по управлению ими; составляются, записываются и анализируются алгоритмы в зависимости от исходных данных; рассматриваются следующие основные понятия: «исполнитель», «алгоритм», «алгоритмический язык», «управление», «компьютер и управляемый им исполнитель», «программа» [8].

В ФГОС по информатике 2021 года представления о робототехнике отражены в предметных результатах и заключаются в формировании представлений о сферах профессиональной деятельности, связанных с информатикой, программированием и современными информационно-коммуникационными технологиями, основанными на достижениях науки и IT-отрасли, а значит являющимися необходимыми и в робототехнике.

Необходимо отметить, что проблемы в формировании готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике в школе связаны и с неопределенностью места робототехники в учебной плане школы (предлагается изучать робототехнику на уроках технологии и информатики, частично математики и физики, а также во внеуроч-

ной деятельности – кружки, олимпиады, кванториумы и др.). При этом актуальные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) по этим предметам не всегда содержат в явном виде робототехнику. Сложность проявляется и в том, что в курсе информатики робототехника представляется интеграцией разных содержательных линий («Информация и информационные процессы», «Алгоритмизация и программирование», «Формализация и моделирование», «Социальная информатика»).

Отметим и недостаточность разработок в области учебно-методического обеспечения процесса обучения робототехнике в школе.

В настоящее время в федеральном перечне учебников имеется учебно-методический комплекс (УМК) для начальной школы, посвященный изучению робототехники, а именно УМК «Робототехника» 2–4 классы (в 4 частях) авторов Д.И. Павлова, М.Ю. Ревякина под редакцией Л.Л. Босовой. Авторы делают основной упор на развитие первоначальных представлений о механике и робототехнике, знакомя учащихся с основными компонентами механики и особенностями их применения, строя содержание курса на основе метапредметности. Учащиеся знакомятся с робототехническим набором WeDo 2.0., с базовыми приемами программирования, позднее осваивают проектирование и элементы ТРИЗ [3].

Д.Г. Копосовым представлены учебные пособия по робототехнике, где учащиеся 5–8 классов знакомятся с робототехническим конструктором Spike, базирующемся на языке Scratch; учащиеся 8–11 классов работают с практическими задачами, связанными с программным управлением квадрокоптерами с помощью языка программирования Python; для учащихся 9–11 классов автором выпущено учебное пособие «Робототехника на платформе Arduino», где представлена практическая реализация П-, ПД- и ПИД-регуляторов для смоделированного, собранного и запрограммированного на языке C++ робота.

К.Ю. Поляков и Е.А. Еремин придерживаются мнения о необходимом развитии робототехники именно в рамках школьного курса информатики, поэтому разработали учебно-методические пособия, а также специализированные виртуальные среды для школьного курса информатики, размещенные на сайте <https://kpolyakov.spb.ru/school/robotics/robotics.htm> и предполагающие изучение языка управления роботами с помощью тренажеров. На сайте имеется теория, практические работы, методические рекомендации, а также примеры программ. Есть возможность загрузки и проверки своей программы и трассы для робота, что позволяет проверить работу программы в кратчайшие сроки [5].

В методическом пособии «Информатика. Базовый уровень» для 7–9 классов к учебникам Л.Л. Босовой, А.Ю. Босовой представлена тема «Управление», в которой содержатся два параграфа: «Управление. Робототехника», «Знакомство с учебной средой разработки программ управления движущимися роботами», что связано с обновлением ФГОС ООО, открытием новых перспектив развития курса информатики и пересмотром подходов к обучению информатике [1].

Возникающие потребности в методическом сопровождении учителя информатики в обучении робототехнике требуют разработки методических пособий. В.В. Тарапата, Н.Н. Самылкина разработали методическое пособие «Робототехника в школе: методика, программы, проекты» для учителей 5–9 классов, в котором раскрываются особенности изучения образовательной робототехники в школе, а также представлены примерные рабочие программы в зависимости от выбранного для обучения робототехнического конструктора [6].

Необходимо отметить, что в современной образовательной практике с учетом обновленных ФГОС 3-го поколения с 1 сентября 2022 г. робототехника предлагается к изучению в рамках обязательного модуля дисциплины «Технология» в 5–9 классах, что, по мнению многих исследователей, вызывает сомнение, так как изучение робототехники

требует не только умений по сборке робота, но и знаний, практики по его программированию, что логично рассматривать в курсе информатики.

На основе вышеописанного анализа можно сделать вывод, что основные понятия, необходимые для изучения робототехники, важно рассматривать сегодня в курсе информатики в рамках интеграции содержательных линий: «Информация и информационные процессы», «Алгоритмизация и программирование», «Формализация и моделирование». При этом «Робототехника» до сих пор не представлена в явном виде как содержательная линия.

Однако уже просматривается тенденция становления содержательной линии «Робототехника» как обособленной в курсе информатики в школе, а, следовательно, необходима соответствующая подготовка будущего учителя информатики в педагогическом вузе и формирование его готовности к обучению робототехнике. Робототехника направлена на решение важнейших образовательных и развивающих задач курса информатики (развитие первоначальных знаний о робототехнике и ее конструкторах, развитие разного вида мышлений при создании и программировании роботов, развитие основ научного мировоззрения). Сложность ее изучения обусловлена необходимостью опоры на межпредметные связи с физикой, математикой, технологией, использованием неустоявшегося категориально-понятийного аппарата.

Вместе с тем, важными предпосылками решения проблемы формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике в школе на сегодняшний день выступают возрастание оснащенности школ робототехническими комплектами, постоянное усовершенствование робототехнических наборов, усовершенствование и разнообразие тем и заданий олимпиад по робототехнике, и в тоже время массовая неготовность учителей к обучению робототехнике.

Суммируя все вышесказанное, будем рассматривать *готовность будущего учителя информатики к обучению робототехнике* как систему качеств личности, интегрирующую в себе профессионально значимые знания, умения применять на практике полученные знания, рефлексию собственных учебных возможностей и профессиональное совершенствование в области робототехники как стремительно развивающегося направления информатики и методики обучения робототехнике. Данная система качеств может быть представлена в виде совокупности следующих составляющих, определяющих структуру готовности:

1. *Когнитивная* – знания об особенностях робототехники как научного направления; знание ключевых понятий робототехники («робот», «манипулятор», «система программного управления», «управляющая программа», «информационная система» и т.д.); знания об образовательных робототехнических конструкторах, основных блоках управления, технологиях сборки роботизированных систем, используемых при обучении робототехнике; знания в области программирования, алгоритмического языка и визуальных сред; представления о комплексе взаимосвязанных методов, средств и форм обучения формирующейся линии робототехники.

2. *Деятельностная* – умения собирать роботизированные системы, создавать модели и программировать роботов с учетом особенностей различных конструкторов и сред программирования соответственно; умение использовать робототехнические средства и специализированные программы; умение организовывать совместную работу, проектную и исследовательскую деятельности школьников в области робототехники; умение выстраивать межпредметные связи информатики с математикой, технологией, физикой при обучении робототехнике; умения разрабатывать авторскую методическую систему обучения робототехнике в школе.

3. *Рефлексивная* – заинтересованность в рассмотрении вопросов влияния робототехники на сферы деятельности человека, культуру, мировоззрение; понимание этических и юридических вопросов использования роботов в обществе; заинтересованность

в развитии своей информационной компетентности в области робототехники и методики ее преподавания; стремление к непрерывному самообразованию, саморазвитию и самообучению в области робототехники; рефлексия собственных учебных и профессиональных возможностей и достигнутых результатов при освоении робототехники и методики обучения ей.

При этом формирование готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике проходит *следующие уровни* своего становления: низкий, средний и высокий.

Охарактеризуем *низкий уровень* готовности, проявляющийся в отсутствии знаний об основных особенностях робототехники как научного направления; ключевых понятиях робототехники; об образовательных робототехнических конструкторах, технологиях их сборки и программирования; базовых знаний в области традиционных подходов к построению методики обучения робототехнике; незаинтересованности в рефлексии собственных учебных и профессиональных возможностей в этой области, в непрерывном самообразовании.

Средний уровень готовности будущих учителей информатики к обучению робототехнике проявляется в частичных и фрагментарных знаниях об особенностях робототехники как научного направления; ключевых понятий робототехники («робот», «управляющая программа» и т.д.); знаниях об образовательных робототехнических конструкторах и технологиях их сборки, программирования; умениях создавать и программировать роботов с учетом особенностей различных конструкторов и сред программирования соответственно; поверхностной заинтересованности в рассмотрении вопросов влияния робототехники на различные сферы деятельности человека, а также этических и юридических вопросов использования роботов в обществе; слабые представления о комплексе взаимосвязанных методов, средств и форм обучения формирующейся линии робототехники; вынужденном согласии с необходимостью непрерывной рефлексии своих профессиональных возможностей и усилий по самообразованию в области робототехники и методики ее преподавания.

Высокий уровень готовности будущих учителей информатики к обучению робототехнике проявляется в полноте знания особенностей робототехники как научного направления; о ключевых понятиях робототехники («робот», «манипулятор», «система программного управления», «управляющая программа», «информационная система» и т.д.); распространенных образовательных робототехнических конструкторах, основных блоках управления, технологиях сборки роботизированных систем; знаний в области программирования, алгоритмического языка и визуальных сред; умений собирать роботизированные системы; создавать модели и программировать роботов с учетом особенностей различных конструкторов и сред программирования соответственно; использовании робототехнических средств и специализированных программ; глубоком понимании вопросов влияния робототехники на сферы деятельности человека, культуру, мировоззрение, а также этических и юридических вопросов использования роботов в обществе; целостности представлений о комплексе взаимосвязанных методов, средств и форм обучения формирующейся линии робототехники; организации совместной работы, проектной и исследовательской деятельности школьников в области робототехники; умении выстраивать межпредметные связи информатики с математикой, технологией, физикой при обучении робототехнике; умении разрабатывать авторскую методическую систему обучения робототехнике в школе; потребности в многоаспектном анализе и рефлексии собственных учебных и профессиональных возможностей, достигнутых результатов в этой области.

Сам процесс формирования такого рода готовности студентов – будущих учителей информатики в педагогическом вузе должен проходить через несколько этапов с учетом динамического характера формирования [4]. Так, в данном исследовании будем

опираться на разработанную и апробированную нами этапную модель процесса формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике на факультете математики, информатики и физики в ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (ВГСПУ), включающую три последовательных этапа, взаимосвязанных между собой.

Мотивационный заключается в формировании у будущего учителя информатики заинтересованности и мотивации в освоении области робототехники и особенностей обучения ей школьников. Реализуется через такие дисциплины в подготовке студентов, как «Информационные технологии» (1 семестр, 4 з.е.), «ИКТ и медиаинформационная грамотность» (2 семестр, 3 з.е.), «Программирование» (1–2 семестр, 5 з.е.), «Высокоуровневые методы программирования» (3 семестр, 3 з.е.), а также в ходе учебной (проектной) практики (4 семестр).

Технологический заключается в формировании у студентов специфических компетенций, связанных с технологиями создания и программирования роботов. Реализуется через такие дисциплины в подготовке студентов, как «Компьютерные сети» (5 семестр, 2 з.е.), «Современные языки программирования» (7 семестр, 2 з.е.), «Использование ИКТ в образовании» (8 семестр, 2 з.е.), «Архитектура компьютера» (7 семестр, 3 з.е.), «Основы искусственного интеллекта» (7 семестр, 3 з.е.). Данный этап может быть также представлен курсами по выбору робототехнической направленности, например, «Образовательная робототехника» или «Соревнования по образовательной робототехнике».

Методический заключается в получении опыта построения авторской методики обучения робототехнике и создания методических материалов. Реализуется через такие дисциплины в подготовке студентов, как «Методика обучения информатике» (7 и 8 семестры, 10 з.е.), «Пропедевтический курс обучения информатике» (10 семестр, 2 з.е.), «Методика обучения информатике на углубленном уровне» (10 семестр, 2 з.е.), «Электронные образовательные ресурсы в обучении информатике» (9 семестр, 3 з.е.), «Социальная информатика» (9 семестр, 2 з.е.); а также в ходе производственной практики по информатике (9 семестр).

При подготовке будущих учителей информатики на факультете математики, информатики и физики в ВГСПУ в течение ряда лет апробируется разработанная нами методика формирования готовности будущего учителя информатики к обучению робототехнике; проводится уточнение ее целевого, содержательного и процессуального компонентов. В основу данной методики положена представленная выше модель формирования рассматриваемой готовности, описывающая ее сущность и структуру, уровни и критерии формирования, а также этапы процесса формирования в педагогическом вузе.

Список литературы

1. Информатика: 7–9-е классы: базовый уровень: методическое пособие к учебникам Л.Л. Босовой, А.Ю. Босовой / под ред. Л.Л. Босовой, А.Ю. Босовой. М., 2022.
2. Нижегородцева Н.В. История и современное состояние проблемы готовности к обучению // Ярославский педагогический вестник. 2016. №5. С. 216–223.
3. Павлов Д.И., Ревякин М.Ю., Босова Л.Л. Робототехника для 2–4 классов в 4 ч. М., 2024.
4. Пономарева Ю.С. Методические основы подготовки будущего учителя информатики к преподаванию линии социальной информатики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. 2010. №1(45). С. 85–89.
5. Робототехника kpolyakov.spb.ru. [Электронный ресурс]. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/school/robotics/robotics.htm> (дата обращения: 05.11.2024).
6. Тарапата В.В., Самылкина Н.Н. Робототехника в школе: методика, программы, проекты. М., 2021.

7. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» от 09.05.2017 №203. Собрание законодательства Российской Федерации. №20. Ст. 2901 с изм. и допол. в ред. от 15.05.2017. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 05.11.2024).

8. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. №1897). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=m9vdj3j3jx797528106> (дата обращения: 05.11.2024).

9. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. I. Начальное общее образование. Основное общее образование. Министерство образования Российской Федерации. М., 2004.

* * *

1. Informatika: 7–9-e klassy: bazovyy uroven': metodicheskoe posobie k uchebnikam L.L. Bosovoj, A.Yu. Bosovoj / pod red. L.L. Bosovoj, A.Yu. Bosovoj. M., 2022.

2. Nizhegorodceva N.V. Istoriya i sovremennoe sostoyanie problemy gotovnosti k obucheniyu // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2016. №5. S. 216–223.

3. Pavlov D.I., Revyakin M.Yu., Bosova L.L. Robototekhnika dlya 2–4 klassov v 4 ch. M., 2024.

4. Ponomareva Yu.S. Metodicheskie osnovy podgotovki budushchego uchitelya informatiki k prepodavaniiyu linii social'noj informatiki // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2010. №1(45). S. 85–89.

5. Robototekhnika kpolyakov.spb.ru. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://kpolyakov.spb.ru/school/robotics/robotics.htm> (data obrashcheniya: 05.11.2024).

6. Tarapata V.V., Samylkina N.N. Robototekhnika v shkole: metodika, programmy, proekty. M., 2021.

7. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii «O Strategii razvitiya informacionnogo obshchestva v Rossijskoj Federacii na 2017–2030 gody» ot 09.05.2017 №203. Sbranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. №20. St. 2901 s izm. i dopol. v red. ot 15.05.2017. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (data obrashcheniya: 05.11.2024).

8. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dekabrya 2010 g. №1897). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/?ysclid=m9vdj3j3jx797528106> (data obrashcheniya: 05.11.2024).

9. Federal'nyj komponent gosudarstvennogo standarta obshchego obrazovaniya. Ch. I. Nachal'noe obshchee obrazovanie. Osnovnoe obshchee obrazovanie. Ministerstvo obrazovaniya Rossijskoj Federacii. M., 2004.



The model of developing the readiness of future teacher of Computer Studies to teaching robotics technology

The urgency of solving the important problem in the theory and methodology (Computer Studies, the level of higher education) – the necessity of training the teachers of Computer Studies to teach robotics technology is substantiated. There is presented the model of developing the readiness of future teachers of Computer Studies to teach robotics technology, describing its essence and structure, the levels of readiness development and the stages of its development. The model can be the basis of the relevant teaching methods of development of this readiness in the pedagogical university.

Key words: *robot engineering, teaching robotics technology at school, readiness of future teacher of Computer Studies to teaching robotics technology, model of readiness development.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2025)

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ
ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАНИИ**

Анализируется сущность инновационных процессов в образовании с точки зрения участвующих в них субъектов. Обосновывается трехуровневая структура научно-методического обеспечения инновационных процессов, учитывающая специфику изменений, происходящих в субъектах инновационной деятельности в ходе ее реализации.



Ключевые слова: инновационные процессы в образовании, образовательная инновация, инновационная деятельность, инновационный поиск, научно-методическое обеспечение.

В последнее время в педагогическом сообществе сложилось обобщенное понимание инновационных процессов в образовании, педагогических инноваций как усовершенствования педагогических процессов и систем или их элементов (методов, приемов, средств и т.д.). На наш взгляд, эта устоявшаяся точка зрения является довольно упрощенной и не охватывает феномен педагогических инноваций во всей его полноте и многообразии. И дело вовсе не в том, что инновации не направлены на усовершенствование чего-либо в сфере образования или воспитания. Просто при таком понимании утрачивается одна существенная составляющая любого инновационного процесса, любой педагогической инновации, а именно – их субъекты. Дело в том, что всякий деятельностно обусловленный процесс полностью зависит от особенностей субъектов, реализующих ту или иную деятельность и порождающих этот процесс. В случае же педагогических инноваций зачастую рассматривается только продуктная составляющая соответствующего процесса и не учитывается кем, при каких обстоятельствах и сопутствующих условиях, а главное – зачем этот продукт создавался. И это еще не самое главное. Можно в каких-то случаях пренебречь особенностями создания того или иного средства, орудия при его использовании. Более важным, на наш взгляд, упущением при охарактеризованной выше трактовке инновационных процессов является то, что не учитываются или учитываются недостаточно их функции по отношению к субъектам породившей их деятельности. Функции же эти многообразны и не менее значимы, чем функция по созданию нового или усовершенствованного педагогического продукта (приема, метода, технологии и т.д.). Во-первых, субъекты инновационной деятельности в этой деятельности самовыражаются как личности, профессионалы, мастера своего дела. Во-вторых, участники любой инновации по необходимости расширяют свой круг общения, поскольку им нужны соратники, единомышленники, благодарные слушатели, а также наставники, те, кто может что-то подсказать, с кем можно посоветоваться, как лучше что-либо сделать. В-третьих, реализация любой педагогической инновации невозможна без саморазвития ее субъектов. Более того, это саморазвитие выступает одним из необходимых условий успешности реализации инновационного процесса в сфере образования и воспитания.

В качестве субъектов инновационных образовательных процессов выступают не только учителя, педагоги и прочие лица, причастные к непосредственной реализации и организации образования и воспитания. Полноценными субъектами инновационных педагогических процессов выступают учащиеся, их родители, сотрудники партнерских организаций и т.д. Без участия, а главное – без активного принятия ими сущностных ос-

нов реализуемой деятельности никакие инновации невозможны, поскольку они не вызывают главного – изменений в личности субъектов, вовлеченных в инновации.

В результате этого мы считаем, что главное в любой инновации в сфере образования и воспитания (будем в дальнейшем использовать по отношению к ним термин «образовательная инновация») – это прогрессивные изменения в самих субъектах данных процессов. В этой связи мы полагаем, что при организации научно-методического обеспечения (иногда еще используют термин «сопровождение», который мы в данном контексте будем использовать как синоним) инновационной деятельности и порождаемых ею процессов необходимо ориентироваться на изменения в личности всех вовлеченных в нее субъектов. В первую очередь, это учителя, педагоги как активно действующие субъекты, инициаторы этой деятельности и соответствующих ей процессов. В научных публикациях [6–8] неоднократно отмечалось, что развитие (саморазвитие) педагога, осуществляющего инновационную деятельность, происходит поэтапно, когда завершение этапа знаменуется переходом педагога на новый более высокий уровень инновационной деятельности (к такой деятельности иногда также применяется термин «инновационный поиск», отражающий философский или методологический уровень анализа данной проблематики [2; 3; 5]). К настоящему времени сложилась трехуровневая классификация инновационной деятельности, согласно которой инновационно действующий педагог последовательно осваивает стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический уровни инновационного поиска [1; 6]. Каждый уровень имеет свою специфику и предполагает собственный набор средств, позволяющий эффективно реализовать инновационную деятельность. Соответственно, научно-методическое обеспечение инновационной деятельности должно учитывать эту специфику и подстраиваться под нее, иначе прогресс педагога в плане саморазвития окажется под вопросом. Только правильно подобранное научно-методическое обеспечение способствует устойчивому и гарантированному прогрессу педагога в ходе его профессионального саморазвития.

Какова эта специфика и в чем состоят особенности научно-методического обеспечения инновационной деятельности на каждом этапе, попытаемся охарактеризовать далее. Итак, вступая на путь инноваций, любой педагог по необходимости меняет свой функционал. От собственно педагогической деятельности он переходит к деятельности рефлексивной, направленной на анализ этой педагогической деятельности, а также самоанализ, осознание себя и своей роли в этой деятельности. Поскольку первый уровень (этап) инновационного поиска является *стихийно*-эмпирическим, эта рефлексия также зачастую имеет стихийный характер. Педагог пытается отыскать причину затруднений или дискомфорта в реализации им своей профессиональной деятельности, которые он в данный момент испытывает и которые послужили основной причиной его обращения к образовательным инновациям. На текущий момент он еще слабо владеет тонкостями педагогической технологии, позволяющей ему быстро и в совершенстве овладевать новыми формами деятельности, его инновационный поиск характеризуется только одним из трех аспектов технологичности, описанных Г.К. Селевко [9], – формализованно-описательным.

Основная задача, решаемая педагогом на данном этапе в логике инновационного поиска, – актуализация механизма рефлексии, отражения в своем сознании сущности осуществляемой им инновационной деятельности. Педагог при этом как бы смотрит на самого себя со стороны, с других методологических позиций; в этой роли он уже не учитель, преподаватель конкретной дисциплины или воспитатель, реализующий соответствующие функции, он – методист, оценивающий работу педагога-профессионала с точки зрения успешности применения определенных средств, выполнения тех или иных действий в ситуации общения-взаимодействия с учащимися (воспитуемыми). Для полноценной реализации этой своей методической функции педагогу необходимо обладать соответствующим инструментарием. Он должен овладеть основами традицион-

ной, а по возможности и нескольких альтернативных методических систем, чтобы была возможность сравнить, соотнести осуществляемую им педагогическую деятельность с этими «эталоном» и на этой основе составить более четкое представление о сущности применяемых им самим нововведений. Разумеется, далеко не всегда эти сравнения оказываются в пользу собственного опыта, зачастую педагог осознает, что он движется не в ту сторону или не теми темпами, какие он ожидал, однако даже в этом случае он делает одно очень важное приобретение – опыт рефлексии, первый шаг на пути к рефлексивной культуре. Даже если дальше этого уровня инновационный поиск педагога не продвинулся, последний существенно прибавил в собственном профессионализме, ведь теперь он способен осуществлять самоконтроль своей профессиональной деятельности на основе сформированной способности к рефлексии; у него теперь имеется «внутренний методист», отраженная субъектность в форме «претворенного Я» (по А.В. Петровскому).

Научно-методическое обеспечение на данном этапе призвано создать условия для успешного становления рефлексии педагога по отношению к осуществляемой им инновационной деятельности и к себе самому в процессе этой деятельности. С учетом того, что ключевым условием здесь является овладение педагогом системой представлений относительно различных методических (либо воспитательных) систем, необходимо обеспечить его возможностью для этого овладения. В результате этого на первом уровне (этапе) инновационного поиска следует обеспечить педагога необходимой информацией, касающейся данного аспекта. Это может быть и знакомство с литературой (научной, публицистической), отвечающей направленности формируемого инновационного педагогического опыта, и посещение различного рода обучающих семинаров, тренингов, мастер-классов и т.п. Главное требование заключается в том, чтобы содержание предлагаемых форм соответствовало проблематике сопровождаемой инновационной деятельности. Весьма перспективным представляется использование на данном уровне наставничества в форме «педагог-педагог», причем наставником в данном случае не обязательно должен быть умудренный педагог со стажем. Вполне вероятно, что здесь больше подойдет молодой, но достаточно опытный педагог, открытый для новых идей и способный не столько подсказать что-то своему коллеге, сколько вовремя поставить нужный проблемный вопрос. Вовремя и верно смоделированная проблема для наставляемого будет иметь гораздо большее значение; она с большей вероятностью актуализирует у него механизмы рефлексии.

Так в опыте работы одного из сотрудничавших с нами общеобразовательных учреждений педагогическим коллективом был проведен проблемно-ориентированный анализ деятельности за предшествующий период, в ходе которого было установлено, что наиболее перспективным направлением инновационной деятельности является проблема тьюторского сопровождения младших школьников в условиях школы полного дня. Значительная часть педагогов начальных классов включилась в деятельность по освоению данного направления. В силу того, что подобная деятельность никогда ранее не осуществлялась этими педагогами, все они находились на начальном (стихийно-эмпирическом) уровне инновационной деятельности вне зависимости от имеющегося стажа работы в качестве педагога начальной школы. В этой связи на научно-методическом совете школы, выполняющем функции общей координации научно-методического обеспечения инновационной деятельности, была обоснована и принята к исполнению тематика обучающих семинаров для педагогов: «Технология индивидуализации обучения», «Особенности работы педагога с одаренными детьми», «Потенциал субъектов образовательного процесса школы как инновационный ресурс», «ФГОС ООО: аспект преемственности», «Тьюторская позиция: особенности и основные отличительные черты», «Психолого-педагогическое сопровождение как компонент целостного учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении», «Рефлексивное управление как

модель инновационного менеджмента», «Мониторинг в системе образования: подходы, направления, виды», «Региональный опыт реализации тьюторских практик». Обращаем внимание, что не все темы посвящены собственно тьюторским практикам, поскольку при определении этих тем совет ориентировался на дефициты, выявленные в ходе предварительной диагностики. С учетом выявленных дефицитов и степени их представленности в инновационном сообществе педагогов школы и была определена данная тематика обучающихся семинаров, а также последовательность ее реализации.

В качестве средств диагностики были использованы уже готовые и проверенные методики, такие как диагностическая «Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности» авторства В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, опросник к «Шкале готовности к творческо-инновационной деятельности» (С.Ю. Степанова), шкала самооценки реализации потребностей в саморазвитии Н.П. Фетискина и некоторые другие. Конечно, при необходимости (например, если специфика планируемой инновационной деятельности не позволяет использовать готовые) организаторы научно-методического обеспечения могут самостоятельно разработать нужные анкеты и опросники. Помимо индивидуализированных средств диагностики отдельно можно выделить методики, ориентированные на оценку инновационной деятельности коллектива, такие как диагностика продуктивности инновационной деятельности педагогического коллектива, предложенная О.И. Истрофиловой, и ряд других [4; 10].

Кроме обучающихся семинаров и подборок материалов по проблематике тьюторского сопровождения среди педагогов были сформированы наставнические пары, причем каждая из них определила свой особенный аспект разработки общей инновационной проблематики тьюторского сопровождения младших школьников в условиях школы полного дня. Была организована практика взаимного обмена опытом как между наставническими парами, так и в малых проблемных группах.

В конечном итоге, спустя полгода такой интенсивной работы в инновационном коллективе выявились лидеры – педагоги, предложившие собственные подходы к ее реализации, являвшиеся порой глубокой переработкой, авторской адаптацией уже имеющейся инновационной практики (например, использование в системе урочной и внеурочной работы образовательных путешествий), а иногда и самостоятельными находками (например, создание института «младших тьюторов» – помощников педагога-тьютора из числа добровольцев-учащихся основной и старшей школы).

Последнее обстоятельство послужило сигналом о том, что отдельные члены инновационного коллектива перешли на второй – эмпирический – уровень инновационного поиска, характеризующийся готовностью педагога к созданию собственной авторской методической системы. Здесь деятельность педагога трансформируется в новое качество. От опытной работы, где ключевой характеристикой была проба, «примеривание» к своей профессиональной деятельности чужих идей и разработок и осмысление собственной новой – становящейся – педагогической практики, педагог переходит к работе опытно-экспериментальной, когда он осознанно и целенаправленно планирует свою деятельность, проектирует предполагаемые изменения, задает шкалы измерений и контролирует весь процесс, сопоставляя получаемые результаты с выдвинутой гипотезой. Педагог приступает к обоснованию и созданию своей авторской методической (или воспитательной) системы. Его деятельность с точки зрения ее технологической составляющей характеризуется наличием уже двух составляющих – формализованно-описательного и процессуально-деятельностного компонентов [9]. С точки зрения научно-методического обеспечения своей инновационной деятельности педагог уже не нуждается в том, чтобы его ориентировали, наставляли, помогали с формулировкой целей, определением содержания и средств предстоящей планируемой инновационной деятельности. На данном уровне степень продвижения в собственном профессиональном, в том чис-

ле инновационном, саморазвитии настолько высока, что педагог самостоятельно способен грамотно формулировать цели и конструировать содержание и средства своей инновационной деятельности. По сути, он опять становится в новую позицию – на этот раз не методиста, а исследователя-эмпирика (что и нашло отражение в названии уровня). В результате этого методологический аппарат проекта предстоящей деятельности приобретает все больше атрибутов научного исследования: он содержит исследовательскую, поисковую формулировку цели, гипотетические предположения, носящие не явный характер, оценку степени вклада планируемой деятельности в теоретическое знание по разрабатываемой проблеме и практическую ценность предполагаемых результатов.

В этом случае главной задачей научно-методического обеспечения, на наш взгляд, является помощь в более полном раскрытии педагогом своего инновационного потенциала и апробации формирующейся инновационной практики. Именно поэтому на данном уровне необходимо создавать условия для разнообразных форм презентации педагогического опыта, становящегося передовым. Это, прежде всего, такие проверенные временем и достаточно эффективные в случае их правильной организации формы, как открытые уроки и мастер-классы. К примеру, в другом общеобразовательном учреждении, также сотрудничающем с нами по проблеме индивидуализации школьного образования, в течение только одного учебного года были реализованы мастер-классы на такие темы, как «Диалог искусств в форме литературно-музыкальных гостиных в начальной школе», «Приобщение к чтению через инновационные формы библиотечной работы», «Формирование и развитие духовно-нравственных ценностей, чувства патриотизма и гражданско-правовых компетенций у школьников в процессе реализации проектов и программ внеурочной деятельности», «Формирование исследовательской и финансовой грамотности школьников во внеурочной деятельности на основе игровых технологий», «Освоение способов создания и применения интеллект-карт для развития научного мышления на уроках химии». Кроме того, продуктивными формами презентации педагогического опыта, выполняющими функции научно-методического обеспечения инновационной педагогической деятельности на эмпирическом уровне, могут выступать педагогическая мастерская, публикации различного уровня, выступления на конференциях, научно-практических семинарах, круглых столах и т.п. Сюда же можно отнести такие активные формы как организация виртуальных или реальных выставок, а также участие в ярмарках и аукционах педагогической продукции.

Достижение эмпирического уровня инновационного поиска и дальнейшее эффективное развитие собственной инновационной практики способно вывести педагога на следующий (теоретический) уровень. Здесь педагог переходит в наиболее активную фазу своего профессионального саморазвития, совмещая несколько ключевых функций в сфере образования – педагога-практика (он самостоятельно, хотя зачастую уже и не один, реализует образовательные инновации), методиста (он по-прежнему оценивает и корректирует правильность использования тех или иных педагогических средств), педагога-исследователя (обосновывает при помощи привлекаемых научных данных собственную педагогическую концепцию, обладающую чертами эмпирической теории), методолога (он оценивает не только собственный вклад в научную теорию и значимость получаемых в ходе инновационной деятельности выводов для образовательной практики, но исследовательский потенциал применяемых им научно-исследовательских инструментов, имеющих и авторский характер). Технологичность его практической педагогической деятельности характеризуется наличием всех трех ее основных составляющих: формализованно-описательной, процессуально-деятельностной и научной [9].

Разумеется, достигают теоретического уровня инновационного поиска далеко не все педагоги. Вероятнее всего, таких педагогов единицы. Вне всякого сомнения, к этой категории можно отнести всех известных создателей авторских школ. Это классический образец педагога, достигшего теоретического уровня инновационного поиска. На-

чаев, как правило, с позиций простых учителей, решающих частные задачи практического педагогического характера, они закономерно переходят к глубокому погружению в научно-теоретический материал, откуда черпают идеи и вдохновение для обоснования собственных педагогических концепций, воплощаемых ими же самими в сотрудничестве и при поддержке единомышленников в образовательную практику. Примеров такого пути развития инновационно действующих педагогов накопилось уже достаточно. Например, Э.Г. Костяшкин, педагог, учитель физкультуры, затем – директор школы №544 г. Москвы, обосновал и воплотил в собственном опыте модель школы полного дня, будучи уже доктором педагогических наук возглавлял лабораторию Прогнозирования развития школы при Академии педагогических наук. В.А. Караковский, педагог, учитель русского языка и литературы, затем – директор школы №1 г. Челябинска, позже – директор школы №825 г. Москвы, создал теорию воспитательных систем и теорию управления развитием школьной воспитательной системы, которую с успехом реализовал в практике возглавляемой им школы; стал доктором педагогических наук, входил в состав Российской академии образования в статусе члена-корреспондента. А.Н. Тубельский, педагог-организатор по внеклассной работе и учитель истории, позже – основатель и директор «Школы самоопределения» на базе школы №734 г. Москвы, кандидат педагогических наук, профессор Московского педагогического государственного университета.

Главное во всех приведенных примерах – это то, что возникшая практическая педагогическая проблема (отсутствие у школьников интереса к учению, организованному традиционным способом; заорганизованность работы в школе; доминирование «мероприятийного» подхода, подавляющего индивидуальность и не позволявшего раскрыться творческому потенциалу детей и взрослых; отсутствие возможности поисков себя для учащихся и т.д.) побудила этих педагогов на активные поиски путей их решения. В процессе своего развертывания эти поиски приобретали все более упорядоченный, научно обоснованный характер.

Еще одна важная черта в упомянутых примерах заключается в том, что даже став маститыми учеными, вовлеченными в академическое сообщество, все эти авторы не покинули свои рабочие места педагогов-практиков. Мы считаем данное обстоятельство одной из ключевых характеристик инновационной педагогической деятельности: будучи формой развития образования «снизу», она никогда не теряет связи с практикой ее породившей.

Это только отдельные примеры инновационного саморазвития педагогов, определившего всю их судьбу. Разумеется, вышедший на теоретический уровень инновационного поиска педагог не обязательно создает собственную авторскую школу; это, скорее, крайняя степень выражения упомянутого саморазвития. Значительная часть таких педагогов «ограничивается» успешным вхождением в научно-исследовательскую деятельность по прикладной педагогической проблематике, становится соискателями ученых степеней, а затем и успешно защищают кандидатские или даже докторские диссертации по педагогическим специальностям. Случается и иное, когда такие авторы, овладев в достаточной степени научным инструментарием, не углубляются дальше в науку, а полностью отдаются педагогическому творчеству в сфере образовательной практики. К примеру, один из педагогов упомянутой выше школы, сотрудничающей с нами по проблеме индивидуализации образования, начав свою инновационную деятельность с создания литературного кружка, развила данное направление, создав совместно с учащимися, коллегами-педагогами и заинтересованными родителями активно действующий школьный театр со всей сопутствующей инфраструктурой – курсами юных режиссеров, школой актерского мастерства и т.д. В настоящее время по данному направлению в школе действует мощное литературно-творческое объединение, включающее литературный центр «Гиперборея» и театральную студию «Вдохновение».

В плане научно-методического обеспечения педагогов, достигших теоретического уровня инновационного поиска, можно утверждать следующее. Конечно, сопровождение в традиционном смысле здесь осуществлять невозможно, поскольку собственно научно-методическая подготовка таких педагогов находится на столь высоком уровне, что сопровождать их уже не нужно. Однако, как и любая сложная биосоциальная система, такие люди нуждаются в условиях, оптимизирующих их саморазвитие. В данном случае такими условиями будет возможность учить других, причем учить не в традиционном, классически-менторском стиле, а в качестве наставника, старшего товарища, создателя своей научной школы.

Последнее качество, на наш взгляд, является определяющим всю направленность научно-методического обеспечения. Именно создание условий для формирования инновационной научно-педагогической школы является основным приоритетом научно-методического обеспечения на теоретическом уровне. В каких же формах это может реализоваться? На наш взгляд, это должна быть всесторонне поощряемая популяризация собственных педагогических идей, точнее, в данном случае речь идет об уже сформированной или формируемой авторской педагогической системе. Наиболее приемлемы здесь такие формы, как систематическая публикация материалов в научно-педагогических изданиях и ведение собственных текстовых или видеоблогов, а также групп и каналов в соцсетях или мессенджерах; создание консультационного пункта и оказание со своей стороны научно-методической поддержки и наставнической помощи своим менее продвинутым в инновационном поиске коллегам. Существующие в настоящее время технические и организационные возможности для воплощения этих форм в жизнь весьма обширны. Кроме того, поскольку эти педагоги достигли теоретического уровня инновационного поиска, важным и зачастую определяющим для них становится и такое условие, как включенность в академическое сообщество. Диалог с представителями других научных школ, возможность выстраивания конструктивной дискуссии – это еще одна из форм научно-методического обеспечения инновационного поиска. Полемика представителей различных инновационно-педагогических школ на площадках периодических педагогических изданий или в студиях тематических дискуссионных передач – пример наиболее удачного воплощения такой формы. Разумеется, перечисленными примерами не исчерпывается все многообразие возможных форм научно-методического обеспечения инновационной педагогической деятельности и процессов ею порождаемых. Мы только попытались наметить общие основы в понимании закономерностей инновационного саморазвития педагога и принципов конструирования средств его сопровождения.

Таким образом, можно сделать вывод, что одной из ключевых особенностей инновационных процессов в образовании являются прогрессивные изменения в самих субъектах данных процессов. В этой связи, под научно-методическим обеспечением инновационных процессов в образовании есть основания понимать специально конструируемую систему средств и условий, при которых субъект инновационной деятельности самостоятельно совершает выбор альтернатив собственного профессионального развития и несет за него ответственность. Исходя из трехуровневой классификации инновационной деятельности, согласно которой инновационно действующий педагог последовательно осваивает стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический уровни инновационного поиска, мы полагаем, что каждому из этих уровней должна соответствовать своя «идеология» научно-методического обеспечения, включающая специфические принципы и формы реализации. Если на первом (стихийно-эмпирическом) уровне происходит «ориентировка» педагога в многообразии существующих традиционных и инновационных методических или воспитательных систем, а основной задачей научно-методического обеспечения является помощь ему в рефлексии этого многообразия и нахождение места своего педагогического опыта в нем; то на втором (эмпирическом)

уровне целью педагога становится исследование возможностей создаваемой им инновационной образовательной практики, в силу чего задачи научно-методического обеспечения трансформируются под достижение этой цели. На третьем же (теоретическом) уровне педагог стремится полностью реализовать себя как автор-творец объективно новой образовательной практики, базирующейся на оригинальной педагогической теории, в связи с чем задачами научно-методического обеспечения становится создание условий для ее плодотворной реализации и популяризации.

Данные идеи и принципы успешно реализуются в деятельности центра образовательных инноваций ВНОЦ РАО ВГСПУ, позволяя выстраивать индивидуализированные модели научно-методического сопровождения профессионально-личностного саморазвития педагогов в процессе реализации их инновационной деятельности.

Список литературы

1. Грачев К.Ю. Инновационный поиск как механизм реализации целостности взаимосвязи педагогической науки и практики // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2009. №6(40). С. 201–205.
2. Дзидзоева С.М. Инновационный поиск образовательной технологии по реализации содержания педагогической практики студентов вуза // Актуальные вопросы современной науки: II Международная интернет-конференция: сборник научных трудов, Таганрог, 10–11 ноября 2008 года. М., 2008. С. 26–31.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в современном образовании // Мир науки, культуры, образования. 2007. №1(4). С. 83–84.
4. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие. Нижневартовск, 2014.
5. Саранов А.М. Инновационный поиск в современной развивающейся школе: Учебное пособие. Волгоград, 1999.
6. Саранов А.М. Инновационный процесс как фактор саморазвития современной школы: методология, теория, практика: Монография. Волгоград, 2000.
7. Саранов А.М., Грачев К.Ю., Гузева Г.И. Проектирование профильного обучения в учреждении дополнительного образования: теория и практика. Волгоград, 2004.
8. Саранов А.М., Грачев К.Ю., Арнаут В.В. Противоречия как фактор развития инновационной школы: Учебное пособие. Волгоград, 2002.
9. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М., 2006.
10. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

* * *

1. Grachev K.Yu. Innovacionnyj поиск как mekhanizm realizacii celostnosti vzaimosvyazi pedagogicheskoy nauki i praktiki // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2009. №6(40). S. 201–205.
2. Dzidzoeva S.M. Innovacionnyj поиск obrazovatel'noj tekhnologii po realizacii soderzhaniya pedagogicheskoy praktiki studentov vuza // Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: II Mezhdunarodnaya internet-konferenciya: sbornik nauchnyh trudov, Taganrog, 10–11 noyabrya 2008 goda. M., 2008. S. 26–31.
3. Zagvyazinskij V.I. Innovacionnye processy v sovremennom obrazovanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2007. №1(4). S. 83–84.
4. Istrofilova O.I. Innovacionnye processy v obrazovanii: Uchebno-metodicheskoe posobie. Nizhnevartovsk, 2014.
5. Saranov A.M. Innovacionnyj поиск v sovremennoj razvivayushchejsya shkole: Uchebnoe posobie. Volgograd, 1999.
6. Saranov A.M. Innovacionnyj process kak faktor samorazvitiya sovremennoj shkoly: metodologiya, teoriya, praktika: Monografiya. Volgograd, 2000.
7. Saranov A.M., Grachev K.Yu., Guzeva G.I. Proektirovanie profil'nogo obucheniya v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya: teoriya i praktika. Volgograd, 2004.

8. Saranov A.M., Grachev K.Yu., Arnautov V.V. Protivorechiya kak faktor razvitiya innovacionnoj shkoly: Uchebnoe posobie. Volgograd, 2002.
9. Selevko G.K. Enciklopediya obrazovatel'nyh tekhnologij: v 2 t. T. 1. M., 2006.
10. Slastenin V.A., Podymova L.S. Pedagogika: innovacionnaya deyatel'nost'. M., 1997.



The conceptual basis of scientific and methodological support of innovative processes in education

The essence of innovative processes in education from the perspective of participating subjects is analyzed. There is substantiated the three-level structure of the scientific and methodological support of innovative processes, taking into account the specific features of the changes that happen in the subjects of innovative activity in the process of its implementation.

Key words: *innovative processes in education, educational innovation, innovative activity, innovative search, scientific and methodological support.*

(Статья поступила в редакцию 12.03.2025)

Д.В. СКОРОБОГАТОВ
Тюмень

**ФУНКЦИИ ПЕДАГОГА В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

Функции педагога в отечественной системе образования изменялись в зависимости от исторического контекста, отражая политические, социальные и культурные трансформации. Проводится ретроспективный анализ педагогических функций с учетом нормативных актов и научных исследований. Выделены шесть ключевых функций, их развитие и влияние на современное образование.



Ключевые слова: *функции педагога, педагогическое образование, ретроспективный анализ, образовательная деятельность, история педагогики.*

В каждую историческую эпоху педагогическое образование представляло разные педагогические парадигмы, которые менялись вслед за политическими, экономическими и культурными событиями в жизни страны. Вместе с ходом истории менялся и функционал в деятельности учителей. Функции определяли основную деятельность учителя, его должностные обязанности. Педагогическая функция – предписанное педагогу направление применения профессиональных знаний и умений, ориентированные на нор-

мативные акты, в том числе и на профессиональный стандарт. Отражение исторического контекста в изменениях функций педагога позволяет понять, как трансформировался педагогический портрет учителя с течением времени. Через призму изменений функций педагога можно увидеть, как адаптация к нововведениям и требованиям конкретного периода становится необходимым условием устойчивого развития образовательной системы. Педагог, интегрирующий в свою деятельность новые методы и подходы, под влиянием внешних изменений, становится не только носителем знаний, но и активным участником социальной трансформации.

Ученые-исследователи в области педагогики и образования выделяют большой спектр функций педагога, присущих разным историческим периодам.

Еще в 1651 г. Я.А. Коменский описал то, какими характеристиками должны обладать педагоги. Важным для педагога были этические и моральные качества: быть искренним в своей профессии, трудолюбивым и прививать те же навыки ученикам. Основным фундаментом являлось формирование знания – научно-обоснованного, обучать элементарным навыкам (письму, счету, чтению), постоянно развивать детей через вопросы и исправление ошибок [6, с. 223–242]. К.Д. Ушинский в своих трудах высказывал мнение, что что учитель должен научиться красиво и правильно писать, рисовать, чертить и петь, так как это позволяло развиваться гармонично не только обучающимся, но и педагогам [2, с. 34]. В.И. Загвязинский и И.Н. Емельянова выделяют несколько педагогических функций, которые влияют на оценку результатов обучения: образовательная, стимулирующая, аналитико-корректирующая, воспитывающая и развивающая, контрольная. Каждая функция важна и взаимосвязана друг с другом. К примеру, образовательная функция связана с проверкой, контролем и учетом знаний обучающегося; воспитывающая и развивающая – с формированием самооценки; аналитико-корректирующая – с рефлексией деятельности учителя, с важностью понять, какие навыки ученики «подчерпнули» из занятия [4, с. 360–361]. Также И.Н. Емельянова выделяет нормативно-регулирующую, ценностно-ориентированную, социально-интегративную, личностно-развивающую функции как элементы воспитательной. По мнению исследователя, содержание каждой из функций менялось, исходя из требований времени и эпохи. Однако приоритеты современного образования на первый план выдвигают ценностно-ориентированную функцию; ее рассматривают как основу для разработки содержания, форм и методов воспитания [3, с. 138–141].

Анализ научной литературы позволил выделить разнообразие педагогических функций, актуальных для разных исторических периодов и отвечающих меняющимся требованиям общества. Работы исследователей подчеркивают, что функции педагога не только отражают образовательные и воспитательные задачи конкретной эпохи, но и служат важным механизмом для адаптации педагогической деятельности к новым социокультурным вызовам. Современные акценты на ценностно-ориентированной, личностно-развивающей и интрасубъектной функциях подчеркивают значимость комплексного подхода к функциям педагога. Выявленные тенденции свидетельствуют о необходимости переосмысления традиционных педагогических подходов в контексте глобальных образовательных вызовов, что предполагает дальнейшее развитие исследования в области педагогической функциональности, направленного на обеспечение комплексного и адаптивного образовательного процесса.

Целью статьи является содержательная характеристика функций педагогической деятельности в истории и современности и определение приоритетных направлений развития профессиональной роли учителя.

Предмет исследования – функции педагогической деятельности.

В ходе исследования ставятся две основные задачи:

- с помощью контент-анализа выделить основные функции и качества педагогов в разные исторические отрезки;

- посмотреть, как исторические изменения повлияли на современный функционал учителя.

Выбор хронологических рамок обусловлен стремлением сосредоточиться на этапах становления и трансформации функций педагогической деятельности в контексте нормативных документов. Несмотря на то, что история народного образования в России уходит корнями в XVIII век (начиная с «Устава о народных училищах» 1786 года, а далее – реформы 1804 года, преобразовавшей народные училища в гимназии), в настоящем исследовании акцент сделан именно на нормативной базе после 1861 года. Во-первых, после отмены крепостного права начинается земская реформа, в рамках которой открываются земские школы, составившие половину всех образовательных учреждений империи. С этого же периода начинается активизация педагогического образования: открытие курсов по подготовке педагогов и педагогических семинарий. Во-вторых, с середины XIX–XX вв. функции педагога начинают отражаться в документах системно и в связи с конкретными задачами государства на каждом историческом этапе. Такой подход позволяет выявить логические связи между содержанием документов и общественно-государственными трансформациями, а также проследить эволюцию требований к профессиональной деятельности педагога в условиях меняющихся идеологических и социально-экономических реалий.

Выделенные функции педагога отражают историческое развитие образовательной системы и ее взаимодействие с социально-политическим контекстом каждой эпохи. Эти функции показывают изменения в роли педагога на протяжении времени, что связано с потребностями общества и государства в каждой конкретной исторической ситуации. Рассмотрим каждую функцию с учетом исторических условий и педагогических теорий.

Просветительская функция

В XIX веке, с введением «Положения о начальных народных училищах» (1864 и 1874 гг.), учителя стали играть ключевую роль в распространении грамотности среди населения. Положение было выпущено во времена земской реформы 1864 г., где необходимо было регулирование образовательной деятельности не только со стороны учеников, но и учителей [10; 11].

После революции 1917 г. советская школа продолжила эту миссию, направленную на ликвидацию неграмотности и расширение образовательных возможностей для всех слоев населения. Основная задача заключалась не только в обучении грамоте, но и в формировании у детей умения мыслить критически, анализировать информацию и использовать полученные знания в практической жизни. В «Положении о Единой трудовой школе» (1918 г.) говорилось о необходимости обучения грамоте даже тех, кто не поступил в школу. В документе говорится о необходимости проводить учителями внешкольные занятия для таких детей [1]. В последующие годы, просветительская функция слегка преобразовалась, стала мостиком между школой и общественными и профессиональными организациями [12].

В современных социокультурных условиях цифровизации, когда доступ к знаниям стал более открытым благодаря интернету, просветительская функция педагога изменилась. Теперь важно не только передавать информацию, но и учить учащихся критически ее осмысливать и перерабатывать [13, с. 25–29]. В современных образовательных учреждениях учителя стали фокусироваться на формировании у учеников умения самостоятельно искать, анализировать и интерпретировать информацию. Согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации» (2012 г.), акцент смещается с простого получения знаний на развитие умений и навыков, необходимых для эффективного функционирования в обществе. Это включает в себя развитие информационной и цифровой грамотности, критического мышления, а также навыков сотрудничества и командной работы [7].

Личностно-развивающая функция

Личностно-развивающая функция предполагает всестороннее развитие учащихся с сочетанием как интеллектуального, физического, так и трудового воспитания, способствуя формированию гармоничной, разносторонне развитой личности. В основу личностно-развивающей функции легли идеи педагогов-просветителей, стремившихся не только к развитию знаний, но и к укреплению нравственных, трудовых и эстетических ценностей.

С введением «Положения о Единой Трудовой Школе» личностно-развивающая функция приобрела особую направленность, связав образовательные задачи с трудовым воспитанием. Помимо прочего, советская школа ориентировалась на то, чтобы подготовить детей к активной общественной жизни, приучая их к физическому труду, прививая навыки командной работы и вовлекая в производственные процессы [1]. Закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» (далее – Закон «Об укреплении связи школы с жизнью») 1958 г. закрепил этот подход и потребовал от педагогов интеграции трудового обучения в учебный процесс [9].

В современное время важный вклад в гармоничное развитие личности вносит также физическое воспитание, которое стимулирует как физическое здоровье, так и волевые качества, а также развивает у учащихся способность к командной работе. Эти аспекты обеспечивают комплексный подход к развитию личности, что находит отражение в современных образовательных программах и проектах, например, проект «Школа Минпросвещения России». Личностно-развивающая функция педагога остается актуальной и сегодня в условиях быстро меняющегося мира, где учащимся необходимо адаптироваться к разнообразным вызовам и одновременно развивать различные личностные качества. Исследования подтверждают тезис о том, что гармоничное воспитание способствует более успешной адаптации выпускников в жизни, позволяет им быстрее находить свое место в профессиональном и социальном окружении и способствует их общему благополучию.

Функция сопровождения и поддержки

Функция сопровождения и поддержки связана с приспособлением обучающегося к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации. Данная функция предполагает помощь учащимся в приспособлении к изменяющимся условиям общества, экономическим и социальным реалиям. Этот аспект педагогической деятельности стал особенно актуальным в XX веке, когда быстрые изменения в производственных и социальных отношениях требовали от молодого поколения высокой степени гибкости и готовности к адаптации. Функция сопровождения охватывает широкий спектр задач – от помощи ученикам в учебном процессе до поддержки их в профессиональном самоопределении и социальной адаптации. С развитием политехнического образования, начиная с 1930-х гг., учителя должны были адаптировать учебные программы к новым условиям, чтобы помочь школьникам освоить трудовые навыки и подготовить их к работе в условиях социалистического производства. Этот подход был направлен на подготовку выпускников, способных быстро интегрироваться в производственные процессы и эффективно работать в коллективе [12]. Закон 1958 г. «Об укреплении связи школы с жизнью» требовал от педагогов более тесной интеграции учебного процесса с трудовым и производственным воспитанием. Учителя выполняли важную роль в профориентации учащихся, помогая им подготовиться к жизни в условиях активного промышленного развития и требовательного рынка труда. В Законе упоминается, что школа должна стать посредником между учеником и будущей работой [9].

В нынешнее время отечественная педагогика стала рассматривать функцию сопровождения как одну из центральных задач учителя. В Законе «Об образовании» 1992 г. начали говорить о важности сопровождения: большое внимание отводится задействию

нию, взаимопониманию и сотрудничеству между субъектами образовательной деятельности [8]. В Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г. официально появилось слово «сопровождение», однако только к определению психолого-педагогической помощи [7]. В условиях цифровизации, глобализации и быстрого развития новых технологий школьники сталкиваются с необходимостью приспосабливаться к постоянно меняющейся социальной и профессиональной среде [5, с. 25–29].

Ценностно-ориентированная функция

Ценностно-ориентированная функция – педагогический базис, направленный на личностное развитие и социальную адаптацию обучающихся. Функция направлена не только на усвоение знаний, но и формирование личностных смыслов, принятие норм и ценностей общества, выработку этических и моральных ориентиров.

Формирование ценностных ориентиров было важной частью образовательного процесса на протяжении всей истории педагогики. В Российской империи, согласно «Положению о начальных народных училищах» 1864 и 1874 годов, деятельность преподавателей включала элементы религиозного воспитания, привития моральных и нравственных ценностей. Более того, в 1874 г. на первом месте по значимости шла передача «религиозных и нравственных понятий» ученикам, а лишь потом – «распространение полезных знаний» [10; 11].

В советский период в педагогическом образовании акцент был сдвинут на воспитание «нового человека» и привитие коммунистических идеалов. Идеология и ценностное воспитание считались ключевыми задачами педагогов, которые были обязаны формировать у учащихся чувство коллективизма, патриотизм, трудолюбие и общественную сознательность. «Положение о Единой трудовой школе» провозглашало необходимость выстраивания учебного процесса таким образом, чтобы дети были подготовлены к будущей жизни в условиях социалистического строя. Учебные планы включали изучение не только основных дисциплин, но и политических учений, а также практического труда. Однако понятия «идеология» в документе еще не существовало [1]. 1920-е гг. – время поисков в педагогике: новых методов и приемов обучения, где пока еще минимальная идеологическая привязка. По Постановлению ЦК ВКП(б) 1931 г. образование становилось инструментом пропаганды марксистско-ленинской идеологии, формирование которой стало одной из приоритетных задач учителей. Учителя в советских школах должны были воспитывать у учеников приверженность идеям коммунизма и социалистическим ценностям, внедрять коллективизм и сознательную дисциплину [12].

В 1992 г. в «Законе об образовании» не была предусмотрена какая-либо глава или пункт, связанный с ценностными ориентирами [8]. Лишь в 2012 г. в российском законодательстве появляется понятие «ответственность» по отношению к школьникам. Закон усилил внимание к ценностным ориентирам, выделяя такие ценности, как патриотизм, гуманизм, толерантность, правосознание и уважение к правам других людей [7].

Культурологическая функция

Культурологическая функция педагога играет большую роль в приобщении учащихся к культурным ценностям, освоении ими научных знаний, а также нравственных и художественных традиций, формирующих культурный капитал личности. Данная функция охватывает не только передачу знаний об искусстве, литературе и истории, но и привитие основ культурной идентичности, приобщение к этическим и моральным принципам общества, развитие эстетического восприятия и творческих способностей.

Зачатки культурологической функции были присущи школьному образованию на протяжении многих исторических этапов. В XIX веке, согласно «Положению о начальных народных училищах» 1864 и 1874 годов, одним из направлений работы учителя было обучение через религиозное и моральное воспитание. Однако распространение эстетических норм, культурного просвещения в этот период так и не произошло в школах Российской империи [10; 11]. Лишь в советский период данная функция педагога

начала свое развитие: учитель должен был воспитывать в духе советской культуры, направляя учащихся к пониманию искусства и литературы с точки зрения идеологических ценностей [1]. В законодательстве 1931 г. пункт об идеях эстетического воспитания пропал [12]. Однако с введением в 1958 г. «Закона об укреплении связи школы с жизнью» культурологическое воспитание стало также включать элементы трудового воспитания, патриотического и эстетического образования [9].

Современное понимание культурологической функции сложилось в конце XX и начале XXI века. «Закон об образовании» 1992 года, но более четко Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 года закрепили идею культурологического воспитания, придавая особое значение сохранению культурных традиций и наследия [7]. В XXI веке педагогика все больше ориентируется на многокультурность, приобщение к отечественным и мировым культурным достижениям, что делает культурологическую функцию актуальной в условиях глобализации.

Нормативно-правовая (регулирующая) функция

Нормативно-правовая функция связана с обеспечением соблюдения установленных норм, правил и стандартов в образовательной деятельности. Эта функция предполагает, что педагог является не только транслятором знаний и наставником, но и ответственным за реализацию законодательных норм и регламентов, определяющих образовательный процесс. Регулирующая функция обязывает педагога не только выполнять нормы и требования образовательной программы и федеральных государственных образовательных стандартов, но и активно участвовать в их разработке и адаптации к специфике образовательного учреждения и потребностям учеников.

Можно сказать, что функция получила официальное закрепление с введением Положения 1864 и 1874 гг., где впервые была определена система управления школой и установлены требования к учителям в вопросах контроля за качеством образования [10; 11]. В Советском Союзе нормативно-правовая функция педагогов продолжала развиваться, вводя контроль за соответствием процесса обучения идеологическим и государственным нормам [12]. В настоящее время федеральные государственные образовательные стандарты по Федеральному закону определяют требования к образовательному процессу и его результатам, тем самым укрепляя нормативно-правовую функцию педагогов. Выполнение нормативно-правовой функции требует от учителя знания различных правовых аспектов, касающихся не только образовательного процесса, но и защиты прав учащихся и педагогов. Правовая грамотность позволяет учителям эффективнее выполнять свои обязанности, минимизировать конфликтные ситуации и защищать интересы собственные и обучающихся [8].

Исходя из проанализированных законодательных источников, а также педагогической литературы, был проведен контент-анализ, позволяющий рассмотреть, какие качества педагога наиболее развиты в разные исторические эпохи (таб.).

Функции педагогов изменялись и адаптировались в зависимости от общественных и политических потребностей общества. Каждый исторический период вносил свои коррективы в роль педагога, а соответствующие законодательные акты отражали эти изменения, закрепляя новые задачи и требования к образовательной деятельности. Исходя из сравнительных характеристик и контент-анализа, были выделены самые распространенные функции и качества педагогов на разных этапах в деятельности преподавателей. Можно сделать вывод о том, что на протяжении почти всех этапов становления профессиональной педагогической деятельности были важны следующие качества:

- распространение базовых знаний: представление первичной информации для дальнейшего обогащения;
- разработка программ преподавания и учебных планов: определение содержания обучения, выбора методов и средств обучения, организация учебного процесса;

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Таблица

Качество педагога	Документы						
	Положение о начальных народных училищах 1864 г.	Положение о начальных народных училищах 1874 г.	Положение о Единой Трудовой Школе 1918 г.	Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе 1931 г.	Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР 1958 г.	Закон об образовании 1992 г.	Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012 г.
Просветительская							
распространение базовых знаний	+	+	+	+	+	+	+
обучение грамоте для лиц, не поступивших в школу							
связь школы с производственными и общественными организациями			+	+	+		+
Личностно-развивающая							
проведение внеклассных занятий	+						+
приобщение к трудовому воспитанию			+	+	+		
формирование общественно-политического кругозора				+	+		
Сопровождения и поддержки							
популяризация политехнического образования / профориентация				+	+	+	+
воспитание инициативных действий				+	+	+	+
Ценностно-ориентированная							
передача религиозного опыта	+	+					
производительный общественно-трудовой – метод преподавания			+				
воспитание чувства ответственности			+	+	+		+
распространение религиозных понятий	+	+					
идеи коллективизма			+	+	+		
распространение идей коммунизма, марксизма-ленинизма				+	+		
Культурологическая							
распространение идей эстетического воспитания			+		+	+	+
Нормативно-правовая (регулирующая)							
разработка программ преподавания и учебных планов	+		+	+	+	+	+
разработка новых методов преподавания				+			+

- воспитание инициативных действий: процесс развития навыков и качеств, которые позволяют обучающемуся проявлять инициативу;
- воспитание чувства ответственности: создание условий и контекста, в которых обучающийся учится принимать последствия своих действий, решений и выборов;
- распространение идей эстетического воспитания: создание условий и контекста, в которых обучающийся воспринимает знания об эстетической составляющей, учится принимать последствия своих действий, решений и выборов в соответствии с эстетическими нормами.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В рамках исследования были выделены шесть функций педагогов: просветительская, личностно-развивающая, сопровождения и поддержки, ценностно-ориентированная, культурологическая, нормативно-правовая (регулирующая). Наиболее многоаспектными являются просветительская, личностно-развивающая и ценностно-ориентированная. Сделан вывод, что данные функции являлись зарождающимися еще в 1860-е гг., активное развитие получили после революции 1917 г. в рамках социалистической системы.

2. Приоритетными качествами учителей стали распространение базовых знаний, разработка учебных программ, воспитание инициативных действий и чувства ответственности, распространение идей эстетического воспитания. Большинство из качеств были прописаны еще в Положении о начальных народных училищах 1864 г. и продолжают быть актуальными и в нынешнее время.

3. Лишь с конца 1910-х гг. началось развитие культурологической функции педагогов, а функция сопровождения была активизирована лишь к 1990-м гг.

4. Нормативно-правовая функция берет свое начало в образовательных законодательных актах периода правления Александра II и в настоящее время отражает широкий спектр компетенций, предъявляемых к педагогам в области соблюдения и реализации правовых норм.

Список литературы

1. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов. О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики. [Электронный ресурс]. URL: <https://istmat.org/node/31601> (дата обращения: 12.01.2025).
2. Днепров Э.Д. Ушинский и современность. М., 2007.
3. Емельянова И.Н. Функции воспитания в обществе: исторический и современный контексты // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. №1(57). С. 133–142.
4. Загвязинский В.И., Емельянова И.Н. Общая педагогика: Учебное пособие. М., 2007.
5. Захарченко Д.А. Готовность будущих педагогов к прогностической деятельности: сущность, структура, особенности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №8(191). С. 88–93.
6. Коменский Я.А. Учитель учителей. Избранное. М., 2008.
7. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон №273-ФЗ от 29 декабря 2012 г.: ред. от 28.12.2024. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 12.01.2025).
8. Об образовании: закон Российской Федерации №3266-1 от 10 июля 1992 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (дата обращения: 12.01.2025).
9. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР: закон СССР от 24.12.1958. [Электронный ресурс]. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/HMPSfrGLyuH-25VyvGau4/43> (дата обращения: 12.01.2025).
10. Положение о начальных народных училищах 14 июля 1864 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai/node/13686> (дата обращения: 12.01.2025).

11. Положение о начальных народных училищах 1874 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://museumreforms.ru/node/13669> (дата обращения: 12.01.2025).
12. Постановление ЦК ВКП(б) о начальной и средней школе. [Электронный ресурс]. URL: <https://istmat.org/node/53561> (дата обращения: 12.01.2025).
13. Рамзаева Е.Н. Информационное пространство социальных сетей как новая площадка педагогического взаимодействия школы и семьи подростка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2020. №7(150). С. 25–29.

* * *

1. Dekret Vserossiyskogo Central'nogo Ispolnitel'nogo Komiteta Sovetov. O Edinoj Trudovoj Shkole Rossijskoj Socialisticheskoy Federativnoj Sovetskoj Respubliki. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://istmat.org/node/31601> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
2. Dneprov E.D. Ushinskij i sovremennost'. M., 2007.
3. Emel'yanova I.N. Funkcii vospitaniya v obshchestve: istoricheskij i sovremennyy konteksty // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №1(57). S. 133–142.
4. Zagvyazinskij V.I., Emel'yanova I.N. Obshchaya pedagogika: Uchebnoe posobie. M., 2007.
5. Zaharchenko D.A. Gotovnost' budushchih pedagogov k prognosticheskoy deyatel'nosti: sushchnost', struktura, osobennosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №8(191). S. 88–93.
6. Komenskij Ya.A. Uchitel' uchitelej. Izbrannoe. M., 2008.
7. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon №273-FZ ot 29 dekabrya 2012 g.: red. ot 28.12.2024. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashcheniya: 12.01.2025).
8. Ob obrazovanii: zakon Rossijskoj Federacii №3266-1 ot 10 iyulya 1992 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1888/ (data obrashcheniya: 12.01.2025).
9. Ob ukreplenii svyazi shkoly s zhizn'yu i o dal'nejshem razvitii sistemy narodnogo obrazovaniya v SSSR: zakon SSSR ot 24.12.1958. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://e-ecolog.ru/docs/HMPSfpGLyuH-25VyvGau4/43> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
10. Polozhenie o nachal'nyh narodnyh uchilishchah 14 iyulya 1864 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://xn--e1aaejmenocxq.xn--p1ai/node/13686> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
11. Polozhenie o nachal'nyh narodnyh uchilishchah 1874 g. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://museumreforms.ru/node/13669> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
12. Postanovlenie CK VKP(b) o nachal'noj i srednej shkole. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://istmat.org/node/53561> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
13. Ramzaeva E.N. Informacionnoe prostranstvo social'nyh setej kak novaya ploshchadka pedagogicheskogo vzaimodejstviya shkoly i sem'i podrostka // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2020. №7(150). S. 25–29.



Teacher's functions in the domestic education system: retrospective analysis

The teacher's functions in the domestic education system have been changing in dependence to historical context reflecting the political, social and cultural transformations. The retrospective analysis of pedagogical functions in connection with the normative acts and scientific studies is conducted. There are revealed six key functions, their development and influence on modern education.

Key words: *functions of teacher, pedagogical education, retrospective analysis, educational activity, history of Pedagogy.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2025)

Л.И. МАТВЕЕВА,
Т.В. ФЕДОРОВА,
Н.А. ЧЕРНЫХ
Борисоглебск

**ПАРАДОКСЫ ТОЛЕРАНТНОСТИ:
АНАЛИЗ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА**

Предпринята попытка проанализировать проявления, парадоксы и связанные с последними границы толерантности в образовательной среде технического вуза. Разработанная авторами анкета содержит вопросы, направленные как на понимание значения термина «толерантность», так и на более подробное выяснение разных его аспектов. Основное внимание сосредоточено на изучении и оценке толерантности в межличностном общении представителей разных национальностей, а также особенностей их коммуникативного поведения в формальной / неформальной обстановке как со своими однокурсниками, так и с преподавателями филиала.



Ключевые слова: толерантность, парадоксы толерантности, межкультурная коммуникация, стереотипы, продуктивное взаимодействие.

В последние десятилетия междисциплинарное понятие «толерантность», устоявшаяся бинарная оппозиция «толерантность – интолерантность» являются частыми объектами исследований как российских, так и зарубежных ученых. По данной тематике написано достаточно большое количество научных работ, в которых с разных точек зрения представлены генезис, природа, сущность и типичные модусы этого феномена в разнообразных социокультурных контекстах и лингвокультурологических реалиях. В философии толерантность рассматривалась в трудах П. Флоренского [12], С.Л. Франка [13], Н.А. Бердяева [3]. В психологии данный феномен подробно изучался в работах А.Г. Асмолова [1; 2], Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой [1], И.М. Дзялошинского [4]. Толерантность как личностное качество встречаем в зарубежной психологии (Г. Оллпорт, К. Роджерс). Толерантность как концепт русской языковой действительности рассматривалась лингвистами (О.А. Михайлова [10], И.А. Стернин и др.).

В философии категория «толерантность» появилась еще до XVI в. и носила исключительно религиозный характер, а с XVII в. приобрела значение «веротерпимости» и «моральной добродетели» в трудах Э. Роттердамского, Б. Спинозы, Д. Дидро и др. В XIX в. понятие наполнилось новым содержанием и стало означать внешнюю и внутреннюю свободу выбора точек зрения и способов поведения. В России понятие «толерантность» стало популярным в конце XX в. в трудах В.А. Лекторского, который предлагал 4 ее модели: толерантность как безразличие; как невозможность взаимопонимания; как снисхождение; как расширение собственного опыта и критический диалог [9]. Современные подходы к трактовке понятия не подразумевают отождествления «толерантности» с «терпимостью» и трактуют ее как способ утверждения какой-либо ценности, зависящий от общественного устройства [14].

Помимо философии, термин «толерантность» рассматривается и в лингвистике (лингвотолерантность). Причем некоторые ученые (например, Е.И. Касьянова [7]) отмечают, что для носителей русского языка данный термин является «семантически пустым», достаточно чуждым и не совсем понятным. Она также полагает, что основная характеристика толерантности в России – это «социальное согласие», в результате дости-

жения которого снижается уровень конфликтности. Чтобы преодолеть конфликтность в процессе общения, лингвисты считают необходимым выработку рекомендаций «лингвистической терапии» [11].

В психологии понятие толерантности часто употребляется по отношению к процессу общения (коммуникативная толерантность) и подразумевает доверие, готовность к компромиссу и сотрудничеству, общительность, проявления дружелюбия. Ее изучением занимались многие отечественные ученые (М.Т. Громкова, Л.И. Маленкова, А.В. Мудрик, Л.А. Николаева, О.Б. Скрыбина, Г.П. Щедровицкий, Л.П. Яцевич и др.). Интолерантность в поведении проявляется в негативных реакциях, недоброжелательности, отрицательных эмоциях по отношению к оппоненту. Ее формами психологи считают предубеждения, предрассудки, отрицательные стереотипы, насилие в поступках, дискриминацию, самоизоляцию от общества, ксенофобию. Вербально интолерантность может проявляться в запугивании, угрозах, оскорблениях, насмешках, прозвищах. Есть и «скрытая» ее форма, которая не имеет каких-либо внешних проявлений. Л.А. Донскова, говоря об оппозиции «толерантность – интолерантность», справедливо замечает, что толерантность имеет свои пределы в условно выстроенной «пирамиде мнений» и «после известной черты мы относимся к отклонениям от привычного непримиримо» [5, с. 121]. В процессе общения толерантность проявляется в учете интересов оппонента (несмотря на то, что для психики человека подсознательный принцип деления на «своих» и «чужих» нормален как проявление инстинкта самосохранения); сохранении равновесия в разных ситуациях; позитивной лексике (демонстрирует отношение).

Сегодня актуальность проблемы толерантности в общении возрастает. Это связано с обострением межнациональных отношений на фоне локальных войн, всплесков терроризма, активизации миграционных процессов. Становится все более актуальной проблема бесконфликтного сосуществования и взаимопонимания между представителями разных этносов в условиях межкультурной коммуникации.

В ходе нашего исследования была предпринята попытка проанализировать то, как понимают толерантность обучающиеся из других стран и проявляют ли они ее по отношению к другим на деле, в том числе и в процессе межличностного общения (несовпадение этих аспектов мы называем «парадоксами» толерантности). Для решения первой задачи нами использовался метод анкетирования студентов, обучающихся по программам бакалавриата, а также преподавателей филиала ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет» в городе Борисоглебске. Вторую задачу мы решали в процессе наблюдения за особенностями общения иностранных студентов (в основном граждан Таджикистана и Узбекистана) с другими обучающимися и педагогами.

Разработанная нами анкета содержала вопросы, направленные как на понимание значения понятия «толерантность», так и на более подробное выяснение разных его аспектов. Например, вопросы «*Как вы относитесь к другим нациям? Как вы относитесь к межнациональным бракам? Как вы относитесь к обычаям и традициям других национальностей?*» были включены для того, чтобы определить общее эмоциональное отношение к другим этносам. Вопрос об отношении к межнациональным конфликтам позволял понять, насколько приемлемым является для испытуемых открытое выражение нетерпимости. Для того чтобы определить, расходятся ли декларируемые отношения с реальными и входят ли представители других национальностей в круг общения респондентов, мы включили в анкету вопрос «*Есть ли у Вас друзья другой национальности?*». То, считают ли респонденты свою нацию авторитетнее других (в сочетании с ответом на вопрос «*Склонны ли Вы к расизму?*»), является, на наш взгляд, определенным показателем степени выраженности толерантности. Также нам было важно понять, насколько респонденты осознают наличие рассматриваемой нами проблемы. Для этого мы спросили, считают ли они ее основной в современной России. Вопрос «*Существует ли в Вашей стране нетерпимое отношение к людям другой национальности?*» за-

давался с целью выяснения того, насколько данная проблема распространена в других странах. Также нас интересовало то, приходилось ли респондентам испытывать стыд за людей своей национальности. Это позволяло понять, насколько они адекватны в своих оценках, не является ли их отношение к представителям других наций изначально стереотипным и предвзятым. Для иностранных студентов анкета содержала вопросы на общие знания о стране проживания. Их целью было выяснение того, насколько отношение к народу и стране определяет желание изучать соответствующую культуру.

Следует отметить, что российские студенты более точно дают терминологическое определение толерантности. Думается, что это связано, как минимум, со следующими факторами. Во-первых, начиная с середины 90-х годов прошлого века, в России велась усиленная пропаганда толерантности, нацеленная на формирование уважения, понимания и тотального принятия различных форм и способов самовыражения индивида («вынужденная толерантность»). Успех этой пропаганды отчасти подкреплялся не критичным активным потреблением любого заграничного – западноевропейского или североамериканского – контента, который до сих пор, к сожалению, расценивается многими нашими соотечественниками как высококачественный и прогрессивный. Во-вторых, историческая ретроспектива обнаруживает многовековой опыт сосуществования различных этносов на территории нашего государства. И наконец, по мнению большинства исследователей, в языковой картине русского мира давно существует концепт «терпимость», не эквивалентный концепту «толерантность», но совпадающий с ним по ряду дифференциальных признаков.

Сталкиваясь с непохожими реалиями как материальной, так и нематериальной интеракции, даже без принуждения, любой человек испытывает состояние культурного стресса и в более острой форме – шока. Именно в такой пограничной ситуации он выбирает форму и принципы взаимодействия с другой культурой. На основании анонимного анкетирования (в анкетах указывалась только страна постоянного проживания респондентов) можно сказать, что признаки таких негативных проявлений, как ксенофобия, доминирование или сепарация, отсутствуют в вариантах выбора ответов как русских студентов, так и студентов из Таджикистана и Узбекистана. В повседневной университетской жизни мы также не наблюдали открытой враждебности или стремления к конфронтации. Большой процент анкетированных склоняется к равноправному взаимодействию на основе диалога и взаимопонимания, кроме того, многие студенты, в основном русские, отметили те варианты ответов, которые основываются на принципах ассимиляции, аккультурации и глобализации различных этносов. Заметим, что толерантность считается имманентной именно в восточной культуре, что связано, как отмечает Ж.Ю. Кара, с особым отношением к Богу [6]. Буддизм, конфуцианство, ислам, а также светские этические доктрины (например, ранний суфизм) рассматривают толерантность как добродетель, отождествляя ее с невмешательством, преодолением враждебности, терпимостью [15].

Однако, анализируя ситуации реальной межкультурной коммуникации, можно обнаружить один из парадоксов не только границ толерантности, но и в целом человеческого поведения – люди декларируют, как правило, гораздо больше, чем готовы демонстрировать в реальной жизни. На личном опыте можно утверждать, что обеим сторонам присущи неочевидные проявления бытового национального эгоцентризма и монологических лингвокультурных паттернов. Причем у русских студентов черты таких форм взаимодействия наблюдаются на уровне формального общения, в частности, на аудиторных занятиях. В таких ситуациях студенты из Таджикистана и Узбекистана в основном игнорируют подобные инциденты, поскольку или делают вид, что плохо поняли высказывания русских однокурсников, или действительно не понимают. В свою очередь, иностранные студенты могут себе позволить такое же поведение на неформаль-

ном уровне. Граница допустимого в этом случае проходит по зонам коммуникативных рисков и трансляции вербальной / невербальной агрессии с обеих сторон.

Другой, не менее интересный парадокс связан с отношением иностранных студентов к изучению русского языка. Их ответы на вопросы анкеты говорят о том, что им важно в совершенстве владеть русским языком наравне с родным. В реальности мы зачастую наблюдаем у иностранных студентов отсутствие желания постепенно и систематически изучать русский язык, повышая уровень своей иноязычной коммуникативной компетенции. Многие из них игнорируют языковую среду, в которой они оказались, предпочитая общаться между собой на родном языке или на плохом русском с однокурсниками и преподавателями. Можно утверждать, что участники такой ситуации находятся в состоянии перманентного речевого конфликта на бинарном соотношении «язык – речь», что связано, как отмечалось выше, с системно-языковой недостаточностью [8].

Естественно, очень часто по этой причине происходит так называемый коммуникативный сбой, который может привести к конфликту, создавать постоянные условия для коммуникативного дискомфорта и дисгармонии, а также провоцировать возникновение иных смыслов. Например, одна из часто нарушаемых коммуникативных норм – форма обращения студентов к преподавателям: вместо нормированного обращения на «Вы» используется форма «ты» или опосредованное обращение через русских однокурсников с использованием местоимений «он / она» и без упоминания имени и отчества, что объяснимо с точки зрения культурного кода иностранных студентов, но неприемлемо с точки зрения носителей русского языка, и расценивается ими как проявление неуважения или пренебрежения.

Еще один вполне ожидаемый парадокс – реальная заинтересованность анкетирруемых в комплексе знаний, представлений, стереотипов и предрассудков, связанных с историей, культурой, менталитетом и реалиями малознакомого мира. Исходя из результатов анкетирования, можно сделать вывод, что и российские, и иностранные студенты максимально открыты и готовы изучать новые и неизвестные аспекты и стороны жизни представителей другого этноса. Однако более детальные вопросы, касающиеся этой сферы, обнаруживают следующее: во-первых, крайне упрощенное и чрезвычайно стереотипное восприятие России и русских со стороны иностранных студентов; во-вторых, откровенное равнодушие и нежелание что-то узнавать со стороны русских студентов и преподавателей. С психологической точки зрения это можно объяснить как отторжение того, что активно навязывается (независимо от содержания). С другой стороны, у определенной части респондентов бытует мнение, что им не обязательно знать что-либо о культуре «иностранцев» («если они живут у нас, то пусть они и учатся»). При этом следует отметить, что нежелание расширять знания о «другой» культуре присутствует в основном у респондентов определенного возраста (до 40–45 лет). Представители старшего поколения в принципе более информированы о восточной культуре, что объясняется спецификой образования «советского» периода.

Предварительная концептуальная картина «русского мира» (до приезда и обучения в российском вузе), с точки зрения иностранцев, не отличается оригинальностью: постоянно холодно, очень морозные зимы, единственный большой город – Москва, главная достопримечательность – Красная площадь, национальный напиток – водка и т.д. Тем не менее они имеют представление о современных реалиях России (например, все, без исключения, знают фамилию нашего президента), некоторых исторических личностях (Петр Первый, Ленин, Сталин), известных личностях (Гагарин), ученых (Менделеев), писателях и поэтах (Пушкин, Лермонтов, Достоевский). Однако русские студенты и преподаватели не владеют даже этим минимумом, в лучшем случае могут назвать столицу Таджикистана или Узбекистана (в основном те, кто получил образование в Советском Союзе). Можно констатировать, что существует много причин для подобной

добровольной изоляции и осознанного неприятия незнакомой среды, но, по нашим наблюдениям, наиболее частотными являются следующие: во-первых, и одна, и вторая стороны идентифицируют себя как абсолютно «чужие» миры, культуры и ментальности. Думается, что если бы на месте студентов из Таджикистана или Узбекистана оказались, например, жители любой европейской страны, то есть представители более понятного, близкого по социокультурным параметрам, хотя и «другого» мира, то мотивация к межкультурной интеракции резко возросла. Точно так же, на наш взгляд, более привлекательными для российской молодежи являются представители «трендовых» на данный момент этносов, например, жители Южной Кореи, Китая или Японии, в связи с глобальной мегапопулярностью «К-рор продакшн», «С-рор продакшн», а также японских «культтоваров» – манга, аниме и вебтунов. Иностранные студенты, в свою очередь, демонстрируют идентичную модель поведения при коммуникации по тем же самым основаниям. Во-вторых, полноценной межкультурной коммуникации препятствуют узость мировосприятия и стереотипность мышления, которые усугубляются не только взаимными предрассудками, но и интернет-зависимостью, в частности, например, хэштег- или мем-вирулентностью.

Очередной, сопряженный с последним тезисом, парадокс – нежелание, а иногда и невозможность вырваться из плена стереотипов и виртуальных симулякров. Например, при ответах на вопрос о приоритетах в рамках бытовой культуры, устоев, обычаев и традиций наиболее распространенным и, несомненно, ожидаемым был вариант о безусловном взаимодействии, добровольной ассимиляции и двустороннем взаимообогащении представителей контактирующих этносов. В реальности, гетеро- и автостереотипы вступают в скрытые или явные противоречия. У русских представителей отчасти подсознательно проявляется в большей или меньшей степени атавистическое превосходство «белого человека» по отношению к тем иностранцам, которые «выключены» из повседневного общения между однокурсниками по причине плохого знания русского языка или реалий (например, плохо понимают студенческий сленг, «местечковые» мемы, не воспринимают ситуационный сарказм или комизм). Русских студентов также раздражает четко выраженная корпоративность и закрытость иностранных студентов, которые умеют устанавливать, в отличие от русских, границы личного пространства и не позволяют их нарушать. В свою очередь, на наш взгляд, студенты из Таджикистана и Узбекистана также могут пренебрежительно относиться к окружающей их русскоязычной среде, стараясь при этом избегать открытых конфликтов, особенно в тех случаях, когда в группе по количеству преобладают русские обучающиеся. Однако, по нашим наблюдениям, подобные пагубные для межкультурной интеракции взаимоотношения характерны для первых месяцев совместного обучения, далее в действие вступают личные качества и характеристики коммуникантов.

В заключении можно сделать следующие выводы. Очевидно, что результаты анкетирования по параметру «толерантность», даже анонимного, не дают достоверной картины коммуникации между представителями разных этносов в гетерогенном языковом и социокультурном микроклимате. К тому же сопоставление результатов анкетирования с результатами наблюдений наводит на мысль, что концепция толерантности применительно к контактам представителей разных культур – один из социокультурных мифов конца XX – начала XXI вв., мифологемы которого не так безобидны, как могут показаться на первый взгляд. Одна из опасностей – скрытая враждебность при межкультурной интеракции, которая может моментально проявиться как открытой вербальной, так и невербальной агрессией.

Можно утверждать, что уровень успешности межкультурной коммуникации, во-первых, связан с готовностью коммуникантов к продуктивному взаимодействию и сотрудничеству, во-вторых, определяется бинарной оппозицией «свой – другой» или «свой – чужой». Очевидно, что первая из них имеет достаточно типологических схож-

дений для реализации межкультурной интеракции на высоком уровне, а вторая, безусловно, требует от участников максимальных усилий для преодоления коммуникативного разрыва. На наш взгляд, эти усилия следует сосредоточить на увеличении объема адекватного и объективного информационного контента коммуникантов друг о друге, изучении языка страны пребывания и установлении границ и пределов допустимого в процессе ежедневного общения. С целью создания в филиале более инклюзивного климата для иностранных студентов мы рекомендуем проводить образовательные встречи, включающие дискуссии и диалог, а также реализовывать совместное участие в мультикультурных проектах. В первую очередь это необходимо осуществлять в рамках преподавания дисциплин гуманитарного цикла, например, «Русский язык как иностранный», «История России», «Профессиональная этика», «Философия», а также сугубо профессиональных – «Дизайн в исторической среде», «История архитектуры», «История искусств». Кроме того, следует чаще вовлекать молодежь в совместную внеаудиторную деятельность, например, такую как волонтерские или просветительские мероприятия, направленные на формирование позитивных ценностей: доброты, гуманизма, сотрудничества.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.У., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия толерантность // Век толерантности: Научно-публицистический вестник. 2001. №1. С. 8–18.
2. Асмолов А.Г. Толерантность: от утопии к реальности // На пути к толерантному сознанию. М., 2000. С. 4–8.
3. Бердяев Н.А. Русская идея. Миросозерцание Достоевского. М., 2016.
4. Дзялошинский И.М. Толерантность и мультикультурализм – ценностные ориентиры СМИ // Национальный психологический журнал. 2011. №2(6). С. 122–125.
5. Донскова Л.А. Сравнительная характеристика коммуникативной толерантности и интолерантности. [Электронный ресурс] // Культурная жизнь юга России. 2009. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitelnaya-harakteristika-kommunikativnoy-tolerantnosti-i-intolerantnosti> (дата обращения: 04.02.2024).
6. Кара Ж.Ю., Буюева А.Ф., Зюзко Д.М., Слепов В.А., Маркелова А.С. К проблеме понимания толерантности в контексте психологии // Северо-Кавказский психологический вестник. 2017. №15/2. С. 12–21.
7. Касьянова Е.И. Социально-философские основания толерантности: автореф. ... канд. филос. наук. Улан-Удэ, 2009.
8. Купина Н.А. Лингвокультурологические проблемы толерантности // Толерантность в современной цивилизации: материалы международной конференции, Екатеринбург, 14–19 мая 2001 г. Екатеринбург, 2001. С. 50–69.
9. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. 1997. №11. С. 46–54.
10. Михайлова О.А. Толерантность и терпимость: взгляд лингвиста // Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности: коллективная монография. Екатеринбург, 2003. С. 106–113.
11. Невельсон Е.Ю. Историография категории лингвотолерантности: проблемы и перспективы // Гуманитарные исследования. История и филология. 2024. №15. С. 65–79.
12. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины: Опыт православной теодицеи. М., 2003.
13. Франк С.Л. Духовные основы общества. М., 1992.
14. Хомяков М.Б. Толерантность: парадоксальная ценность // Журнал социологии и социальной антропологии. 2003. Т. VI. №4. С. 98–112.
15. Эгамбердиева М.Х. Особенности формирования толерантности в системе образования Республики Таджикистан // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. Худжанд, 2023. №4(41). С. 184–189.

1. Asmolov A.G., Soldatova G.U., Shajgerova L.A. O smyslah ponyatiya tolerantnost' // Vek tolerantnosti: Nauchno-publicisticheskij vestnik. 2001. №1. S. 8–18.
2. Asmolov A.G. Tolerantnost': ot utopii k real'nosti // Na puti k tolerantnomu soznaniyu. M., 2000. S. 4–8.
3. Berdyaev N.A. Russkaya ideya. Mirosozercanie Dostoevskogo. M., 2016.
4. Dzyaloshinskij I.M. Tolerantnost' i mul'tikul'turalizm – cennostnye orientiry SMI // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. 2011. №2(6). S. 122–125.
5. Donskova L.A. Sravnitel'naya harakteristika kommunikativnoj tolerantnosti i intolerantnosti. [Elektronnyj resurs] // Kul'turnaya zhizn' yuga Rossii. 2009. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sravnitel'naya-harakteristika-kommunikativnoj-tolerantnosti-i-intolerantnosti> (data obrashcheniya: 04.02.2024).
6. Kara Zh.Yu., Bueva A.F., Zyuzko D.M., Slepov V.A., Markelova A.S. K probleme ponimaniya tolerantnosti v kontekste psihologii // Severo-Kavkazskij psihologicheskij vestnik. 2017. №15/2. S. 12–21.
7. Kas'yanova E.I. Social'no-filosofskie osnovaniya tolerantnosti: avtoref. ... kand. filos. nauk. Ulan-Ude, 2009.
8. Kupina N.A. Lingvokul'turologicheskie problemy tolerantnosti // Tolerantnost' v sovremennoj civilizacii: materialy mezhdunarodnoj konferencii, Ekaterinburg, 14–19 maya 2001 g. Ekaterinburg, 2001. S. 50–69.
9. Lektorskij V.A. O tolerantnosti, plyuralizme i kriticizme // Voprosy filosofii. 1997. №11. S. 46–54.
10. Mihajlova O.A. Tolerantnost' i terpimost': vzglyad lingvista // Filosofskie i lingvokul'turologicheskie problemy tolerantnosti: kollektivnaya monografiya. Ekaterinburg, 2003. S. 106–113.
11. Nevel'son E.Yu. Istoriografiya kategorii lingvotolerantnosti: problemy i perspektivy // Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya. 2024. №15. S. 65–79.
12. Florenskij P.A. Stolp i utverzhdenie istiny: Opyt pravoslavnoj teodicei. M., 2003.
13. Frank S.L. Duhovnye osnovy obshchestva. M., 1992.
14. Homyakov M.B. Tolerantnost': paradoksal'naya cennost' // Zhurnal sociologii i social'noj antropologii. 2003. T. VI. №4. S. 98–112.
15. Egamberdieva M.H. Osobennosti formirovaniya tolerantnosti v sisteme obrazovaniya Respubliki Tadjikistan // Uchenye zapiski Hudzhandskogo gosudarstvennogo universiteta im. akademika B. Gafurova. Gumanitarnye nauki. Hudzhand, 2023. №4(41). S. 184–189.



The paradoxes of tolerance: the analysis of the educational environment of technical university

It is made the attempt to make the analysis of display, paradoxes and the boundaries of tolerance associated with them in the educational environment of technical university. The developed questionnaire by the authors contains the questions focused on the comprehension of the meaning of the term “tolerance” and the detailed revealing of its aspects. The study and evaluation of tolerance in interpersonal communication of the representatives of different nationalities and the peculiarities of their communicative behaviour in formal/informal circumstances both with coursemates and the lecturers of the branch are emphasized.

Key words: *tolerance, paradoxes of tolerance, intercultural communication, stereotypes, productive cooperation.*

(Статья поступила в редакцию 17.03.2025)

СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ МОЛОДЕЖНЫХ ОБМЕНОВ МЕЖДУ КИТАЕМ И РОССИЕЙ

Рассматриваются состояние и перспективы молодежных обменов между Китаем и Россией, направленные на укрепление сотрудничества между странами и содействие взаимопониманию и дружбе между народами. Анализируется характер молодежных обменов, ориентированных на создание социальной основы в странах-партнерах для поддержки идеи «дружба поколений и никогда не быть врагами».



Ключевые слова: *Китай, Россия, всеобъемлющее партнерство, стратегическое взаимодействие, новый тип отношений между крупными державами.*

Протяженность российско-китайской границы составляет более 4300 километров, а контакты между двумя странами имеют давнюю историю. СССР стал первой страной, установившей дипломатические отношения с Китайской Народной Республикой. В мае 1989 г. Михаил Горбачев совершил государственный визит в Китай, 18 мая 1989 г. лидеры двух стран подписали Китайско-советское коммюнике, нормализовав китайско-советские отношения. Дэн Сяопин определил цель этой встречи как шаг к «закрытию прошлого и открытию будущего». С приходом В.В. Путина к руководству страной была выработана новая линия внешней политики, в соответствии с которой Россия начала проводить независимую, конструктивную внешнюю политику. Китайско-российские отношения добрососедства, дружбы и сотрудничества всесторонне развиваются, внутреннее развитие каждой из этих стран достигло больших высот.

Предпосылки развития молодежных обменов между Китаем и Россией

Отношения между Россией и Китаем стали неуклонно развиваться и достигли равновесия и стабильности. Между правительствами двух стран установились тесные контакты, непрерывно укреплялось политическое взаимное доверие. Главы государств и правительств двух стран регулярно встречаются, руководители Министерств иностранных дел, обороны и других ведомств также поддерживают регулярные контакты.

5–7 июня 2012 г. президент России Владимир Путин нанес официальный визит в Китай и принял участие в 12-ом заседании Совета глав государств – членов Шанхайской организации сотрудничества в Пекине. Обе стороны подписали Совместное заявление Китайской Народной Республики и Российской Федерации о дальнейшем углублении китайско-российских отношений всестороннего стратегического взаимодействия и партнерства на основе равенства и доверия. 7 сентября 2012 г. председатель КНР Ху Цзиньтао встретился с президентом РФ Владимиром Путиным в ходе 20-й неформальной встречи лидеров АТЭС во Владивостоке. Стороны обменялись мнениями и достигли консенсуса по развитию китайско-российских отношений и по другим международным и региональным вопросам [24, с. 7].

5 июня 2019 года главы государств Китая и России приняли решение поднять отношения между двумя странами до уровня китайско-российских отношений всеобъемлющего стратегического взаимодействия и партнерства в новую эпоху и подписали «Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху» [16] и «Совместное заявление Российской Федерации и Китай-

ской Народной Республики об укреплении глобальной стратегической стабильности в современную эпоху» [15].

К моменту подписания этих документов китайско-российские отношения прошли 70-летний необычный путь развития. Китай и Россия, которые идут рука об руку к возрождению великих держав, стоят на новой исторической отправной точке и открывают новую эру более высокого уровня и большего развития двусторонних отношений [10, с. 214–215].

Президент России В.В. Путин на заседании дискуссионного клуба «Валдай» в октябре 2020 г. заявил, что допускает возможность заключения военного союза между Москвой и Пекином. «Мы всегда исходили из того, что наши отношения достигли такой степени взаимодействия и доверия, что мы в общем в этом не нуждаемся, но теоретически вполне можно себе такое представить», – сказал президент России [19].

В последние годы масштабы торгово-экономического сотрудничества между Китаем и Россией непрерывно расширяются, области сотрудничества развиваются в глубину, объем инвестиций неуклонно растет, структура торговли становится все более совершенной – это закладывает основу для гуманитарного сотрудничества между Китаем и Россией [1, с. 50–51].

В 1995 г. Китай и Россия начали первый совместный образовательный проект «Международная экономика и торговля» с участием Северо-Восточного сельскохозяйственного университета Китая и Тихоокеанского государственного университета Российской Федерации. Проект знаменует начало активного сотрудничества Российской Федерации и Китайской Народной Республики в реализации совместных образовательных программ.

20 июня 2019 г. в Пекинском педагогическом университете состоялся Российско-Китайский педагогический форум «Будущее образование и образование в будущем», организованный под эгидой Ассоциации педагогических вузов России и Китая. В мероприятии приняли участие директор Департамента международного сотрудничества и обменов Министерства образования КНР Сюй Юнцзи, ректоры и проректоры китайских и российских университетов. В качестве участника форума проректор Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова Т.В. Кортава была удостоена звания почетного профессора Пекинского педагогического университета.

12–13 октября 2019 г. в городе Ланьчжоу провинции Ганьсу состоялся ежегодный Международный форум высшего образования, в котором приняли участие представители органов образования, ректоры университетов и дипломаты из 24 стран мира. На форуме представитель Министерства науки и высшего образования России, первый секретарь посольства России, представитель Минобрнауки России в Китае Игорь Поздняков дал интервью Центральному телевидению Китая, в котором рассказал о текущем состоянии китайско-российского сотрудничества в сфере образования и совместных образовательных учреждений, преимуществах и особенностях российского университетского образования, а также отметил, что научно-исследовательская работа преподавателей и студентов является неотъемлемой частью образовательного процесса.

16–18 октября 2019 г. при поддержке Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Российской академии образования, Комитета по образованию и науке Государственной Думы Российской Федерации, Посольства Китая в Российской Федерации, Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Государственного университета ядерных исследований «МИФИ», Российского государственного университета нефти и газа, Института стратегии развития образования Российской академии образования, Российского государственного университета нефти и газа им. Губкина был проведен Международный научно-образовательный форум «Россия – Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества», посвященный 70-летию со дня основания Китайской Народной Республики и 70-летию установления

китайско-российских гуманитарных отношений и двадцатой годовщине создания Совета по сотрудничеству Китая и РФ. В рамках форума также состоялись:

- рабочая сессия Комитета Госдумы по образованию и науке «Российско-китайское сотрудничество в сфере образования и науки: возможности и перспективы»;
- расширенное заседание «Научного совета по сравнению образовательных систем» на кафедре философии и теоретической педагогики Российского педагогического института по теме «Тенденции и перспективы исследований в экспортных образовательных и рейтинговых университетах двух стран»;
- круглый стол по теме «Подготовка педагогов в информационном обществе: опыт России и Китая» в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова.

Кроме того, состоялись заседания научных секций: «Модернизация современного образования: тенденции и перспективы развития», «Личное развитие информационного общества».

В форуме приняли участие представители исполнительной и законодательной власти, Российской академии образования и члены ее президиума, представители научно-образовательных и деловых кругов, СМИ. Форум продолжался три дня. Мероприятия прошли в Государственной Думе России, в Московском государственном университете имени М.В. Ломоносова, Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург).

В ходе форума были выработаны соответствующие практические направления модернизации образовательных и научных систем России и Китая, выдвинута концептуальная идея проведения междисциплинарных сравнительных исследований учеными двух стран. По итогам форума была принята резолюция и «выработаны ценные практико-ориентированные направления модернизации систем образования и науки как в России, так и в Китае, предложены концептуальные идеи в направлении междисциплинарных сравнительных исследований» [3, с. 19].

Состояние молодежных обменов между Китаем и Россией

По состоянию на 2015 г. Россия занимает пятое место в списке стран по количеству студентов, обучающихся в китайских вузах.

На конец 2016 г. по данным китайской стороны общий объем взаимообменов, включающий студентов, аспирантов и участников краткосрочных программ обмена профессорско-преподавательским составом, составляет около 70 тыс. человек, а по данным Посольства России в Китае – около 50 тыс. человек, из которых 17971 граждан России училось в Китае, а 30233 граждан Китая – в России.

В 2017 г. в России обучалось около 30 тыс. китайских студентов, в 2018 г. – более 35 тыс., в 2019 году – 40 тыс., из них 36,5 тыс. за свой счет, а около 3,5 тыс. получили государственные стипендии. В 2019 г. в китайских вузах обучалось около 20 тыс. российских студентов. Во время новогодних каникул в России и китайского Праздника весны 18,7 тыс. из 40 тыс. китайских студентов, обучающихся в российских вузах, вернулись домой и впоследствии из-за пандемии коронавируса не смогли вернуться к месту учебы в России. Аналогичная ситуация сложилась и с российскими студентами китайских университетов. Из 20 тыс. россиян, обучающихся в Китае, осталось не более 1,7 тыс. человек. Лозунг системы образования во время вспышки пандемии коронавируса – «остановка занятий без перерыва в обучении» – был успешно реализован в обеих странах. Дистанционное обучение, образовательный процесс, продвижение российского образования и экспорт российских образовательных услуг в Китай, продвижение китайского образования и экспорт китайских образовательных услуг в Россию не прекратились во время эпидемии.

В декабре 2000 г. Российская Федерация и Китайская Народная Республика создали Российско-китайскую комиссию по сотрудничеству в области образования, культу-

ры, здравоохранения и спорта, которая стала проводить регулярные заседания (как правило, ежегодно – поочередно в России и Китае) под председательством заместителей премьер-министров обоих правительств [21, с. 48]. В 2001 г. в рамках комиссии была образована Российско-китайская подкомиссия по сотрудничеству в области образования, в составе которой функционирует рабочая группа, которая занимается вопросами взаимодействия при изучении и преподавании русского и китайского языков, развитием двусторонних академических обменов и научного сотрудничества между университетами, мониторингом двустороннего сотрудничества в области образования, выработкой предложений для взаимодействия подкомиссии и университетов двух стран.

Одним из результатов деятельности рабочей группы стала разработка планов постепенного увеличения квот на государственные стипендии и других возможностей для китайских студентов, желающих учиться в России.

На 21-ом заседании подкомиссии по китайско-российскому сотрудничеству в области образования были подписаны соглашения о сотрудничестве между Московским государственным университетом имени М.В. Ломоносова и Комитетом по управлению Государственным фондом Китайской Народной Республики для обучения за рубежом, а также между Санкт-Петербургским государственным университетом и Государственным фондом Китайской Народной Республики для обучения за рубежом. На заседании были подведены итоги работы, проделанной после предыдущего совещания, а также были изложены принципы укрепления сотрудничества в ближайшем будущем. Отмечено, что в 2020 г. между российскими и китайскими университетами было подписано около 300 документов о сотрудничестве, в том числе соглашения о реализации совместных образовательных программ, программ языковой подготовки студентов и о совместной исследовательской деятельности.

Кроме того, активное сотрудничество осуществлялось в рамках Объединенной сетевой школы: только в 2020 г. около 4 тыс. студентов из китайских университетов приняли участие в летних и зимних школах, организованных российскими университетами. В ходе встречи стороны также обменялись мнениями по вопросам обновления правовой базы сотрудничества, академических обменов, реализации межвузовских образовательных и научных проектов, деятельности университетов Шанхайской организации сотрудничества и БРИКС, изучения русского и китайского языков и совместной деятельности в сфере образования. Особое внимание было уделено важности использования онлайн-технологий и электронных ресурсов при реализации совместных образовательных проектов, особенно во время вспышки коронавируса (COVID-19).

В России за последнее десятилетие число граждан, изучающих китайский язык, выросло в несколько раз (в 1997 году – около 5 тыс. человек, в 2007 г. – 17 тыс. человек, в 2017 году – 56 тыс. человек, из них 17 тыс. – школьники).

С 2019 г. китайский язык как пятый вариант иностранного языка на выбор был включен в российскую Единую государственную экзаменационную систему, а число российских школьников, сдававших Единый государственный экзамен по китайскому языку, увеличилось. В 2019–2020 учебном году в нем приняли участие 180 студентов, в 2020–2021 учебном году – 252.

Увеличение квоты для китайских граждан на обучение в российских вузах внесло огромный вклад в развитие сотрудничества. В 2015–2016 учебном году квота была увеличена до 850 мест, фактически было принято 1277 человек; в 2016–2017 учебном году предусматривалось 900 мест, фактически было принято 1360 человек; в 2017–2018 учебном году план приема предусматривал 930 мест [26]. Для Дальневосточного федерального университета реализация программ академического обмена является одним из важнейших направлений развития сотрудничества с китайскими университетами-партнерами.

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ
РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

Китайские студенты и преподаватели традиционно изучают русский язык (языковые стажировки) в Дальневосточном федеральном университете, Северо-Восточном федеральном университете, Калмыцком государственном университете, Благовещенском государственном педагогическом университете и других вузах России, где ежегодно обучаются студенты и преподаватели. Так, Дальневосточный федеральный университет предлагает гражданам Китая более 40 программ бакалавриата и магистратуры, 8 специализированных программ, а также 17 магистерских и докторских программ на русском и английском языках. В настоящее время университет имеет пять совместных образовательных программ с китайскими университетами, в которых участвуют около 300 китайских граждан. За счет академических обменов (от 500 до 1000 человек в год) университет многократно увеличивает количество китайских граждан, приезжающих в Россию для краткосрочного (до 1 семестра) обмена. В университете открылся учебный центр русского языка для китайских студентов и учеников средних школ. С 2015 года центр может обучать от 100 до 500 человек в год. Университет также проводит другие учебные курсы по укреплению навыков делового русского языка, решению вопросов этикета и охватывает различные аспекты российской культуры, истории, традиций, искусства и самобытности развития российского Дальнего Востока.

В целом с 2014 по 2024 год число обменов молодежью между Россией и Китаем постоянно росло, хотя из-за пандемии COVID-19 в 2020–2021 гг. количество студентов, обучающихся в Китае и в России, уменьшалось (таб.).

Таблица

**Статистика количества обменных студентов между Китаем и Россией
за период с 2014 по 2024 год**

ГОД	Количество российских студентов, обучающихся в Китае	Количество китайских студентов, обучающихся в России
2014	17202 [17]	20400 [2]
2015	16197 [8]	22529 [2]
2016	17971 [8]	25000 [5]
2017	18000 [4]	26775 [2]
2018	19239 [4]	40000 [18]
2019	20000 [13]	48000 [13]
2020	14000 [12]	40000 [12]
2021	18531 [7]	32500 [9]
2022	32600 [23]	37000 [14]
2023	12000 [23]	38000 [11]
2024	16000 [20]	48000 [20]

В течение трех лет (2016–2019 гг.) число китайских экспертов, участвующих в конференциях и других научно-практических мероприятиях, увеличилось в десять раз. Число студентов из Китая выросло в четыре раза (один китайский студент на 15 студентов в российских вузах); число студентов, изучающих китайский язык, увеличилось в три раза (каждый 20-ый студент в российских вузах изучает китайский язык); количество образовательных программ в китайском сегменте увеличилось в три раза (сейчас это десятая часть программ российских университетов). Активными участниками разработанных российскими специалистами первичных онлайн-курсов китайского языка стали почти 100 тысяч человек.

Барьеры и трудности в развитии молодежных обменов между Китаем и Россией

Между китайской и российской молодежью существует языковой барьер. Огромные различия между русским и китайским языками делают российскую молодежь недостаточно мотивированной к изучению китайского языка, что приводит к ограниченному знанию китайской культуры и препятствует углубленному обмену между молодыми людьми двух стран.

Существует много различий между Китаем и Россией в культурных обычаях и образе жизни, что в определенной степени вызывает трудности в молодежном обмене и взаимопонимании между двумя странами и влияет на формирование признания и резонанса.

Средства массовой информации недостаточно полно и глубоко освещают молодежные обмены между Китаем и Россией: Западные СМИ по-прежнему имеют большое влияние в России, по сравнению с ограниченным влиянием китайских СМИ в России и меньшим количеством каналов распространения китайской культуры в России, что приводит к тому, что российская молодежь в определенной степени ограничена в своем понимании Китая и уязвима перед односторонней западной монополией на информацию, которая вводит российскую молодежь в заблуждение и формирует когнитивные искажения в восприятии позиции и культуры Китая.

Между Китаем и Россией при образовательных обменах не хватает глубины и широты охвата. Хотя правительства двух стран поощряют образовательные обмены в целом, количество университетов и студентов, участвующих в обмене, не реализует все имеющиеся возможности для дальнейшего расширения этой практики. Некоторым молодым людям не хватает возможностей учиться и участвовать в образовательных обменах. Значимым барьером является и то, что учащимся трудно глубоко вникнуть в отличающиеся системы государственного образования и академические традиции как в России, так и в Китае.

У китайской и российской молодежи недостаточно прочная мотивация для плодотворного образовательного обмена. На правительственном уровне китайско-российские дружественные отношения дали заметные результаты, но обмены нуждаются в расширении и укреплении, особенно среди российской молодежи, которая менее осведомлена о культурной и политической специфике Китая, чем можно было бы ожидать.

Меры по укреплению молодежных обменов между Китаем и Россией

Китай и Россия должны оптимизировать методы использования имеющихся образовательных ресурсов. В китайских вузах и социально-образовательных учреждениях необходимо увеличить количество и объем курсов по русскому языку, чтобы дать возможность большему числу молодых китайцев изучать русский язык. В то же время российским вузам и учебным заведениям рекомендуется открывать больше курсов по китайскому языку и Китаеведению, а также расширять подготовку специалистов по китайскому языку.

Нельзя не отметить, что между Китаем и Россией проводятся мероприятия по языковому обучению и обмену: летние и зимние лагеря по изучению китайского и русского языков, где молодые люди двух стран учатся и общаются в ситуации погруже-

ния в языковую среду, совершенствуют свои языковые навыки и навыки межкультурного общения.

Китай и Россия проводят также мультикультурные мероприятия: различные фестивали, художественные выставки, театральные представления и другие мероприятия, где демонстрируются выдающиеся достижения традиционной и современной культуры Китая и России, укрепляется взаимопонимание молодежи, которая учится понимать и ценить друг друга.

Россия и Китай содействуют сотрудничеству в сфере культурно-творческих отраслей, телевизионного и кинопроизводства, музыки и искусства танца, анимационных игр и т.д., а также создают совместные культурные продукты международного уровня, активно вовлекая в эти мероприятия молодежь двух стран.

Следует поощрять молодежные туристические обмены между Китаем и Россией: осуществлять программы по развитию молодежного туризма, предоставлять больше возможностей и льгот для туристических обменов между молодыми людьми Китая и России, чтобы они могли лично узнать местные обычаи и почувствовать культурное очарование друг друга.

Китай и Россия должны укреплять сотрудничество в сфере СМИ: поощрять широкое сотрудничество между китайскими и российскими СМИ, совместно производить и распространять качественный контент, касающийся молодежных обменов, культуры, науки и техники, образования двух стран; продвигать его через различные медиаплатформы, такие как телевидение и Интернет; повышать эффективность и влияние коммуникации [22, с. 16].

Россия и Китай должны использовать новую медиаплатформу: в полной мере оценить роль социальных сетей, платформ коротких видео и других новых медиа; создавать официальные учетные записи и тематические метки для китайско-российских молодежных обменов; поощрять молодежь двух стран делиться своей жизнью, учебой, культурным опытом и другим контентом; укреплять взаимопонимание и взаимодействие.

Важно развивать глубокое сотрудничество Китая и России в сфере образования, для чего необходимо:

- увеличить количество стипендий правительств Китая и России;
- поощрять более талантливых молодых людей учиться в других странах;
- поддерживать совместные программы обучения и обмена студентами между колледжами и университетами;
- расширять каналы и масштабы образовательных обменов.

Необходимо содействовать обмену профессиональным образованием: осуществлять китайско-российские проекты сотрудничества в области профессионального образования; укреплять обмены и сотрудничество в области профессиональной подготовки, разработки профессиональных программ, практического обучения и т.д.; готовить высококвалифицированные кадры, отвечающие потребностям социально-экономического развития двух стран [25, с. 108].

В сфере науки и вовлечения в нее молодежи обеих стран важно укреплять академические обмены и научно-исследовательское сотрудничество между Китаем и Россией: проводить такие мероприятия, как Китайско-российский молодежный академический форум, проекты научно-исследовательского сотрудничества; предоставлять платформу для обмена и сотрудничества между молодыми учеными и исследователями двух стран; совместно проводить исследования по передовым темам; содействовать академическим инновациям и совместному научно-техническому развитию.

Нуждается в укреплении сотрудничества между институтами гражданского общества, занимающимися молодежными обменами между Китаем и Россией: поощрять широкое сотрудничество между организациями, объединениями, волонтерскими движениями Китая и России.

Перспективы молодежного обмена между Китаем и Россией

Молодежные обмены между Китаем и Россией накопили огромный потенциал для развития российско-китайских отношений и укрепления искренней и сердечной дружбы между народами двух стран.

Глубокое и объемное понимание китайской и российской молодежью национальных и культурных особенностей друг друга, несомненно, будет способствовать дальнейшему углублению коммуникации и взаимопонимания между двумя странами, поддерживать совместные усилия по продвижению всестороннего сотрудничества, сохранению региональной стабильности и мира во всем мире, укреплению эмоционально-ценностных связей между народами двух стран и «передаче огня дружбы» между Китаем и Россией.

В будущем между молодежью Китая и России будут происходить более масштабные обмены и сотрудничество, охватывающие различные сферы образования, культуры, науки, здравоохранения и спорта. Широкое участие молодежи обогатило китайско-российские гуманитарные обмены, еще больше укрепило общественное мнение и социальную базу дружбы между двумя странами. В будущем будет расширено перекрестное вручение китайских и российских премий в области науки и культуры; увеличено количество молодежных взаимных визитов в разной форме; укреплены культурные обмены, включающие форумы, конференции, визиты в школы, спортивные соревнования. Все это предоставит больше возможностей для китайско-российских молодежных обменов, и все больше и больше молодых людей будут иметь хорошую основу для длительного понимания друг друга.

В будущем между молодыми людьми Китая и России будут проводиться не только фестивали искусств, недели кино и другие мероприятия массового культурного обмена, но также будет создана специальная платформа для обмена и сотрудничества в сфере здравоохранения, образования, дипломатии и других отраслей. Организаторами этих мероприятий будут не только правительственные органы двух стран, но и местные органы власти. Частота и широта дружественных контактов между молодыми людьми Китая и России будут расширены.

Таким образом, за последние десятилетия китайско-российское сотрудничество прошло долгий путь развития, продемонстрировав многочисленные примеры искренней дружбы и плодотворного сотрудничества. В настоящее время Китай и Россия ведут интенсивный и богатый политический диалог, создают широкую систему взаимовыгодных экономических связей, развивают торговлю и увеличивают инвестиции, углубляют промышленное и техническое сотрудничество, расширяют сотрудничество в области сельского хозяйства. Между молодежью двух стран непрерывно углубляются контакты, в полном объеме проводятся тематические ежегодные мероприятия, непрерывно расширяются образовательные обмены, реализуются российско-китайские программы сотрудничества в сфере культуры, охватывающие различные фестивали, концерты, кинопоказы, выставки и т.д. Знакомство с богатым историческим и культурным наследием каждой из стран сближает народы Китая и России. Молодежь двух стран углубляет взаимопонимание с помощью Интернета, стороны запустили проекты обмена, такие как онлайн-взаимодействие миллионов молодых людей, между Китаем и Россией. Дружественные обмены между китайской и российской молодежью являются краеугольным камнем китайско-российских дружеских отношений, укрепляющим общественные и социальные основы наших стран.

Список литературы

1. Бай Сяогуан. Китайско-российское гуманитарное сотрудничество: состояние, проблемы и перспективы // Власть и управление на Востоке России. 2022. №3. С. 42–52.
2. Бай Сюэчунь, Ло Сяося. Исследование китайско-российского обмена и сотрудничества в области высшего образования во время правления Путина // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2022. №5-1(68). С. 200–206.

3. Борисенков В.П., Иванова С.В. Диалог о проекте «Россия – Китай: новые грани и перспективы гуманитарного сотрудничества» // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. II. №2. С. 9–21.
4. Количество китайских студентов в России за последние 10 лет. [Электронный ресурс] // Министерство образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/main/23715/> (дата обращения: 10.03.2025).
5. Кузнецова Е.Г., Элез И.А., Авдюкевич Е.В. Тенденции развития российско-китайского сотрудничества в области высшего образования в контексте стратегии «один пояс, один путь» // Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий: Материалы VI Международной конференции. М., 2021. С. 37–50.
6. Ли Юнцюань. Договор о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Китаем и Россией и развитие китайско-российских отношений // Журнал о России. 2021. №4. С. 5–18.
7. Новости Китая. В 2020 году в России обучается более 40 тысяч китайских студентов. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.chinanews.com.cn/hr/2021/11-18/9611379.shtml> (дата обращения: 10.03.2025).
8. Открытый аккаунт газеты в WeChat «Русский дракон». 2018. [Электронный ресурс]. URL: <https://wap.xinmin.cn/content/31350466.html> (дата обращения: 10.03.2025).
9. Отчет о развитии outbound-обучения Китая (2023–2024). [Электронный ресурс]. URL: <https://www.163.com/dy/article/IRTIOV3H0519PJ6.html> (дата обращения: 10.03.2025).
10. Рау И., Симонян Г.А. Китай – Россия: отношения развивающегося стратегического сотрудничества // Современная научная мысль. М., 2019. №2. С. 214–224.
11. РИА Новости. В Китае учатся около 12 тысяч российских студентов, сообщил Чернышенко. [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20231228/kitay-1918637307.html> (дата обращения: 10.03.2025).
12. Россия и Китай достигли уровня академической мобильности в 100 тысяч человек. [Электронный ресурс] // Министерства образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/26080> (дата обращения: 10.03.2025).
13. Россия и Китай подтвердили планы сотрудничества в области науки и высшего образования. [Электронный ресурс] // Министерства образования РФ. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21724/?sphrase_id=8291858 (дата обращения: 10.03.2025).
14. Россия и Китай продолжают укреплять сотрудничество в сфере науки и образования. [Электронный ресурс] // Министерство образования РФ. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/53743/> (дата обращения: 10.03.2025).
15. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики об укреплении глобальной стратегической стабильности в современную эпоху. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5412> (дата обращения: 10.03.2025).
16. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5413> (дата обращения: 10.03.2025).
17. Статистика по гражданам КНР, обучающимся за границей в 2014 году. [Электронный ресурс] // Министерство образования Китая. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201503/t20150305_186107.html (дата обращения: 10.03.2025).
18. Статистика по численности иностранных студентов, обучающихся в Китае в 2018 г. [Электронный ресурс] // Министерства образования РФ. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html (дата обращения: 10.03.2025).
19. Тавровский Ю.В. Русско-китайские договоры: вехи и зигзаги истории. Ч. II. 1945–2021. [Электронный ресурс] // Перспективы. Сетевое издание Центра исследований и аналитики Фонда исторической перспективы. URL: https://www.perspektivy.info/oikumena/azia/russko-kitajski-je_dogovory_vehi_i_zigzagi_istorii_chast_ii_2021-06-21.htm (дата обращения: 10.03.2025).
20. ТАСС. Голикова: порядка 48 тыс. китайских студентов обучаются в российских вузах. [Электронный ресурс]. URL: <https://tass.ru/sobeschestvo/21636417> (дата обращения: 10.03.2025).
21. Чжан Вэйвэй. Исследование китайско-российского научно-технического и гуманитарного обмена и сотрудничества // Журнал по связям с общественностью. 2024. №6. С. 47–49.
22. Чжао Шуфан. Исследование гуманистических обменов и сотрудничества между китайской и российской молодежью // Журнал колледжа Хэйхэ. 2015. №6. С. 15–17.

23. Число китайских студентов в России выросло до 41 тыс. [Электронный ресурс] // Известия. URL: <https://iz.ru/turbopages.org/turbo/iz.ru/s/1688685/2024-04-27/chislo-kitaiskikh-studentov-v-rossii-vyroslo-do-41-tys> (дата обращения: 10.03.2025).

24. Шинковская Н.В. Для рывка нам нужно партнерство с Азией (итоги саммита АТЭС–2012) // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2012. №4. С. 5–9.

25. Ян Синьмао. Образы стран в глазах друг друга у китайской и российской молодежи — анализ на основе опросов общественного мнения // Журнал Хунаньского технологического университета (издание по общественным наукам). 2018. №23(04). С. 106–113.

26. Яценко Е.Б. Анализ состояния и перспектив развития сотрудничества России и Китая в области образования в рамках государственных усилий и университетских инициатив. [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2017. №12. URL: <https://human.snauka.ru/2017/12/24720> (дата обращения: 10.03.2025).

* * *

1. Baj Syaoguan. Kitajsko-rossijskoe gumanitarnoe sotrudnichestvo: sostoyanie, problemy i perspektivy // Vlast' i upravlenie na Vostoke Rossii. 2022. №3. С. 42–52.

2. Baj Syuechun', Lo Syaosya. Issledovanie kitajsko-rossijskogo obmena i sotrudnichestva v oblasti vysshego obrazovaniya vo vremya pravleniya Putina // International Journal of Humanities and Natural Sciences. 2022. №5-1(68). С. 200–206.

3. Borisenkov V.P., Ivanova S.V. Dialog o proekte «Rossiya – Kitaj: novye grani i perspektivy gumanitarnogo sotrudnichestva» // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2019. Т. II. №2. С. 9–21.

4. Kolichestvo kitajskih studentov v Rossii za poslednie 10 let. [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya RF. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/main/23715/> (дата обращения: 10.03.2025).

5. Kuznecova E.G., Elez I.A., Avdyukevich E.V. Tendencii razvitiya rossijsko-kitajskogo sotrudnichestva v oblasti vysshego obrazovaniya v kontekste strategii «odin poyas, odin put'» // Sovremennoe social'no-gumanitarnoe obrazovanie: vektory razvitiya v god nauki i tekhnologii: Materialy VI Mezhdunarodnoj konferencii. М., 2021. С. 37–50.

6. Li Yuncyuan'. Dogovor o dobrososedstve, družbe i sotrudnichestve mezhdru Kitaem i Rossiej i razvitie kitajsko-rossijskih otnoshenij // Zhurnal o Rossii. 2021. №4. С. 5–18.

7. Novosti Kitaya. V 2020 godu v Rossii obuchaetsya bolee 40 tysyach kitajskih studentov. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.chinanews.com.cn/hr/2021/11-18/9611379.shtml> (дата обращения: 10.03.2025).

8. Otkrytyj akkaunt gazety v WeChat «Russkij drakon». 2018. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://wap.xinmin.cn/content/31350466.html> (дата обращения: 10.03.2025).

9. Otchet o razvitii outbound-obucheniya Kitaya (2023–2024). [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.163.com/dy/article/IRTIOV3H0519PJ6.html> (дата обращения: 10.03.2025).

10. Rau I., Simonyan G.A. Kitaj – Rossiya: otnosheniya razvivayushchegosya strategicheskogo sotrudnichestva // Sovremennaya nauchnaya mysl'. М., 2019. №2. С. 214–224.

11. RIA Novosti. V Kitae uchatsya okolo 12 tysyach rossijskih studentov, soobshchil Chernyshenko. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://ria.ru/20231228/kitay-1918637307.html> (дата обращения: 10.03.2025).

12. Rossiya i Kitaj dostigli urovnya akademicheskoy mobil'nosti v 100 tysyach chelovek. [Elektronnyj resurs] // Ministerstva obrazovaniya RF. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/26080> (дата обращения: 10.03.2025).

13. Rossiya i Kitaj podtverdili plany sotrudnichestva v oblasti nauki i vysshego obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Ministerstva obrazovaniya RF. URL: https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/21724/?sphrase_id=8291858 (дата обращения: 10.03.2025).

14. Rossiya i Kitaj prodolzhayut ukrepyat' sotrudnichestvo v sfere nauki i obrazovaniya. [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya RF. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/mezhdunarodnoe-sotrudnichestvo/53743/> (дата обращения: 10.03.2025).

15. Sovmestnoe zayavlenie Rossijskoj Federacii i Kitajskoj Narodnoj Respubliki ob ukreplenii global'noj strategicheskoy stabil'nosti v sovremennuyu epohu. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5412> (дата обращения: 10.03.2025).

16. Sovmestnoe zayavlenie Rossijskoj Federacii i Kitajskoj Narodnoj Respubliki o razvitii otnoshenij vseob"emlyushchego partnerstva i strategicheskogo vzaimodejstviya, vstupayushchih v novuyu epohu. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/supplement/5413> (data obrashcheniya: 10.03.2025).
17. Statistika po grazhdanam KNR, obuchayushchimsya za granicej v 2014 godu. [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya Kitaya. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201503/t20150305_186107.html (data obrashcheniya: 10.03.2025).
18. Statistika po chislennosti inostrannyh studentov, obuchayushchihsya v Kitae v 2018 g. [Elektronnyj resurs] // Ministerstva obrazovaniya RF. URL: http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/gzdt_gzdt/s5987/201904/t20190412_377692.html (data obrashcheniya: 10.03.2025).
19. Tavrovskij Yu.V. Russko-kitajskie dogovory: vekhi i zigzagi istorii. Ch. II. 1945–2021. [Elektronnyj resurs] // Perspektivy. Setevoe izdanie Centra issledovanij i analitiki Fonda istoricheskoy perspektivy. URL: https://www.perspektivy.info/oykumena/azia/russko-kitajskije_dogovory_vehi_i_zigzagi_istorii_chast_ii_2021-06-21.htm (data obrashcheniya: 10.03.2025).
20. TASS. Golikova: poryadka 48 tys. kitajskih studentov obuchayutsya v rossijskih vuzah. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://tass.ru/turbopages.org/tass.ru/s/obschestvo/21636417> (data obrashcheniya: 10.03.2025).
21. Chzhan Vejvej. Issledovanie kitajsko-rossijskogo nauchno-tehnicheskogo i gumanitarnogo obmena i sotrudnichestva // Zhurnal po svyazyam s obschestvennost'yu. 2024. №6. S. 47–49.
22. Chzhao Shufan. Issledovanie gumanisticheskikh obmenov i sotrudnichestva mezhdru kitajskoj i rossijskoj molodezh'yu // Zhurnal kolledzha Hejhe. 2015. №6. S. 15–17.
23. Chislo kitajskih studentov v Rossii vyroslo do 41 tys. [Elektronnyj resurs] // Izvestiya. URL: <https://iz.ru/turbopages.org/turbo/iz.ru/s/1688685/2024-04-27/chislo-kitajskikh-studentov-v-rossii-vyroslo-do-41-tys> (data obrashcheniya: 10.03.2025).
24. Shinkovskaya N.V. Dlya ryvka nam nuzhno partnerstvo s Aziej (itogi sammita ATES–2012) // Gumanitarnye issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2012. №4. S. 5–9.
25. Yan Sin'mao. Obrazy stran v glazah drug druga u kitajskoj i rossijskoj molodezhi — analiz na osnove oprosov obshchestvennogo mneniya // Zhurnal Hunan'skogo tekhnologicheskogo universiteta (izdanie po obshchestvennym naukam). 2018. №23(04). S. 106–113.
26. Yacenko E.B. Analiz sostoyaniya i perspektiv razvitiya sotrudnichestva Rossii i Kitaya v oblasti obrazovaniya v ramkah gosudarstvennyh usilij i universitetskikh iniciativ. [Elektronnyj resurs] // Gumanitarnye nauchnye issledovaniya. 2017. №12. URL: <https://human.snauka.ru/2017/12/24720> (data obrashcheniya: 10.03.2025).



The state and prospects of youth exchange between the People's Republic of China and Russia

The state and prospects of youth exchange between the People's Republic of China and Russia, directed to strengthening the cooperation between the countries and the contribution of mutual understanding and friendship between nationalities, are considered. There is analyzed the nature of youth exchanges focused on the creation of social basis in partner countries for supporting the idea of "friendship of generations and never be enemies".

Key words: *the People's Republic of China, Russia, comprehensive partnership, strategic cooperation, new type of contacts between major powers.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2025)

**«НАВЫКИ ЧЕЛОВЕКА БУДУЩЕГО» КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЯ**

Рассмотрено понятие управленческой культуры, представлены актуальные аспекты процесса ее формирования. Впервые введено понятие «навыков человека будущего» и рассмотрено с точки зрения структурного компонента управленческой культуры. Представлен опыт формирования навыков человека будущего в рамках эксперимента, проводимого на базе научного исследования.



Ключевые слова: управленческая культура специалиста, психолого-педагогическая подготовка будущих управленцев, методика формирования управленческой культуры, профессионализм, образовательный процесс, человек будущего, навыки человека будущего, педагогическая модель.

В современном российском обществе наиболее социально и экономически активное население представлено классом управленцев: менеджеры среднего звена, руководители, управляющие, бизнесмены, топ-менеджеры. Предпринимательство является признанным двигателем роста экономики и развития общества в развитых странах, в которых доля предпринимателей в ВВП страны составляет 50–60%, в то время как в Российской Федерации данный показатель составляет всего 20%. Данный показатель также включен в Стратегию развития малого и среднего предпринимательства в РФ на период до 2030 года.

В связи с новыми западными экономическими санкциями акцент на развитие частного предпринимательства может стать одним из наиболее эффективных способов преодоления экономических трудностей. Согласно исследованию Института экономики роста им. П.А. Столыпина [5], стимулирование предпринимательской деятельности создаст условия для возникновения в 2030–2035 гг. процветающего общества среднего достатка.

Целями государственной политики в сфере обеспечения экономической безопасности являются повышение уровня и улучшение качества жизни населения. В концепции Указа Президента [14] национальными целями объявлены возможности для самореализации и развития талантов, а также достойный, эффективный труд и успешное предпринимательство.

При этом сфера предпринимательства в стране имеет неустойчивое положение. Согласно опросу ВЦИОМ [11], в рейтинге сдерживающих факторов в развитии бизнеса в России стали следующие: высокие издержки на оплату труда и содержание персонала, недостаток квалифицированных ресурсов.

В виду данной проблемы для достижения национальных стратегических целей представляется очевидным, что требуется специальная профессиональная подготовка будущих управленцев и предпринимателей. Для того чтобы специалист мог грамотно осуществлять управленческие функции, его необходимо готовить к этому на ступени высшего профессионального образования, что является психолого-педагогической проблемой, поскольку программы обучения не в полной мере учитывают ряд специфических факторов; нацелены на формирование целого ряда компетенций и практических навыков, лишь косвенно связанных с будущей профессиональной деятельностью

управленца. При этом образовательный процесс не направлен на успешную профессионально-творческую самореализацию студентов, поддержку стрессоустойчивости, формирование готовности к произвольной самореализации и рефлексии.

Другим негативным фактором, влияющим на систему подготовки управленческих кадров, является отставание программ и дидактических материалов, представленных в учреждениях высшего образования, от актуальных тенденций современности, что напрямую связано с громоздкостью образовательной инфраструктуры и высоким уровнем бюрократии. Например, в Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в РФ на период до 2030 года [13] говорится о развитии цифрового рубля, внедрение которого необходимо уже сегодня. Еще одним примером может стать развитие неформального обучения о рынке криптовалюты, которая несколько лет является инструментом для финансовых операций по всему миру. Однако из-за отсутствия официальной политики по регулированию данного рынка в России в современной системе высшего образования отсутствует соответствующее содержание, направленное на обучение современных специалистов данным областям новой экономики, что снижает конкурентоспособность и экономическую активность населения в стране. Внедряемые государством программы многочисленны, из года в год имеют схожую структуру, одни и те же ответственные органы, а также низкую эффективность реализации программ и вовлечения молодежи в предпринимательство. Данный аспект отмечается многими учеными в области психологии и педагогики (С.Н. Пилюкова, Ю.Д. Красовский, Е.Ю. Азбукина, А.Г. Абдуллина и др.). В связи с этим возникает необходимость разработки механизма формирования управленческой культуры специалиста, а также определения условий, которые могут этому способствовать.

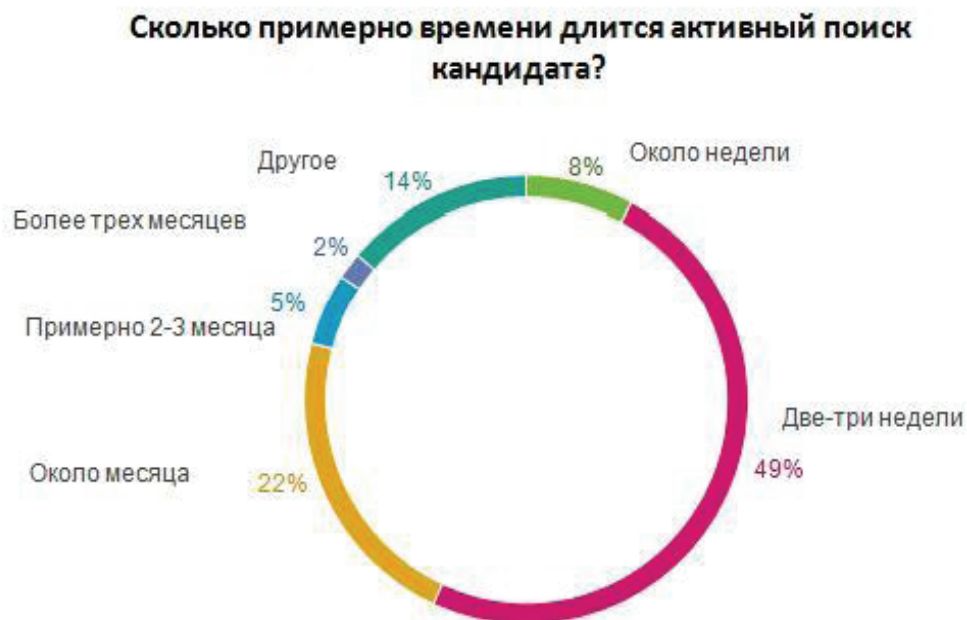


Рис. 1. Ответы на вопрос «Сколько примерно времени длится активный поиск кандидата?»

Понятие «управленческая культура специалиста» является достаточно новым для педагогики, но реалии нашего времени, недостаток грамотных специалистов высшего звена, необходимость обладания навыками управления в независимости от статуса требуют детального изучения данной проблемы.

А.П. Поздняков определяет управленческую культуру как «интериоризированный социальный управленческий опыт» [12]. Таким образом, речь идет о том, что управленческая культура выражается не только в знаниях и опыте, который передается от лидера к лидеру, но и в умении применять полученные знания для управления. Для руководителя важно не только знать о существовании норм общения и отношения, но и обладать навыком пользования этими нормами.

А. Раз, рассматривая управленческую культуру через призму социального взаимодействия, указывает на то, что необходимо разделять непосредственно управленческую культуру и трудовую [15]. К первой относится процесс восприятия управления, то есть все действия и система в целом: сообщения, нормы, правила. К трудовой культуре – непосредственно процесс работы и трудовые практики в коллективе, с точки зрения его членов.

По отношению к организации все эти определения также верны, поскольку организация – маленькое общество, в котором также необходимо выстраивать взаимоотношения и процессы для успешного функционирования.

Очевидный кризис управленческой культуры наблюдается во всех сферах современного отечественного бизнеса, начиная с поиска компетентного персонала. При этом необходимо отметить, что поиск новых сотрудников отнимает много временных, финансовых и трудовых ресурсов. Согласно данным HR-агентства, процесс активного поиска, подбора и найма персонала в 49% случаев занимает 3–4 недели, в 22% случаев – около месяца [6] (рис. 1 на стр. 47).

Учитывая риски текучести персонала, простоя рабочего времени, а также времени на обучение и адаптацию нового сотрудника, можно утверждать, что компания теряет значительное количество времени и недополучает прибыль. Получается, что работа с текущим персоналом имеет экономически и стратегически большую выгоду, чем подбор, найм и адаптация нового персонала. На наш взгляд, решением данной проблемы становится совместная работа руководителя с персоналом, которая может быть выражена в ходе внутреннего корпоративного обучения для актуализации знаний и навыков в бизнес-среде. В этом случае базой является корпоративная культура, навыки, общие слова и язык предпринимателей.

Обычно данная база формировалась и передавалась при помощи высшего образования. Но сейчас можно наблюдать, что высшее образование отстает от реальной ситуации на рынке, и это совершенно нормально. Дело в том, что хаос и отсутствие ясности способствуют движению на практике, «в полях», на которых выстраивается новая структура в базе знаний [1, с. 21]. Только потом образование переводит новый опыт на академический язык. Именно это и делает образовательная программа – создает базу для формирования культуры в современном обществе.

При этом большинство федеральных программ не имеет систематичности, практически не затрагивает актуальных вопросов бизнес-среды, имеет типичные образовательные продукты, что снижает ценность и уникальность самих образовательных программ. На наш взгляд, в стране отсутствует структурированная работа по формированию бизнес-мышления.

Выявленные причины и факторы позволяют точнее сформулировать основные проблемы развития предпринимательства в России, а значит уточнить и скорректировать методы бизнес-обучения, которые будут предложены в данной статье.

Одним из ошибочных предположений является то, что бизнес – это только финансы. Но бизнес – это система, которая состоит из разных пазлов: педагогика, психоло-

гия, финансы, управление персоналом. На курсах по бизнесу много схожего с тем, что изучают в педагогике [3, с. 47]. В настоящее время у бизнеса укрупнилась функция, так как на него возложена очень высокая социальная ответственность, в которой образуются новые ценности. Важно, чтобы предприниматели имели высокие цели, так как они участвуют в сложных социальных цепочках и достаточно сильно влияют на социум в целом.

В ходе исследования бизнес-литературы [7, с. 12], научных исследований [10, с. 203], а также с помощью обращения к опыту практиков и результатам социологического опроса, проведенного в компании «Виво-Маркет», расположенной в Волгоградской области, нами было сформулировано **9 «навыков человека будущего»**, которые мыслятся как неотъемлемые компоненты управленческой культуры современного предпринимателя (рис. 2):

1. Навык быть в ресурсе, который дает сотруднику понимание своего состояния, корректирования своего поведения и настройки на эффективные решения.
2. Навык самоуправления. Строится по принципам холакратии на основе распределения личной и коллективной ответственности в компании.
3. Навык работать в неопределенности позволяет быть активным участником событий, даже если разрушены стратегические планы или внешняя среда сильно изменилась.
4. Умение работать и показывать результат под влиянием стресса и давления позволяет проходить кризисные времена, которые в последнее время разрушают малые бизнесы.
5. Умение балансировать между скоростью принятия решения и планированием является важным навыком для коммуникации в кризисные периоды.
6. Умение работать в команде, потому что задачи выполняют самые разные профессионалы, которым доверяет предприниматель. Возможность взаимодействовать с каждым сотрудником представляет собой экосистему, где каждое звено имеет значение и поддержку.



Рис. 2. Навыки человека будущего

7. Экологичность деятельности и экологичное проявление сотрудников между собой.

8. Делегирование, которое способствует адекватному рабочему ритму и распределению нагрузки, предотвращению эмоционального выгорания.

9. Толерантность как навык способствует пониманию разнообразия и природы других людей.

Отметим, что девятый навык «толерантность» говорит о принятии разнообразия человека, типов людей, дает понять, что несовершенство мира является его совершенством. Этот навык про принятие мира, людей, быстрых изменений очень эмоциональный и жизненный. Он развивает важное качество предпринимателя – адаптивный интеллект – умение адаптироваться к ситуации, потому что она очень быстро меняется.

Предприниматель постоянно находится в процессе принятия и проживания изменений не только морально, но и физически. Его главная способность – уметь адаптироваться, меняя навыки, подходы, мышление, убеждения.

Почему это важно? Когда мы работаем, то создаем культуру в компании. В ходе этого процесса неизбежно проявляется личность, которая влияет на бизнес и, соответственно, на общий результат. Компания становится более адаптивной, если в рабочей среде и во взаимоотношениях присутствует меньше стресса.

Цель обучения – достичь такого уровня управленческой культуры, когда сотрудник чувствует себя уверенным и полноценным участником рабочего процесса. Он понимает, что делает, в каком направлении движется компания, какая его роль и задача на этом месте. В таком случае он может принимать самостоятельные решения, а не ждать, когда ему скажут, что делать: дадут сверху задание или указание, а он будет пытаться от него уклониться или прокрастинировать его.

В результате обучения сотрудник самостоятельно берет на себя ответственность. Важно, что он сам ее берет, то есть ответственность не возложена на сотрудника сверху.

В процессе педагогического эксперимента, проводившегося на базе ООО «Виво-Маркет» в 2019–2024 гг, была разработана педагогическая модель формирования процесса управленческой культуры специалиста в системе корпоративного обучения у сотрудников предприятия. В эксперименте приняли участие 158 человек. Отметим методы, которые применялись в обучении. Вести индивидуальную работу предприниматель не может, и тогда он берет в команду коучей и психологов – РЭМП направления. Это актуальный современный подход. Коучинг как метод работы с человеком и его целями вобрал в себя разные и эффективные подходы:

- нейролингвистическое программирование;
- концепции эмоционального интеллекта (EQ);
- бизнес-стратегии и стратегии управления людьми и проектами;
- мотивационные модели;
- техники из арт-терапии, телесно-ориентированной психотерапии, когнитивно-поведенческой психотерапии, транзактного анализа.

В ходе обучения была сформирована одна из ключевых особенностей программы: важно менять форму обучения, чтобы сотруднику было всегда интересно; менять преподавателей – тогда создается норма движения и участники проявляются более активно.

Данная программа составлена по требованиям ФГОС, апробирована на базе университета им. А.Н. Косыгина. По окончании студентам выдается диплом второго высшего образования. Из анализа результатов обучения первого потока выявлено следующее:

- повышение финансовых показателей в компании «Виво-Маркет»;
- снижение текучести кадров;
- высокий уровень удовлетворенности учеников, а также благодарность студентов за организацию обучения.

Таким образом, в ходе исследования нами было разработано и введено в научный и профессиональный оборот понятие «навыки человека будущего», разработана и апробирована педагогическая модель формирования данного качества. Корректировка данной модели и разработка педагогических условий ее эффективной реализации – перспектива нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Адольф В.А., Юрчук Г.В. Профессиональная социализация личности в процессе субъектно-ориентированного образования // Гуманизация образовательного пространства: материалы Международной научной конференции Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского. Саратов, 2016. С. 20–35.
2. Азаров Л.А. Формирование управленческой культуры педагога в процессе научно-методической работы: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2015.
3. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. М., 2018.
4. Государственный образовательный стандарт высшего образования, утвержденный зам. мин. обр. РФ 17.03.2012 г. с изменениями и дополнениями. [Электронный ресурс] // Министерство образования Российской Федерации. URL: <http://docplayer.ru/63800815-Ministerstvo-obrazovaniya-rossiyskoj-federacii-17-marta-2000-g-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya.html> (дата обращения: 12.01.2025).
5. Институт экономики роста им. П.А. Столыпина. «Большая перезагрузка России». [Электронный ресурс]. URL: <https://stolypin.institute/research/our/bolshaya-perezagruzka-rossii> (дата обращения: 12.01.2025).
6. Исследование НН.ру. Трудности перевода. [Электронный ресурс]. URL: <https://krasnodar.hh.ru/article/2060> (дата обращения: 12.01.2025).
7. Кови С. 7 навыков высокоэффективных людей. М., 2022.
8. Кононенко М.А. Формирование управленческой культуры учителя в процессе профессиональной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2002.
9. Мяготина И.А. Управленческая культура личности руководителя современной России: дис. ... канд. философ. наук. М., 2016.
10. Назарено Н.Н. Модель подготовки управленческих кадров на основе обучения в малых группах // Регион: системы, экономика, управление. Воронеж. 2014. №2(25) С. 203–206.
11. Отношение к предпринимателям и восприятие бизнеса в России. ВЦИОМ, 2019 г. [Электронный ресурс]. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/reports_conferences/2019/Predprinimatelstvo2019.pdf (дата обращения: 12.01.2025).
12. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в ВУЗе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2007.
13. Распоряжение Правительства РФ от 02.06.2016 №1083-р (ред. от 30.03.2018) «Об утверждении Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года» (вместе с «Планом мероприятий (“дорожной картой”) по реализации Стратегии развития малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации на период до 2030 года»). [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/docs/23354/> (дата обращения: 12.01.2025).
14. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/63714.html/> (дата обращения: 12.01.2025).
15. Raz A.E. Emotions at work: normative control, culture and organizations in Japan and America. Cambridge, MA and London, 2002.

* * *

1. Adol'f V.A., Yurchuk G.V. Professional'naya socializaciya lichnosti v processe sub"ektno-orientirovannogo obrazovaniya // Gumanizaciya obrazovatel'nogo prostranstva: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii Saratovskogo nacional'nogo issledovatel'skogo gosudarstvennogo universiteta imeni N.G. Chernyshevskogo. Saratov, 2016. S. 20–35.

2. Azarov L.A. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury pedagoga v processe nauchno-metodicheskoy raboty: dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2015.
3. Vladislavlev A.P. Nepreryvnoe obrazovanie: problemy i perspektivy. M., 2018.
4. Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya, utverzhdenyj zam. min. obr. RF 17.03.2012 g. s izmeneniyami i dopolnениями. [Elektronnyj resurs] // Ministerstvo obrazovaniya Rossijskoj Federacii. URL: <http://docplayer.ru/63800815-Ministerstvo-obrazovaniya-rossiyskoy-federacii-17-marta-2000-g-gosudarstvennyy-obrazovatelnyy-standart-vysshego-professionalnogo-obrazovaniya.html> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
5. Institut ekonomiki rosta im. P.A. Stolypina. «Bol'shaya perezagruzka Rossii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://stolypin.institute/research/our/bolshaya-perezagruzka-rossii> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
6. Issledovanie HH.ru. Trudnosti perevoda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://krasnodar.hh.ru/article/2060> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
7. Kovi S. 7 navykov vysokoeffektivnyh lyudej. M., 2022.
8. Kononenko M.A. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury uchitelya v processe professional'noj podgotovki: dis. ... kand. ped. nauk. Kaliningrad, 2002.
9. Myagotina I.A. Upravlencheskaya kul'tura lichnosti rukovoditelya sovremennoj Rossii: dis. ... kand. filosof. nauk. M., 2016.
10. Nazareno N.N. Model' podgotovki upravlencheskih kadrov na osnove obucheniya v mal'yx gruppah // Region: sistemy, ekonomika, upravlenie. Voronezh. 2014. №2(25) S. 203–206.
11. Otnoshenie k predprinimatel'yam i vospriyatие biznesa v Rossii. VCIOM, 2019 g. [Elektronnyj resurs]. URL: https://wciom.ru/fileadmin/file/reports_conferences/2019/Predprinimatelstvo2019.pdf (data obrashcheniya: 12.01.2025).
12. Pozdnyakov A.P. Formirovanie upravlencheskoj kul'tury budushchego specialista social'noj raboty v VUZe: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tambov, 2007.
13. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 02.06.2016 №1083-r (red. ot 30.03.2018) «Ob utverzhdenii Strategii razvitiya malogo i srednego predprinimatel'stva v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» (vmeste s «Planom meropriyatij ("dorozhnoj kartoj") po realizacii Strategii razvitiya malogo i srednego predprinimatel'stva v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda»). [Elektronnyj resurs]. URL: <http://government.ru/docs/23354/> (data obrashcheniya: 12.01.2025).
14. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21.07.2020 №474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/law/hotdocs/63714.html/> (data obrashcheniya: 12.01.2025).



“Skills of man of future” as an essential component of professional competence of modern enterpriser

The concept of managerial culture is considered, the urgent aspects of the process of its development are presented. The concept “skills of man of future” is firstly introduced and considered from the viewpoint of the structural component of managerial culture. There is presented the experience of development of skills of man of future in the context of experiment conducted on the basis of scientific examination.

Key words: *managerial culture of a specialist, psychological and pedagogical training of future managers, methods of formation of managerial culture, professionalism, educational process, man of future, skills of man of future, pedagogical model.*

(Статья поступила в редакцию 25.02.2025)

**ЯЗЫКОВОЕ МНОГООБРАЗИЕ АФРИКИ:
ПОЛИТИКА ВЫБОРА ЯЗЫКА ОБУЧЕНИЯ**

Рассматривается проблема языкового многообразия в странах Африки и его влияния на выбор языка обучения. Поднимается вопрос о роли государства в проведении языковой политики. Особое внимание уделяется образовательным моделям в зависимости от языкового предпочтения той или иной африканской страны. Анализируются факторы и условия, влияющие на выбор языковых образовательных моделей.



Ключевые слова: языковое многообразие, выбор языка обучения, образовательная политика государств, языковые образовательные модели, колониальное наследие.

Африка – это континент с огромным разнообразием языков, которые используются для общения в странах материка. Наличие более 1200 местных языков создает объективные трудности для образовательных систем африканских стран, когда речь заходит о выборе языков обучения. Руководители департаментов образования африканских стран, политики, чиновники и местные власти уже много лет ищут подходы к многоязычному образованию в Африке, пытаются определить наиболее эффективные языковые возможности для обучения. Языковое многообразие континента обуславливает наличие вариантов того, какие языки использовать в качестве средства обучения, в каких областях, до какой степени.

Европейская колонизация, повлиявшая на богатую историю африканского континента, в значительной степени обозначила траекторию развития каждого государства. Большинство современных правительственных и общественных структур африканских стран были разработаны соответствующей колониальной державой в период между колонизацией и обретением независимости, включая ее методы внедрения образования. Но, несмотря на то, что дни колониальной зависимости Африки остались в прошлом и страны континента являются сейчас независимыми, некоторые страны оставили колониальные языки в качестве государственных, а некоторые, как Камерун, пошли по пути конституционно закрепленного двуязычия [2]. Длительное колониальное прошлое отразилось и на системе образования, которая в настоящее время носит ярко выраженный европейский стиль [1].

Сегодня сохраняется тенденция: все еще те страны, которые имели колониальное влияние на Африку, продвигают свой язык как единственную образовательную платформу в бывших колониях. Английский и французский языки позиционируются как самые важные языки для преподавания и обучения в Африке, при этом игнорируется значимость местных языковых сообществ [6]. На сегодняшний момент существуют различные представления относительно наиболее эффективных стратегий внедрения многоязычного образования в африканские государства.

Необходимость многоязычного образования в Африке ставит сложную задачу перед семьями, школами и другими образовательными организациями, принимающими решения о том, какие языки следует считать основными, как их нужно внедрять в учебные программы. Существует распространенное мнение о том, что использование международных языков в качестве средства обучения (например, французский в Сенегале или английский в Южной Африке) более выгодно для ребенка в раннем воз-

расте, чтобы развиваться и становиться конкурентоспособным в будущей профессиональной деятельности. В настоящее время есть множество факторов, которые обуславливают предпочтение в выборе европейского языка как государственного, так и языка обучения. Во-первых, экономический фактор, когда европейский язык рассматривается как средство международных отношений и торговли. Во-вторых, языковое многообразие африканских стран, когда в каждой отдельной стране насчитывается до 20 и более языков, не имеющих четких лингвистических границ, что является препятствием для установления прозрачных образовательных норм и выстраивания системы контроля за результатом [7]. Африканцы сталкиваются с большим количеством языков в повседневной жизни: они вынуждены усвоить язык своей семьи и своего социального окружения, а затем им предстоит освоить один или даже два национальных языка. Для решения данной проблемы необходима грамотная и последовательная политика самого государства [2].

Однако такая опора формального образования на колониальный язык создает определенные проблемы. Например, ребенка, принадлежащего к языковому меньшинству, язык которого не выбран в качестве языка обучения, необходимо обучать языку, который может быть таким же чуждым ему, как и европейский язык [3]. Также и местный учитель должен будет ассимилировать европейский язык с местным и избранным языком обучения, не смотря на то, что местное сообщество и сами преподаватели не общаются на этих языках свободно. В большинстве случаев обучение на родном или местном языке оказывается более эффективным, чем обучение на языке, оставленном в наследство колониальным периодом. Существуют различные пути, которые африканские страны выбирают для определения языка обучения. Поиск наиболее оптимальных путей не прекращается и сегодня. Огромное значение в решении вопроса языкового многообразия отводится школьной системе образования. Детям гораздо легче, чем взрослым, приспособиться к меняющимся условиям и существующим реалиям.

Согласно данным, приводимым ЮНЕСКО, существует несколько моделей, которые дают наилучшие результаты для многоязычного образования в Африке [8]. Исследования многоязычного образования в Африке показывают наличие двух основных двуязычных образовательных моделей: сильной и слабой. *Слабые двуязычные модели* предполагают ранний выход из обучения, когда учащийся в течение одного-четырех лет обучается на местном или родном языке, прежде чем перейти на вторичный язык. *Сильные языковые модели* подразумевают поздний выход, итог которого овладение обоими языками: родным (L1) и вторичным (L2, необязательно иностранным). Как видно из практики, обучение детей из бедных общин в течение одного-трех лет на местном языке является недостаточным, чтобы к концу третьего класса перейти на обучение на вторичном языке и одновременно овладеть учебной программой. Тестирование учащихся 6-х классов из ЮАР, которые обучались по модели L1, показало национальный балл успеваемости (69%), в то время как те, кто обучался по модели L2, сумели достичь только уровня в 32% [8]. Модель L1 традиционно используется при обучении в начальной и средней школе с дополнительными языками, изучаемыми в качестве факультатива. Такая модель принята к обучению, в том числе и в Южно-Африканской Республике, где изучающие африкаанс обучаются на африкаанс и имеют один урок английского в день. В этой стране обучение по модели L1 длится от шести до восьми лет с последующим полным переходом к обучению на двух языковых платформах, то есть на модель L2 к девятому году. Такая же модель была использована и в Эфиопии, где ученики достигли 87,3% успеваемости, когда она была первоначально внедрена, по сравнению со значительным снижением до 44%, когда она была отменена.

Наиболее традиционной стратегией, которую организации и отдельные лица используют для влияния на многоязычное образование в Африке, является сенсбилизация

ция. Она используется элитами как средство обоснования выбора языка обучения. Стратегия представлена в исследованиях Эрики Олбо, когда она изучала подходы к выбору языковых сред в странах Африки к югу от Сахары [4]. Исследователь выделяет пять ключевых игроков, которые влияют на решение, какой язык использовать в качестве образовательной платформы для процесса обучения в африканских странах. К этим игрокам она относит националистических лидеров, бюрократов, министерство образования, родителей и региональные элиты [5].

Лидеры националистов (смесь как L1, так и L2) следуют рекомендациям по языковой реформе в зависимости от того, какие группы они представляют.

Бюрократы (предпочтение L2) в основном считают использование родного языка неэффективной платформой для обучения. Например, в Гане некоторые школы проигнорировали политику, которая предписывала им использовать L1 в той или иной степени.

Министерство образования (предпочтение L1) в целом подчиняется решению, принятому региональными элитами, поскольку законодатели, как утверждает Олбо, сталкиваются с потенциальными социальными санкциями, если пытаются провести языковую реформу.

Родители (смешанное предпочтение L1 и L2) разделяются по поводу предпочтений в выборе языка в первую очередь по возрасту. Молодые родители почти в 2 раза сильнее противятся выбору в пользу использования модели L1 в школах, чем пожилые, из-за экономических преимуществ изучения европейских языков, которые более востребованы для карьеры в будущем.

Региональные элиты (предпочтение L1) отстаивают преимущества использования L1 на основе наблюдений, сделанных в их собственных регионах, не настаивая на том, что такая модель наилучшая для региона.

Помимо выше перечисленных субъектов в сфере образования существует множество неправительственных и других влиятельных организаций, которые пытаются наладить ситуацию с образованием в развивающихся странах, включая страны Африки. Среди них, например, Корпус мира и ряд добровольческих организаций развитых стран, которые заявляют, что их образовательная миссия в Африке заключается в работе со студентами для улучшения их способностей к обучению и с учителями для улучшения преподавания на английском языке. Известная международная НПО, которая работает над развитием многоязычного образования на местах в Африке более пятидесяти лет (SIL) [8], представила программу родного языка «PROPELCA» вместе с видными деятелями в сфере образования в Африке. Программа была разработана для содействия продвижению изучения английского и французского языков при обучении на родном языке [5]. Пропаганда этого проекта началась на Генеральной конференции Камеруна в 1995 году. После получения положительных отзывов проект был опробован в школах Сенегала и признан успешным. Сегодня он используется в качестве образца для обучения еще большему количеству международных языков при обучении на родном языке благодаря дальнейшему внедрению и успехам в странах Западной Африке, таким как Камерун, Гана и Сенегал.

Пример языкового многообразия африканских стран показывает сложности нахождения компромисса, когда идет речь о выборе языка обучения в странах с колониальным прошлым. Только продуманная и взвешенная языковая политика государства способна достичь устойчивого взаимопонимания при решении данного вопроса. Лидеры африканских стран понимают, что необходимо создавать выгодные условия для продвижения выбранного языка обучения, который иногда бывает иностранным для большинства граждан, но при этом не забывать о сохранении самобытной лингвокультуры каждой африканской страны.

Список литературы

1. Дмитриева О.А. Ванюшина Н.А. Специфика становления системы образования в Анголе, Замбии, Мозамбике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №6(179). С. 36–43.
2. Куксова Е.Л., Волошина Т.Г., Блажевич Ю.С. Английский и французский языки в многоязычной Африке: языковая политика и образование // Вестник удмуртского университета. Серия: История и филология. Т. 20. 2022. №2. С. 238–242.
3. Adekunle M.A. Multilingualism and Language Function in Nigeria // African Studies Review. 2004. №15. P. 185–207.
4. Albaugh E. Faculty and Staff Profiles. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.bowdoin.edu/profiles/faculty/ealbaugh/index.html> (дата обращения: 29.01.2024).
5. Albaugh E. Language Choice in Education: A Politics of Persuasion // The Journal of Modern African Studies. 2007. №45. P. 1–32.
6. Andindilile M. The Anglophone Literary-Linguistic Continuum: English and Indigenous Languages in African Literary Discourse. [Электронный ресурс]. URL: https://en.m.wikipedia.org/wiki/Multilingual_education_in_Africa (дата обращения: 29.01.2024).
7. Obuasi I. English Language in Nationalistic State // The Crisis of National Integration in Nigeria. 2007. №8. P. 45–71.
8. Quane A. Why and How Africa Should Invest in African Languages and Multilingual Education: an Evidence-and-Practice-Based-Advocacy Brief // UNESCO Institute of Lifelong Learning. 2010. P. 31–39.

* * *

1. Dmitrieva O.A. Vanyushina N.A. Specifika stanovleniya sistemy obrazovaniya v Angole, Zambii, Mozambike // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №6(179). S. 36–43.
2. Kuksova E.L., Voloshina T.G., Blazhevich Yu.S. Anglijskij i francuzskij yazyki v mnogoyazychnoj Afrike: yazykovaya politika i obrazovanie // Vestnik udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya. T. 20. 2022. №2. S. 238–242.



The language variety of Africa: the policy of choice of language of study

The problem of language variety in the countries of Africa and its influence on the choice of language of study are considered. It is raised the question about the role of the government in the implementation of language policy. The educational models in dependence on the language preference of particular African countries are emphasized. There are considered the factors and conditions influencing the choice of language educational models.

Key words: *language variety, choice of language of study, educational government policy, language educational models, colonial heritage.*

(Статья поступила в редакцию 04.02.2025)

**СЕЛЬСКИЙ УЧИТЕЛЬ В ПЕРИОД РЕФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ
ОБРАЗОВАНИЯ (на примере Красноярского края)**

На примере Красноярского края исследована привлекательность профессии сельского учителя для сельских студентов педагогических вузов, обучающихся сельских школ и их родителей в контексте проводимых реформ в рамках Национального проекта «Образование» и сложившихся проблем с пополняемостью, текучестью и «старением» педагогических кадров.



Ключевые слова: *сельский учитель, сельская школа, привлекательность профессии, дефицит педагогических кадров.*

Эффективное функционирование и развитие социума в современных условиях находится в прямой зависимости от результативности деятельности системы образования, которая является центральным звеном во многих социально-экономических аспектах: подготовка кадров для постоянно развивающейся экономики, воспитание подрастающего поколения, социализация личности и многое другое. Государство, стремясь удовлетворить запросы информационного общества, складывающегося в начале XXI в., которые связаны с информатизацией, цифровизацией, сетевым взаимодействием, модернизацией материально-технической базы школ, формированием критериев по повышению качества, эффективности и доступности образовательных услуг, и ориентируясь на его социально-экономические потребности, проводит активные реформационные процессы, которые трансформируют деятельность учителя как субъекта системы образования [8–10; 15].

Реализуемые Национальные, Федеральные, Региональные программы ориентированы на обеспечение школ современной материально-технической базой, компьютерное и информационное оснащение образовательного процесса, реализацию обучения в формате индивидуальной образовательной траектории, обеспечение постоянного профессионального роста и развития учителя, организацию дополнительного образования с учетом личных потребностей обучающихся, направление деятельности учителя на развивающие и гражданские функции образования; формирование социальной активности, патриотизма; расширение форматов воспитательной работы [Там же].

Особые сложности в рамках реализуемых реформ и предъявляемых к системе образования запросам испытывают сельские учителя. Сельская школа, сельская среда и сельский социум предъявляют особые требования к учителю в аспекте расширения его функций и наличия дополнительных компетенций [17].

Слаборазвитая социальная инфраструктура, изолированность, отдаленность, потребность своевременно реагировать на социальные проблемы обучающихся, необходимость оздоровления среды обитания ребенка обуславливают выполнение сельской школой многочисленных социокультурных функций. Школа формирует учебные площадки, сотрудничает с родителями, предприятиями, общественными объединениями, местной властью, то есть функционирует в симбиозе с селом, представляя собой некую интеграцию трудовой, социальной, культурно-просветительной, внешкольной работы с детьми, семьями, взрослым населением села [1; 7; 13].

Сложности профессиональной деятельности сельского учителя также обуславливают степень доступности цифровой образовательной среды, уровень материально-тех-

нической оснащенности, малокомплектность сельских школ, специфика контингента сельского населения, что формирует для сельского учителя вызовы, в том числе по адаптации реализации Федеральных государственных образовательных стандартов в существующих условиях [2; 4; 17]. При этом деятельность сельской школы, сельского учителя осуществляется в условиях постоянного социального контроля [3].

Рассматривая особые условия сельской территории Красноярского края, следует отметить его уникальные географические особенности: значительную протяженность с севера на юг, резко континентальный климат, нахождение территорий в условиях Крайнего Севера, низкую плотность населения (1,2 человека на квадратный километр), значительное количество муниципальных сельских поселений с различной социально-экономической и социокультурной ситуацией (457). Существуют сложности с транспортной доступностью: 24 сезонные паромные переправы, отсутствие дорожного сообщения в северных территориях, что подчеркивает изоляцию отдаленных сельских школ от районных центров. В Красноярском крае наличествует богатый этнический состав: проживают представители более 100 национальностей и этносов, в том числе коренные малочисленные народы Севера, что также определяет высокий уровень дифференцированности социальных условий и особенностей образования. Сельский социум Красноярского края в отличие от сельского населения центральной России характеризуется большим консерватизмом, приверженностью традициям, сохранением общинных порядков, более активным взаимодействием в повседневной жизни с окружающей средой. В северной части Красноярского края сохраняется народный промысел, кочевые народности, «староверчество». Приведенные факты свидетельствуют об уникальности условий осуществления деятельности учителя в сельской школе Красноярского края [6; 18].

В рамках анкетирования среди учителей сельских школ Красноярского края (150 человек), проведенного в ходе исследования, респонденты высказались об особенностях сельской школы края, отметив особые условия осуществления педагогической деятельности (малокомплектность) (26,5%); более низкую степень материально-технического оснащения по сравнению с городскими школами (30,6%); удаленность от культурно-развлекательных и профессиональных центров (22,4%); связь школы с населением села (14,3%); более позднее внедрение инноваций (4,1%); большое количество обучающихся с особыми возможностями здоровья (2%).

В качестве особенностей деятельности сельского учителя респонденты выделили следующее: меньшее количество обучающихся в классе (26,5%); более пристальное внимание к жизни учителя со стороны обучающихся, их родителей (32,7%); более сплоченный коллектив (26,5%); большую автономию при осуществлении педагогической деятельности (6,1%); больше возможностей использовать в учебном процессе среду – сельскую местность (2%).

Приведенные результаты подчеркивают особенности сельской школы края, преимущественными из которых являются, такие как малокомплектность, степень оснащенности, изолированность и специфические особенности профессиональной деятельности сельского учителя, что требуется учитывать при осуществлении преобразований в сельской школе, в том числе ориентированных на формирование их кадровой составляющей.

Складывающаяся на территории Красноярского края ситуация с кадровым обеспечением сельских школ в рассматриваемый реформенный период 2016–2023 годов свидетельствует об усугублении сложившихся ранее, в конце XX – начале XXI в., негативных тенденций: дефицит кадров, их «старение», сложности с обновлением учительского корпуса сельских школ.

На начало 2015–2016 учебного года в сельской местности Красноярского края отмечалась острая нехватка учителей (62% от общего количества) [14], вызванная снижением числа выпускников педагогических специальностей, значительным уходом мо-

лодых педагогов в первые годы работы, увеличением количества учителей, достигших пенсионного возраста.

К началу 2023–2024 учебного года на фоне проводимых государством преобразований ситуация изменилась, доля вакансий учителей в сельской местности Красноярского края (в процентах от числа ставок работников школ по штату) на начало учебного года составила 15% [Там же], что свидетельствует о более прочном положении сельских школ края в части пополняемости кадрами.

Значительных параметров достиг коэффициент текучести кадров сельских учителей в Красноярском крае, который в 2023 году составил 20,6%, увеличившись за исследуемый период более чем в 2,5 раза (с 8,9% в 2016 году) [Там же], существенно превысив естественный уровень (3–5%). Общероссийский показатель текучести кадров, несмотря на его увеличение с 7,9% в 2016 году до 11,8% в 2023 году, практически в 2 раза меньше краевого.

Наблюдается сокращение доли учителей в сельской местности Красноярского края в возрасте до 30 лет (с 14,4% до 10,4%) при росте доли учителей в возрасте 55 лет и старше (с 27,7% до 34,2% (+6,5%)) [Там же]. Подобные обстоятельства позволяют утверждать, что при обеспечении поступления соискателей в профессию они также активно выбывают из нее, при этом приток кадров только на 21,8% обеспечивается за счет «молодых» специалистов, имеющих стаж работы до 3-х лет (362 из 1661 приняты на работы в 2023 году) [Там же].

Высокий коэффициент текучести кадров, явно выраженная тенденция к их «старению» характеризуют сельские школы Красноярского края как недостаточно эффективные адаптационные площадки, свидетельствуют о непривлекательных условиях осуществления профессиональной деятельности для сельских учителей и потенциальных соискателей – студентов педагогических вузов.

Оценивая эффективность мероприятий, реализованных в ходе Национального проекта «Образование», рассматривая их в контексте повышения привлекательности профессии, 49% опрошенных сельских учителей (самая массовая позиция) обозначили как наиболее важные проведенные ремонт, строительство и техническое оснащение сельских школ.

В результате проводимой работы в исследуемом периоде сократилось количество зданий сельских школ, находящихся в аварийном состоянии (с 30 в 2016 году до 10 в 2023 году), а количество зданий школ, требующих капитального ремонта увеличилось со 109 до 170. На начало 2022–2023 года деревянными являются 377, или 42,0% (14,1% по России) зданий школ, центральным отоплением оборудовано 78,6% (79,7% по России) зданий школ, водопроводом – 86,3% (89,0% по России), канализацией – 84,9% (88,1% по России) [Там же].

Осуществлена модернизация цифрового оснащения образовательного процесса сельских школ Красноярского края, интенсивно внедряются новые формы и методы ведения урока, связанные с цифровой образовательной средой. Динамика оснащения школ Интернет-связью показывает, что за исследуемый период на 65,3% (с 71,3% в 2016 году до 6,0% в 2023 году) сократилось количество школ, скорость сети Интернет в которых ниже 1 Мбит/с, что не позволяло в полной мере использовать цифровые учебные пособия и образовательные программы [Там же].

Оценивая удовлетворенность условиями труда, 36,7% опрошенных сельских учителей отметили наличие в школе всего необходимого для осуществления педагогической деятельности, 18,4% – наличие в школе достаточного материально-технического обеспечения, но отсутствие бесперебойной работы сети Интернет, 30,6% – посчитали имеющееся материально-техническое обеспечение недостаточным; 14,3% – пояснили, что условия являются неудовлетворительными.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что, несмотря на принимаемые меры по модернизации сельских школ в Красноярском крае, показатели не имеют достаточной интенсивной динамики. Темпы модернизации не соответствуют потребностям, о чем свидетельствует рост количества зданий школ, требующих капитального ремонта, и недостаточная удовлетворенность сельских учителей условиями труда.

Положительным моментом является модернизация сельских школ Красноярского края посредством открытия образовательных пространств с современным учебным оборудованием и цифровыми устройствами для углубленного изучения дисциплин гуманитарного, технического, цифрового профиля – «Точек Роста», где за исследуемый период прошли обучение 200 тыс. человек [12]. Работа сельского учителя в «Точках роста» осуществляется в рамках дополнительного образования, требует ежегодного повышения квалификации и обучения. Из числа опрошенных учителей 26,5% отметили данную меру как эффективную в части формирования привлекательности профессии сельского учителя.

Также положительно 16,3% респондентов оценили практику заключения целевых договоров. За последние три года наблюдается их поступательное увеличение: 2021 – 147; 2022 – 170; 2023 – 182 [5]. Сельские муниципалитеты активно включились в эту работу, решая перспективную задачу обеспечения кадров для подведомственных школ. В рассматриваемом контексте положительным является реализуемый профориентационный формат психолого-педагогических классов, первый выпуск которых состоялся в 2023 году в количестве 126 человек, из которых 24 поступили в Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева (далее – КГПУ), из них 8 – на целевое обучение. В 2024 году выпуск возрос до 318 человек, из которых педагогическое образование на базе КГПУ выбрали 47 выпускников, 7 из них – целевое обучение, 51 выпускник – другие педагогические вузы и колледжи; всего на обучение по педагогическому профилю поступило 105 (24 в 2023 году), или 33% (20%) выпускников [11].

Эффективным способом повышения привлекательности профессии сельского учителя 4,1% опрошенных сельских учителей указали повышение профессионального уровня. В Красноярском крае доля сельских учителей, имеющих квалификационную категорию выше, чем по России, составляет 64,1% и 57% соответственно. С момента действия Национального проекта «Образование» по 2023 года повышение квалификации, в том числе в центрах непрерывного повышения профессионального мастерства, созданных в 2020 году, прошли 40% учителей Красноярского края [12].

Опрошенные сельские учителя, оценивая свои возможности для повышения профессионального уровня, отметили, что могут его повысить посредством онлайн-курсов (87,8%), выезжая на курсы повышения квалификации (67,3%), проконсультировавшись у коллег (32,7%). Только 6,1% опрошенных считают себя изолированными от профессионального сообщества. Приведенные данные демонстрируют осознание сельскими учителями возможностей своего профессионального роста, несмотря на трудоустройство в сельской школе. Вместе с тем, среди сельских учителей сохраняется ощущение культурной изоляции, 75,5% опрошенных считают себя изолированными от досуговой среды.

В рамках исследования проведено анкетирование 150 студентов исторического факультета КГПУ, 80,7% из которых отмечают, что наличие культурно-развлекательной среды влияет на привлекательность профессиональной деятельности сельского учителя, по их мнению (57,3% опрошенных), работа в сельской школе связана с изоляцией от досуговых и профессиональных центров. Среди всех опрошенных студентов 57,3% считает, что существующую изоляцию можно преодолеть при доступности сети Интернет, которая (33,3% опрошенных) позволит развиваться в профессии.

Следует отметить, что повышение уровня и темпов материально-технического, компьютерного, инновационного оснащения сельских школ; интенсивное обучение

сельских учителей позволило минимизировать сложности с профессиональным развитием, но отсутствие культурно-развлекательной среды, идентичной имеющейся в городе, по-прежнему оказывает существенное влияние на привлекательность профессии.

Оценивая престижность профессии, 51% опрошенных сельских учителей отмечают ее как непрестижную, 79,6% респондентов уверены, что таковой ее считают жители села. Среди опрошенных студентов КГПУ непрестижной профессией сельского учителя считают 34%. 66% респондентов определили престижность как уважение в обществе, признание, востребованность, ценность профессии, хороший заработок, личную заинтересованность в ней, при этом 42,7% хотели бы работать в сельской школе.

В ходе анкетирования обучающихся сельских школ и их родителей в количестве 560 человек 90,2% опрошенных отметили, что сельский учитель является примером для подражания; 47,9% из них заявили, что учитель является примером как профессионал своего дела и как личность. Престижной работу учителя сельской школы считает 54,3% респондентов.

Результаты проведенных опросов свидетельствуют, что в сельской местности Красноярского края деятельность сельского учителя продолжает оставаться престижной в сознании обучающихся, их родителей, а также потенциальных соискателей профессии (студентов КГПУ). Противоположная субъективная оценка со стороны сельских учителей связана со сложностями их профессиональной деятельности и ощущениями социальной несправедливости по отношению к ним в виде непропорционального уровня дохода их трудовым затратам.

В исследуемом периоде нагрузка сельского учителя увеличилась с 1,26 до 1,45 ставки рабочего времени (общероссийский показатель 1,4). Из числа опрошенных сельских учителей 73,5% работают более чем на одну ставку, при этом 71,4% пояснили, что это вынужденная мера, вызванная необходимостью повышения уровня оплаты труда. 97,8% респондентов отмечают привлечение их к выполнению непедагогических функций (заполнение документации, ведение отчетности и др.), что также увеличивает их трудовую нагрузку.

При этом 89,8% сельских учителей уверены, что повышение заработной платы привлечет в сельскую местность молодых и мотивированных учителей, данного мнения придерживаются 76,3% опрошенных обучающихся сельских школ и их родителей.

Среди опрошенных студентов КГПУ, 77,9% планируют работать в школе, 48,3% считают профессию учителя экономически привлекательной; в качестве мотива к ее осуществлению 49,4% указали призвание быть учителем и работать с детьми. Приведенные данные свидетельствуют о разных субъективных восприятиях привлекательности профессии, что несет в себе адаптационные риски, связанные с неоправданными ожиданиями, также это прослеживается и при оценке показателя текучести кадров.

Из числа опрошенных студентов 36% до поступления в КГПУ проживали в сельской местности, в динамике соотношение поступивших в КГПУ студентов из городов и сельских районов на протяжении всего исследуемого периода составляет 70% и 30% соответственно. Из числа опрошенных сельских учителей 79,6% до трудоустройства проживало в сельской местности, 49% работает в том же населенном пункте.

Для снижения адаптационных рисков работу по привлечению в педагогические профессии в сельские школы необходимо проводить среди обучающихся этих школ, которые уже адаптированы к условиям проживания в сельской местности и сельском социуме, непосредственно знакомы с многофункциональной деятельностью сельской школы и особенностями организации образовательного процесса, осведомлены об отношении обучающихся к сельскому учителю.

Активное вовлечение сельских школьников в психолого-педагогические классы как в профориентационную площадку, занятия на базе «Точек роста» в совокупности с продолжающимся материально-техническим и информационным оснащением

сельских школ, интенсивным культурным развитием сельских территорий, обуславливающих привлекательность профессии сельского учителя, позволят преодолеть сохраняющиеся культурную и профессиональную изоляцию, минимизировать различия между сельской и городской местностью, создадут условия, при которых ученики сельских школ будут возвращаться в сельскую местность уже в качестве учителей, желая развивать свое село и мотивированно осваивать тенденции современного образования.

Список литературы

1. Байбородова Л.В. Фундаментальные и прикладные проблемы психологии и педагогики образования: Результаты исследований научных лабораторий НЦ РАО при ЯГПУ, 2018–2020 гг.: монография. Ярославль, 2021.
2. Войтеховская М.П., Дозморова Е.В. Историко-педагогический анализ формирования профессиональной компетентности педагогов сельских малокомплектных школ в России // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. №11(101). С. 39–42.
3. Гурьянова М.П. Сельская школа и социальная педагогика: пособие для педагогов. Минск, 2000.
4. Ефлова З.В., Сергина Е.А., Столяров Г.Г. Современная малокомплектная школа России и Карелии. Петрозаводск, 2018.
5. Итоги новой приемной компании 2021 года // Официальный сайт КГПУ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.kspu.ru/upload/documents/2021/09/30/2655b9587c75bb7da261151edec3ff0f/itogi-novogo-priema-v-kgpu-im-vp-astafeva-2020.pdf> (дата обращения: 12.10.2023).
6. Лукина А.К. Развивающий потенциал образовательной среды сельских школ Красноярского края // Педагогика сельской школы. 2021. №2(8). С. 76–91.
7. Николаева О.В. Специфика сельской школы: место и роль школы в социально-культурной жизни села // Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. 2021. №S5-1(34). С. 82–83.
8. Паспорт национального проекта «Образование», утвержденный президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. №16). [Электронный ресурс]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (дата обращения: 12.10.2023).
9. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». [Электронный ресурс] // Консультант Плюс https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (дата обращения: 10.10.2023).
10. Постановлением Правительства РФ от 23 мая 2015 г. №497 «О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71044750/> (дата обращения: 12.10.2023).
11. Психолого-педагогические классы. [Электронный ресурс] // Официальный сайт КГПУ. URL: <https://www.kspu.ru/division/netlic/> (дата обращения: 15.01.2024).
12. Региональный проект «Современная школа» Красноярский край. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.project.krskstate.ru/nacprojects/obrazovanie/regproject/0/id/42855> (дата обращения: 02.02.2024).
13. Сартакова Е.Е., Окушова Г.А., Еретнова Е.П. Сельская школа в условиях социокультурной модернизации образования: постнеклассические основания для концептуализации // Вестник Томского государственного университета. 2022. №481. С. 206–214.
14. Сводные отчеты по форме статистического наблюдения/Министерство Просвещения Российской Федерации официальный сайт. [Электронный ресурс]. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu (дата обращения: 05.03.2024).
15. Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (дата обращения: 12.11.2024).

16. Указ Президента РФ от 7 мая 2018 г. №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (дата обращения: 12.10.2023).

17. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Ефлова З.Б. Сельская школа и сельский учитель: продуктивные российские и зарубежные практики // Вестник Томского государственного университета. 2021. №466. С. 190–201.

18. Якимова Л.А., Стрельцова А.В. Развитие сельских территорий: социально-экономический аспект // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2023. №2(28). С. 67–75.

* * *

1. Bajborodova L.V. Fundamental'nye i prikladnye problemy psikhologii i pedagogiki obrazovaniya: Rezul'taty issledovaniy nauchnyh laboratorij NC RAO pri YaGPU, 2018–2020 gg.: monografiya. Yaroslavl', 2021.

2. Vojtekhovskaya M.P., Dozmorova E.V. Istoriko-pedagogicheskij analiz formirovaniya professional'noj kompetentnosti pedagogov sel'skih malokomplektnykh shkol v Rossii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2010. №11(101). S. 39–42.

3. Gur'yanova M.P. Sel'skaya shkola i social'naya pedagogika: posobie dlya pedagogov. Minsk, 2000.

4. Eflova Z.V., Sergina E.A., Stolyarov G.G. Sovremennaya malokomplektnaya shkola Rossii i Karelii. Petrozavodsk, 2018.

5. Itogi novoj priemnoj kompanii 2021 goda // Oficial'nyj sayt KGPU [Elektronnyj resurs]. URL: <https://www.kspu.ru/upload/documents/2021/09/30/2655b9587c75bb7da261151edec3ff0f/itogi-novo-go-priema-v-kgpu-im-vp-astafeva-2020.pdf> (data obrashcheniya: 12.10.2023).

6. Lukina A.K. Razvivayushchij potencial obrazovatel'noj sredy sel'skih shkol Krasnoyarskogo kraja // Pedagogika sel'skoj shkoly. 2021. №2(8). S. 76–91.

7. Nikolaeva O.V. Specifika sel'skoj shkoly: mesto i rol' shkoly v social'no-kul'turnoj zhizni sela // Vestnik Naberezhnochelninskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2021. №S5-1(34). S. 82–83.

8. Pasport nacional'nogo proekta «Obrazovanie», utverzhdenyj prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossijskoj Federacii po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam (protokol ot 24 dekabrya 2018 g. №16). [Elektronnyj resurs]. URL: https://minobrnauki.gov.ru/files/NP_Obrazovanie.htm (data obrashcheniya: 12.10.2023).

9. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 26.12.2017 №1642 «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovaniya"». [Elektronnyj resurs] // Konsul'tant Plyus https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (data obrashcheniya: 10.10.2023).

10. Postanovleniem Pravitel'stva RF ot 23 maya 2015 g. №497 «O Federal'noj celevoj programme razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71044750/> (data obrashcheniya: 12.10.2023).

11. Psihologo-pedagogicheskie klassy. [Elektronnyj resurs] // Oficial'nyj sayt KGPU. URL: <https://www.kspu.ru/division/netlic/> (data obrashcheniya: 15.01.2024).

12. Regional'nyj proekt «Sovremennaya shkola» Krasnoyarskij kraj. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.project.krskstate.ru/nacprojects/obrazovanie/regproject/0/id/42855> (data obrashcheniya: 02.02.2024).

13. Sartakova E.E., Okushova G.A., Eretnova E.P. Sel'skaya shkola v usloviyah sociokul'turnoj modernizacii obrazovaniya: postneklassicheskie osnovaniya dlya konceptualizacii // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. №481. S. 206–214.

14. Svodnye otchety po forme statisticheskogo nablyudeniya/Ministerstvo Prosveshcheniya Rossijskoj Federacii oficial'nyj sayt. [Elektronnyj resurs]. URL: https://edu.gov.ru/activity/statistics/secondary_prof_edu (data obrashcheniya: 05.03.2024).

15. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 21 iyulya 2020 g. №474 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://rg.ru/documents/2020/07/22/ukaz-dok.html> (data obrashcheniya: 12.11.2024).

16. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2018 g. №204 «O nacional'nyh celyah i strategicheskikh zadachah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71937200/> (data obrashcheniya: 12.10.2023).

17. Sherajzina R.M., Aleksandrova M.V., Eflova Z.B. Sel'skaya shkola i sel'skij uchitel': produktivnye rossijskie i zarubezhnye praktiki // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2021. №466. S. 190–201.

18. Yakimova L.A., Strel'cova A.V. Razvitie sel'skih territorij: social'no-ekonomicheskij aspekt // Social'no-ekonomicheskij i gumanitarnyj zhurnal. 2023. №2(28). S. 67–75.



***Village teacher in the period of reformation of educational system
(based on the Krasnoyarsk region)***

At the example of the Krasnoyarsk region the attractiveness of the profession of village teacher for village students of pedagogical universities, schoolchildren of village schools and their parents in the context of the conducted reforms in the course of the National project "Education" and the current problems with supply, fluctuation and "ageing" of pedagogical staff is studied.

Key words: *village teacher, village school, attraction of profession, deficiency of pedagogical staff.*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2025)



ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

О.И. ВАСИЛЬЕВА,

М.В. НИКОЛАЕВА

Волгоград

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ДЕФИЦИТЫ ПЕДАГОГОВ В АСПЕКТЕ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Рассматриваются идеи педагогов прошлого о значении воспитания личности ребенка, анализируются выводы современных научных исследований о требованиях к педагогу в рамках организации воспитательной деятельности. Описываются результаты диагностики воспитательных профессиональных компетенций будущих учителей.



Ключевые слова: *воспитательные профессиональные компетенции, воспитательная деятельность, педагог-воспитатель, профессиональные дефициты учителей в области воспитательной деятельности.*

Современная воспитательная деятельность учителя определяется рядом нормативных документов, которые являются ориентирами в определении ее методологических, целевых и содержательных ориентиров. Основной задачей воспитательной деятельности педагога является создание условий для достижения личностных образовательных результатов (осознание российской гражданской идентичности; готовность обучающихся к саморазвитию, самостоятельности и личностному самоопределению; мотивация к целенаправленной социально значимой деятельности; сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни в целом).

Успех воспитания во многом определяется богатством личности педагога, его общечеловеческими и гражданскими качествами, так как в процессе обучения учитель не только передает знания, но и вводит детей в систему жизненных ценностей и смыслов. В истории педагогики есть яркие примеры педагогического творчества, глубокой веры в ребенка и в могучую силу воспитания.

К.Д. Ушинский, сравнивая педагогическую деятельность с медицинской, подчеркивал: «... и если медикам мы вверяем наше здоровье, то воспитателям вверяем нравственность и ум детей наших, вверяем их душу, а вместе с тем и будущность нашего отечества» [14, с. 15]. Основоположник отечественной педагогической науки особенно подчеркивал значимость влияния личности воспитателя на душу ребенка. Убеждения воспитателя, его ценности, смыслы играют решающую роль. «Воспитатель не чиновник; а если он чиновник, то он не воспитатель, и если можно приводить в исполнение идеи других, то проводить чужие убеждения невозможно» [Там же, с. 14].

Пока существует школа, незыблемой истиной останутся слова К.Д. Ушинского: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Никакие уставы и программы, никакой искусственный организм заведения, как бы хитро он ни

был придуман, не может заменить личности в деле воспитания ... Без личного непосредственного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание, проникающее в характер, невозможно. Только личность может подействовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер» [13, с. 191].

Об определяющем влиянии личности учителя, его человеческих и профессионально-педагогических качеств на развитие духовного мира ребенка писал Л.Н. Толстой. Главным в наставнике писатель считал любовь. «Если учитель имеет только любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец и мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он – совершенный учитель» [11, с. 292]. Л.Н. Толстой был убежден, что воспитывать других педагог может только через себя, поэтому надо не только хорошо жить самому, но и постоянно совершенствоваться. Учитель должен сделать свою жизнь лучшей, т.к. воспитание как воздействие на сердце ребенка совершается путем заразительности примера. Истинное воспитание связано с самосовершенствованием. «Все воспитание состоит в большем и большем сознании своих ошибок и исправлении себя от них» [12, с. 239].

А.С. Макаренко считал, что специальность учителя – быть воспитателем, педагогом. Главный инструмент в руках педагога – его личность, поэтому «воспитатель должен уметь организовывать, ходить, шутить, быть веселым, сердитым. Воспитатель должен себя так вести, чтобы каждое движение его воспитывало, и всегда должен знать, чего он хочет в данный момент, а чего не хочет. Если воспитатель не знает этого, кого он может воспитывать?» [7, с. 174].

А.С. Макаренко утверждал, что «воспитательная работа руководит всей жизнью ученика» и должна осуществляться «буквально на каждом квадратном метре нашей земли» [Там же, с. 40].

В.А. Сухомлинский, акцентируя внимание на высокой социальной миссии и ответственности за воспитание настоящего человека, обращался к учителям: «Вы – один из скульпторов, создающих человека будущего. И скульптор особенный, не похожий на других. Воспитание – творение Человека – это ваша профессия. Общество на вас смотрит как на мастера-ваятеля, от которого в огромной мере зависит будущее нашей страны. Помните, что каждая ваша ошибка может обернуться уродством человеческой личности, болью души, страданиями» [10, с. 569].

Василий Александрович в своих трудах убедительно обосновал важное положение педагогики: формирование духовных потребностей человека, воспитание качеств гражданственности, идейности, патриотизма возможно только на основе общечеловеческих ценностей. Носителем этих ценностей является учитель. Учить ребенка жить в обществе возможно только через демонстрацию образцов поведения, личным примером, это учить выражать своим поведением отношение к людям. Видение ребенком мира происходит через воздействие на его эмоциональную сферу. Личность ребенка может быть воспитана только личностью, убежденной, сильной, доброй, гуманной. В.А. Сухомлинский утверждал: «... Быть хорошим учителем можно, только будучи хорошим воспитателем ... Без участия в воспитательной работе вся педагогическая культура, все знания педагога являются мертвым багажом» [9, с. 16].

Личность каждого известного педагога прошлого притягательна своей многогранностью и уникальностью, их биографии свидетельствуют об обусловленности достижений личностными качествами, ценностными ориентирами и личностными смыслами, гражданской жизненной и профессиональной позицией.

Педагоги-классики убедительно обосновали социальную и личностную значимость воспитания, его ведущую роль в деятельности педагога, обусловленность резуль-

татов влиянием личности педагога, что определяет требования к профессиональной подготовке и непрерывному личностно-профессиональному развитию учителя.

Профессиональное и личностное совершенствование невозможно без осмысления и анализа педагогом затруднений, возникающих в воспитательной деятельности.

Проблема исследования профессиональных затруднений учителей в области воспитательной деятельности интересует ученых, педагогов-практиков и на современном этапе развития образования.

Под профессиональными дефицитами мы понимаем осознанные или неосознанные ограничения в профессиональных умениях, которые препятствуют реализации профессиональных действий.

В исследовании Е.Н. Приступы выявлены причины профессиональных дефицитов у педагогов в рамках организации воспитательной деятельности с несовершеннолетними обучающимися в образовательном учреждении. Выделяются следующие: отсутствие опыта по организации воспитательной работы, низкий уровень мотивации на осуществление воспитательной деятельности, формальный подход к такой деятельности, отсутствие возможности повысить уровень воспитательных компетенций в рамках дополнительного профессионального образования, нежелание руководства образовательной организации поддерживать реализацию системы воспитательных мероприятий [8].

Основываясь на результатах анализа российских нормативно-правовых документов и научных источников, М.В. Бышева отмечает, что классный руководитель играет важную роль в создании условий для развития личности обучающегося. Проведенное ею исследование показало, что классные руководители испытывают затруднения в создании доброжелательного уклада в классном коллективе, в использовании техник и приемов педагогической этики при решении конфликтных ситуаций; главную функцию работы классного руководителя педагоги видят в проведении серии внеклассных мероприятий [1].

В научной статье А.А. Коновалова, Т.А. Заглодиной, А.Ю. Сажина отражены результаты изучения уровня сформированности профессиональных компетенций в вопросах воспитания, выборе целесообразных методов воспитания и организации работы с родителями. Выявлены следующие профессиональные затруднения педагогов: низкий уровень психолого-педагогической грамотности, а именно в вопросах педагогического общения с обучающимися, их родителями; низкий уровень теоретических знаний в аспектах воспитания детей (концептуальные идеи воспитательных практик, возрастно-психологические особенности обучающихся разных возрастных групп) [4].

Проведенный анализ научных работ по вопросам организационно-педагогического, научно-методического сопровождения воспитательной деятельности педагогов в рамках непрерывного педагогического образования в период с 2020 по 2024 гг. включительно способствовал теоретико-методологическому обоснованию ведущих направлений в преодолении и профилактики профессиональных дефицитов педагогов в области воспитания.

В работах С.Н. Горшениной [2], Н.В. Кохан, Е.Л. Петренко [6], Е.О. Иванова, И.Г. Харисова [3], М.В. Шакурова, Е.Ю. Пахомова [15] обоснованы методологические основы реализации воспитательной деятельности в образовательной организации: системно-деятельностный, личностно ориентированный, ресурсный. Авторы отмечают, что в профессиональной подготовке будущего педагога необходимо сочетать фундаментальную подготовку с практической, направленной на овладение инновационными воспитательными практиками; формировать профессиональную мотивацию, связанную с личностно-профессиональным развитием педагога.

С целью выявления современных профессиональных дефицитов в области воспитательной деятельности у будущих педагогов в ноябре – декабре 2024 года нами было

проведено эмпирическое исследование воспитательных компетенций у будущих педагогов, студентов 3-го и 4-го курсов Алтайского государственного педагогического университета и студентов Волгоградского государственного социально-педагогического университета, обучающихся в бакалавриате по направлению «Педагогическое образование», профилям «Начальное образование», «Математика и Информатика». В исследовании участвовало 95 респондентов.

Диагностический инструментарий включал пакет контрольно-измерительных материалов, содержащий тестовые задания, кейсы, разработанные учеными Волгоградского государственного социально-педагогического университета.

Тестовые задания представляли собой выбор правильного ответа на вопросы относительно нормативных документов, характеристики принципов, методов, форм, технологий воспитательной деятельности педагога. Кейсы были представлены как педагогические ситуации. Необходимо было обосновать вариант поведения педагога в конкретной педагогической ситуации.

Педагогические ситуации отражали конфликты между обучающимися в классном коллективе, между учеником и педагогом; проблему адаптации ученика в новой образовательной организации; взаимодействие педагога с родителями по вопросу построения индивидуального образовательного маршрута ученика. Ряд заданий был направлен на определение целей, задач, логики построения воспитательного мероприятия или родительского собрания по заданной теме.

Диагностическая работа направлена на выявление различных аспектов следующих трудовых действий учителя: постановка воспитательных целей, способствующих развитию обучающихся; реализация современных форм и методов воспитательной работы; использование конструктивных воспитательных усилий родителей. В рамках данных трудовых действий рассматривались следующие профессиональные умения: умение применять действующие правовые нормы в реальной практике воспитательной деятельности, умение отбирать и структурировать содержание воспитания, умение управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, умение осуществлять взаимодействие с родителями обучающихся.

Отвечая на вопросы относительно того, какие нормативные документы регламентируют организацию воспитательной деятельности в образовательной организации, 63% студентов показали знание основных нормативных документов. 21% будущих педагогов проявили умения применять действующие правовые нормы в реальной практике воспитательной деятельности, они ориентируются в структуре и содержании рабочей программы воспитания, могут проектировать этапы воспитательной деятельности. 16% студентов затрудняются в этом вопросе.

Выполняя задание, направленное на диагностику умений будущих педагогов отбирать и структурировать содержание воспитания, осознавать требования к содержанию воспитания, управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, 53% студентов правильно охарактеризовали содержание ведущих педагогических идей развития личности ребенка, описали концептуальные идеи ряда воспитательных практик, отметили, что важную роль в воспитании играет создание условий для присвоения личностью базовых нравственных ценностей (добро, труд, гражданственность, семья и др.). 38% студентов отметили, что главные результаты воспитания – это знания и умения; 9% будущих учителей затрудняются в обосновании теоретических основ воспитательной деятельности педагога. Решая кейсы, отражающие педагогические ситуации в рамках деятельности классного руководителя с коллективом обучающихся, студенты проявляют умения управлять учебными группами с целью вовлечения обучающихся в процесс обучения и воспитания, мотивировать их учебно-познавательную активность, реализовывать разные формы внеурочной деятельности, проектировать этапы решения конфликтных ситуаций в классном коллективе.

ве. Затруднение вызывают вопросы, связанные с выбором форм и методов педагогической поддержки детей с девиантным поведением. Будущие педагоги объясняют это отсутствием педагогического опыта, отработки педагогических умений взаимодействия с такими школьниками.

Анализируя варианты решения студентами кейсов, посвященных организации работы с родителями, можно отметить, что 21% будущих педагогов умеют определять актуальные темы бесед с родителями, 58% студентов умеют проектировать родительское собрание; у 21% студентов сложности вызывает общение с отдельными родителями, использование техник и приемов этической защиты педагога в напряженных ситуациях, демонстрация уверенного профессионального поведения.

Результаты проведенного эмпирического исследования позволяют сделать выводы о том, что будущие учителя в большинстве своем обладают сформированной нормативно-правовой компетентностью в области воспитания, знают и умеют вести поиск информационных источников для изучения документов, регламентирующих воспитательную деятельность. Профессиональные дефициты у студентов имеются в знании и использовании таких научных ориентиров в воспитательной деятельности, как концептуальные основы педагогических технологий организации воспитательной работы, владение и творческое применение инновационного воспитательного опыта педагогов прошлого и современных педагогов-новаторов, корректное и уместное использование педагогических категорий, понимание сущностных характеристик педагогических явлений. Ряд затруднений связан с проектированием и организацией конструктивного позитивного педагогического общения с родителями и обучающимися, испытывающими трудности в поведении, общении.

Профилактика и преодоление выявленных профессиональных дефицитов в воспитательной деятельности студентов, на наш взгляд, предполагает поиск и обоснование стратегий обучения будущих педагогов. Под стратегиями обучения будущего педагога к воспитательной деятельности мы понимаем систему методологических и дидактических ориентиров построения образовательного процесса в рамках профессиональной подготовки. Принципами учебных стратегий являются следующие: активное и самоуправляемое обучение, опора на жизненный опыт студента и исследовательскую практику, ориентация на рефлексивность, интерактивность и кооперация в учебном процессе.

Важным условием преодоления профессиональных дефицитов будущих педагогов в аспекте организации воспитательной деятельности, на наш взгляд, является выявление и реализация путей профилактики профессиональных дефицитов в контексте учебных дисциплин современной профессиональной подготовки студентов по направлению «Педагогическое образование» («Психология воспитательных практик», «Технологии и организация воспитательных практик (классного руководства)», «Основы вожатской деятельности»); учет выявленных профессиональных затруднений при организации учебной и производственной практики, выборе технологий организации учебно-профессиональной деятельности, внеучебной деятельности студентов в вузе. Главными ориентирами в организации учебно-профессиональной деятельности студентов являются разные формы практической подготовки будущих педагогов, предполагающие создание студентами конкретных продуктов, необходимых для использования в профессиональной деятельности (сценарии внеклассного мероприятия, родительского собрания, педагогической студии для учителей, классного собрания, тренингового занятия для обучающихся, примеров учебных, социальных проектов и др.), а также своевременное выявление и преодоление личностных и профессиональных затруднений в самостоятельной профессиональной деятельности. Данные вопросы являются дальнейшей перспективой проведенного исследования.

Список литературы

1. Бывшева М.В., Демешева А.С., Коротун А.В. Результаты исследования профессиональных дефицитов классного руководства в контексте решения приоритетных национальных задач в области образования // *Перспективы науки и образования*. 2022. №2(56). С. 95–117.
2. Горшенина С.Н. Предупреждение затруднений будущих педагогов в организации воспитательной деятельности // *Актуальные проблемы профессионального образования: Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции*, Саранск, 25–26 апреля 2022 года. Саранск, 2022. С. 6.
3. Иванова Е.О., Харисова И.Г. Диагностика проявления универсальных педагогических компетенций у студентов педагогического вуза // *Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых*. Серия: Педагогические и психологические науки. 2023. №53(72). С. 83–94.
4. Коновалов А.А., Заглодина Т.А., Сажин А.Ю. Профессиональные дефициты: в каких компетенциях нуждаются учителя и родители // *Образовательная политика*. 2021. №4(88). С. 52–65.
5. Кольтинова В.В. Воспитательные компетенции учителя начальных классов // *Журнал педагогических исследований*. 2023. Т. 8. №5. С. 104–110.
6. Кохан Н.В., Петренко Е.Л. Научно-методическое сопровождение воспитательной деятельности педагога // *Вестник педагогических инноваций*. 2022. №4(68). С. 24–36.
7. Макаренко А.С. Воспитание гражданина. М., 1988.
8. Приступа Е.Н. Профессиональные дефициты педагогических работников в сфере воспитательной работы с несовершеннолетними // *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2023. №1. С. 121–132.
9. Сухомлинский В.А. О воспитании. М., 1975.
10. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю. [Электронный ресурс]. URL: https://site1050788.mozfiles.com/files/1050788/Suhomlinskij_V_A_Sto_sovetov_uchitelju.pdf (дата обращения: 11.02.2025).
11. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. М., 1989.
12. Умом и сердцем: Мысли о воспитании. М., 1989.
13. Ушинский К.Д. Три элемента школы. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 1. М., 1988.
14. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Педагогические сочинения. В 6 т. Т. 5. М., 1990.
15. Шакурова М.В., Пахомова Е.Ю. О профессиональных дефицитах будущих педагогов как воспитателей // *Письма в Эмиссия. Оффлайн*. 2022. №11. С. 3174.

* * *

1. Byvsheva M.V., Demysheva A.S., Korotun A.V. Rezul'taty issledovaniya professional'nykh deficitov klassnogo rukovodstva v kontekste resheniya prioritetnykh nacional'nykh zadach v oblasti obrazovaniya // *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022. №2(56). S. 95–117.
2. Gorshenina S.N. Preduprezhdenie zatrudnenij budushchih pedagogov v organizacii vospitatel'noj deyatel'nosti // *Aktual'nye problemy professional'nogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Saransk, 25–26 aprelya 2022 goda. Saransk, 2022. S. 6.
3. Ivanova E.O., Harisova I.G. Diagnostika proyavleniya universal'nykh pedagogicheskikh kompetencij u studentov pedagogicheskogo vuza // *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovyh*. Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2023. №53(72). S. 83–94.
4. Konovalov A.A., Zaglodina T.A., Sazhin A.Yu. Professional'nye deficit: v kakih kompetencyah nuzhdayutsya uchitelya i roditeli // *Obrazovatel'naya politika*. 2021. №4(88). S. 52–65.
5. Kol'tinova V.V. Vospitatel'nye kompetencii uchitelya nachal'nykh klassov // *Zhurnal pedagogicheskikh issledovanij*. 2023. T. 8. №5. S. 104–110.

6. Kohan N.V., Petrenko E.L. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2022. №4(68). S. 24–36.
7. Makarenko A.S. Vospitanie grazhdanina. M., 1988.
8. Pristupa E.N. Professional'nye deficit pedagogicheskikh rabotnikov v sfere vospitatel'noj raboty s nesovershennoletnimi // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika. 2023. №1. S. 121–132.
9. Suhomlinskij V.A. O vospitanii. M., 1975.
10. Suhomlinskij V.A. Sto sovetov uchitelyu. [Elektronnyj resurs]. URL: https://site1050788.mozfiles.com/files/1050788/Suhomlinskij_V_A_Sto_sovetov_uchitelju.pdf (data obrashcheniya: 11.02.2025).
11. Tolstoj L.N. Pedagogicheskie sochineniya. M., 1989.
12. Umom i serdcem: Mysli o vospitanii. M., 1989.
13. Ushinskij K.D. Tri elementa shkoly. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 1. M., 1988.
14. Ushinskij K.D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Pedagogicheskie sochineniya. V 6 t. T. 5. M., 1990.
15. Shakurova M.V., Pahomova E.Yu. O professional'nyh deficitah budushchih pedagogov kak vospitatelej // Pis'ma v Emissiya. Offlajn. 2022. №11. S. 3174.



***The professional deficiencies of teachers in the aspect of organization
of educational activity of students***

The ideas of teachers of the past about the significance of education of child's personality are considered. The conclusions of modern scientific studies about the requirements to the teachers in the context of organization of educational activity are analyzed. The results of the diagnostics of educational professional competencies of future teachers are described.

Key words: *educational professional competencies, educational activity, teacher-educator, professional deficiencies of teachers in sphere of educational activity.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2025)

А.А. БАРАНОВА,
Б.Н. ГУЗАНОВ,
Н.Ю. ОФИЦЕРОВА
Екатеринбург

**МОДЕЛЬ КВАЛИМЕТРИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА КАЧЕСТВА
ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО СПЕЦИАЛЬНОЙ БИОИНЖЕНЕРНОЙ
ПРОГРАММЕ В ФЕДЕРАЛЬНОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**

Представлена разработка универсальной модели мониторинга качества инженерной подготовки магистрантов с использованием квалиметрического подхода и статистических инструментов. Качество оценивается от минимально-формальных требований до профессиональной оценки компетенций выпускников. Предложена система уровней и показателей качества образовательной программы, а также подход к обработке результатов педагогических измерений в процессе мониторинга.



Ключевые слова: *качество образования, педагогическая квалиметрия, инженерная подготовка, мониторинг, корреляционный анализ.*

В последние годы в экономике страны отмечается принципиально новая концепция структурных преобразований в сфере промышленного производства, обусловленная как техническим перевооружением, так и внедрением в практическую деятельность новейших наукоемких инновационных технологий. Все это привело к трансформации производственных отношений и определило неизбежную потребность в целевой подготовке квалифицированных кадров, способных разрабатывать и осваивать востребованную высокотехнологичную продукцию на основе последних достижений науки и техники. В результате, как было сказано в работе Б.Н. Гузанова [3], возникла принципиальная необходимость определенных организационных преобразований в системе высшего инженерного образования за счет создания специально разработанных трансдисциплинарных обучающих программ, способствующих эффективной интеграции прикладных научных исследований в практику профессиональной подготовки студентов. Особая роль в решении подобных задач в соответствии с государственной программой «Развития образования» принадлежит федеральным университетам, в которых подготовка специалистов инженерно-технического профиля является первоочередным приоритетом и предполагает реформатирование или разработку новых образовательных программ, особенно на второй ступени высшего уровня образования, в частности, в магистратуре. И здесь необходимо учитывать, что профильно-специализированные программы магистратуры требуют особого внимания к качеству образования, так как они должны обеспечивать подготовку выпускников к деятельности в условиях интеграции новых высокотехнологичных производств и технологий с фундаментальными науками в соответствии с вызовами современной индустрии.

Целью данного исследования является разработка модели внутренней системы оценки качества трансдисциплинарной образовательной программы в федеральном университете на основе квалиметрического подхода.

Система мониторинга качества образования на каждом уровне при наличии обратной связи позволяет своевременно корректировать образовательные программы и весь учебный процесс. Мониторинг носит междисциплинарный и системный характер, позволяя оценить показатели эффективности функционирования образовательной си-

стемы. Динамика становления и подходы к организации учебно-познавательной деятельности на основе методов контроля педагогической квалиметрии отражены в работах зарубежных исследователей, где рассматривается аксиоматика и принципы оценивания качества различных педагогических объектов, формы и модели данной технологии, а также ее применение в условиях высшей школы. Особое внимание уделяется анализу эффективности педагогической квалиметрии в оценке индивидуальных достижений учащихся с помощью метрик, основанных на данных об успеваемости студентов [14–16].

Проблематика комплексного количественного оценивания качества образования с использованием различных подходов на основе принципов педагогической квалиметрии нашла отражение в работах отечественных ученых-педагогов Г.Г. Азгальдова, Э.П. Райхмана, Н.А. Селезневой, А.И. Субетто, В.С. Черепанова, Ю.А. Шихова, О.Ф. Шиховой и др. [1; 8; 9; 11; 13]. В своих исследованиях авторы уделяют большое внимание разработке систем мониторинга, созданных на квалиметрической основе, включающих методически корректные инструментари, позволяющие получать объективную, качественно и количественно сравнимую информацию об уровне подготовки обучающихся. Актуальность применения универсальных методик педагогической квалиметрии обусловлена тем, что мониторинговые системы в российском образовании трудно свести к одной универсальной вследствие многообразия целей и задач, стоящих перед ними.

Важнейшими компонентами педагогической квалиметрии являются методы математической статистики, оценочные шкалы, тестирование, метод групповых экспертных оценок [2; 6]. По мнению О.Ф. Шиховой и Ю.А. Шихова, метод групповых экспертных оценок является наиболее перспективным, объективным и стандартизованным, позволяет обрабатывать значительные массивы информации, в том числе слабоформализованной и нечисловой, характерной для педагогических исследований [13].

Концептуальная модель квалиметрического мониторинга, по мнению В.С. Черепанова, Ю.А. Шихова [12], состоит из трех этапов применительно к проведению диагностики знаний и умений обучающихся на разных уровнях обучения. На подготовительном определяются цели педагогического контроля, учет требований нормативной документации, требований к уровню компетенций выпускников. Основным этапом предполагает выбор модели уровня обученности, определение контрольно-оценочных материалов. На заключительном этапе проводится экспертиза выбранных контрольных материалов в соответствии с критериями качества, принятие решения об их пригодности.

В нашей работе на основе контент-анализа опубликованных результатов исследований проанализированы возможности применения классических квалиметрических моделей к проведению мониторинга оценки качества всей образовательной программы и на этой основе предложены динамические модели для оценки эффективности учебных программ и разработки стратегий повышения качества обучения с учетом потребностей студентов и требований рынка труда. При этом мониторинг должен удовлетворять требованиям диагностичности, нацеленности на проблему и технологичности, что предполагает наличие критериев и универсальной модели. Сравнение текущего состояния результатов образования с такой моделью позволяет выделить проблемные моменты для последующего их устранения с наименьшими затратами времени и усилий [3].

Педагогическая квалиметрия представляет собой комплексное понятие, включающее многостороннюю деятельность вуза, в результате которой удовлетворяются потребности участников процесса [7]. В связи с этим возникает необходимость вовлечения в процесс мониторинга качества всех субъектов образовательной деятельности, что приводит к рассмотрению квалиметрического оценивания как согласованной деятельности субъектов образования, нацеленной на обеспечение требуемого уровня сформированности знаний, умений и компетенций.

В статье представлена модель, построенная на примере магистерской программы 12.04.04 «Биотехнические системы и технологии», реализуемой на кафедре экспериментальной физики физико-технологического института Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. Анализ работ по педагогической квалитметрии выявил, что чаще всего в основу проектирования программ положен итеративный цикл Шухарта–Деминга, получивший название PDCA (Plan-Do-Check-Act). Когда завершается четвертый этап, начинается первый, но уже на более высоком уровне качества [5].

Для разработки модели нами был выбран более усовершенствованный пятиступенчатый вариант этого итерационного цикла – OPDCA (Observe, Plan, Do, Check, Act), в котором отдельное внимание уделяется наблюдению за текущим состоянием, предшествующим планированию изменений, что позволяет получить более полное представление о ситуации. Разработанная программа отражает научно-производственные интересы региона и подразумевает постоянный анализ рынка предприятий заинтересованных заказчиков с учетом исторических особенностей научных школ университета.

На *первом этапе цикла «Наблюдение»* производится сбор информации о внешних параметрах, обеспечивающих эффективный запуск (новый цикл) образовательной программы. Оцениваются такие условия, как реализация программы на базе крупного федерального вуза страны, который обладает исключительным правом по созданию самостоятельно установленных образовательных стандартов СУОС, профилизация университета с учетом его материально-технической оснащенности и сотрудничества с ключевыми работодателями региона со стороны бизнеса и производства, а также с институтами Российской академии наук. Если образовательная программа уже реализовывалась ранее, то на этапе наблюдения ежегодно проводится анализ ее текущего состояния на уровне университета и запроса внешних заинтересованных сторон: анализ существующих учебных планов, методик преподавания, ресурсов и результатов обучения, выявление проблемных зон и областей для улучшения, корректировка целей и задач реализации программы. Данный этап служит целеполагающим звеном для разработки, а впоследствии для периодического усовершенствования программы.

Второй этап «Планирование» предполагает разработку плана действий для достижения целей и задач, определенных на этапе наблюдения. Определяется, какие кадровые, финансовые и материально-технические ресурсы необходимы для реализации программы. Производится экспертная оценка соответствия программы лучшим отечественным и мировым образовательным практикам, достижениям в области науки, запросам экономики региона, нормативным актам. Разрабатываются требования к абитуриентам, устанавливаются проходные баллы на программу. Наконец, разрабатывается стратегия мониторинга и оценки эффективности программы. Данный этап характеризуется первой группой показателей качества. Данные показатели отражают соблюдение условий, необходимых для реализации программы. Ответственность за их выполнение несет вуз.

На *этапе «Действие»* происходит непосредственно реализация образовательной программы, начиная с конкурсного отбора абитуриентов и до выпуска студентов. Продолжается контроль за достаточной нормативной, кадровой, материально-технической и учебно-методической обеспеченностью образовательного процесса уже с точки зрения целевых потребностей текущего набора студентов под реализацию проектных и выпускных квалификационных работ. На первый план с точки зрения мониторинга на данном этапе выходят текущий контроль результатов освоения студентами образовательной программы при проведении промежуточной аттестации. Данный этап переходит в итоговый контроль качества образовательной программы. Он включает оценку освоения студентами образовательной программы по результатам итоговой аттестации и защиты выпускных квалификационных работ, оценку уровня сформированности профес-

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



Рис. 1. Показатели качества образовательной программы

сиональных компетенций, оценку образовательной программы с позиций эффективности и результативности.

Этап «Улучшение» предусматривает обратную связь «изнутри» (со стороны реализующей программу кафедры), по итогам которой может осуществляться пересмотр дисциплин, практик и заданий курсовых проектов образовательной программы, согласно запросам магистрантов текущего набора, пересмотр требований к поступающим на программу и обновление банка вопросов вступительных испытаний. Применительно к вопросам оценки качества подготовки студентов рассматривается таксономическая иерархия, при которой в соответствие каждому уровню развитости компонентов ставится балльная шкала с учетом качества усвоения каждого компонента [10]. Каждый следующий уровень включает компоненты предыдущего уровня и новые знания, умения, при этом прослеживается нарастание развитости профессиональной компетенции, что отражается в повышении баллов от уровня к уровню.

Показатели качества можно обобщить по трем группам. Первая характеризует выполнение условий для реализации (открытия) программы, которые предъявляет вуз. Данный уровень является пороговым для формальной возможности открытия программы, поэтому показатели на этом уровне оцениваются по двухбалльной шкале, где 0 – показатель не выполнен, программа не может существовать по формальным критериям, 1 – показатель выполнен. Вторая группа показателей отвечает за текущую реализацию образовательной программы, обеспечиваемую на уровне института и кафедры. Критерии, расположенные на этом уровне, не являются формально обязательными, но от успешности их выполнения зависит жизнеспособность образовательной программы в течение более чем одного итерационного цикла. Следующим уровнем иерархии в логике функционирования образовательной программы являются показатели качества подготовки выпускников, на этом уровне также оценивается обратная связь по степени

удовлетворенности компетенциями специалистов от внешних заинтересованных сторон: работодателей и институтов РАН. Каждый из показателей второго и третьего уровня можно оценить в классической системе:

- не выполнен – «0»;
- выполнен удовлетворительно (40–59%) – «3»;
- выполнен хорошо (60–79%) – «4»;
- выполнен в полном объеме (80% и более) – «5».

Каждой из оценок «3» – «5» ставятся в соответствие баллы с учетом иерархии уровня: для второго уровня 2–4, для третьего 5–7. Отметим, что среди показателей этих двух уровней так же есть пороговые показатели, выполнение которых хотя бы на «удовлетворительном» уровне является обязательным в ходе реализации программы. Эти показатели отмечены на рисунке 1 знаком «*» (рис. 1 на стр. 75).

Система мониторинга в соответствии с представленной моделью позволяет вывести итоговый показатель качества по формуле:

$$K = \frac{1}{N} \left(\frac{\sum_{i=1}^m \text{П1.}i}{m} + \frac{\sum_{i=1}^n \text{П2.}i}{4n} + \frac{\sum_{i=1}^p \text{П3.}i}{7p} \right)$$

N – число уровней (групп показателей качества);

i – номер показателя качества на данном уровне;

m, n, p – количество показателей качества на данном уровне;

$\text{П1.}i, \text{П2.}i, \text{П3.}i$ – количество баллов, полученных за каждый показатель на соответствующем уровне (оценки 3, 4, 5, выставленные за показатель, переводятся в баллы для этого уровня, либо за него выставляется 0, если показатель не выполнен).

Таким образом, фактическая сумма баллов показателей соответствующего уровня представляет числитель каждой дроби, а максимально возможная сумма баллов – ее знаменатель.

Также для оценки качества образовательных программ могут использоваться и другие показатели, например, конкурентоспособность и востребованность программы, качество образовательного процесса и его результат.

Коэффициент качества жизнеспособной хотя бы в течение одного набора программы лежит в интервале $0,47 \leq K \leq 1$, где 0,47 включает в себя выполненные по пункту 1 формальные критерии открытия образовательной программы, а также выполнение обязательных критериев по пунктам 2.8, 3.1–3.4, остальные критерии не выполнены. Граница между низким и средним уровнями оценивалась следующим образом: по всем обязательным критериям выставлены оценки «хорошо», по оставшимся – половина из необязательных критериев каждого из уровней не выполнена, другая половина выполнена удовлетворительно. Для перехода между уровнями «хорошо» и «отлично»: по всем обязательным критериям выставлены оценки «отлично», по оставшимся – половина из необязательных критериев каждого из уровней выполнена удовлетворительно, другая половина выполнена хорошо. Показатель качества характеризует образовательную программу следующим образом:

- $0,47 \leq K < 0,64$ – низкий – образовательная программа соответствует формальным требованиям, не может существовать без изменений более одного цикла;
- $0,64 \leq K < 0,85$ – средний – образовательная программа частично соответствует требованиям, необходимы корректировки для повышения качества;
- $K \geq 0,85$ – высокий – образовательная программа соответствует требованиям.

Оценка качества образовательной программы осуществляется по нижеприведенному алгоритму, представленному на рисунке 2 (рис. 2).

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ
В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

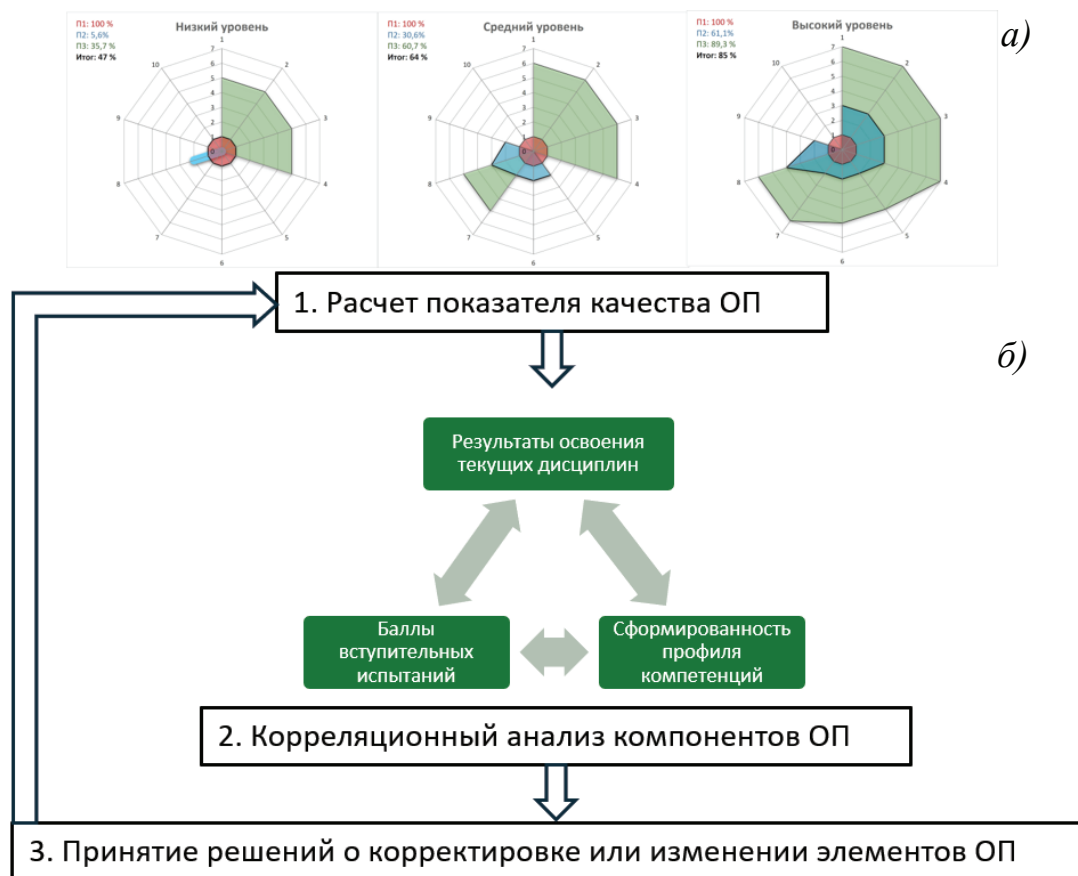


Рис. 2. а) лепестковая диаграмма показателей качества образовательной программы;
б) алгоритм непрерывного мониторинга

1. Программа оценивается по каждому из критериев модели, рассчитывается комплексный показатель качества программы. Оценивание удобно представить графически в формате лепестковых диаграмм. Отсутствие лепестков на диаграмме означает, что этот критерий на данном уровне либо отсутствует, либо не выполнен и потому оценен 0 баллов. В качестве примера на лепестковой диаграмме рисунка 2а приведены пороговые уровни «низкого», «среднего» и «высокого» качества программы.

2. Подобный вид построения позволяет выделить проблемные места, которые подвергаются дальнейшему анализу. Предлагается использовать для этой цели корреляционный метод как инструмент, позволяющий численно отследить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками, в качестве которых могут выступать результаты вступительных испытаний, результаты освоения текущих дисциплин программы, уровни сформированности профессиональных компетенций в рамках траекторий, выбранных студентом.

Коэффициент ранговой корреляции Спирмена ρ рассчитывается исходя из разности рангов попарно сравниваемых признаков по формуле:

$$\rho = 1 - \frac{6 \cdot \sum_{i=1}^n (x_i - y_i)^2}{n(n^2 - 1)}$$

x_i и y_i – ранги баллов i -го студента по сравниваемым признакам.

Важно отметить, что коэффициент не характеризует причинно-следственные связи, но выявленная статистически значимая корреляция между любыми темами и дисциплинами, разнесенными во времени, позволяет выявить более точно возможные причины снижения качества обучения.

3. Финальный этап представляет собой обратную связь по результатам анализа качества программы, в ходе которой принимаются меры по корректировке компонентов программы, таких как программы вступительных испытаний, методики преподавания и уровень дисциплин реализуемой программы.

Таким образом, педагогическая квалиметрия представляет собой инновационный подход к оценке качества образования, основанный на строго научных методах и статистических анализах. Педагогическая квалиметрия позволяет выявлять сильные и слабые стороны образовательной программы, определять пути ее усовершенствования и повышения качества подготовки магистров по инженерной специальности. Результаты анализа, полученные с помощью педагогической квалиметрии, позволяют принимать обоснованные решения и разрабатывать стратегии развития образовательных программ, направленные на повышение их эффективности и конкурентоспособности на рынке труда.

В результате исследования выявлено, что разработанная модель мониторинга качества образования по новой биоинженерной программе позволяет достаточно точно измерять уровень приобретенных компетенций, а также эффективность используемых для этих целей инновационных учебных форм, методов и средств инженерной подготовки.

Список литературы

1. Азгальдов Г.Г., Райхман Э.П. О квалиметрии. М., 1973.
2. Гарашкина Н.В. Квалиметрический подход в технологиях социальной работы // Проблемы формирования профессионализма специалистов социальной работы: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 20 ноября 2014 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2015. С. 96–101.
3. Гузанов Б.Н., Баранова А.А., Бажукова И.Н. Трансдисциплинарная инженерная подготовка магистрантов по направлению биоинженерии в федеральном университете // Педагогика. Вопросы теории и практики. Т. 7. №3. 2022. С. 326–334.
4. Гузанов Б.Н., Кузина Л.Л. Диагностирование результатов образования на основе квалиметрического подхода // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве: Сборник статей Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, г. Екатеринбург, 20 мая 2015 г. Екатеринбург, 2015. С. 159–166.
5. Кислякова Е.В. Квалиметрический подход к построению системы оценки качества сетевых образовательных программ // Концепт. 2024. №9. С. 96–110.
6. Мамонтова М.Ю. Квалиметрический подход к моделированию оценки качества академической подготовки студентов // Успехи современного естествознания. 2007. №12-1. С. 145–148.
7. Никитина Н.И., Комарова Е.В., Галкина Т.Э. Моделирование процесса реализации квалиметрического подхода в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2013. №1(14). С. 54–64.
8. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования. М., 2004.
9. Субетто А.И. Квалитология образования. М.; СПб., 2000.
10. Татур Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования // Высшее образование в России. 2010. №5. С. 22–31.
11. Черепанов В.С., Любимова О.В. Актуальные проблемы квалиметрии высшей профессиональной школы // Образование и наука. 2009. №6(63). С. 36–43.

12. Черепанов В.С., Шихов Ю.А. Квалиметрический мониторинг качества образования: концептуально-программный подход // Образование и наука. 2008. С. 64–73.
13. Шихова О.Ф., Шихов Ю.А. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы // Образование и наука. 2013. №4(103). С. 40–57.
14. Khakimjonovich A.B. Application of pedagogical qualimetry in assessing the academic achievements of high school students // International Journal of Pedagogics. 2023. №3(10). P. 12–16.
15. Miller A., Thompson J. Outcomes-Based Assessment in Higher Education: Trends and Best Practices. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2022.
16. Smith J., Garcia R. Evaluating the Quality of Higher Education Programs: A Comparative Study of Metrics and Outcomes // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2021. №46. P. 66–87.

* * *

1. Azgal'dov G.G., Rajhman E.P. O kvalimetrii. M., 1973.
2. Garashkina N.V. Kvalimetricheskij podhod v tekhnologiyah social'noj raboty // Problemy formirovaniya professionalizma specialistov social'noj raboty: Materialy III Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, 20 noyabrya 2014 g., g. Ekaterinburg. Ekaterinburg, 2015. S. 96–101.
3. Guzanov B.N., Baranova A.A., Bazhukova I.N. Transdisciplinarnaya inzhenernaya podgotovka magistrantov po napravleniyu bioinzhenerii v federal'nom universitete // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. T. 7. №3. 2022. S. 326–334.
4. Guzanov B.N., Kuzina L.L. Diagnostirovanie rezul'tatov obrazovaniya na osnove kvalimetricheskogo podhoda // Tekhnicheskoe regulirovanie v edinom ekonomicheskom prostranstve: Sbornik statej Vserossijskoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, g. Ekaterinburg, 20 maya 2015 g. Ekaterinburg, 2015. S. 159–166.
5. Kislyakova E.V. Kvalimetricheskij podhod k postroeniyu sistemy ocenki kachestva setevykh obrazovatel'nykh programm // Koncept. 2024. №9. S. 96–110.
6. Mamontova M.Yu. Kvalimetricheskij podhod k modelirovaniyu ocenki kachestva akademicheskoy podgotovki studentov // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2007. №12-1. S. 145–148.
7. Nikitina N.I., Komarova E.V., Galkina T.E. Modelirovanie processa realizacii kvalimetricheskogo podhoda v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya specialistov social'noj sfery // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2013. №1(14). S. 54–64.
8. Selezneva N.A. Kachestvo vysshego obrazovaniya kak ob'ekt sistemnogo issledovaniya. M., 2004.
9. Subetto A.I. Kvalitologiya obrazovaniya. M.; SPb., 2000.
10. Tatur Yu.G. Kak povysit' ob'ektivnost' izmereniya i ocenki rezul'tatov obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2010. №5. S. 22–31.
11. Cherepanov V.S., Lyubimova O.V. Aktual'nye problemy kvalimetrii vysshej professional'noj shkoly // Obrazovanie i nauka. 2009. №6(63). S. 36–43.
12. Cherepanov V.S., Shihov Yu.A. Kvalimetricheskij monitoring kachestva obrazovaniya: konceptual'no-programmnyj podhod // Obrazovanie i nauka. 2008. S. 64–73.
13. Shihova O.F., Shihov Yu.A. Kvalimetricheskij podhod k diagnostike kompetencij vypusnikov vysshej shkoly // Obrazovanie i nauka. 2013. №4(103). S. 40–57.

***The model of qualimetric monitoring of training quality of students of
Master's degree of the special bioengineered program in federal university***

The development of universal model of monitoring the quality of engineering training of students of Master's degree with the use of qualimetric approach and statistical tools is presented. The quality is evaluated from the minimal formal requirements till the professional evaluation of the graduates' competencies. The system of levels and indicators of quality of educational program and the approach to the interpretation of the results of pedagogical measurement in the monitoring are suggested.

Key words: *quality of education, pedagogical qualimetry, engineer training, monitoring, correlation analysis.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2025)

МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлен анализ состояния проблемы профессиональной подготовки будущих государственных служащих в условиях инновационных преобразований. Даны показатели, уровни и результаты сформированности мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности в результате внедрения структурно-логической модели профессиональной подготовки будущих госслужащих.



Ключевые слова: профессиональная подготовка госслужащих, профессиональная готовность, инновационная деятельность, мотивационно-ценностная готовность, профессиональные мотивы, профессиональные ценности.

Инновационные процессы, происходящие в государстве, ведут к модернизации как системы государственного управления, так и системы профессиональной подготовки будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления (ГМУ).

Основными ориентирами в подготовке будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления становятся следующие: акцент на особенностях подготовки будущих государственных служащих к инновационной деятельности и определении социально-ценностной основы их профессиональной деятельности.

В современной науке проблема профессиональной готовности будущих государственных служащих к инновационной деятельности освещена достаточно скромно.

Анализ научных публикаций (А.О. Ахметзянова, В.В. Гарасым, Л.А. Илларионова, А.В. Карелина, Н.В. Провоторова), изучение практического опыта работы государственных служащих ЛНР и ДНР в современных условиях внедрения инноваций в систему ГМУ позволили сформировать понятие профессиональной готовности к инновационной деятельности будущего специалиста государственного управления, которое мы понимаем как динамичное личностное образование, выражающееся в сформированности мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивного компонентов профессиональной готовности к инновационной деятельности, позволяющее принимать и внедрять в практику государственного управления интеллектуальные решения и нести за них ответственность, адаптироваться к меняющимся условиям профессиональной деятельности и стимулировать профессиональное развитие специалиста [5].

Подход к педагогическому процессу как к деятельности динамического, диалектического характера, управлению длительным процессом развития качеств личности обуславливает необходимость знания генезиса, этапов развития, изучения разных уровней сформированности качеств личности в процессе профессиональной подготовки.

Становлению профессионала способствует система мотивов и ценностей, определяющих вектор развития личности будущего специалиста. В связи с этим необходимо уделить особое мнение формированию мотивационно-ценностной готовности к профессиональной деятельности будущих государственных служащих.

С целью определения уровня сформированности мотивационно-ценностной готовности к профессиональной деятельности было проведено экспериментальное исследование. Базой для исследования выступило ФГБОУ ВО «Луганский государственный



Рис. 1. Показатели и уровни сформированности мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности будущих госслужащих

университет имени Владимира Даля». В педагогическом эксперименте принимали участие 107 студентов направления подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» (уровень бакалавриата). В соответствии с задачами педагогического эксперимента студенты были разделены на две группы: контрольную (60 человек) и экспериментальную (47 человек).

Для проведения исследования были выделены соответствующие показатели и уровни сформированности мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности будущих госслужащих (рис. 1).

Сформированность мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности диагностируется с помощью модифицированных и авторских методик.

Модифицированная методика профессиональной мотивации будущего специалиста сферы ГМУ состоит из 49 утверждений, представляющих основные мотивы профессиональной деятельности специалистов данной сферы (ответственность за свои действия, мотивация к принятию управленческих решений, самомотивация, социальная полезность, профессионализм, креативность, стремление к самосовершенствованию).

Студентам предлагается оценить в баллах значимость каждого утверждения: «согласен» (2 балла), «отчасти согласен» (1 балл), «нет, не согласен» (0 баллов), «не знаю» (0 баллов). Диагностируется три уровня профессиональной мотивации: высокий (80 баллов и выше), средний (50–79 баллов) и низкий (49 и ниже).

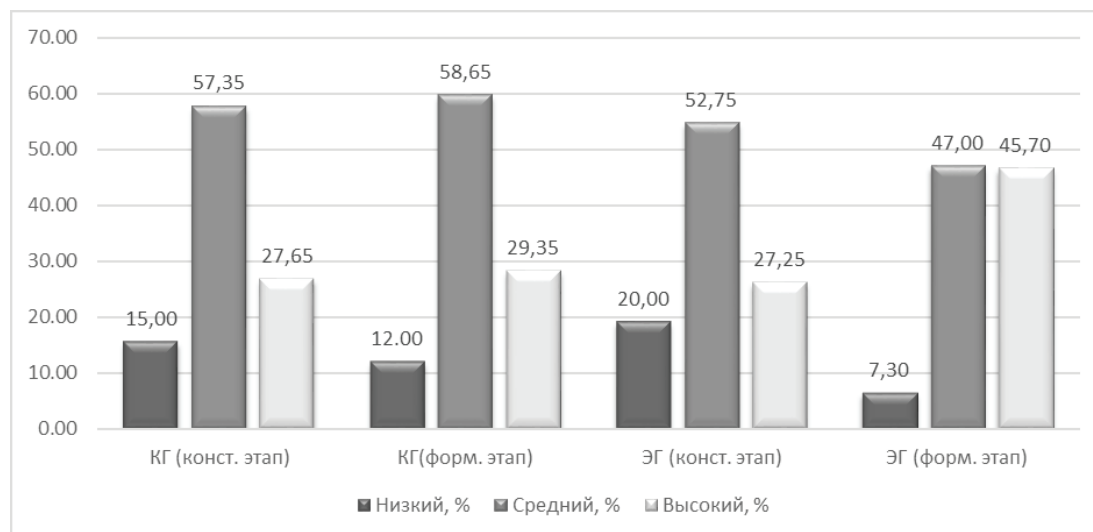


Рис. 2. Результаты диагностики мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности

Таблица

Значения критерия Пирсона Хи-квадрат для сравнения результатов в контрольной и экспериментальной группах

Показатели	Значение Хи-квадрат на уровне 0,05			
	КГ ЭГ кон- статирующий этап	вывод о статистиче- ском различии	КГ ЭГ фор- мирующий этап	вывод о ста- тистическом различии
Показатели мотивационно-ценностной готовности				
Значимость профессио- нальных мотивов	2,572108	несущественны	27,9122	значимы
Профессиональные цен- ности	0,24743	несущественны	9,670677	значимы
Инновационная направ- ленность	1, 73546	несущественны	12,39869	значимы

Анкета «Профессиональные ценности» состоит из 20 утверждений, определяющих основные профессиональные ценности специалистов сферы государственного и муниципального управления (служение, патриотизм, государственность, нравственность). Каждое утверждение оценивается по пятибалльной шкале. Диагностируется высокий (80 баллов и выше), средний (50–79 баллов) и низкий (49 и ниже) уровень сформированности основных профессиональных ценностей.

Анкета «Инновационная направленность» состоит из 15 вопросов, каждый из которых предполагает 3 варианта ответов: «да», «не уверен», «нет». Диагностируется вы-

сокий (от 21 балл и выше), средний (15–20 баллов) и низкий (14 и ниже) уровень сформированности инновационной направленности будущих специалистов сферы государственного и муниципального управления.

Результаты диагностики мотивационно-ценностной готовности к инновационной деятельности представлены на рисунке 2.

В результате формирующего эксперимента в экспериментальной группе произошёл значительный рост высокого уровня мотивационно-ценностной готовности на 18,2%, в то время как в контрольной группе – на 1,7%. Низкий уровень в экспериментальной группе снизился на 12,7%, а в контрольной на 3,0%.

Результаты, полученные в процессе экспериментального исследования, позволяют утверждать, что в конце педагогического эксперимента отмечается положительная динамика сформированности мотивационно-ценностной готовности будущих госслужащих к инновационной деятельности как в контрольной, так и в экспериментальной группах. Причем, значительный рост исследуемых показателей и их статистическая достоверность зафиксированы только в экспериментальной группе.

В целом, статистическая обработка данных на основе расчета коэффициента Пирсона Хи-квадрат (таб.) показала, что полученные выводы достоверны.

Результаты исследования показали, что большинство студентов ориентировано на мотивы профессиональной деятельности в сфере государственного и муниципального управления, среди которых ответственность за свои действия, мотивация к принятию управленческих решений, самомотивация, социальная полезность, профессионализм, креативность, стремление к самосовершенствованию; и профессиональные ценности, к которым относятся патриотизм, служение Отечеству и народу, государственность, нравственность.

Научной новизной представленного исследования является определение основных мотивов и ценностей, способствующих профессиональному становлению и развитию личности будущего государственного служащего в процессе профессиональной подготовки и дальнейшей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Ахметзянова А.О. Система профессиональной подготовки и повышения квалификации государственных служащих: проблемы и перспективы // E-Scio. 2022. №9(72). С. 166–173.
2. Гарасым В.В. Некоторые вопросы подготовки государственных служащих России // Вестник государственного и муниципального управления. 2013. №2. С. 141–146.
3. Илларионова Л.А. Теоретические аспекты профессиональной подготовки и повышения квалификации государственных гражданских служащих в Российской Федерации // Экономика и управление в XXI веке: тенденции развития. 2012. №5. С. 69–75.
4. Карелина А.В. Проблемы подготовки кадров государственных служащих в условиях проведения административной реформы: региональный аспект // Социология власти. 2009. №2. С. 178–184.
5. Провоторова Н.В. Обоснование, разработка и внедрение структурно-логической модели профессиональной подготовки будущих госслужащих к инновационной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия: Педагогические науки. Филологические науки. 2024. №8. С. 25–33.
6. Провоторова Н.В. Профессиональная подготовка будущих специалистов сферы государственного управления к деятельности в условиях инновационного государственного управления // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2022. Т. 22. №1. С. 90–94.
7. Провоторова Н.В., Самохина Н.Н. Духовно-нравственные ценности в структуре профессиональной готовности к инновационной деятельности будущих специалистов государственно-

го управления // Ценностно-смысловые ориентиры в современном образовании: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Ценностные приоритеты образования в XXI веке: современные вызовы и стратегические направления» (Луганск, 4–5 декабря 2024 г.). Луганск, 2024. С. 93–97.

* * *

1. Ahmetzyanova A.O. Sistema professional'noj podgotovki i povysheniya kvalifikacii gosudarstvennyh sluzhashchih: problemy i perspektivy // E-Scio. 2022. №9(72). S. 166–173.
2. Garasym V.V. Nekotorye voprosy podgotovki gosudarstvennyh sluzhashchih Rossii // Vestnik gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2013. №2. S. 141–146.
3. Illarionova L.A. Teoreticheskie aspekty professional'noj podgotovki i povysheniya kvalifikacii gosudarstvennyh grazhdanskih sluzhashchih v Rossijskoj Federacii // Ekonomika i upravlenie v XXI veke: tendencii razvitiya. 2012. №5. S. 69–75.
4. Karelina A.V. Problemy podgotovki kadrov gosudarstvennyh sluzhashchih v usloviyah provedeniya administrativnoj reformy: regional'nyj aspekt // Sociologiya vlasti. 2009. №2. S. 178–184.
5. Provotorova N.V. Obosnovanie, razrabotka i vnedrenie strukturno-logicheskoy modeli professional'noj podgotovki budushchih gossluzhashchih k innovacionnoj deyatel'nosti // Izvestiya Saratovskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Pedagogicheskie nauki. Filologicheskie nauki. 2024. №8. S. 25–33.
6. Provotorova N.V. Professional'naya podgotovka budushchih specialistov sfery gosudarstvennogo upravleniya k deyatel'nosti v usloviyah innovacionnogo gosudarstvennogo upravleniya // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2022. T. 22. №1. S. 90–94.
7. Provotorova N.V., Samohina N.N. Duhovno-nravstvennye cennosti v strukture professional'noj gotovnosti k innovacionnoj deyatel'nosti budushchih specialistov gosudarstvennogo upravleniya // Cennostno-smyslovye orientiry v sovremennom obrazovanii: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem «Cennostnye priority obrazovaniya v XXI veke: sovremennye vyzovy i strategicheskie napravleniya» (Lugansk, 4–5 dekabrya 2024 g.). Lugansk, 2024. S. 93–97.



Motivating and value-based training of future public officials to innovative activity

The analysis of the problem of professional training of future public officials in the context of innovative transformations is presented. There are given the indicators, levels and results of development of motivating and value-based readiness to the innovative activities as the result of implementation of the structural and logical models of professional training of future public officials.

Key words: *professional training of public officials, professional readiness, innovative activity, motivating and value-based readiness, professional motives, professional values.*

(Статья поступила в редакцию 26.02.2025)

А.Б. ООРЖАК

Кызыл

**РОЛЬ НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ ТРАДИЦИЙ В ОРГАНИЗАЦИИ
СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ**

Рассматривается роль национально-культурных традиций тувинского народа в процессе организации социально-культурной деятельности будущих учителей начальных классов. Анализируется роль традиционных ценностей, обычаев и обрядов в формировании личности студентов, а также их влияние на организацию социально-культурной деятельности.

Представлены результаты эмпирического исследования, проведенного среди будущих учителей начальных классов Тувинского государственного университета. На основе полученных результатов исследования делаются выводы о специфике социально-культурной работы в условиях многонациональной среды с учетом национально-культурных традиций тувинского народа.



Ключевые слова: культура, национально-культурные традиции, социально-культурная деятельность, будущие учителя начальных классов, тувинский народ.

Современный университет – это не только центр образования и науки, но и значимый социально-культурный институт, формирующий ценностные ориентации и социальные навыки будущих учителей. Организация социально-культурной деятельности студентов играет ключевую роль в их всестороннем развитии, адаптации к университетской среде и подготовке к профессиональной деятельности. Однако специфика социально-культурной работы в многонациональных регионах России, таких как республика Тыва, требует учета национально-культурных особенностей и традиций.

Данное исследование посвящено анализу роли национально-культурных традиций тувинского народа в процессе организации социально-культурной деятельности будущих учителей начальных классов. Необходимо отметить, что многие общеобразовательные организации республики имеют многонациональный состав учащихся. В связи с этим одна из основных задач современного образования направлена на подготовку будущих учителей, способных организовать социально-культурную деятельность обучающихся с учетом этнокультурных особенностей каждого ребенка.

В гуманитарных научных областях данную проблему в тесной связи с народной культурой исследовали Г.Н. Волков [1], К.Д. Ушинский [7], А.Б. Панькин [4], М.Б.-Х. Кенин-Лопсан [2], А.С. Шаалы [8], Г.Д. Сундуй [6], Т.Т. Мунзук [3] и др.

К.Д. Ушинский был сторонником народности в воспитании. По его мнению, образование должно опираться на национальные особенности, язык, историю и культуру народа. Он придавал огромное значение использованию родного языка в обучении. Считал, что знакомство с народными сказками, песнями, пословицами и поговорками является важнейшим средством развития речи, мышления и нравственности. Также он в своих трудах подчеркивал, что учителя должны знать историю и культуру своего народа, чтобы передать эти знания детям, формируя у них чувство национальной идентичности [7].

А.Б. Панькин подчеркивает важность включения этнокультурного компонента в подготовку будущих учителей начальных классов, чтобы они могли эффективно транслировать национальные ценности и традиции в своей педагогической деятельности. Мы согласны с мнением ученого в том, что этнокультурный компонент в образовании спо-

способствует развитию толерантности, уважения к другим культурам и навыков межкультурной коммуникации. Это особенно важно в современном мире, где межкультурное взаимодействие становится все более распространенным явлением [5].

В данном исследовании мы опираемся на труды М.Б. Кенин-Лопсана, в которых он акцентировал внимание на то, что традиционные тувинские ценности, обычаи и традиции являются инструментом формирования личности подрастающего поколения, его морально-этических качеств, чувства принадлежности к своей культуре и национальной идентичности [2].

В нашем исследовании мы предполагаем, что знания национально-культурных традиций поможет будущим учителям успешно организовывать учебно-воспитательную деятельность младших школьников. В результате этого включение элементов традиционной культуры (игры, обряды, обычаи) в социально-культурную деятельность студентов – будущих учителей начальных классов не только обогатит образовательный процесс, но и станет одним из эффективных инструментов сохранения и передачи национального культурного наследия будущим поколениям.

Необходимо отметить, что многие традиционные тувинские обычаи, традиции имеют ярко выраженный социально-культурный характер. Их включение в деятельность будущих учителей, по нашему мнению, способствуют сохранению культурного наследия и укреплению социальной сплоченности.

Тувинские национальные традиции, обычаи, обряды, устное народное творчество (сказки, легенды, песни) содержат богатый нравственный потенциал. Они формируют у подрастающего поколения представление о добре и зле, чести и доблести, уважении к старшим и природе. Тувинская традиционная культура (музыка, танцы, игры, ремесла) имеет большой потенциал для развития творческих способностей, эмоционального интеллекта, коммуникативных навыков. Включение этих элементов в социально-культурную деятельность будущих учителей начальных классов способствует формированию целостной, гармонично развитой личности.

В рамках исследования проведен констатирующий эксперимент с целью анализа роли национально-культурных традиций тувинского народа в процессе организации социально-культурной деятельности будущих учителей начальных классов. В исследовании приняли участие студенты Тувинского государственного университета очной и заочной форм обучения по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Начальное образование». Всего приняли участие 150 человек. Для сбора первичной информации был использован метод анкетирования и интервьюирования (20 респондентов).

Была разработана анкета, включающая вопросы закрытого типа и вопросы с множественным выбором. Анкета охватывала следующие аспекты: оценка важности национальных традиций в жизни студентов, уровень удовлетворенности студентов организацией социально-культурной деятельности в университете, предпочтения студентов относительно различных форм социально-культурной деятельности (мероприятия, связанные с национальными праздниками, традиционной музыкой и танцами, мастер-классы и т.д.), оценка того, насколько университет учитывает национальные традиции в своей работе.

Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты показал следующие результаты. Большинство опрошенных студентов (85%) подтвердили важность национальных традиций в их жизни и отметили желание внедрить их в университетскую социально-культурную деятельность. Однако лишь 52% респондентов считают, что университет в достаточной мере учитывает эти традиции в учебно-воспитательной деятельности.

Наиболее популярными формами социально-культурной деятельности, соответствующими традиционным ценностям, оказались мероприятия, связанные с национальными праздниками (65%), традиционной музыкой и танцами (13%), мастер-классы по

традиционным ремеслам (22%). Респонденты отметили следующие мероприятия университета, направленные на сохранение и развитие национально-культурных традиций: празднование национального праздника «Шагаа», «Наадым», фестиваль национальных культур «Евразия», День тувинского языка, организация и проведение тематических кураторских часов (культура и традиции тувинского народа) и др.

Уровень удовлетворенности студентов организацией социально-культурной деятельности в университете можно оценить как средний (средний балл по 5-балльной шкале – 3,2).

Интервью проводились с целью углубить понимание полученных в ходе анкетирования данных, выявить отношение студентов к национальным традициям в университетской жизни, а также получить информацию об их предпочтениях относительно форм социально-культурной деятельности. Интервью записывались с согласия участников, затем подвергались качественному анализу с использованием метода контент-анализа.

Таким образом, интервью подтвердили данные анкетирования и выявили ряд дополнительных аспектов. Студенты – будущие учителя начальных классов подчеркивали важность сохранения и передачи национальных традиций подрастающему поколению; отмечали, что участие в мероприятиях, отражающих тувинскую культуру, способствует укреплению чувства национальной идентичности и самоидентификации.

Некоторые студенты выразили мнение о недостаточной интеграции национальных традиций в общую социально-культурную жизнь университета. Отмечалась необходимость более активного вовлечения студентов в организацию и проведение мероприятий, связанных с популяризацией тувинской культуры.

Респонденты подчеркнули важность организации мероприятий, способствующих межкультурному диалогу и взаимопониманию между представителями разных этнических групп.

Таким образом, проведенное исследование показало, что национально-культурные традиции тувинского народа играют важную роль в жизни студентов Тувинского государственного университета. Для повышения эффективности социально-культурной работы необходимо включить в план мероприятий университета больше событий, отражающих тувинскую культуру, привлекая к их организации самих студентов; проводить информационные кампании, направленные на популяризацию тувинской культуры среди студентов. Было выявлено, что интеграция традиций, обычаев, народной педагогики в образовательный процесс способствует формированию у будущих учителей понимания культурного наследия своего народа, развивает чувство патриотизма, толерантности и уважения к многообразию культур.

Использование национально-культурных традиций в социально-культурной деятельности позволяет будущим учителям развивать у младших школьников важные личностные качества, такие как коллективизм, взаимопомощь, уважение к старшим, любовь к родному краю. Кроме того, опора на традиционную культуру обогащает содержание социально-культурной деятельности, делая ее более интересной, доступной и эффективной для воспитания гармонично развитой личности.

Список литературы

1. Волков Г.Н., Салчак К.Б., Шаалы А.С. Этнопедагогика тувинского народа. Кызыл, 2009.
2. Кенин-Лопсан М.Б. Традиционная этическая культура тувинцев. Кызыл, 2006.
3. Мунзук Т.Т. Прогрессивные идеи и опыт тувинской народной педагогики и их использование в семейном воспитании: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1990.
4. Панькин А.Б. Методология духовно-нравственного воспитания. Элиста, 2014.

5. Панькин А.Б. Формирование этнокультурной личности. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям педагогического направления. М., 2006.
6. Салчак К.Б., Шаалы А.С., Сундуй Г.Д. Концепция воспитания человека культуры в образовательных учреждениях Республики Тыва. Кызыл, 2003.
7. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. Т. 2 М.; Л., 1948.
8. Шаалы А.С. Этнокультурная направленность содержания образования в Республике Тыва // Сибирский педагогический журнал. 2004. №3. С. 175–181.

* * *

1. Volkov G.N., Salchak K.B., Shaaly A.S. Etnopedagogika tuvinskogo naroda. Kyzyl, 2009.
2. Kenin-Lopsan M.B. Tradicionnaya eticheskaya kul'tura tuvincev. Kyzyl, 2006.
3. Munzuk T.T. Progressivnye idei i opyt tuvinskoj narodnoj pedagogiki i ih ispol'zovanie v semejnom vospitanii: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 1990.
4. Pan'kin A.B. Metodologiya duhovno-nravstvennogo vospitaniya. Elista, 2014.
5. Pan'kin A.B. Formirovanie etnokul'turnoj lichnosti. Uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij, obuchayushchihsya po special'nostyam pedagogicheskogo napravleniya. M., 2006.
6. Salchak K.B., Shaaly A.S., Sunduj G.D. Konceptiya vospitaniya cheloveka kul'tury v obrazovatel'nyh uchrezhdeniyah Respubliki Tyva. Kyzyl, 2003.
7. Ushinskij K.D. Sbranie sochinenij. T. 2 M.; L., 1948.
8. Shaaly A.S. Etnokul'turnaya napravlennost' sodержaniya obrazovaniya v Respublike Tyva // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2004. №3. S. 175–181.



The role of national and cultural traditions in the organization of social and cultural activities of future teachers of primary school

The role of national and cultural traditions of the Tuvans in the process of organization of the social and cultural activities of future teachers of primary school is considered. The role of traditional values, customs and ceremonies in the development of the students' personalities and their influence on the organization of the social and cultural activities are analyzed. There are presented the results of empirical study, conducted among the future teachers of primary school in Tuva State University. On the basis of the acquired results of study there are drawn conclusions about the specific features of the social and cultural work in the conditions of multicultural environment with consideration of the national and cultural traditions of the Tuvans.

Key words: *culture, national and cultural traditions, social and cultural activity, future teachers of primary school, Tuvan people.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2025)

А.Р. ХУЖАЕВА
Астрахань

МОДЕЛЬ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОГНОСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В ТЕХНИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖАХ

Раскрывается сущность модели методики формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей, состоящей из четырех структурных компонентов (мотивационно-ценностный, когнитивный, инструментальный, рефлексивно-коррекционный). Выделен комплекс дидактических принципов (профессиональной направленности, активности, самостоятельности, системности, интеграции, целостности, соответствия потребностям профессии, разнообразия форм обучения, личностного подхода, коллективности, объективной диагностики и др.), определяющий логику разработки содержания каждого из структурных компонентов модели в условиях использования цифровых технологий.



Ключевые слова: *прогностическая компетентность, обучение математике в технических колледжах, модель методики.*

Актуальность формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей не вызывает сомнений, особенно в условиях быстро меняющегося рынка труда и стремительного технологического прогресса. В современном образовательном контексте наблюдается явная тенденция к переходу от традиционного подхода к обучению, ориентированного на запоминание и воспроизведение информации, к более сложным и многоступенчатым моделям, направленным на развитие критического мышления, творческих способностей и профессиональной предсказуемости. Прогностическая компетентность, которая включает в себя способность анализировать и предсказывать будущие изменения в профессиональной деятельности, становится важным элементом в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных адаптироваться к новым условиям и эффективно решать возникающие задачи.

Особое внимание к этому аспекту связано с тем, что прогностика, являясь важнейшим инструментом научного и практического анализа, применяется во множестве областей инженерного, технологического и экономического знания. Включение прогностической подготовки в учебный процесс позволяет будущим специалистам не только осваивать теоретические основы, но и развивать навыки, которые помогут им делать обоснованные выводы о возможных сценариях развития ситуации. Это особенно важно для специалистов технического профиля, ошибки которых могут привести к серьезным авариям, поэтому способность к прогнозированию становится неотъемлемой частью профессиональной деятельности.

В связи с этим формирование прогностической компетентности у студентов технических колледжей не только повышает их профессиональный уровень, но и играет ключевую роль в подготовке специалистов, которые будут способны эффективно работать в условиях постоянных изменений, повышая свою конкурентоспособность на рынке труда.

В XIX веке немецкий исследователь В. Вундт ввел термин «антиципация», ставший предшественником современного понимания прогностической компетентности. По мнению ученого, антиципация формируется через синтез различных психических элементов (восприятия, памяти, мышления) под влиянием «творческих производных» [6]. В дальнейшем научное сообщество разработало целый ряд схожих концепций, включая

«опережающее отражение действительности» [11], «прогностическую способность» [9] и «вероятностное прогнозирование» [3].

Исследователи Н.П. Ничипоренко и В.Д. Менделевич рассматривают антиципацию как возможность влиять на грядущие события через их предсказание [5]. Классическое толкование этого термина принадлежит Б.Ф. Ломову, который описывал антиципацию как возможность субъекта предугадывать будущие события и действовать с учетом пространственно-временного опережения [4]. Современная наука трактует это явление как умение человека прогнозировать развитие ситуации, предвидеть собственные действия и поведение других людей, а также выстраивать свою деятельность на основе вероятностного прогнозирования [3].

В современном образовании существует четкое различие между двумя ключевыми терминами. С одной стороны, «компетенция» характеризует конечный образовательный результат, демонстрирующий способности человека [4], с другой стороны, «компетентность» как производное от первого термина имеет более глубокое значение. Как утверждает исследователь Г.К. Селевко, она отражает персональную характеристику индивида, которая проявляется через его готовность применять полученные в ходе обучения знания и накопленный опыт [9]. Эта дифференциация играет важную роль в понимании современных педагогических процессов.

Под прогностической деятельностью специалиста среднего звена в настоящем исследовании будем понимать вид его профессиональной деятельности по реализации обобщенных методов решения профессиональных задач прогнозирования, требующих использования математических знаний.

Прогностическая компетентность специалиста среднего звена – это результат овладения прогностической деятельностью, способность решать математическими методами типовые прогностические задачи специалиста среднего звена. Типовая прогностическая задача (ТПЗ) специалиста среднего звена – цель, которую он регулярно ставит в процессе своей профессиональной деятельности по прогнозированию ее результатов. Структура прогностической компетентности специалиста среднего звена состоит из мотивационно-ценностного, когнитивного, инструментального, рефлексивно-коррекционного компонентов [14].

Математика играет ключевую роль в формировании прогностической компетентности, обеспечивая инструментальную базу для анализа, моделирования и предсказания различных процессов. Методы математической статистики, теории вероятностей, анализа временных рядов и моделирования позволяют формировать у студентов способность выявлять закономерности, оценивать риски и строить прогнозы на основе объективных данных. В образовательном процессе математика является средой, в которой развивается системное и логическое мышление обучающихся, овладевающих необходимым математическим инструментарием для успешного прогнозирования в профессиональной деятельности.

Способность предвидеть профессиональные события и анализировать актуальные тренды является ключевым компонентом прогностической компетенции, объединяющей необходимые знания и умения [1]. В основе формирования прогностических способностей лежит сложный механизм освоения специальных действий, которые затем эффективно применяются в различных образовательных ситуациях [11]. Этот динамичный процесс характеризуется постоянным взаимным влиянием теоретических знаний и практических навыков, позволяющих обучающемуся решать конкретные профессиональные задачи.

С.А. Тарасова предлагает структурно-содержательную модель формирования прогностической компетентности у студентов медицинского вуза, включающую целевой, содержательный, процессуальный, критериально-оценочный и результативный блоки. Особенность модели – интеграция методов прогнозирования через дисциплины есте-

ственно-научного цикла, особенно математику, что позволяет студентам осваивать статистический анализ, моделирование и экстраполяцию для предвидения развития заболеваний и оценки рисков. Автор подчеркивает важность непрерывного формирования этой компетентности, применения образовательных технологий и творческой прогностической деятельности, но указывает на недостаточную проработку прогностических аспектов в медицинском образовании и предлагает пути их совершенствования [12].

Н.А. Сайфуллина разработала модель формирования прогностической компетентности для студентов педагогической магистратуры. Эта структурно-содержательная модель педагогического обеспечения направлена на развитие у будущих педагогов способности прогнозировать образовательные процессы и результаты обучения. Она включает компоненты, связанные с теоретической и практической подготовкой, а также с рефлексией профессионального опыта. Модель акцентирует внимание на специфике профессиональной деятельности и направлена на развитие у студентов способности прогнозировать и принимать обоснованные решения в своей области [8].

Недостаточно разработанным остается аспект формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей. Несмотря на общее признание значимости прогностических навыков для будущих специалистов, в педагогической практике среднего технического образования часто упускается необходимость целенаправленного развития этих компетенций у студентов. В частности, традиционное техническое образование акцентирует внимание на передаче конкретных знаний и практических навыков, которые напрямую связаны с выполнением стандартных профессиональных задач, но редко включает в процесс обучения элементы прогнозирования и разработки стратегий, которые требуются для эффективного реагирования на будущие изменения и вызовы. Это создает пробел в подготовке студентов, которые должны быть готовы не только к выполнению текущих задач, но и к адекватному предсказанию возможных изменений в профессиональной среде, на рынке труда и в технологических процессах.

В связи с этим возникает проблема исследования – построение модели методической системы формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей в процессе обучения математике. Для решения данной проблемы будет взята за основу модель деятельностного подхода к обучению, предложенная В.В. Давыдовым [1]. Выбор обусловлен тем, что эта модель включает интеграцию теоретических знаний с практическим опытом, что является важнейшим аспектом для профессиональной деятельности специалистов технического профиля.

Деятельностный подход к обучению ориентирован на развитие у студентов не только навыков выполнения текущих задач, но и на формирование их способности к анализу будущих ситуаций, планированию их профессиональной деятельности и прогнозированию возможных последствий различных решений.

Важным аспектом этого подхода является профессиональная направленность обучения, которая помогает учащимся осознанно подходить к выбору своей карьеры. Процесс обучения должен быть интегрирован с реальными профессиональными задачами, что позволяет студентам не только изучать теоретические основы, но и применять их в практической деятельности. Моделирование профессиональных ситуаций, участие в проектах и стажировках создают условия для формирования навыков, необходимых в будущей профессии. Профессиональная направленность обучения способствует более глубокому пониманию студентами о рынке труда и требованиях, предъявляемых к специалистам в их области. Это позволяет им планировать свою карьеру, развивать личные и профессиональные компетенции, а также адаптироваться к изменениям в своей профессиональной среде.

В условиях быстрого развития цифровых технологий этот подход становится особенно актуальным, поскольку современные инструменты и платформы значительно расширяют горизонты образовательного процесса.

Модель методики формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей

Компоненты методики	Принципы разработки содержания компонента	
Целевой компонент		
Цель – формирование прогностической компетентности у студентов технических колледжей, понимаемой как способность решать математическими методами типовые прогностические задачи специалиста среднего звена (ТПЗ).	• профессиональной направленности; • последовательности и системности; • личностного подхода	
Содержательный компонент		
Содержание обучения должно охватывать типы прогностических задач (ТПЗ), которые требуют прогнозирования и планирования: ТПЗ №1. «Нахождение будущих значений параметров профессиональной деятельности». ТПЗ №2. «Оценка будущих значений параметров профессиональной деятельности». ТПЗ №3. «Вычисление вероятности случайного профессионально значимого события».	• интеграции знаний; • целостности; • соответствия потребностям профессии	
Технологический компонент		
Методы		
1. Решение проблемных задач. 2. Обучение на основе симуляций. 3. Рефлексивное обучение. 4. Использование интерактивных платформ для проверки знаний в режиме реального времени. 5. Видеоуроки. 6. Дискуссии и дебаты. 7. Индивидуальные задания с обратной связью.	8. Флип-занятия. 9. Проектный метод. 10. Геймификация. 11. Микрообучение. 12. Смешанное оценивание. 13. Использование образовательных приложений. 14. Обсуждения в онлайн-форумах.	• активности; • проблемности; • коллективности; • разнообразия; • интеграции теории и практики; • самостоятельности; • доступности; • инновационности; • соответствия целям обучения
Формы		
1. Лекции. 2. Практические занятия. 3. Лабораторные работы. 4. Проектная деятельность. 5. Групповая работа. 6. Самостоятельная работа. 7. Онлайн-платформы.	8. Вебинары и видеоконференции. 9. Интерактивные занятия. 10. Кросс-платформенные задания. 11. Адаптивное обучение. 12. Поддержка сообществ. 13. Портфолио достижений.	
Средства		
Цифровые инструменты и симуляционные программы (MS Excel, статистический пакет R, профессионально-ориентированные пакеты Mathcad, математический пакет GeoGebra, Электронный курс на базе Moodle, Google Forms). Комплекс разноуровневых – учебных, квазипрогностических, прогностических задач для специалистов среднего звена технического профиля.		
Диагностико-оценочный компонент		
Критерии диагностики будут включать как качественные, так и количественные показатели. Результат реализации методики - сформированная прогностическая компетентность у студентов технических колледжей как способность решать математическими методами типовые прогностические задачи специалиста среднего звена.	• объективности; • наглядности; • индивидуализации; • измеримости; • динамичности; • практической значимости	

Студенты могут использовать аналитические программы и симуляторы, чтобы моделировать разные сценарии и заранее рассматривать возможные исходы своих действий, что развивает их критическое мышление. Цифровые инструменты помогают в планировании профессиональной деятельности. Например, с помощью онлайн-календарей и специализированных приложений можно эффективно управлять временем и ресурсами, выстраивая индивидуальные планы развития.

Возможности сбора и анализа данных с помощью цифровых технологий облегчают прогнозирование последствий различных решений и действий, что особенно важно в условиях постоянно изменяющейся профессиональной среды. Командная работа, организованная на цифровых платформах, развивает сотрудничество и обмен опытом, позволяя студентам совместно находить решения и учитывать разнообразные мнения.

Проектная деятельность с использованием цифровых технологий дает возможность применять теоретические знания на практике, формируя у студентов чувство ответственности за результаты своей работы и развивая навыки принятия обоснованных решений. Важно отметить, что в стремительно меняющемся мире, где новые технологии появляются на каждом шагу, учащиеся должны постоянно обновлять свои знания. Доступ к онлайн-курсам и образовательным ресурсам обеспечивает непрерывное обучение, соответствующее актуальным требованиям рынка труда.

Таким образом, сочетание деятельностного подхода с цифровыми технологиями и профессиональной направленностью обучения позволяет создать уникальную образовательную среду для подготовки студентов к успешной карьере в условиях постоянных изменений. На основе системы выделенных дидактических принципов была разработана структурно-содержательная модель методики формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей при обучении математике (таб.).

Модель методики формирования прогностической компетентности у студентов технических колледжей базируется на системе принципов, определяющих логику и содержание ее компонентов. Каждый принцип не только направляет процесс обучения, но и определяет структуру модели, обеспечивая ее соответствие профессиональным требованиям и особенностям подготовки студентов среднего звена. Влияние этих принципов на компоненты модели проявляется в организации содержания обучения, последовательности развития прогностической компетентности, выборе методов и технологий, а также в механизмах оценки и коррекции профессионального роста студентов.

Целевой компонент. Данный процесс включает овладение обобщенными методами решения ТПЗ, позволяющими анализировать неопределенные ситуации, оценивать возможные сценарии развития событий и принимать обоснованные решения. Таким образом, формирование данной компетентности направлено на развитие у студентов стратегического мышления, навыков предвидения рисков и построения оптимальных моделей прогнозирования, что обеспечивает их готовность к решению профессиональных задач в ситуации изменяющихся условий труда.

Содержательный компонент. Важно включить задачи, моделирующие неопределенные ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в своей профессиональной деятельности. Содержание должно также включать методики принятия решений в условиях риска и неопределенности, а также методы решения комплексных задач, которые требуют интеграции знаний из разных областей (математика, инженерия, экономика и т.д.). Важно, чтобы содержание образования предусматривало не только теоретические знания, но и практические навыки, которые студенты смогут применить в реальных профессиональных ситуациях.

Технологический компонент. Основные методы обучения включают такие деятельностные методы, как решение проблемных задач, что помогает студентам научиться работать в условиях неопределенности и нестабильности. Обучение на основе симуляций позволяет моделировать реальные профессиональные ситуации, где студенты мо-

гут предсказывать возможные результаты и принимать решения в условиях риска. Рефлексивное обучение способствует развитию навыков самооценки и анализа собственных действий, что важно для совершенствования прогностических способностей. Эффективно и использование таких платформ, как Kahoot или Quizizz, для проверки знаний в режиме реального времени. Преподаватель может комбинировать это с традиционной формой обучения, например, объяснением тем. Домашние задания включают просмотр видеоуроков, после чего на занятиях проводятся практические занятия по темам, изученным дома. Это позволяет студентам больше времени уделять решению задач и совместному обсуждению. Проведение занятий в формате обсуждений строится так, что сначала ученики изучают теорию (например, свойства геометрических фигур), а затем обсуждают практические применения этих знаний в различных ситуациях. Студенты работают над индивидуальными заданиями с элементами самооценки, после этого преподаватель проводит групповое обсуждение, где анализирует решения и ошибки. Студенты изучают новый материал дома через видеолекции или презентации, а в аудитории работают над практическими заданиями и решают вопросы с преподавателями. Также учащиеся работают над проектами, используя цифровые инструменты для исследования математических концепций и представления результатов, что способствует развитию критического мышления. Большую роль играет и внедрение игровых элементов в обучение, таких как математические игры и конкурсы, которые делают процесс обучения более увлекательным и мотивирующим. Использование коротких обучающих модулей или видео по конкретным темам, которые студенты могут легко усваивать в любое время, делает процесс обучения более запоминающимся. Применение различных методов оценки, включая цифровые тесты, самооценку и обратную связь от сверстников, помогает объективно оценить прогресс студентов. Использование мобильных и веб-приложений для выполнения домашних заданий и практики предлагает адаптивные задания в зависимости от уровня студента. Стимулирование обсуждений и работы в группах в онлайн-формате позволяет студентам обмениваться мыслями и решать задачи совместно.

Методы обучения будут реализовываться через разнообразные организационные формы, такие как лекции, где студенты получают теоретические знания, практические занятия, направленные на закрепление навыков прогнозирования, лабораторные работы, где студенты могут работать с реальными данными и инструментами прогнозирования. Также важной формой является проектная деятельность, которая дает студентам возможность работать над реальными проектами и разрабатывать прогнозы для будущих событий. Групповая работа способствует обмену знаниями и идеями между студентами, помогает научиться работать в команде при решении сложных задач и прогнозировании. Самостоятельная работа студентов способствует развитию их автономности в принятии решений, что является ключевым элементом в формировании прогностической компетентности. Использование специализированных образовательных онлайн-платформ (например, Google Classroom, Moodle) для размещения материалов и тестов позволяет студентам учиться в удобное время. Проведение онлайн-занятий с интерактивным общением заключается в том, что преподаватель объясняет новую тему, а студенты могут задавать вопросы в реальном времени. Применение интерактивного программного обеспечения (например, GeoGebra или Desmos) во время занятий способствует более наглядному изучению математических концепций и решению задач. Создание заданий, которые студенты выполняют как в аудитории, так и дома, используя как цифровые, так и традиционные методы, может включать математические игры и приложения на мобильных устройствах. Необходимо отметить и применение обучающих технологий, которые подстраиваются под уровень знаний студентов, предлагая им индивидуальные задания и материалы для дальнейшего изучения. Организация групп в мессенджерах или форумах способствует обсуждению математических вопросов, обмену

идеями и помощи друг другу в решении задач. Ведение электронного портфолио, где студенты могут размещать свои работы и проекты, позволяет отслеживать их прогресс и достижения в математике.

Средствами служат цифровые инструменты и симуляционные программы, которые позволяют моделировать различные профессиональные ситуации и анализировать возможные последствия различных решений. Важен и комплекс разноуровневых – учебных, квазипрогностических, прогностических задач для специалистов среднего звена технического профиля.

Диагностико-оценочный компонент. Критерии диагностики будут включать как качественные, так и количественные показатели, которые помогают определить, насколько студенты способны эффективно решать типовые прогностические задачи, прогнозировать развитие профессиональных ситуаций и принимать обоснованные решения. Результатом будет сформированная прогностическая компетентность у студентов технических колледжей, понимаемая как способность решать математическими методами типовые прогностические задачи специалиста среднего звена. Это будет включать умение студентов работать с неопределенностью, анализировать и прогнозировать возможные результаты своей деятельности и адаптировать свои действия в соответствии с изменяющимися условиями. Результат также будет включать способность студентов адаптироваться к новым требованиям и эффективно работать в условиях нестабильности, что является ключевым аспектом их профессиональной подготовки.

Таким образом, принципы, лежащие в основе модели, не только определяют ее методологию, но и формируют содержание каждого компонента, обеспечивая комплексное развитие прогностической компетентности у студентов технических колледжей.

Список литературы

1. Громыко Ю.В. Давыдов – основатель деятельностной практики образования // Психологическая наука и образование. 2020. Т. 25. №5. С. 5–18.
2. Дьяков С.И., Добряк С.Ю., Кисин К.А. Взаимосвязь понятий «Формирование» и «Развитие» и их роль в педагогической теории и практике // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. №5А. С. 525–536.
3. Забегалина С.В., Чигарькова А.В. Вероятностное прогнозирование как вид прогностической деятельности: подход и стратегии // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2017. №1(68). С. 87–92.
4. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М., 1980.
5. Ничипоренко Н.П., Сумина Н.Е. Особенное прогнозирование студентами жизненных ситуаций // Сибирский педагогический журнал. 2007. С. 185–194.
6. Пантелеева Г.В. Определение термина антиципация в отечественной психологии // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. №8(174). С. 282–289.
7. Регуш Л.А. Развитие способности к прогнозированию педагогических явлений у студентов пединститута // Вопросы психологии. 1985. №1. С. 94–102.
8. Сайфуллина Н.А. Формирование прогностической компетентности студентов педагогической магистратуры. [Электронный источник] // URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-prognosticheskoi-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskoi-magistratury?utm_source=chatgpt.com/read/pdf (дата обращения: 08.02.2025).
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. Учебное пособие. М., 1998.
10. Степнова Л.Н. Прогностические способности и устойчивость жизненного мира студентов // Гуманитарные науки. 2019. №3. С. 148–155.
11. Тарасова С.А. Модель формирования прогностической компетентности у студентов медицинского вуза // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 20. №12(152). С. 30–35.
12. Фомин В.Н. Принцип многомодельности в технологиях опережающего отражения действительности // Наука. Искусство. Культура. 2024. №1(41). С. 154–164.
13. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. 2020. №8. С. 34–41.

14. Хужаева А.Р., Байгушева И.А. Критерии и уровни сформированности прогностической компетентности у студентов технических колледжей. [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2023. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32908> (дата обращения: 17.01.2025).

* * *

1. Gromyko Yu.V. Davydov – osnovatel' deyatelnostnoj praktiki obrazovaniya // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2020. T. 25. №5. S. 5–18.

2. D'yakov S.I., Dobryak S.Yu., Kisin K.A. Vzaimosvyaz' ponyatij «Formirovanie» i «Razvitie» i ih rol' v pedagogicheskoy teorii i praktike // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. №5A. S. 525–536.

3. Zabegalina S.V., Chigar'kova A.V. Veroyatnostnoe prognozirovanie kak vid prognosticheskoy deyatelnosti: podhod i strategii // Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. 2017. №1(68). S. 87–92.

4. Lomov B.F., Surkov E.N. Anticipaciya v strukture deyatelnosti. M., 1980.

5. Nichiporenko N.P., Sumina N.E. Osobennoe prognozirovanie studentami zhiznennyh situacij // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2007. S. 185–194.

6. Panteleeva G.V. Opredelenie termina anticipaciya v otechestvennoj psihologii // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2019. №8(174). S. 282–289.

7. Regush L.A. Razvitie sposobnosti k prognozirovaniyu pedagogicheskikh yavlenij u studentov pedinstitutov // Voprosy psihologii. 1985. №1. S. 94–102.

8. Sajfullina N.A. Formirovanie prognosticheskoy kompetentnosti studentov pedagogicheskoy magistratury. [Elektronnyj istochnik] // URL: https://www.dissercat.com/content/formirovanie-prognosticheskoi-kompetentnosti-studentov-pedagogicheskoi-magistratury?utm_source=chatgpt.com/read/pdf (data obrashcheniya: 08.02.2025).

9. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii. Uchebnoe posobie. M., 1998.

10. Stepnova L.N. Prognosticheskie sposobnosti i ustojchivost' zhiznennogo mira studentov // Gumanitarnye nauki. 2019. №3. S. 148–155.

11. Tarasova S.A. Model' formirovaniya prognosticheskoy kompetentnosti u studentov medicinskogo vuza // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2015. T. 20. №12(152). S. 30–35.

12. Fomin V.N. Princip mnogomodel'nosti v tekhnologiyah operezhayushchego otrazheniya dejstvitelnosti // Nauka. Iskusstvo. Kul'tura. 2024. №1(41). S. 154–164.

13. Frolov Yu.V., Mahotin D.A. Kompetentnostnaya model' kak osnova ocenki kachestva podgotovki specialistov // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. №8. S. 34–41.

14. Huzhaeva A.R., Bajgusheva I.A. Kriterii i urovni sformirovannosti prognosticheskoy kompetentnosti u studentov tekhnicheskikh kolledzhej. [Elektronnyj resurs] // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2023. №4. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32908> (data obrashcheniya: 17.01.2025).



The model of teaching methods of development of prognostic competence in the process of teaching Mathematics in technical colleges

The essence of model of teaching methods of development of prognostic competence of students in technical colleges, consisting of four structural components (motivating and value-based, cognitive, instrumental, reflexive and correctional), is considered. The complex of didactic principles (professional direction, activity, independence, systematic approach, integration, integrity, correspondence to the profession's requirements, variety of educational forms, personal approach, collectivity, objective diagnostics, etc.), defining the logic of development of content of structural components of model in the context of use of digital technologies, is revealed.

Key words: *prognostic competence, teaching Mathematics in technical colleges, model of teaching methods.*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2025)

**КРОСС-ОТРАСЛЕВАЯ СПЕЦИАЛИЗАЦИЯ ПРОФИЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ
«АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК» КАК УСЛОВИЕ ВЫСОКОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ВОСТРЕБОВАННОСТИ ВЫПУСКНИКА СПО**

Раскрыты причины неудовлетворительного результата обучения английскому языку по профилю специальности в СПО. Проведенный сравнительный анализ программ и учебных пособий по дисциплине «Иностранный язык в профессии» нескольких СПО определил причины и факторы неэффективности методик профессионального обучения зарубежной и отечественной школ, реализуемых в настоящее время. Предложены краткие выводы и рекомендации для формирования концептуально-обновленного, системного процесса обучения полипрофильному английскому языку учащихся СПО с целью формирования востребованных компетенций.



Ключевые слова: *среднее профессиональное образования, надпрофессиональные компетенции, кросс-отраслевая специализация, компетентностный и синергетический подходы, иноязычная компетенция, полипрофильная иноязычная компетенция.*

Изменения в производственных сферах и продолжающая межкультурная интеграция содружественных стран формируют начинающиеся процессы мультиспециализации специалистов среднего звена, владеющих расширенным перечнем профессиональных и надпрофессиональных компетенций в сопряженных видах производственной деятельности. Как отмечает А.М. Евдокимова, понимание ближайших сфер развития производства требует определения необходимых и перспективных компетенций для обеспечения высокой профессиональной востребованности учащихся СПО [6].

Современная востребованность технического специалиста инновационного вектора развития экономики, выбранного Президентом РФ на ближайшие 20 лет, будет значительно зависеть от сформированности актуальных надпрофессиональных навыков, таких как умение работать с интернациональной командой, умение работать на специализированном иностранном оборудовании с применением знаний полипрофильного английского языка, осуществлять коммуникации с иностранными партнерами и отраслевыми представителями из других стран на полипрофильном английском языке в рамках взаимного расширения и развития технического потенциала сфер производств.

Полипрофилизация процесса обучения английскому языку является одной из актуальных тем исследований и разработок в настоящий момент, представляя собой новейшую и перспективную сферу педагогического исследования и создания технологий будущего обучения, формируя новые необходимые подсистемы профессионального образования для новейших сфер производств экономики. Целью полипрофильного обучения английскому языку становится формирование синтезированного навыка коммуникации на английском языке, процесс обучения и методы которого будут базироваться на кросс-отраслевой специализации содержания и практики обучения [2, с. 6].

В нашем исследовании мы ставим цель обосновать и разработать технологию полипрофильного обучения английскому языку с целью обеспечения кросс-отраслевой подготовки учащихся СПО в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессии специалиста». **Целью** данной статьи является определение методических и организационных характеристик текущих процессов обучения с точки зрения их эффективности и обоснования целесообразности создания полипрофильной технологии обучения ан-

глийскому языку в ответ на современные изменения конъюнктуры перечня трудовых обязанностей будущих специалистов [11].

Анализ методик полипрофильного обучения английскому языку зарубежной школы профессиональной педагогики должен раскрыть концепции данных методов, определить возможные варианты сочетания программ разных школ педагогики или обосновать целесообразность создания технологии полипрофильного обучения английскому языку на основании исследований отечественной школы с последующими исследованиями в данной области педагогики профессионального образования.

Объектом исследования были выбраны процессы обучения английскому языку, в частности, профильному направлению в учебных заведениях СПО городского округа Тольятти Самарской области. На территории округа находится около 30 профессиональных колледжей, техникумов и училищ, для проведения исследования были выбраны 5 учебных заведений (Современная бизнес Академия, химико-технологический колледж, колледж сервисных технологий и предпринимательства, политехнический колледж, индустриально-педагогический колледж). Период проведения исследования составил 6 месяцев с 01.09.2024 – 01.02.2025 гг.

В период проведения исследования основными задачами были следующие: ознакомление с профилями специализаций учащихся и определение степени соответствия между методическими материалами и задачами рабочих программ по дисциплине «Английский язык в профессии»; проведение анализа эффективности материалов и программ обучения; проведение анкетирования, тестирования с целью выявления сформированности навыков иноязычной коммуникации по профильным дисциплинам в начале и конце периода наблюдения.

Опираясь на проведенный анализ педагогической действительности в отношении процесса обучения английскому языку в СПО, было выявлено, что грамматико- и текстуально-переводные упражнения не формируют речевую деятельность, практико-ориентированные формы и виды занятий не формируют и минимальный уровень владения навыком коммуникации. Развитие речевых навыков с помощью предложенных упражнений также неэффективно из-за отсутствия методического обеспечения всего процесса, понимания разноречивости школьной подготовки учащихся, применения разных форм и методов в обучении коммуникативным навыкам на иностранном языке. Низкая мотивация учащихся и отсутствие понимания в отношении значимости знания иностранного языка в профессиональной сфере не способствует изменению существующих процессов обучения, снижая качество всей подготовки учащихся и степень доверия к проводимому процессу обучения. Опираясь на данные, полученные после проведения наблюдения за процессами обучения, было выявлено несоответствие между целями и ресурсами рабочих программ по дисциплине «Иностранный язык в специальности».

Как подчеркивает И.А. Преснухина, применяемые методические материалы отечественной школы по профильным направлениям обучения иностранному языку сформированы в соответствии с переводными методами обучения, упражнения на формирования профессиональной иноязычной компетенции представлены в исключительно малом количестве в учебных материалах и не учитывают в достаточном объеме требования к уровню владения профессиональными компетенциями со стороны работодателей, в частности, иноязычной коммуникативной компетенции [10, с. 3].

Применение методических материалов зарубежной школы в рассматриваемых учебных заведениях не предусмотрено ввиду необходимости понимания методики проведения занятий в соответствии с указанными рекомендациями, что требует дополнительных временных и человеческих ресурсов для достижения эффективности при использовании иностранных методических материалов. Вследствие отсутствия процессов анализа и создания эффективных программ профессионально-ориентированного обуче-

ния английскому языку применяются неадаптированные материалы зарубежной школы педагогики по профессиональному обучению. Таким образом, были выявлены низкие показатели сформированности профессиональной иноязычной компетенции у большинства учащихся указанных учебных заведений (из 350 учащихся 1–2 курсов обучения лишь 20% обладали удовлетворительным уровнем владения навыком ведения коммуникаций на иностранном языке на повседневные темы, на темы профильного направления уровень владения не превышал 10%).

Опираясь на исторический анализ развития методологии профессионального обучения иностранным языкам в отечественной школе педагогики можно сделать следующие выводы о том, что полипрофильное обучение иностранным языкам имеет низкую степень изученности и распространения, так как период исследований данной темы был начат в 1965 г., были апробированы частные методики полипрофильного обучения иностранным языкам с совмещением нескольких межпрофильных групп в таких учебных заведениях, как Челябинский педагогический колледж №1, Миасский педагогический колледж. Дальнейшие исследования и апробации методик и технологий полипрофильного обучения иностранным языкам не были проведены так и по настоящий момент.

На сегодняшний день работы многих научных исследователей, таких как Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, А.А. Миролубов, П.В. Сысоева, О.Г. Полякова, И.Л. Бим, посвящены вопросу организации и развития профильного обучения иностранным языкам в средней школе. В меньшей степени изучен этот вопрос в отношении процессов обучения полипрофильному английскому языку в образовательных организациях СПО исследователями отечественной школы педагогики [4; 7]. Значительными результатами исследований и апробаций методик и технологий полипрофильного обучения английскому языку для специальных целей занимались исследователи зарубежной школы, такие как Т. Hutchinson, А. Waters, R.R. Jordan, J. Munby, M. Ellis, F. Grellet, J. Harmer, T. Hedge и др. Учебные пособия данных авторов применяются во многих СПО, процесс обучения и результаты усвоения программ характеризуются низкими показателями сформированных навыков полипрофильной коммуникации на английском языке. Также формирование полипрофильной иноязычной компетенции специалиста на английском языке основывалось на таких методологических подходах, как Task-Based Learning and CLIL, T. Bowen, J. Cenoz, R. Ellis, J.D. Iveson, C. Lambert [13; 14]. Педагогические и организационные условия применения обучающих программ в рамках данных подходов не указаны в учебных пособиях по английскому языку, что и влечет низкую результативность применения данных подходов.

Опираясь на полученные результаты проведенного анализа педагогических условий и методического обеспечения процесса обучения профессиональному английскому языку в СПО, можно обозначить основные причины низких результатов обучения и определить необходимые векторы развития содержательной части обучения. Одними из основных направлений развития содержательной части обучения должны стать такие практико-ориентированные задания с формированием профессиональных навыков коммуникации, отвечающие вызовам времени и развитию технологических сфер. В целях понимания необходимых профессиональных навыков коммуникации были выявлены самые востребованные компетенции будущих специалистов с позиции работодателей и перспективных сфер развития. Такими сферами стали следующие: применение иностранных технологий эффективного производства; автоматизация, роботизация и инженерия инновационных систем производства источников энергии; экологически эффективные виды технологий потребления и производства промышленных продуктов [11].

Наряду с основными компетенциями профильной специализации, такими как знание информационных технологий и электронных систем управления, появляются высоковостребованные социально-эмоциональные компетенции (надпрофессиональные).

Данные компетенции определены в документе-отчете «Атлас новых профессий», подготовленном Агентством стратегического развития инициатив и Московской школой управления «Сколково» при непосредственном участии Минобрнауки и других смежных министерств. Основными социально-эмоциональными (надпрофессиональными) компетенциями были выделены следующие: кросс-отраслевая специализация, навыки межатраслевой коммуникации, системное мышление и программирование.

Под кросс-отраслевой специализацией будущего специалиста в отчете «Атлас новых профессий», разработанном экспертной группой Агентства стратегических инициатив, Московской школой управления «Сколково» при участии Министерства образования и науки РФ, понимается компетентное владение навыком управления коммуникациями на иностранном (английском) языке в рамках задач внутриотраслевой и межатраслевой специализации работ, умение работать с современными компьютерными программами и обладать «soft skills» [2]. Понимание технологических процессов международных компаний-партнеров, организационных и производственных условий применения иностранных технологий базируется на коллективном сотрудничестве посредством англоязычной кросс-отраслевой коммуникации специалистов. Технологии цифровизации экономической деятельности всех участников торговых отношений также выполняются на основе англоязычной коммуникации и апробации международных инновационных продуктов и услуг, впоследствии создавая положительные эффекты для макро- и микроэкономического развития отраслей.

Считаем важным указать, что учебные процессы полипрофильного обучения иностранным языкам (английский язык) должны быть спроектированы на компетентностном и синергетическом подходах, обеспечивая соответствие и синтез методов обучения с условиями функционирования производств в процессах формирования современных и высокоперспективных направлений специализаций и надпрофессиональных навыков, тем самым непрерывно обеспечивая рынок труда востребованными специалистами и служащими [12, с. 249].

Вместе с тем необходимо выделить следующие подходы организации процессов полипрофильного обучения и формирования компетенций, отраженные в зарубежной литературе, с указанием условий и факторов формирования высоковостребованных компетенций специалистов. Представители информационного и компетентностного подходов (Ф. Уэбстер и др.) считают главным признаком работника «нового типа» возможность восприятия информации, которая только в процессе труда становится осознаваемой и усвоенной для дальнейшего применения уже как навыка. Исследователи, опирающиеся на когнитивный и компетентностный подходы (W. Kucharska, G.S. Erickson, V. Pérez-Díaz, J.C. Rodríguez и др.), подчеркивают высокий уровень накопленной квалификации у современного работника вследствие непрерывной интеллектуальной и исследовательской деятельности проектирования и программирования. Согласно Н.В. Багрецовой, представители психологического и деятельностного подходов (J.-P. Durand, А.Л. Темницкий, С.Г. Климова, Р.Н. Абрамов и др.) подчеркивают необходимость в формировании особых внутренних качеств работников «нового типа»: автономность, саморазвитие, гибкость, адаптивность, коммуникабельность, мобильность, конкурентоспособность, инициативность [3].

Основными педагогическими концепциями, опирающимися на соответствующие философские направления, являются прагматизм, неопозитивизм, экзистенциализм, неотоцизм, бихевиоризм. Данные философские теории развития человека и его становления в обществе определили педагогические концепции в зарубежной школе, стратегии методических подходов и педагогических тенденций в процессах становления системы профессионального обучения иностранному языку, сформировали особенности педагогических условий в основных направлениях обучению иностранного языка в зарубежной школе [13; 14] (таб.).

Сравнительный анализ основ практико-ориентированного обучения иностранному языку отечественной и зарубежной педагогических школ

Отечественные школы преподавания	Зарубежные школы преподавания
Цели обучения	
Профильное обучение английскому языку как инструменту проведения коммуникаций, сопряженных с профессиональной деятельностью.	Английский язык как средство изучения полипрофильной специализации коммуникаций и интегрированной практики применения полипрофильных речевых навыков и умений.
Характеристики методов обучения	
Ситуативны и зависимы от внешних макроэкономических факторов; впоследствии малоразвиты и использованы, исследуются с конца 1960-х гг. и развиваются с 2000-х гг.	Базируются на основных принципах философских концепций развития социологии и психологии человека в обществе, развиваются с конца XVIII века.
Методологические основы педагогических процессов	
В основе большинства учебной литературы профильной специализации взяты основные тезисы зарубежных профильных методик преподавания, адаптированная методическая литература, но низкая методическая поддержка и сопровождение процесса обучения.	На базе многочисленных исследований с конца XVIII века рядом ученых были созданы, апробированы и реализованы основные методы обучения, учитывающие спонтанность и креативность процесса, разноразноуровневость и мотивацию учащихся, реализуемых исключительно принципами самостоятельности действий (в группе или индивидуально), решения коммуникативных задач через вариацию индивидуальных действий.
Педагогические и организационные условия процесса обучения	
В отечественной практике преподавания профильного иностранного языка наблюдалась острая нехватка педагогического состава и материальных ресурсов, а также низкий уровень методических разработок и материалов для обучения.	В зарубежной практике, благодаря раннему становлению философских течений и их проникновению в педагогические теории, развитию лингвистических дисциплин в основных вузах Великобритании на протяжении долгого времени способствовали наличие и применение обширного методического материала для апробации и реализации основных профильных методик преподавания английского языка зарубежом.

Таким образом, развитие высокотехнологичных отраслей экономики требует формирование кросс-отраслевой специализации учащихся с широким набором надпрофессиональных компетенций, полипрофилизации процессов обучения. В этом контексте определение и создание эффективных механизмов формирования качественного коммуникативного навыка на английском языке в полипрофильной среде деятельности учащихся СПО является необходимой задачей современных образовательных процессов, указывает на текущие и будущие изменения системного и концептуального характера обучения английскому профильному языку. Целесообразным будет также понимание и создание программ опережающего формирования профильных и надпрофессиональных навыков, формирующих кросс-компетентность будущих специалистов СПО на ранке труда.

Следует указать, что отечественная методика преподавания полипрофильного английского языка не обеспечена широкими исследованиями и разработками методических материалов и пособий для формирования продуктивных навыков управления иноязычной коммуникацией. Особенно важно в нашем исследовании учитывать то, что методики полипрофильного обучения иностранным языкам практически не развивались за рассматриваемый период отечественной школы педагогики, что представляет собой научную перспективу исследования.

Список литературы

1. Абдиева Г.М. Современные зарубежные педагогические концепции обучения иностранному языку // Молодой ученый. 2013. №11.1. С. 27–29.
2. Атлас новых профессий. Агентство стратегических инициатив при Президенте РФ. [Электронный ресурс]. URL: SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 02.02.2025).
3. Багрецова Н.В. Обучение языку на основе коммуникативных заданий: эволюция подхода и его перспективы (по материалам зарубежных источников) // Rhema. Рема. 2021. №3. С. 42–63.
4. Бим И.Л., Биболева М.З. Возможные формы и содержание курсов обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1991. №2. С. 3–6.
5. Бим И.Л. Основные направления организации обучения иностранным языкам на старшей ступени полной средней школы // Иностранные языки в школе. 2002. №5. С. 7–11.
6. Евдокимова М.Г. Инновационная система профессионально ориентированного обучения ИЯ в СПО и ВПО. М., 2017.
7. Мильруд Р.П. Компетентность в изучении языка // Иностранные языки в школе. 2004. №7. С. 30–37.
8. Миролубов А.А. Методика или дидактика иностранных языков // Иностранные языки в школе. 2005. №2. С. 34–37.
9. Поляков О.Г. Английский язык для специальных целей: теория и практика. М., 2013.
10. Преснухина И.А. Совершенствование методики преподавания английского языка в технических вузах в соответствии с требованиями реальной экономики // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №6. С. 1–8.
11. СПО. Статистический обзор, 2022. Среднее профессиональное образование в России: статистический обзор – Мониторинг экономики образования – Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». [Электронный ресурс]. URL: hse.ru (дата обращения: 20.02.2025).
12. Чебоненко Н.И. Формирование ключевых компетенций профильно-ориентированному обучению английскому языку // Психология и Педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. №3. С. 241–250.
13. Cenoz J., Genesee F., Gorter D. Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward // Applied Linguistics. 2014. №35. P. 243–262.
14. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford, 1994.
15. Grelle F. Developing Reading Skills: A Practical Guide to Reading Comprehension Exercises. Cambridge, 1992.
16. Park M. S. Code-switching and translanguaging: potential functions in multilingual classrooms // Working Papers in TESOL & Applied Linguistics. 2013. №13(2). P. 50–52.
17. Poza L. (2017). Translanguaging: definitions, implications, and further needs in burgeoning inquiry // Berkeley Review of Education. 2017. №6(2). P. 101–128.

* * *

1. Abdieva G.M. Sovremennye zarubezhnye pedagogicheskie koncepcii obucheniya inostrannomu yazyku // Molodoj uchenyj. 2013. №11.1. S. 27–29.
2. Atlas novyh professij. Agentstvo strategicheskikh iniciativ pri Prezidente RF. [Elektronnyj resurs]. URL: SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (data obrashcheniya: 02.02.2025).

3. Bagrecova N.V. Obuchenie yazyku na osnove kommunikativnyh zadaniy: evolyuciya podhoda i ego perspektivy (po materialam zarubezhnyh istochnikov) // Rhema. Rema. 2021. №3. S. 42–63.
4. Bim I.L., Biboletova M.Z. Vozmozhnye formy i sodержanie kursov obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 1991. №2. S. 3–6.
5. Bim I.L. Osnovnye napravleniya organizacii obucheniya inostrannym yazykam na starshej stupeni polnoj srednej shkoly // Inostrannye yazyki v shkole. 2002. №5. S. 7–11.
6. Evdokimova M.G. Innovacionnaya sistema professional'no orientirovannogo obucheniya IYa v SPO i VPO. M., 2017.
7. Mil'rud R.P. Kompetentnost' v izuchenii yazyka // Inostrannye yazyki v shkole. 2004. №7. S. 30–37.
8. Mirolyubov A.A. Metodika ili didaktika inostrannyh yazykov // Inostrannye yazyki v shkole. 2005. №2. S. 34–37.
9. Polyakov O.G. Anglijskij yazyk dlya special'nyh celej: teoriya i praktika. M., 2013.
10. Presnuhina I.A. Sovershenstvovanie metodiki prepodavaniya anglijskogo yazyka v tekhnicheskikh vuzah v sootvetstvii s trebovaniyami real'noj ekonomiki // Mir nauki. Pedagogika i psihologiya. 2019. №6. S. 1–8.
11. SPO. Statisticheskij obzor, 2022. Srednee professional'noe obrazovanie v Rossii: statisticheskij obzor – Monitoring ekonomiki obrazovaniya – Nacional'nyj issledovatel'skij universitet «Vysshaya shkola ekonomiki». [Elektronnyj resurs]. URL: hse.ru (data obrashcheniya: 20.02.2025).
12. Chebonenko N.I. Formirovanie klyuchevyh kompetencij profil'no-orientirovannomu obucheniya anglijskomu yazyku // Psihologiya i Pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2010. №3. S. 241–250.



***The cross-industry specialization of the profile discipline “English language”
as a condition of high professional demand for a graduate
of vocational education***

The article reveals the reasons for the unsatisfactory result of English language teaching in the specialty profile in the vocational school. The comparative analysis of teaching materials and textbooks on the discipline “Foreign language in the profession” of several vocational schools has identified the causes and factors of inefficiency of professional training methods of foreign and domestic schools currently being implemented. The brief conclusions and recommendations are proposed for the formation of a conceptually updated, systematic process of teaching specialized and multidisciplinary English to students of vocational schools.

Key words: *secondary vocational education, supra-professional competencies, cross-industry specialization, competence and synergetic approaches, foreign language competence, multi-profile foreign language competence.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2025)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ ПОКАЗАТЕЛЕЙ САМООЦЕНКИ У ДЕТЕЙ 6–7 ЛЕТ

Рассмотрена проблема возникновения у детей 6–7-летнего возраста ряда содержательных характеристик самооценки, таких как дифференцированность, реалистичность, обоснованность. Исходя из теоретических положений, представленных в работах исследователей школы Л.С. Выготского, а также на основе собственных научных изысканий, связывается появление данных качественных показателей самооценки в предшкольный период с развитием соответствующих возрасту форм общения.



Ключевые слова: *дифференцированность самооценки, реалистичность самооценки, обоснованность самооценки, высота самооценки, кризис семи лет, внеситуативно-личностная форма общения.*

В современном мире жизненный успех возможен при наличии у человека способности к максимально адекватному оцениванию самого себя, своих личностных качеств, способностей и знаний. Деятельность самооценивания обеспечивает относительную стабильность и независимость личности, нравственную оценку своих поступков, формирование уверенности в своих силах и определенный уровень притязаний личности. Несомненная значимость формирования оптимальных возрастных показателей самооценки отражена во многих психолого-педагогических исследованиях. Однако большинство из них направлены на изучение количественных характеристик самооценки, а рассмотрение генезиса ее качественных показателей часто оказывается вне поля зрения ученых.

Отечественные психологи (Л.И. Божович, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, М.Г. Елагина, А.В. Запорожец, Т.А. Нежнова, К.Н. Поливанова, Е.Е. Сапогова, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.), рассматривая психологическое содержание переходного периода – от дошкольного к младшему школьному возрасту, – указывают на то, что именно изменения, происходящие в самооценке, являются важнейшим фактором конструктивного проживания ребенком 6–7 лет кризиса развития. Благоприятное разрешение кризиса семи лет становится возможным, если самооценка приобретает свойства, позволяющие ей выполнять подлинно регулятивные функции. К таким ее свойствам относятся объективность (адекватность); обоснованность анализом способов и результатов деятельности; рефлексивность и дифференцированность.

Д.Б. Эльконин называет критический период в жизни детей 6–7 лет «кризисом личности, самосознания». Такое терминологическое обозначение кризиса семи лет связано с тем, что ведущими возрастными психологическими новообразованиями ребенка в этот момент становятся, помимо открытия переживаний и их обобщения, постепенная дифференциация самооценки, и, как следствие этого, знание себя, своих качеств [12].

К.Н. Поливанова, характеризуя содержание фаз кризиса 7 лет, в качестве важнейшего фактора продвижения ребенка по этапам кризиса называет понижение оценки Я-реального. Описывая предкритическую фазу кризиса семи лет, автор отмечает, что в этот момент у детей завышенная недифференцированная самооценка. На разных этапах критической фазы они уже могут не в полной мере быть уверены в собственных возможностях, а в посткритической фазе дети более реалистично относятся к себе, самооценка меняется, она становится более дифференцированной и объективной [8].

Б.Г. Ананьев отмечает, что 6–7-летние дети, осуществляя разные виды деятельности, вступая в общение с разными людьми, постепенно «научаются» оценивать свои внутренние состояния. При этом в условиях правильного развития оценочных отношений формируются оптимальные количественные и качественные показатели самооценки [1].

Л.И. Божович на базе исследований, показывающих изменение стиля мышления 6–7-летних детей, выяснила, что их сознание приобретает новый интуитивный характер. Как следствие этого, ребенок открывает для себя новую составляющую интенции субъектности, он начинает осознавать себя как субъект социальных отношений [4].

По мнению И.И. Чесноковой, самооценка детей 6–7 лет постепенно складывается в ходе осознания ими своих поступков, которое возможно на основе принятия требований, предъявляемых взрослыми. Эмоционально-ценностное отношение к себе в 6–7 лет возникает на основе интеллектуализации аффекта, на базе чего появляются и регулятивная поведенческая, и «общенческая» функции [10].

Е.З. Басина установила, что в 6–7 лет идет формирование обобщенных содержательных оценочных представлений. Это связано с тем, что в период кризиса 7 лет появляются предпосылки элементарных форм рефлексии и, как следствие этого, созревает ранний «образ Я» ребенка, происходит потеря непосредственного, слитного ощущения себя, возникают опосредствованные отношения с самим собой [7].

Многие отечественные возрастные психологи считают, что в дошкольный период главным условием формирования оптимальных показателей самооценки является наличие такого содержания общения ребенка со взрослым, которое способствовало бы удовлетворению базовых потребностей, мотивов и решению основных задач возрастного развития. М.И. Лисина говорит о доминировании внеситуативно-личностной формы общения, в рамках которой преобладающее содержание общения будет связано с человеческими взаимоотношениями [6].

Исследование, проводимое нами по изучению особенностей содержания общения детей со взрослыми в период кризиса семи лет, позволило установить, что в этот момент жизни базовой потребностью становится потребность в самопознании, которую может удовлетворить взрослый, способный обнаружить, описать, обсудить разные стороны внутренней психической реальности ребенка, его мысли, чувства, переживания. Психологическое благополучие детей в этот период обусловлено появлением новой потребности, связанной с самоизменением ребенка. Эта потребность персонифицируется в таких взрослых, которые способны открыть, обсудить меру успешности детей при освоении разных видов деятельности. В ходе такого общения появляются реалистичные представления о собственном «образе Я» [11].

Наиболее продуктивная позиция, способная объяснить механизм формирования оптимальных возрастных показателей самооценки у детей, может быть связана с теорией, когда общение рассматривается как коммуникативная деятельность. В процессе общения ребенок получает представления о своих партнерах, а через них – о самом себе. Результатом общения является возникновение «образа Я», состоящего из двух частей: когнитивной (самопознание) и аффективной (самоотношение). «Образ Я» развивается при условии, если ребенок взаимодействует с предметным миром и окружающими его людьми, поэтому в качестве определяющих факторов становления самооценки детей выступает индивидуальный опыт и опыт общения с другими людьми. В общении происходит усвоение форм, видов и критериев оценок, а в индивидуальном опыте они апробируются и наполняются личностными смыслами. Из оценок себя окружающими ребенок постепенно вычленяет критерии и способы оценивания другого и переносит их на себя. «Наложение» друг на друга критериев оценки и способов оценивания порождает деятельность самооценивания [5].

Исходя из представленных теоретических позиций, целью нашего исследования стало выявление психологических особенностей возникновения содержательных показателей самооценки детей на этапе перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Было выдвинуто предположение о существовании взаимосвязи между сформированностью содержательных характеристик самооценки детей 6–7 лет (реалистичности, дифференцированности, обоснованности) и уровнем развития у них соответствующих возрасту форм общения с взрослыми.

Эмпирическое исследование проведено на базе МОУ Детский сад №201 г. Волгограда с дошкольниками подготовительной к школе группы. Оно включало два этапа:

1) изучение особенностей качественных характеристик самооценки детей (реалистичности, дифференцированности, обоснованности) проходило на основе диагностической беседы Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой [3];

2) выявление уровня развития соответствующих возрасту форм общения с взрослыми у детей 6–7 лет происходило с помощью методики М.И. Лисиной «Выбор форм общения» [6].

По итогам диагностической беседы Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой получены данные, отражающие особенности развития содержательных характеристик самооценки (реалистичности, дифференцированности, обоснованности) у детей 6–7 лет.

Реалистичная самооценка в 6–7-летнем возрасте обусловлена снижением оценки «Я-реального». В связи с этим более реалистичной в этом возрасте можно считать самооценку тех детей, которые, оценивая степень успешности выполнения ими той или иной деятельности, как правило, говорят, что они делают что-либо «всегда с трудом», «и легко, и с трудом». Снижение реалистичности самооценки происходит при отсутствии дифференциации между «Я-реальным» и «Я-идеальным». При этом, оценивая успешность выполнения той или иной деятельности, дети говорят, что им «всегда легко».

В ходе диагностической беседы дети оценивали успешность выполнения ими таких видов деятельности, как занятия спортом, пение, чтение, игра, рисование, танцы, счет, рассказывание историй. Показатели, отражающие реалистичность их самооценки, приведены в таблице 1.

Таблица 1

Самооценка детьми особенностей выполнения различных видов деятельности по методике Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой

Деятельность выполняется, по словам детей:	Количество детей	
	абс.	%
«Всегда легко»	12	57
«И легко, и с трудом»	6	25
«Всегда с трудом»	4	18

Данные, представленные в таблице 1, показывают, что 57% детей исследуемой группы говорили, что им «всегда легко» выполнять ту или иную деятельность, 25% детей отметили, что им бывает выполнять эти деятельности «и легко, и с трудом» и 18% – «всегда с трудом». Исходя из этого, количество детей 6–7 лет, обладающих реалистичной самооценкой, выявлено немного меньше (43%), чем детей с нереалистичной самооценкой (57%).

Количественные показатели, характеризующие дифференцированность и обоснованность самооценки детей 6–7 лет, приведены в таблице 2.

Содержательные характеристики самооценки детей 6–7 лет по методике
Т.Ю. Андрущенко, Г.М. Шашловой, %

Степень выраженности показателей самооценки	Показатели самооценки	
	Дифференцированность	Обоснованность
Высокая	15	16,4
Низкая	40	71,8
Отсутствует	45	11,8

Исходя из таблицы 2, видно, что в подготовительной к школе группе выявлено примерно одинаковое количество детей с низкодифференцированной и недифференцированной самооценкой (40% и 45%, соответственно), то есть у большинства детей 6–7 лет отсутствуют промежуточные варианты оценочных суждений, либо они дают высокую оценку успешности выполнения ими практически всех видов деятельности. Высокодифференцированная самооценка выявлена у 15% детей, они по-разному оценивают разные виды деятельности.

Согласно данным таблицы 2, в исследуемой группе преобладают дети с низким уровнем обоснованности самооценки (71,8%). Они формулируют односложные обоснования, при этом часто им бывает необходима организационная помощь взрослого. У таких детей обоснования самооценочных суждений ориентированы на внешнюю оценку или на такие характеристики собственной деятельности, как ее эмоциональная привлекательность, внешние условия ее организации. Приведем примеры таких самооценочных суждений. Ответы детей:

- с ориентацией на внешнюю оценку: чтение дается легко, потому что «... мама меня всегда хвалит за чтение»; рисование дается легко, потому что «... мама сказала, что я художницей стану, когда вырасту» и др.;
- с обращением к внешней эмоциональной привлекательности деятельности: легко играть, потому что «... интересно»; «... любим играть»; «... это просто»; трудно заниматься спортом, потому что «... они бегают, а я не хочу»; трудно танцевать, потому что «... я не так уж люблю танцевать» и др.;
- с обращением к внешним условиям осуществления деятельности: легко заниматься спортом, потому что «... я сандалии одеваю, они легкие, подошва тонкая»; трудно петь, потому что «... у меня голос не звонкий»; легко петь, потому что «... я вместе со всеми пою»; трудно танцевать, потому что «... я устаю»; и легко, и трудно рисовать, потому что «... надо стараться, а я иногда быстро, когда меня позовут играть, а иногда медленно» и др.

Высокий уровень обоснованности самооценки выявлен у 16,4% детей, принимавших участие в исследовании. Они самостоятельно формулируют обоснования самооценочных суждений оценки своей успешности в той или иной деятельности, используя при этом содержательные, развернутые обоснования, связанные с такими характеристиками собственной деятельности, как ее предмет, процесс, способы и результат. Приведем примеры таких самооценочных суждений. Ответы детей с обращением:

- к анализу результата деятельности: легко танцевать, потому что «... меня папа научил»; легко заниматься спортом, потому что «... я быстро бегаю»; легко читать, потому что «... я книжку недавно закончила читать, Пушкина», «... потому что я уже одну книжечку маленькую прочитала за один день»; и трудно, и легко читать, потому

что «... я иногда читаю, а иногда нет»; и трудно, и легко рассказывать истории, потому что «... я иногда хорошо рассказываю, а иногда плохо» и др.;

- к анализу процесса деятельности: легко играть, потому что «... просто я со своей подружкой придумываем для себя роли и играем»; легко заниматься спортом, потому что «... когда я бегаю, у меня ноги не устают, я догоняю, перегоняю Марину, Наташу, Костю»; трудно заниматься спортом, потому что «... бегать быстро надо и перегонять»; и трудно, и легко рисовать, потому что «... рисовать можно карандашом и стереть, если не получилось» и др.;

- к анализу предмета деятельности: легко рисовать, потому что «... я умею рисовать дом и цветы»; легко считать, потому что «... я знаю цифры»; трудно читать, потому что «... когда я читаю, я сначала по слогам, а потом уже целые слова составляю»; трудно танцевать, потому что «... когда мы в садике танцевали, то надо было два раза левой ногой, два раза правой, мне было тяжело»; и трудно, и легко рассказывать истории, потому что «... я некоторые сова забываю, а иногда вспоминаю хорошие истории», «... когда я смотрю в книгу и там картинки, то легко, а без картинок трудно» и др.

В ходе работы у 11,8% детей подготовительной к школе группы, принимающих участие в исследовании, вообще отсутствовали какие-либо обоснования самооценочных суждений.

Результаты диагностики доминирующей формы общения у детей 6–7 лет представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Преобладающие формы общения у детей 6–7 лет по методике М.И. Лисиной
«Выбор форм общения», %**

Формы общения	абс.	%
Ситуативно-деловая	2	7
Внеситуативно-познавательная	9	43
Внеситуативно-личностная	11	50

Данные таблицы 3 свидетельствуют о том, что у большинства детей (50%) преобладает внеситуативно-личностная форма общения. Такие дети проявляют основной интерес к людям, прежде всего взрослым, их отношениям. В результате на основе личностных мотивов общения они усваивают правила поведения в социальном мире, постигают его законы и взаимосвязи. Для них в ситуации учения взрослый выступает в особой функции – как педагог, учитель и, следовательно, на уроке они будут стараться все делать как можно лучше, конструктивно относиться к замечаниям учителя, исправлять допущенные промахи и др. Следовательно, доминирование внеситуативно-личностной формы общения говорит о том, что у детей есть реальные предпосылки эффективного усвоения в ситуации учения. Достигнув этой формы общения, дети смогут преодолеть ситуативность не только в общении, но и в мышлении, отвлечься от предметной ситуации, сосредоточиться на задаче, удерживать ее в течение достаточно долгого времени.

Доминирование внеситуативно-познавательной формы общения (ВПФО) характерно для 43% детей исследуемой группы. Содержание общения этих детей с взрослыми выходит за пределы воспринимаемой ситуации, у них преобладают познавательные мотивы, но такие дети испытывают потребность в уважении взрослого, поэтому в ситуации учения они будут ориентированы, прежде всего, на похвалу учителя, не будут мириться с замечаниями, воспринимая их как личную обиду.

Всего лишь для 7% детей наиболее привлекательной оказалась ситуативно-деловая форма общения (СДФО). Она связана с удовлетворением потребности ребенка в сотрудничестве с взрослым. Взрослый выступает для таких детей организатором и участником совместной деятельности, образцом для подражания, экспертом по оценке умений и знаний ребенка. Дети, у которых доминирующей является ситуативно-деловая форма общения, способны осуществлять имитационные, репродуктивные действия по заданному образцу. В учебных ситуациях, когда надо искать неизвестный способ действия, у таких детей возникают трудности, их знания приобретают формальный характер.

С целью выявления взаимосвязей между преобладающей формой общения детей 6–7 лет с взрослыми и степенью выраженности содержательных характеристик самооценки была проведена математико-статистическая обработка полученных данных с использованием:

1) коэффициента четырехклеточной сопряженности – коэффициента взаимной сопряженности (контингенции), рекомендуемый, когда частоты концентрируются преимущественно в 3-х клетках таблицы. Коэффициент использовался при выявлении сопряженности между преобладающей формой общения детей 6–7 лет с взрослыми и степенью выраженности реалистичности самооценки (2 градации по одной переменной и 2 градации по другой переменной);

2) коэффициента $m \times n$ -клеточной сопряженности, который использовался при выявлении сопряженности между преобладающей формой общения детей 6–7 лет с взрослыми и степенью выраженности дифференцированности и обоснованности самооценки (2 градации по одной переменной и 3 градации по другой переменной) [9].

Специфика сопряженности между преобладающей формой общения детей 6–7 лет с взрослыми и реалистичностью их самооценки представлены в таблице 4.

Таблица 4

Особенности сопряженности между преобладающей формой общения и реалистичностью самооценки детей 6–7 лет

Преобладающие формы общения	Реалистичность самооценки		Коэффициент сопряженности	Примерная значимость
	нереалистичная	реалистичная		
СДФО или ВПФО	100%	0%	0,707	0,001
ВЛФО	0%	100%		

Исходя из данных таблицы 4 видно, что дети, у которых преобладающими являются ситуативно-деловая (СДФО) или внеситуативно-познавательная (ВПФО) формы общения, обладают нереалистичной самооценкой, а дети, у которых преобладает внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО), проявляют реалистичную самооценку. При анализе взаимосвязи между такими двумя номинативными переменными, как уровень развития общения и реалистичность самооценки, выявлена высокая степень сопряженности на уровне значимости $p \leq 0,001$.

Специфика сопряженности между преобладающей формой общения детей 6–7 лет с взрослыми и дифференцированностью их самооценки представлены в таблице 5.

Таблица 5

Особенности сопряженности между преобладающей формой общения и дифференцированностью самооценки детей 6–7 лет

Преобладающие формы общения	Дифференцированность самооценки			Коэффициент сопряженности	Примерная значимость
	недифференцированная	низкодифференцированная	высокодифференцированная		
СДФО или ВПФО	72,7%	27,3%	0%	0,507	0,022
ВЛФО	18,2%	54,5%	27,3%		

Большинство детей исследуемой группы (54,5%), у которых преобладает внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО), в основном демонстрируют низкодифференцированную самооценку, иногда показывают высокодифференцированную (27,3%) или недифференцированную самооценку (18,2%). У детей с доминированием ситуативно-деловой (СДФО) или внеситуативно-познавательной формами общения (ВПФО) в большей степени представлена недифференцированная (72,7%), иногда низкодифференцированная самооценка (27,3%) и отсутствует высокодифференцированная самооценка. Анализ взаимосвязи между уровнем развития общения и дифференцированностью самооценки позволяет констатировать тесную сопряженность этих показателей на уровне значимости $p = 0,022$.

Специфика сопряженности между преобладающей формой общения детей 6–7 лет с взрослыми и обоснованностью их самооценки представлены в таблице 6.

Таблица 6

Особенности сопряженности между преобладающей формой общения и обоснованностью самооценки детей 6–7 лет

Преобладающие формы общения	Обоснованность самооценки			Коэффициент сопряженности	Примерная значимость
	необоснованная	низкообоснованная	высокообоснованная		
СДФО или ВПФО	36,4%	63,6%	0%	0,493	0,029
ВЛФО	0%	72,7%	27,3%		

В ходе исследования выяснилось, что если у детей 6–7 лет преобладающей является внеситуативно-личностная форма общения (ВЛФО), то у них чаще всего выявляется обоснованная самооценка. При этом в большинстве случаев (72,7%) констатируется наличие низкообоснованной самооценки, гораздо реже (27,3%) обнаруживается высокообоснованная самооценка. Однако необоснованные самооценочные суждения у них отсутствуют. Если у детей преобладает ситуативно-деловая (СДФО) или внеситуативно-познавательная (ВПФО) формы общения, то они в большей степени демонстриру-

ют низкообоснованную самооценку (63,6%), достаточно часто у них отсутствуют обоснования самооценочных суждений (36,4%), не выявляется высокообоснованная самооценка. Анализ взаимосвязи между уровнем развития общения и обоснованностью самооценки позволяет утверждать, что существует тесная сопряженность этих показателей на уровне значимости $p = 0,029$.

Таким образом, можно сделать вывод о существовании тесной связи между степенью выраженности ряда содержательных характеристик самооценки детей 6–7 лет (реалистичности, дифференцированности, обоснованности) и уровнем развития у них соответствующей возрасту формы общения с взрослыми. Это подтверждает наше исходное предположение. Исходя из этого, развитие внеситуативно-личностной формы общения у детей 6–7 лет будет способствовать формированию содержательных показателей их самооценки. По нашему мнению, наиболее целесообразной формой организации развивающей работы с детьми 6–7 лет, позволяющей формировать у них содержательные характеристики самооценки, являются занятия в форме группового общения [2].

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избранные психол. труды. В 2 т. Т. 2. М., 1980. С. 103–127.
2. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Возрастная психология и возрастные кризисы: кризис развития ребенка семи лет. М., 2020.
3. Андрущенко Т.Ю., Шашлова Г.М. Диагностическая беседа, направленная на выявление психологических условий благополучного проживания ребенком кризиса семи лет // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11. №2. С. 1–10.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб., 2008.
5. Захарова А.В. Генезис самооценки. Тула, 1998.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения. М., 1986.
7. Особенности психического развития детей 6-7-летнего возраста / под ред. Д.Б. Эльконина, А.Л. Венгера. М., 1988.
8. Поливанова К.Н. Психология возрастных кризисов. М., 2000.
9. Суходольский Г.В. Основы математической статистики для психологов. СПб., 1998.
10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
11. Шашлова Г.М. Развивающее общение в педагогическом взаимодействии // Психология обучения. 2007. №11. С. 29–39.
12. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М., 1989.

* * *

1. Anan'ev B.G. K postanovke problemy razvitiya detskogo samosoznaniya // Izbrannye psihol. trudy. V 2 t. T. 2. M., 1980. S. 103–127.
2. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Vozrastnaya psihologiya i vozzrastnye krizisy: krizis razvitiya rebenka semi let. M., 2020.
3. Andrushchenko T.Yu., Shashlova G.M. Diagnosticheskaya beseda, napravlenneya na vyyavlenie psihologicheskikh uslovij blagopoluchnogo prozhivaniya rebenkom krizisa semi let // Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2019. T. 11. №2. S. 1–10.
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. SPb., 2008.
5. Zaharova A.V. Genezis samoocenki. Tula, 1998.
6. Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshcheniya. M., 1986.
7. Osobennosti psihicheskogo razvitiya detej 6-7-letnego vozrasta / pod red. D.B. El'konina, A.L. Vengera. M., 1988.
8. Polivanova K.N. Psihologiya vozzrastnykh krizisov. M., 2000.
9. Suhodol'skiy G.V. Osnovy matematicheskoy statistiki dlya psihologov. SPb., 1998.
10. Chesnokova I.I. Problema samosoznaniya v psihologii. M., 1977.
11. Shashlova G.M. Razvivayushchee obshchenie v pedagogicheskom vzaimodejstvii // Psihologiya obucheniya. 2007. №11. S. 29–39.
12. El'konin D.B. Izbrannye psihologicheskie trudy. M., 1989.



***The psychological peculiarities of forming the content indicators
of self-concept of 6–7 years old children***

The issue of originating the content characteristics of self-concept of 6–7 years old children (differentiation, reality and validity) is considered. On the basis of the theoretical propositions of the researchers of the school by L.S.Vygotskiy and the personal scientific researches, the origin of these quality indicators of self-concept in the preschool period and the development of the communication forms, corresponding to the age, are connected.

Key words: *differentiation of self-concept, reality of self-concept, validity of self-concept, height of self-concept, crisis of seven, extra-situational personal form of communication.*

(Статья поступила в редакцию 29.11.2024)



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

Б.В. ПЕНЬКОВ

Москва

Л.И. АГАФОНОВА

Санкт-Петербург

Е.В. ВИНОГРАДОВА

Пятигорск

О.А. ГОЛЯКОВА

Санкт-Петербург

ИНТЕГРАЦИЯ ИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС: КОГНИТИВНЫЕ И ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Эмпирическое исследование восприятия использования инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в обучении английскому языку в российских вузах, в отличие от предшествующих работ, не только выявляет и систематизирует барьеры, связанные с внедрением ИИ-технологий, но и предлагает инновационные векторы для совершенствования методик формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Интеграция в образовательный процесс рассматривается с акцентом на когнитивные и лингводидактические аспекты преподавания английского языка с помощью качественного и количественного анализа, которые позволяют выявить и систематизировать проблемы, возникающие при внедрении ИИ-технологий в обучение.



Ключевые слова: инструменты ИИ, обучение английскому языку, онлайн-обучение, сетевое сообщество, смешанное обучение, цифровая лингводидактика, DeepSeek, GPT-чат.

Проведенное исследование вносит вклад в область цифровой лингводидактики и педагогической инноватики, а также методологии использования ИИ в языковом образовании, предлагая комплексный анализ аспектов интеграции ИИ в процесс обучения английскому языку. Ценными являются разработанные инструменты анализа восприятия преподавателями и студентами внедрения ИИ технологий в преподавание английского языка: такие вопросы и подход можно применять в ходе анкетирования и интервьюирования участников образовательного дискурса с целью дальнейшего описания и дифференциации рассматриваемой проблематики.

Исследовательской базой были выбраны Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена и Московский финансово-промышленный университет «Синергия». Выборка включает 104 респондента: студенты-бакалавры (43%), магистранты (40%) и преподаватели вуза (17%). Методологическая основа исследования – анкетирование с помощью онлайн-платформы Google Forms, в которой были даны вопросы с акцентом на изучение восприятия респондентами практического применения цифровых технологий, включая ИИ-инструменты, в преподавании английского языка. Полученные данные были визуализированы в виде диаграммы, на основе методов каче-

ственного и количественного анализа предлагаются выводы, описывающие аспекты интеграции ИИ в образовательный процесс. Количество ответов, предоставленных участниками опроса, влияет на валидность и репрезентативность полученных данных, так как множественные ответы от одного респондента искажают статистические показатели (среднее значение), что необходимо принимать во внимание при описании восприятия преподавателями и студентами эффективности цифровых инструментов в методике преподавания языка. В результате получилось, что общее количество ответов превышает 100% от числа опрошенных из-за возможности множественного выбора, заложенной в конструкцию анкеты; респонденты отмечали несколько вариантов ответа в рамках одного вопроса – типичная ситуация для исследования, направленного на выявление комплексных предпочтений или практик использования цифровых образовательных ресурсов. Такой подход требует осторожности при интерпретации данных, поскольку может привести к наложению ответов, затрудняющему выделение доминирующих тенденций, поэтому был учтен этот фактор при разработке педагогических стратегий или оценке эффективности методик. Для минимизации систематической ошибки сочетаются качественный и количественный анализ; применяются методы кросс-табуляции или логистической регрессии, если исследование фокусируется на корреляции между использованием цифровых ресурсов, включая инструменты ИИ, и академической успеваемостью.

Метод кросс-табуляции – инструмент анализа взаимосвязей между категориальными переменными в исследовании, посвященных интеграции ИИ в образовательный процесс при преподавании английского языка. Использование метода выявляет статистически значимые корреляции между применением цифровых ресурсов на основе ИИ (например, адаптивных платформ или чат-ботов) и когнитивными показателями обучающихся (уровень усвоения лексики, грамматики или развитие коммуникативных навыков). В лингводидактическом контексте кросс-табуляция дает возможность структурировать данные по группам (например, по уровням владения языком или типам заданий) и определить, как формы цифровой дидактики влияют на эффективность учебного процесса с целью разработки персонализированных методик, позволяя преподавателям и методистам выявлять оптимальные сочетания технологических и педагогических инструментов для достижения конкретных образовательных результатов.

Логистическая регрессия применяется для прогностического анализа бинарных или мультиномиальных зависимых переменных с целью изучения влияния ИИ-инструментов на успешность освоения английского языка. Метод оценивает вероятность улучшения языковых компетенций у студентов в зависимости от частоты использования интерактивных тренажеров, автоматизированных систем обратной связи или генеративных ИИ-моделей. С точки зрения методологии преподавания логистическая регрессия помогает определить факторы (такие как интенсивность цифрового взаимодействия, тип упражнений или когнитивная нагрузка), воздействующие на результативность обучения, оптимизируя дидактический процесс и обеспечивая научно обоснованный выбор технологий, которые максимизируют лингвистическое развитие студентов при минимальных временных и когнитивных затратах.

В исследовании мы придерживаемся системного подхода к интеграции ИИ, акцентируя внимание на когнитивных аспектах и лингводидактических методах для понимания взаимодействия между технологией и обучением [18, с. 47; 21, с. 62–64]. Методологические аспекты системного внедрения ИИ в образовательный процесс включают организацию самостоятельной работы обучающихся и использование когнитивно-ориентированных подходов [20, с. 46–48]. Разработка дисциплины «Английский язык» и использование английского языка для преподавания широкого круга дисциплин и в ходе специализированных тренингов с целью отработки мягких навыков основываются на методологии ИИ, а также на профессиональном развитии и улучшении корпоратив-

ной культуры в этой сфере [19, с. 140–143]. В условиях изменяющейся образовательной среды, характеризующейся цифровой трансформацией и кризисными явлениями, подчеркивается важность синтеза традиционных и инновационных педагогических практик, таких как смешанное обучение [1, с. 168–169], онлайн-образование и использование больших данных.

Появление прорывных ИИ-технологий отражается в недавнем выходе на рынок Нейросети DeepSeek, которая выделяется среди аналогичных решений, предлагая длину контекста, позволяющую обрабатывать сложные запросы и сохранять целостность информации в больших текстах, открывая новые возможности использования в обучении и изучении [13, с. 488–489]. Платформа DeepSeek превосходит конкурентов, включая Инструмент GPT-4, по производительности и длине контекста (GPT-4 имеет меньшую длину контекста, что затрудняет работу с длинными текстами). Такая эффективность и доступность делает Платформу DeepSeek привлекательной для обучения и изучения, так как генерирует точные и контекстуально релевантные ответы за меньшую цену, при этом GPT-4 также остается языковой моделью с высокой производительностью в задачах обработки естественного языка и апробирована преподавателями и студентами [12, с. 199–200]. В проведенном опросе встречается упоминание чата GPT, так как на момент проведения исследования этот инструмент был наиболее популярен [3, с. 28]. В связи с этим корректнее указывать общее понятие «Инструменты ИИ» или предлагать отдельные вопросы по конкретным приложениям (технологиям). Вопросы в анкете направлены на поиск информации, описывающей когнитивные аспекты, то есть влияние ИИ на усвоение знаний, формирование коммуникативных навыков и умений, критического мышления; ожидания и образовательные результаты, сравнительный анализ успеваемости, уровень мотивации и вовлеченности [4, с. 267; 17, с. 147–149].

Нас интересуют дидактические преимущества и ограничения в предоставлении образовательных ресурсов (текстовых, аудиовизуальных и интерактивных материалов) с использованием технологий ИИ в сравнении с традиционными педагогическими подходами, которые опираются на стандартизированные учебники и фиксированные методические материалы [11, с. 24–25; 22, с. 136–137]. С точки зрения дидактических ресурсов сравнивается разнообразие и доступность материалов и поднимается вопрос индивидуализации обучения и способности ИИ адаптироваться к потребностям обучающегося [9, с. 235–236]. В этой связи собирается информация об ограничении традиционных методов, фиксированности и стандартизации учебных материалов, которая контрастирует с данными о технологической гибкости или возможности ИИ предоставлять мультимедийные и интерактивные ресурсы, при этом описываются значимые различия в восприятии и эффективности использования ресурсов [8, с. 150]. Что касается социально-педагогических аспектов и роли межличностного взаимодействия в образовательном процессе, то уточняется номенклатура коммуникативных компетенций, навыков и умений, а также сравниваются возможности для развития навыков общения и сотрудничества [5, с. 82–83]. Эмоциональная составляющая процесса интеграции инструментов ИИ проявляется в комментариях респондентов о влиянии отсутствия личного контакта на мотивацию и вовлеченность обучающихся, в которых есть маркеры коллективного обучения, преимущества групповой работы и обмена идеями в традиционных методах, указывающие на различия в восприятии социального взаимодействия при использовании ИИ и традиционных подходов [23, с. 215–216].

Внимание исследователей направлено на описание ответов участников опроса в форме комментария (по сравнению только с выбором предложенных ответов) о различии в образовательных результатах и восприятии учебного процесса между применением технологий ИИ и традиционными методами обучения, факторах, оказывающих влияние на эти различия в контексте интеграции ИИ в педагогическую практику, в которых формируются не только личное мнение, но и отражается официальная позиция по

данному вопросу [14]. Информация о сравнении образовательных результатов, достигаемых при использовании технологий ИИ и традиционных методов обучения, дает возможность описать количественные показатели успеваемости и качественные аспекты, включающие проблемы мотивации студентов, уровень вовлеченности в учебный процесс и восприятия образовательной среды, влияние внешних факторов (например, уровня подготовленности преподавателей к интеграции технологий, цифровой грамотности участников процесса обучения и индивидуальных особенностей обучающихся) [10, с. 563–564].

Изменяется форма и качество межличностного взаимодействия в зависимости от структурированной динамики в классе или формального отсутствия такого фактора при использовании ИИ [16, с. 18–20]. С точки зрения мотивации инструменты ИИ предлагают больше возможностей за счет обширного и разнообразного контента, способного увлечь любого обучающегося и сформировать индивидуальную траекторию обучения быстрее и эффективнее [7, с. 10; 15, с. 25–27]. При этом традиционные педагогические практики в разной степени ассоциируются с рутинной и учетом социальных аспектов общения в изучении английского языка; такие методики преподавания воспринимаются частью опрошенных как апробированные и менее пугающие новизной.

Детализирующие и наводящие вопросы для получения категориальных данных и проведения сравнения между выявленными группами респондентов позволяют описать и классифицировать различия в предпочтении и восприятии технологий ИИ по сравнению с привычными, стереотипными представлениями о физической и виртуальной среде обучения английскому языку, уровне цифровой грамотности студентов и препода-

Заметили ли Вы какие-либо различия в том, как Вы учитесь с помощью AI или ChatGPT, по сравнению с обучением с учителем или в классе?

104 ответа

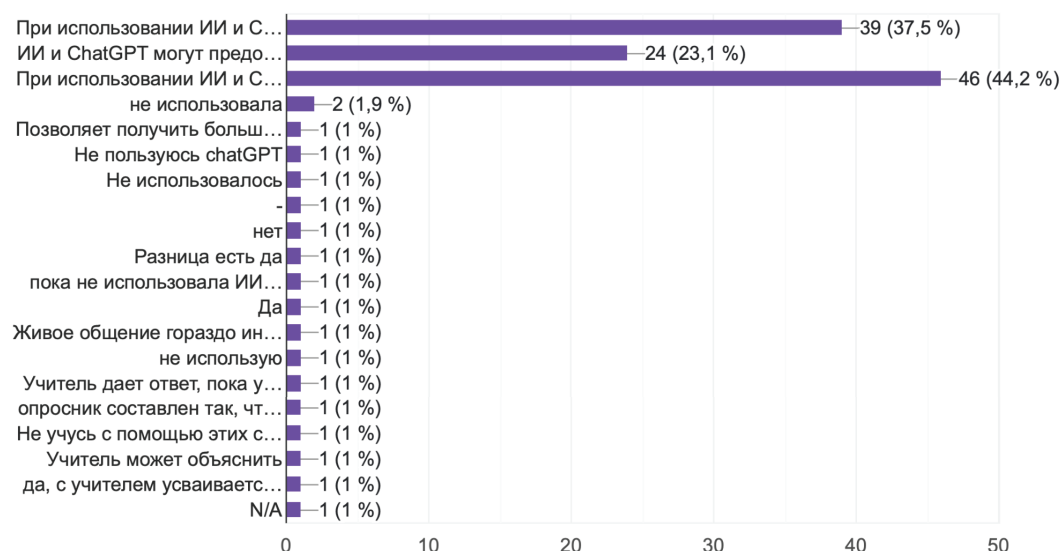


Рис. Различия в обучении с помощью инструментов ИИ по сравнению с традиционным изучением английского языка

вателей, понимании целей и задач межкультурной коммуникации и ценностной ориентации общества в сфере образования и воспитания [2, с. 115–116]. Результаты опроса предлагают информацию для размышления о роли политики в области образования, необходимости принятия решения с целью институционализировать деятельность, направленную на формирование компетенций для оптимизации педагогических задач в области цифровой культуры и грамотности [6, с. 110–112].

Результаты онлайн-опроса указывают на особенности процесса обучения с помощью ИИ-технологий по сравнению с традиционными методами обучения с преподавателем и в аудитории (рис.).

Приведем расшифровку вопросов, так как в представленной таблице в следствие ее компактности цитируются лишь первые несколько слов каждого вопроса: 1. При использовании ИИ и GPT-чата студенты могут учиться в собственном темпе и в любое время. В то время как при традиционных методах обучения студенты должны следовать графику занятий и учителям необходимо следить за прогрессом каждого студента; 2. ИИ и GPT-чат могут предоставлять студентам доступ к большому количеству материалов для изучения языка, включая тексты, аудио и видео, а также предлагать индивидуальный подход к обучению. Традиционные методы обучения, напротив, часто ограничены учебниками и материалами; 3. При использовании ИИ и GPT-чата нет личного контакта и общения с учителем и другими студентами, что может быть недостатком для некоторых студентов. Традиционные методы обучения, напротив, предоставляют возможность для общения и взаимодействия с другими студентами и преподавателями; 4. Не использовали инструменты ИИ; 5. Позволяет получить больше обратной связи; 6. Не пользуюсь GPT-чатом; 7. Такие цифровые инструменты не использовались в ходе аудиторной работы; 8. Нет; 9. Разница есть; 10. Пока не использовали ИИ в изучении английского языка; 11. Да; 12. Живое общение с учителем гораздо интереснее, чем использование инструментов ИИ; 13. Не использую на уроке; 14. Опросник составлен, так что я не могу ответить, какой именно применяю цифровой инструмент; 15. Не учусь с помощью этих средств; 16. Учитель может объяснить материал лучше; 17. Да, с учителем усваивается материал хуже; 18. N / A (вопрос для меня неуместный).

В контексте опроса столбчатая диаграмма иллюстрирует процент респондентов, которые формулируют лишь ограниченное количество различий в обучении на основе ИИ в сравнении с другими, более привычными формами обучения. Преобладающее количество респондентов (44,2%) отмечает, что при использовании ИИ нет личного контакта и общения с преподавателем и другими студентами, что негативно воспринимается отдельными студентами и преподавателями, так как методики, не использующие такие технологии цифрового обучения, не создают возможности коммуникации с другими участниками учебного процесса офлайн. Чуть меньше участников (37,5%) опроса выбирают ответ, что при использовании ИИ студенты могут учиться в своем темпе и в любое время. Такой выбор подчеркивает, что традиционные методы обучения предлагают график и интенсивность занятий, определяемые рабочей программой, и преподаватели обязаны придерживаться программы и учебного расписания, отслеживая успеваемость обучающихся. 23,1% опрошенных согласны, что инструменты ИИ предоставляют студентам доступ к большому количеству материалов для изучения языка, включая тексты, аудио и видео, а также предлагают индивидуальный подход к обучению (традиционные методы обучения в этом плане, напротив, используют ограниченное количество учебно-методических пособий, заявленных в рабочей программе, и некоторые дополнительные материалы). Из ответов респондентов следует, что различия ощущаются, при этом глубина и детализация дифференциальных признаков требует дальнейшего изучения.

Перейдем к сравнению данных опроса. Если 44,2% респондентов отмечают, что при использовании ИИ нет личного общения, приблизительно для такого же количества

Сравнение цифровых инструментов на базе ИИ для преподавания и изучения английского языка

Сравнение цифровых инструментов на базе ИИ для преподавания и изучения английского языка				
Категория инструментов	Примеры инструментов	Основные характеристики	Педагогические преимущества	Дидактические приложения
Приложения для изучения языка	Duolingo, Babbel, Memrise	Игровые уроки. Адаптивные пути обучения. Распознавание речи.	Повышение вовлеченности за счет вознаграждений. Самостоятельное обучение. Немедленная обратная связь.	Практика произношения. Расширение словарного запаса. Грамматические упражнения.
Репетиторы разговорного ИИ	ELSA Speak, ChatGPT, Replika	Исправления в реальном времени. Обработка естественного языка. Моделирование диалогов.	Повышение уверенности в разговоре. Персонализированное взаимодействие. Доступность 24/7.	Исправление ошибок. Разговорная практика. Развитие беглости речи.
Моделирование виртуальной реальности	Immerse, Mondly VR, AltspaceVR	Иммерсивные среды. Сценарии ролевых игр. Многопользовательское взаимодействие.	Применение языка в реальном мире. Снижение речевой тревожности. Совместное обучение.	Ситуационные диалоги. Культурное погружение. Практика публичных выступлений.
Автоматизированные помощники в области письменной речи	Grammarly, Quillbot, ProWritingAid	Рекомендации по грамматике или стилю. Обнаружение плагиата. Анализ читабельности.	Улучшает самостоятельность письменной речи. Поощряет самостоятельное редактирование. Поддерживает академическое и управленческое письмо.	Обратная связь по эссе. Упражнения по перефразированию. Задания на практику управленческого письма.
Инструменты оценки на базе ИИ	Gradescope, Turnitin, ETS e-rater	Автоматизированная оценка. Анализ шаблонов ошибок. Обратная связь на основе рубрик.	Экономит время преподавателя. Последовательные оценки. Инсайты на основе данных.	Стандартизированная оценка. Выявление ошибок. Отслеживание прогресса.
Интерактивные платформы для повествования	Book Creator, Storybird, AI Dungeon	Подсказки, созданные ИИ. Совместное повествование. Интеграция мультимедиа.	Повышает креативность. Поощряет понимание прочитанного. Вовлекает нерешительных писателей.	Повествовательное письмо. Ответы на чтение. Навыки цифровой грамотности.

Сравнение цифровых инструментов на базе ИИ для преподавания
и изучения английского языка

Сравнение цифровых инструментов на базе ИИ для преподавания и изучения английского языка				
Категория инструментов	Примеры инстру- ментов	Основные характеристики	Педагогические преимущества	Дидактические приложения
Инструменты распознавания речи и произ- ношения	Google Read Along, Ro- setta Stone, Speechling	Анализ голоса. Фонетическая об- ратная связь. Тренировка акцен- та.	Улучшает точность произношения. Развивает навыки ау- дирования. Уменьшает количе- ство ошибок.	Фонематическое восприятие. Практика инто- нации. Упражнения в виде диктанта.
Адаптивные обучающие платформы	Khan Acade- my, Coursera (курсы ИИ), EdApp	Персонализирован- ные планы уроков. Прогресс на осно- ве мастерства. Аналитическая панель.	Подходит для инди- видуальных стилей обучения. Выявляет пробелы в знаниях. Масштабируемость для классов.	Дифференциро- ванное обучение. Подготовка к те- стированию. Самостоятельное обучение.

опрошенных (37,5%) важно в данном контексте, что использование ИИ предлагает сво-
боду (то есть можно использовать свои мобильные устройства и заниматься в комфорт-
ных местах, возможно, даже совмещать развлекательные мероприятия и путешествия с
изучением английского языка). Третья группа респондентов чуть меньшая (23,1%), она
выбирает другой отличительный признак, то есть доступ к разнообразному контенту и
учет индивидуальных потребностей участника опроса. Эти результаты подчеркивают
существование инновационных, технологически усовершенствованных учебных сред
как альтернативы классической методологии, так как нет групп ответов, стремящихся к
100%, что говорит о настороженном отношении к достижениям ИИ, направленным на
оптимизацию и цифровизацию изучения английского языка.

Согласно ответам участников опроса, складывается картина: приблизительно 10%
опрошенных с помощью разных формулировок подтверждают, что не пользуются ИИ-
технологиями для изучения английского языка. Это указывают на то, что есть группа
преподавателей и студентов, которые не обращаются к ИИ-инструментам по незаъявлен-
ным причинам, возможно, из-за отсутствия необходимости, интереса или низкой циф-
ровой грамотности (или просто не знают, как пользоваться такими технологиями, хотя,
вероятно, слышали из СМИ, от друзей или коллег о их существовании).

В исследовании приведена сравнительная таблица цифровых инструментов на базе
ИИ для преподавания и изучения английского языка, в которой указываются их педаго-
гические преимущества и дидактические приложения (таб.).

Данная таблица служит практическим руководством для преподавателей англий-
ского языка по выбору цифровых инструментов на основе целей обучения и потребно-
стей студентов. Вовлеченность и мотивация происходит в рамках геймификации (на-

пример, приложение Duolingo) и виртуальной реальности (Immerse), делая обучение интерактивным. Персонализация осуществляется с помощью ИИ-репетиторов (например, GPT-чата) и адаптивных платформ (Khan Academy), с помощью которых учитываются потребности студентов в ходе семинарских занятий. Для развития отдельных навыков применяются инструменты письма (например, платформа Grammarly) и речевые приложения (Elsa), которые совершенствуют языковые компетенции. Оценка и обратная связь происходит благодаря автоматическому оцениванию (Gradescope), обеспечивая мгновенные, применимые на практике рекомендации. Цифровые инструменты на основе ИИ трансформируют методику преподавания английского языка, предлагая инновационные подходы для формирования языковых компетенций. Адаптивные платформы (Khan Academy, Duolingo) применяют алгоритмы машинного обучения с целью персонализации образовательных траекторий, соответствуя принципам дифференцированного обучения. Геймификация и интерактивные упражнения повышают мотивацию и когнитивную вовлеченность, способствуя усвоению лексико-грамматических структур через спиральную модель повторения. Автоматизированные системы оценки (Gradescope, Turnitin) оптимизируют процесс фиксации прогресса, обеспечивая объективность и снижая когнитивную нагрузку.

Лингводидактический аспект проявляется в интеграции NLP-технологий (ChatGPT, Elsa Speak), которые моделируют естественную коммуникативную среду. Эти инструменты развивают дискурсивные компетенции через диалоговые симуляции и корпусный анализ ошибок. Виртуальная реальность (Immerse и Mondly VR) усиливает ситуативно-контекстное обучение, создавая иммерсивные сценарии для отработки прагматических навыков. Подобные методы согласуются с коммуникативно-деятельностным подходом, акцентирующим аутентичное языковое взаимодействие. С точки зрения методологии преимуществом ИИ-ресурсов является их способность комбинировать формативное и суммативное оценивание, например, автоматизированные системы обратной связи (Grammarly и Quillbot) не только корректируют письменную речь, но и формируют у обучающихся металингвистическое сознание через анализ паттернов ошибок. Однако эффективность ИИ-технологий зависит от методической рефлексии педагога, то есть необходимо учитывать зоны ближайшего развития студентов и комбинировать цифровые инструменты с традиционными методами (например, проектное обучение). Таким образом, ИИ не заменяет, а оптимизирует педагогический процесс, требуя дальнейших исследований в области гибридных дидактических моделей.

Отдельно отметим аспекты интеграции ИИ в обучение теории и практики перевода на старших курсах, особенно с точки зрения когнитивных и лингводидактических вызовов. Преподавание теории и практики перевода в условиях цифровизации сталкивается с рядом методологических сложностей, особенно при работе со специализированными текстами (например, политологическими). Когнитивная нагрузка на студентов возрастает из-за необходимости одновременного овладения межъязыковой трансформацией, фоновыми знаниями в области анализа политического дискурса и технологическими инструментами (нейросетевые переводчики). Традиционные методы, основанные на сопоставительном анализе, часто не учитывают динамику ИИ, что приводит к дисбалансу между теоретической подготовкой и практикой (адаптацией ИИ-генерации под требования адекватности и жанрово-стилевого соответствия). При переводе текстов о международных конфликтах (на материале журнала The Economist) студенты сталкиваются с проблемой девербализации терминов, где ИИ-переводчики (DeepL и Google Translate) предлагают буквальные варианты, игнорирующие контекстуальную прагматику.

В качестве дидактических решений этих проблем на основе цифровых ресурсов предлагаем использовать гибридную методику, сочетающую классическую стратегии, приемы и методы перевода с использованием ИИ. Когнитивно-дискурсивный подход усиливается за счет корпусных технологий (например, параллельного анализа оригина-

лов и переводов в Linguee); интерактивных упражнений на платформах типа SmartCAT с элементами машинного обучения; сравнительного разбора ИИ-генерации и профессиональных переводов (на примере текстов EU White Papers). Педагогическая задача заключается в развитии метакогнитивных стратегий, то есть обучения студентов посредничеству нейрперевода с акцентом на идиоматичность и культурные коннотации. Кейс-стади с политологическими документами (например, перевод текстов журнала The Economist) демонстрирует, как алгоритмическая предвзятость ИИ (тенденция к калькированию) требует от студентов старших курсов продвинутых навыков предпереводческого анализа и семантико-стилистической правки.

Несмотря на потенциал ИИ, сохраняются дидактические риски подмены аналитического мышления зависимостью от автоматизации, эрозии переводческой компетенции в области креативных решений (например, перевод метафор в политических нарративах). Для минимизации этих эффектов необходимо интегрировать модули по этике ИИ в курсы перевода, использовать симуляторы реальных кейсов (например, перевод новостных заголовков с учетом идеологической нагрузки), развивать экспертную оценку через коллаборативные платформы, например, Trados GroupShare. Цифровые инструменты должны не заменять, а дополнять традиционные методы, формируя у студентов системное понимание перевода как когнитивно-дискурсивной практики.

Большинство опрошенных согласны, что использование ИИ лишает их личного взаимодействия с преподавателем и одногруппниками, не создавая условий для офлайн-коммуникации между участниками образовательного процесса с целью изучения английского языка. Респонденты указывают на преимущества технологий в создании возможностей обучения в индивидуальном темпе и в удобное время, в то время как традиционные образовательные подходы предполагают жесткий график и интенсивность занятий, определяемые учебной программой, ограничивая гибкость и мобильность, требуя соблюдения плана обучения со стороны преподавателей. Опрошенные разделяют точку зрения, что ИИ-инструменты предоставляют доступ к обширным ресурсам для изучения языка, включая тексты, аудио- и видеоматериалы, а также предлагают персонализированный подход к обучению. В отличие от этого традиционные методы опираются на ограниченный набор учебных пособий, предусмотренных программой, и частично используют дополнительные материалы. Анализ ответов показывает, что различия между традиционными и цифровыми методами обучения ощутимы, однако их глубина и детализация требуют дальнейшего исследования и описания. Основное различие заключается в изменении характера межличностного взаимодействия: традиционные занятия предполагают структурированную динамику в классе, тогда как при использовании ИИ этот фактор отсутствует или снижается. С точки зрения мотивации инструменты ИИ предлагают разнообразие контента, который может заинтересовать любого обучающегося и предложить индивидуальную образовательную траекторию, что делает процесс обучения быстрым и эффективным. Традиционные педагогические практики ассоциируются с рутинной и акцентом на социальные аспекты обучения, воспринимаются как проверенные и менее пугающие новизной. Инновационные цифровые образовательные среды представляются скорее малоизученной альтернативой классическим методам, а не их заменой. Отсутствие единодушия в ответах (ни одна из групп не приближается к стопроцентному единогласному выбору предложенных вариантов) указывает на осторожное отношение к прорывным достижениям ИИ, направленным на оптимизацию и цифровизацию изучения английского языка.

Интеграция цифровых инструментов и технологий ИИ в образовательный процесс демонстрирует потенциал для трансформации методики преподавания английского языка. Как показал анализ, адаптивные платформы и инструменты на основе ИИ позволяют реализовать принципы персонализированного и дифференцированного обучения, повышая когнитивную вовлеченность студентов через геймификацию и интерактивные

форматы. Автоматизированные системы оценки и инструменты для развития языковых навыков оптимизируют процесс формирования компетенций, обеспечивая объективную обратную связь и снижая когнитивную нагрузку преподавателя. Однако применение этих технологий требует методической рефлексии и разработки гибридных дидактических моделей, которые гармонично сочетают цифровые инструменты с традиционными педагогическими подходами. Значение приобретает необходимость формирования у обучающихся металингвистического сознания, позволяющего критически оценивать и корректировать результаты работы ИИ-систем.

В области преподавания перевода интеграция ИИ-технологий создает новые возможности и методологические вызовы. Использование нейросетевых переводчиков и корпусных инструментов требует пересмотра традиционных подходов к формированию переводческих компетенций с акцентом на развитие навыков постредактирования и анализа машинного перевода. Как демонстрируют кейсы с политологическими текстами, ключевой задачей становится обучение студентов стратегиям работы с алгоритмическими ограничениями ИИ, включая преодоление буквализма, учет контекстуальной прагматики и сохранение идиоматичности. При этом появляются риски подмены аналитического мышления автоматизированными решениями, что требует включения в учебный процесс специальных модулей по этике ИИ и когнитивно-дискурсивным аспектам переводческой деятельности. Перспективным направлением представляется разработка симуляторов реальных профессиональных кейсов в рамках приложений для совместной работы, которые сочетают преимущества цифровых технологий с формированием системного понимания перевода как комплексной когнитивно-коммуникативной практики. Оптимальной стратегией интеграции ИИ в переводческое образование становится их использование в качестве дополнения к традиционным методам, а не замены, что требует дальнейших исследований в области гибридных дидактических моделей.

Список литературы

1. Агафонова Л.И., Пеньков Б.В., Смоленчук О.Ю. Искусственный интеллект в рамках смешанного обучения английскому языку // Язык и культура: Сборник статей XXXIV Международной научной конференции (15–17 октября 2024 г.). Томск, 2024. С. 167–171.
2. Алферьева А.А. Искусственный интеллект в образовании: как адаптивное обучение и цифровые ассистенты меняют подход к обучению и воспитанию подростков // Вестник науки. 2025. Т. 1. №1(82). С. 111–119.
3. Диденко Э.Н. Потенциал использования чат-ботов при обучении английскому языку студентов экономических направлений подготовки // МНКО. 2023. №4(101). С. 27–29.
4. Доценко Н.С. О влиянии цифровых технологий на мотивацию студентов, изучающих английский язык для специальных целей // Мир науки, культуры, образования. 2024. №1(104). С. 266–268.
5. Жарова Ю.В., Обдалова О.А. Иноязычная подготовка студентов инженерного профиля в контексте новых требований рынка труда // Языковая политика и лингвистическая безопасность: Сборник научных статей по материалам VII Международного интерактивного научно-образовательного форума, Нижний Новгород, 23–25 октября 2023 года. Нижний Новгород, 2024. С. 81–87.
6. Марченко А.Ю. Правовой анализ новейшего законодательства ЕС о применении технологий искусственного интеллекта: специальность 12.00.10 «Международное право; Европейское право»: диссертация на соискание ученой степени доктора юридических наук. М., 2022.
7. Молчанова Г.Г. Искусственный интеллект как вызов и как проблема (аналитический обзор) // Вестник Московского Университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. №2. С. 9–17.

8. Резаев А.В., Трегубова Н.Д. Философия общения и искусственный интеллект: опыт сравнительного анализа дискуссий в отечественной и зарубежной литературе // Эпистемология и философия науки. 2024. Т. 61. №2. С. 134–156.
9. Рольгайзер А.А. Дидактические возможности чат-ботов в процессе обучения иностранному языку в вузе // Интеграция педагогической науки и практики в контексте вызовов XXI века: Сборник статей III Международной научно-практической конференции, Калуга, 19 апреля 2024 года. Калуга, 2024. С. 234–236.
10. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Евстигнеев М.Н. Матрица инструментов искусственного интеллекта в лингвометодической подготовке будущих учителей иностранного языка // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. №3. С. 559–588.
11. Титова С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2024. №2. С. 18–37.
12. Усенко Р.С. Проблемы применения ChatGPT в высшем образовании // Тенденции развития интернет и цифровой экономики: Труды VII Международной научно-практической конференции, Симферополь-Сатера (Алушта), 30 мая 2024 года. Симферополь, 2024. С. 199–200.
13. Чернова Л.С. Возможности использования искусственного интеллекта при изучении иностранных языков // Обучение иностранным языкам – современные проблемы и решения: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Обнинск, 6 ноября 2021 года. Обнинск, 2022. С. 486–490.
14. Aad S.S., Hardey M. After Generative AI: Preparing Faculty to Transform Education (Great Debates in Higher Education). 2025.
15. Blackwelder A., Cowley J. Future-Ready Teaching With AI: Unlocking Student Potential in the Age of Artificial Intelligence (Corwin Teaching Essentials). Thousand Oaks, CA, 2025.
16. Bolen J. The Ultimate Guide to Teaching ESL With ChatGPT: Harness AI to Enhance Language Learning & Teaching (How to Teach ESL / EFL). 2024.
17. Bowen J.A., Watson C.E. Teaching with AI: A Practical Guide to a New Era of Human Learning. Baltimore MD, 2024.
18. Fitria T.N. Artificial Intelligence (AI) Technology in OpenAI ChatGPT Application: A Review of ChatGPT in Writing English Essay // ELT Forum: Journal of English Language Teaching. 2023. №12(1). P. 44–58.
19. Lang-Raad N. The AI Assist: Strategies for Integrating AI into the Very Human Act of Teaching. ASCD, 2024.
20. Miller M. AI for Educators: Learning Strategies, Teacher Efficiencies, and a Vision for an Artificial Intelligence Future. Dave Burgess Consulting, 2023.
21. Paiz J.M., Toncelli R., Kostka I. Artificial Intelligence, Real Teaching: A Guide to AI in ELT (BIGs (Brief Instructional Guides)). 2025.
22. Penkov B.V., Kozhina I., Papkova T., Sedykh E. Enhancing language acquisition: the role of chatbots in ESL and EFL education // Scientific dialogue: current issues of theory and practice. Penza, 2024. P. 136–138.
23. Tucker C., Novak K. Elevating Educational Design with AI: Making Learning Accessible, Inclusive, and Equitable. Oxford, 2025.

* * *

1. Agafonova L.I., Pen'kov B.V., Smolenchuk O.Yu. Iskusstvennyj intellekt v ramkah smeshannogo obucheniya anglijskomu yazyku // Yazyk i kul'tura: Sbornik statej XXXIV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferenciya (15–17 oktyabrya 2024 g.). Tomsk, 2024. S. 167–171.
2. Alfer'eva A.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: kak adaptivnoe obuchenie i cifrovye assistenty menyayut podhod k obucheniyu i vospitaniyu podrostkov // Vestnik nauki. 2025. T. 1. №1(82). S. 111–119.
3. Didenko E.N. Potencial ispol'zovaniya chat-botov pri obuchenii anglijskomu yazyku studentov ekonomicheskikh napravlenij podgotovki // MNKO. 2023. №4(101). С. 27–29.
4. Docenko N.S. O vliyaniy cifrovyyh tekhnologij na motivaciyu studentov, izuchayushchih anglijskij yazyk dlya special'nyh celej // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024. №1(104). S. 266–268.

5. Zharova Yu.V., Obdalova O.A. Inoyazychnaya podgotovka studentov inzhenerenogo profilya v kontekste novyh trebovaniy rynka truda // Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost': Sbornik nauchnykh statej po materialam VII Mezhdunarodnogo interaktivnogo nauchno-obrazovatel'nogo foruma, Nizhnij Novgorod, 23–25 oktyabrya 2023 goda. Nizhnij Novgorod, 2024. S. 81–87.
6. Marchenko A.Yu. Pravovoj analiz novejshego zakonodatel'stva ES o primenenii tekhnologij iskusstvennogo intellekta: special'nost' 12.00.10 «Mezhdunarodnoe pravo; Evropejskoe pravo»: dissertaciya na soiskanie uchenoj stepeni doktora yuridicheskikh nauk. M., 2022.
7. Molchanova G.G. Iskustvennyj intellekt kak vyzov i kak problema (analiticheskij obzor) // Vestnik Moskovskogo Universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024. №2. S. 9–17.
8. Rezaev A.V., Tregubova N.D. Filosofiya obshcheniya i iskusstvennyj intellekt: opyt sravnitel'nogo analiza diskussij v otechestvennoj i zarubezhnoj literature // Epistemologiya i filosofiya nauki. 2024. T. 61. №2. S. 134–156.
9. Rol'gajzer A.A. Didakticheskie vozmozhnosti chat-botov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v vuze // Integraciya pedagogicheskoy nauki i praktiki v kontekste vyzovov XXI veka: Sbornik statej III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kaluga, 19 aprelya 2024 goda. Kaluga, 2024. S. 234–236.
10. Sysoev P.V., Filatov E.M., Evstigneev M.N. Matrica instrumentov iskusstvennogo intellekta v lingvometodicheskoy podgotovke budushchih uchitelej inostrannogo yazyka // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024. T. 29. №3. S. 559–588.
11. Titova S.V. Tekhnologicheskie resheniya na baze iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2024. №2. S. 18–37.
12. Usenko R.S. Problemy primeneniya ChatGPT v vysshem obrazovanii // Tendencii razvitiya internet i cifrovoj ekonomiki: Trudy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Simferopol'-Satera (Alushta), 30 maya 2024 goda. Simferopol', 2024. S. 199–200.
13. Chernova L.S. Vozmozhnosti ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannykh yazykov // Obuchenie inostrannym yazykam –sovremennye problemy i resheniya: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii imeni E.N. Solovovoj, Obninsk, 6 noyabrya 2021 goda. Obninsk, 2022. S. 486–490.



Integration of artificial intelligence into the educational process: cognitive and linguodidactic aspects of teaching English

The empirical study of perception of using the tools of artificial intelligence in learning and teaching English at universities of the Russian Federation, unlike the previous works, identifies, systematizes the main barriers associated with the introduction of AI technologies and provides the innovative foundation for ensuring the methodology for the development of foreign language communicative competences. The integration of AI into the educational process is considered with an emphasis on the cognitive and linguodidactic aspects of teaching English with the use of qualitative and quantitative analysis, which allows us to identify and differentiate the problems that arise in the course of AI transformation in the field of teaching and learning English. The statistical analysis of the effectiveness of using AI tools in the process of teaching English provides evidence-based recommendations, which is an innovative contribution to the existing literature.

Key words: *tools of artificial intelligence, foreign language learning, online learning, network community, blended learning, DeepSeek, digital linguodidactics, GPT chat.*

(Статья поступила в редакцию 01.04.2025)

Т.В. ЛУКЬЯНОВА,

Е.В. СЕМЕЛЕВА

Саранск

ПРОСВЕТИТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЗЕМСКИХ ВРАЧЕЙ

Демонстрируется активная роль земств и медицинских работников в распространении грамотности и санитарных знаний среди населения России в конце XIX века посредством использования различных стратегий и методов. Распространение книг через амбулатории врачей оказалось наиболее эффективным подходом.



Ключевые слова: *распространение грамотности, земские врачи, книги.*

Процесс формирования земской интеллигенции, охватывающий почти два десятилетия, был непосредственно связан с русской общественной жизнью. Наиболее широко обсуждаемыми проблемами того времени были народное образование и общественная медицина. В медицинских и общих журналах, освещалось бедственное положение русской деревни, насущные нужды крестьянства, высокая женская и детская смертность, выдвигался вопрос о приоритете русской земской медицины.

Земская медицина, зародившаяся в 1864 году, стала важнейшим элементом медицинского обслуживания сельских жителей России. Как отмечал З.Г. Френкель, она наряду с народной школой являлась одной из главных заслуг земства [1, с. 135]. Система основывалась на участковой медицине: уезды делились на участки с небольшими лечебницами. К 1905 году типичный участок охватывал территорию радиусом 16–17 верст, на одного врача приходилось около 25 тысяч человек [2, с. 46]. Земскую медицину активно развивали прогрессивные врачи, мотивированные гуманистическими идеалами и демократическим духом эпохи великих реформ 60-х годов XIX века.

Земским врачам чаще, чем другим слоям интеллигенции, приходилось сталкиваться с темнотой и безграмотностью крестьянского населения и терпеть много неудач в практической действительности. Эпидемические болезни, сифилис, повальные детские болезни, родовспоможение – во всем этом видна была непроглядная тьма и невежество. Меры, советы, даваемые врачами, часто не приносили должного результата благодаря тому же невежеству, поэтому после ряда голодных лет, эпидемий холеры все чаще поднимались вопросы о борьбе с народным невежеством. Земские врачи на земских собраниях, съездах и санитарных советах выступали за всеобщее обучение, проведение гигиенических сведений в народ. Для этого предлагались преподавание гигиены сельскими учителями, организация народных чтений со световыми картинками, распространение большего числа книг среди народа в читальне, библиотеке, продажи книг по доступной цене населению [3, с. 92].

На VIII съезде земских врачей Пензенской губернии врач А.П. Воскресенский из Ардатовского уезда Симбирской губернии предложил создать комиссию для улучшения народных медицинских изданий. В результате при Правлении Всероссийского общества русских врачей имени Н.И. Пирогова была сформирована комиссия из 16 врачей. Ее задача заключалась в пересмотре существующих изданий, повышении их качества и увеличении количества с последующим выпуском недорогих (3 и 5 копеек) брошюр, листовок и книг по гигиене и профилактике инфекционных заболеваний. С разрешения правительства был открыт сбор пожертвований в «Капитал для распространения

гигиенических знаний в народ в память 76 врачей, погибших в борьбе с тифом и холерой в голодные 1891–1892 годы» [4, с. 86].

Земские врачи высказывали мысль о том, чтобы и для них устраивали уездные медицинские библиотеки, так как врач должен по мере сил и возможностей пополнять свои знания по всем отраслям медицины. Но из-за дороговизны медицинских изданий врач не мог удовлетворить хотя бы отчасти потребность в необходимых книгах. Уездные земства должны были выделять средства на устройство и пополнение библиотек. Выписывались медицинские издания для библиотек по выбору и с согласия всех земских врачей в уезде. Причем, по их мнению, библиотеки должны устраиваться при городских земских больницах и находиться в заведывании городских врачей.

Земства начинают деятельно проявлять свое участие в распространении книг для чтения путем устройства книжных складов, особенно с 1891 года. Цель склада – удешевить для народа книги и «писче-бумажные» принадлежности, поэтому книги и учебники продавались со скидкой 15% с номинальной цены. Чтобы распространить в народе дешевые и хорошие книги, книжный склад с разрешения общего собрания устраивал свои отделения в уездных городах и селах на средства общества и уездных земств. В конце XIX века из 34 земских губерний только в пяти не было ни губернских, ни уездных книжных складов.

Пензенский губернский склад был открыт в 1895 году, кроме того в девяти уездах Пензенской губернии были устроены книжные склады, на что было ассигновано 1000 рублей. При Симбирской уездной управе книжный склад открыт в 1896 году [6, с. 165; 7; 8, с. 111]. Земства расширяют свою деятельность, устраивая продажу книг на базарах, при школах, в амбулаториях врачей. Особенно было важно, чтобы в деле распространения книг среди народа стояли лица интеллигентные и в то же время не связанные особой цензурой, а такими и являлся медицинский персонал – врачи, фельдшера.

Действительно, продажа книг у врачей в амбулаториях была значительно выше, чем у учителей и других сельских книжных комиссионеров. Многие земские врачи участвовали в распространении знаний среди народа. Так, врачи Коломенского санитарного совета по предложению врача А.Ф. Архангельского постановили еще в 1897 году ходатайствовать перед земским собранием об открытии книжных складов при врачебных амбулаториях. Весьма удачный опыт распространения книг в народе путем устройства отделений книжного склада при земских врачебных пунктах был сделан Тульским уездным земством.

Успешно шла распродажа книг через амбулатории в Херсонском, Днепровском уездах. Санитарная организация Херсонского земства была одной из лучших в России. Врачи занимались санитарным надзором, санитарно-статистическими исследованиями, особо подчеркивали профилактическую направленность в охране здоровья населения. Врачи Константиноградского уезда за короткое время продали до 5000 экземпляров книг [9]. В Карсунском уезде Симбирской губернии в селах Судосево и Большие Березники были организованы библиотеки земским врачом А.П. Солоновым. Он возглавлял Больше-Березниковскую участковую больницу [Там же, с. 248].

В Тамбовской губернии, чтобы распространить среди населения дешевые и хорошие книги, книжный склад с разрешения общего собрания устраивал свои отделения в уездных городах и селах на средства общества и уездных земств. Первыми на призыв правления общества отозвались Тамбовское и Лебедянское уездные земства, из которых первое ассигновало 200 рублей на устройство 8 складов при медицинских пунктах, а второе ассигновало 400 рублей на устройство 3 складов. Затем к содействию общества обратились Липецкое, Шацкое земства и город Темников. В городе Темников Тамбовской губернии было создано в 1880-х медицинское общество. Врачи постоянно совершенствовали свои знания в области медицины и несли эти знания в народ.

Протоколы свидетельствуют о развитой библиотеке местного медицинского общества, регулярно пополнявшейся книгами и журналами, а также о тесных связях с медицинскими обществами других регионов России, включая Москву и Петербург. Обмен протоколами и научной литературой, включая 58 докторских диссертаций из Санкт-Петербургской медицинской академии (1887 г.), обеспечивал земским врачам доступ к актуальной медицинской информации. Значительное внимание уделялось санитарному просвещению населения. Врач А.П. Воскресенский активно содействовал этому, инициируя пересмотр народных медицинских изданий, пропаганду грамотности и строительство школ. Его усилия привели к возобновлению практики народных чтений и обеспечению больничных библиотек необходимой литературой.

Для развития культуры взрослого населения он организует открытие народных библиотек. На свои деньги в 1894 году открывает первую народную библиотеку в селе Киржеманы Ардатовского уезда. По инициативе А.П. Воскресенского были открыты библиотеки в Игнатове и Манадышах, на организацию которых он вкладывал и свои собственные средства. В селе Манадыши народная библиотека была открыта в память погибшего сельского фельдшера К.В. Алеева, который в сильную пургу, отправившись к тяжелобольному, сбился с пути и замерз. И по ходатайству А.П. Воскресенского уездное земское собрание принимает решение об открытии в этом селе народной библиотеки имени погибшего фельдшера. Александр Петрович вел большую работу среди населения не только по распространению гигиенических знаний, но активно пропагандировал роль и значение народной школы для крестьян. Им было открыто в 1881 году 8 школ, а в 1882 году еще 11. Всего по его инициативе и частично на его средства было открыто 5 народных библиотек и 19 начальных школ [7].

Только в начале XX века санитарное просвещение стало неотъемлемой частью земской медицины. Земские врачи использовали разнообразные методы – от издания листовок и проведения народных чтений с использованием наглядных пособий до организации передвижных выставок и библиотек – для повышения санитарной грамотности населения. Значительную роль в этом сыграли Пироговское общество и Пироговские съезды, активно содействовавшие развитию общественной медицины в России. Обсуждаемые на съездах вопросы выходили за рамки здравоохранения, затрагивая социальные проблемы, такие как голод, телесные наказания и необходимость демократических свобод. Земские врачи активно освещали общественно значимые проблемы, привлекая внимание к острым социальным вопросам России. Земская медицина не только боролась с невежеством народных масс, но и изменила целое их мировоззрение, как предвидел Н.И. Пирогов. Земские врачи, по долгу службы, занимаясь совершенно иным делом, имея другую профессию, по призванию являлись истинными просветителями народа.

Список литературы

1. Актуальные проблемы педагогического образования: Материалы международной научно-практической конференции, Ульяновск, 21 ноября 2017 года. Ульяновск, 2017.
2. Горбачева Н.Г. Дореволюционная историография земского самоуправления в России // Вестник Пермского университета. 2008. №7(23). С. 46–54.
3. Егорышева И.Е. Экспериментальный центр земской медицины // Московская медицина. 2015. №1(4). С. 92–96.
4. Иванова Н.Н. Социальная функция врача: наследие земской медицины // Вызовы современного мира в рамках социально-гуманитарного знания: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, Ижевск, 2–4 марта 2023 года. Ижевск, 2023. С. 86–90.
5. Козлов В.А., Алипова Е.А. Научное наследие Б.Б. Веселовского для историографии земской проблематики // В мире научных открытий: Материалы V Всероссийской студенческой научной конференции (с международным участием), Ульяновск, 19–20 мая 2016 года. Т. I. Ульяновск, 2016. С. 142–144.

6. Литературная энциклопедия Мордовии. Буква Б // Вестник НИИ гуманитарных наук при Правительстве Республики Мордовия. 2021. №3(59). С. 165–241.
7. Лукьянова Т.В., Семелева Е.В. Деятельность Пензенского губернского земства в области медицины во второй половине XIX века // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. №5(143). С. 1–4.
8. Лукьянова Т.В., Семелева Е.В. Роль первого профессорского коллектива медицинского факультета МГУ им. Н.П. Огарева в подготовке кадров научной и практической медицины Мордовии // Центр и периферия. 2023. Т. 18. №3. С. 111–118.
9. Поддубный М.В., Шерстнева Е.В., Егорышева И.В. История здравоохранения дореволюционной России: (конец XIX – начало XX в.). М., 2014.
10. Сорокина Т.С., Морозов А.В. Отечественное здравоохранение и медицинское образование в первой половине двадцатого века: Учебное пособие для аспирантов направления подготовки «Здравоохранение и медицинские науки», изучающих «Историю и философию науки». М., 2021.

* * *

1. Aktual'nye problemy pedagogicheskogo obrazovaniya: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Ul'yanovsk, 21 noyabrya 2017 goda. Ul'yanovsk, 2017.
2. Gorbacheva N.G. Dorevolucionnaya istoriografiya zemskogo samoupravleniya v Rossii // Vestnik Permskogo universiteta. 2008. №7(23). S. 46–54.
3. Egorysheva I.E. Eksperimental'nyj centr zemskoj mediciny // Moskovskaya medicina. 2015. №1(4). S. 92–96.
4. Ivanova N.N. Social'naya funkciya vracha: nasledie zemskoj mediciny // Vyzovy sovremennogo mira v ramkah social'no-gumanitarnogo znaniya: Sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Izhevsk, 2–4 marta 2023 goda. Izhevsk, 2023. S. 86–90.
5. Kozlov V.A., Alipova E.A. Nauchnoe nasledie B.B. Veselovskogo dlya istoriografii zemskoj problematiki // V mire nauchnyh otkrytij: Materialy V Vserossijskoj studencheskoj nauchnoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), Ul'yanovsk, 19–20 maya 2016 goda. T. I. Ul'yanovsk, 2016. S. 142–144.
6. Literaturnaya enciklopediya Mordovii. Bukva B // Vestnik NII gumanitarnykh nauk pri Pravitel'stve Respubliki Mordoviya. 2021. №3(59). S. 165–241.
7. Luk'yanova T.V., Semeleva E.V. Deyatel'nost' Penzenskogo gubernskogo zemstva v oblasti mediciny vo vtoroj polovine XIX veka // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2024. №5(143). S. 1–4.
8. Luk'yanova T.V., Semeleva E.V. Rol' pervogo professorskogo kolektiva medicinskogo fakul'teta MGU im. N.P. Ogareva v podgotovke kadrov nauchnoj i prakticheskoy mediciny Mordovii // Centr i periferiya. 2023. T. 18. №3. S. 111–118.
9. Poddubnyj M.V., Sherstneva E.V., Egorysheva I.V. Istoriya zdavoohraneniya dorevolucionnoj Rossii: (konec XIX – nachalo XX v.). M., 2014.
10. Sorokina T.S., Morozov A.V. Otechestvennoe zdavoohranenie i medicinskoe obrazovanie v pervoj polovine dvadcatogo veka: Uchebnoe posobie dlya aspirantov napravleniya podgotovki «Zdavoohranenie i medicinskie nauki», izuchayushchih «Istoriyu i filosofiyu nauki». M., 2021.



Educational activities of zemstvo doctors

The active role of zemstvo and medical staff in the distribution of literacy and sanitary knowledge among the Russian population at the end of the XIXth century by means of using the different strategies and methods is shown. The books' distribution with the doctor's ambulatory is considered as an efficient approach.

Key words: *literacy distribution, zemstvo doctors, books.*

(Статья поступила в редакцию 18.03.2025)

П.А. ИШКОВА,
И.А. КОТЮРОВА
Петрозаводск

ГЕНДЕРНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОВ И КОЛИЧЕСТВА ОШИБОК В СТУДЕНЧЕСКИХ ТЕКСТАХ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Рассматриваются гендерные различия в ошибках студентов при изучении немецкого языка как второго иностранного. Исследование основано на анализе Петрозаводского аннотированного корпуса текстов (ПАКТ). Данные подтверждают, что студенты мужского пола в целом допускают больше ошибок по сравнению со студентами женского пола.

Выявлены наиболее частотные типы ошибок для обеих групп и случаи, в которых гендерные различия в интеръязыке не соответствуют тенденциям, наблюдаемым в речи носителей языка.



Ключевые слова: *гендерная лингвистика, корпусные исследования, интеръязык, лингводидактика.*

Изучение иностранных языков зависит от разнообразных факторов, включая гендерную принадлежность обучающегося. По наблюдениям ученых, мужчины и женщины демонстрируют различия в изучении иностранных языков. Актуальность исследования обусловлена развитием гендерных исследований в лингвистике и необходимостью глубокого понимания влияния пола на изучение иностранных языков с целью разработки более точных дидактических приемов.

Одним из основополагающих трудов в сфере гендерной лингвистики стала работа Р. Лакофф «Язык и место женщины», в которой впервые был внедрен в научный обиход термин «женский язык» [12]. О. Есперсен в своем труде «Язык, его природа, развитие и происхождение» также признавал существование различий в речевом поведении мужчин и женщин [11]. Д. Таннен называет разговор между мужчиной и женщиной межкультурной коммуникацией, так как мальчики и девочки растут в совершенно разных культурах [13]. Психологические исследования показывают, что у женщин вербальный интеллект выше, чем у мужчин. Уже в дошкольном возрасте девочки начинают читать раньше мальчиков, а женщины демонстрируют высокие показатели вербальной памяти, обширный словарный запас и сложную грамматическую структуру речи. По словам исследователей, это связано с более быстрой скоростью передачи информации между полушариями мозга у женщин. Таким образом, природой заложены различия в вербальной коммуникации между мужчинами и женщинами [10, с. 1320]. С древних времен мужчины охотились, обеспечивали семью пищей и защитой, а женщины занимались собирательством, внимательно подмечали детали и мелочи, чтобы ничего не упустить. Таким образом сформировались различия в мышлении: мужчины стремились к цели напрямую, а женщины уделяли больше внимания деталям. Это отразилось и в языке: женщины, как правило, склонны к использованию корректных грамматических конструкций и реже допускают ошибки как в устной, так и в письменной речи. Мужчины, напротив, чаще выбирают прямую, лаконичную манеру общения, что может привести к некоторым грамматическим упрощениям и ошибкам [4, с. 106]. В своем исследовании Ю.С. Сопранцова подчеркивает, что мальчики легче запоминают глаголы, девочки – существительные и прилагательные [8, с. 3]. Как отмечает М.Г. Газилов, девочки «более восприимчивы к звукам иностранного языка, им легче воспроизвести интона-

цию иностранной речи, его мелодичность, очень тонко подмечают изменения тона в голосе» [1, с. 18]. Важно отметить, что эти различия – общие тенденции и не всегда универсальны для всех носителей языка.

Актуальные научные работы демонстрируют, что устоявшиеся мнения о манере речи, свойственной разным полам, подкрепляются влиянием социально-культурной среды. Как утверждает Л.И. Столярчук, идея предопределенности языковых способностей биологией постепенно заменяется осознанием социального происхождения речевых тактик. Исследователь акцентирует внимание на том, что гендерная теория, изучающая социальные отношения, не отрицает анатомо-физиологические различия, но рассматривает их через призму социокультурных форм жизнедеятельности [9, с. 13]. Следовательно, наблюдаемые отличия в речевом поведении, скорее всего, являются результатом методов воспитания и обучения, а не заложенных природой когнитивных способностей.

Вслед за Н.И. Роговской мы исходим из того, что предпосылки для различий в освоении языка касаются разных уровней: *физиологического* (различия слуха, зрения, речевых стратегий, восприятия, памяти, мышления), *психологического* (различное эмоциональное восприятие предметного мира), *социального* (стереотипное восприятие «мужского» и «женского» в обществе). Следовательно, при обучении «целесообразно учитывать не только врожденные особенности функциональной организации мозга, но и гендерные различия на вышеперечисленных уровнях» [7, с. 52].

Работы по гендерной педагогике отечественных ученых XXI в. касались исторических, философских и психологических аспектов; гендерные проблемы рассматривались в рамках андрагогики в процессе полового, полоролевого воспитания и полоролевой социализации [Там же, с. 51]; проводились и описывались эксперименты по раздельному обучению мальчиков и девочек [6]. При этом цель гендерного подхода формулируется как «содействие в развитии и становлении личности, неповторимой индивидуальности каждого обучающегося с учетом многовариантного фактора пола, влияющего на процесс познания и результативность учения» [7, с. 51]. Наше исследование имеет концептуальное понимание цели гендерного подхода и призвано доказательно обозначить те аспекты в изучении немецкого языка, которые являются относительно «сильными» или относительно «слабыми» у мальчиков и у девочек, для того чтобы дать основу дальнейшей работе по разработке конкретных лингводидактических стратегий, учитывающих эти сильные и слабые стороны. Это позволило бы, с одной стороны, сгладить гендерные различия, а с другой стороны, использовать их в обучающих целях. **Гипотеза** настоящего исследования заключается в том, что и в интеръязыке, как и в речи носителей, проявляются гендерные различия. Под интеръязыком принято понимать «совокупность языковых характеристик и объясняющих их правил, свойственных говорению на неродном языке в процессе овладения им; промежуточное состояние языковой компетенции при переходе от незнания языка к совершенному владению им» [3, с. 498]. Таким образом, практическая значимость нашего исследования заключается в подтверждаемом статистикой теоретическом обосновании разработки методик для преподавания иностранных языков с учетом гендерных особенностей.

Корпусные технологии, пришедшие на помощь лингвистам, позволяют достоверно подтвердить или опровергнуть утверждение о разнице в речевом поведении у представителей разных полов. В настоящем исследовании анализируется то, насколько гендерные особенности влияют на количество и характер ошибок, допущенных студентами, изучающими немецкий язык как второй иностранный после английского. Материалом послужили тексты из Петрозаводского аннотированного корпуса текстов (далее – ПАКТ)*.

* Петрозаводский аннотированный корпус текстов (ПАКТ). [Электронный ресурс]. URL: <https://pact.ai.petrsu.ru/app> (дата обращения: 15.02.2025).

На основе базы данных корпуса ПАКТ была составлена таблица с указанием типов и количества ошибок для студентов женского и мужского пола в абсолютных и относительных числах, что позволило сравнить частотность ошибок, допускаемых студентами разного пола, и выявить закономерности. Объем исследованных текстов составляет 325 977 токенов, что позволяет выявить наличие или отсутствие гендерных различий в типах и частотности допускаемых ошибок в текстах студентов. Анализ ошибок, отмеченных в текстах ПАКТа, дает возможность увидеть объективную картину в числах и сделать на их основе выводы о том, повторяется ли характерная для носителей языка тенденция использования обучающимися женского пола корректных грамматических конструкций в письменной речи неносителей языка. Пропорциональные показатели были рассчитаны на каждые 100 токенов по каждому типу ошибок, поскольку объемы собранных текстов, написанных обучающимися разных полов, существенно различаются – текстов, написанных студентками, в корпусе в 5 раз больше, чем тех, чьими авторами являются студенты. Расчет ошибок на каждые 100 токенов позволяет сравнивать частотность ошибок в таких неравных объемах.

Всего в корпусе было обнаружено 84 типа ошибок, при этом ненулевой результат у студенток оказался в 81 пункте, а у студентов – только в 67 пунктах. Все данные представлены в таблице (таб. на стр. 132 – 134).

Как видно из таблицы, общее количество ошибок в текстах обучающихся женского пола составило 9212 на 273823 токена. Наиболее распространенными стали следующие: выбор лексики – 1392, орфография – 1055 и пунктуация – 741. В текстах обучающихся мужского пола было совершено 1988 ошибок на 52154 токена. Наиболее часто встречающимися ошибками среди них стали следующие: выбор лексики – 269; орфография – 146 и неопределенный артикль – 146. Таким образом, общее количество ошибок в текстах женского авторства составило 3,36 ошибки на 100 токенов, а в текстах мужчин этот показатель составляет 3,81 ошибки на 100 токенов. Полученные данные указывают на незначительное различие в частотности ошибок, при этом обучающиеся мужского пола совершают ошибки несколько чаще. Обращает на себя внимание тот факт, что из общего числа типов ошибок 84 только чуть более половины приходится на те, где относительная доля ошибок у студентов мужского пола выше – 45. В 39 случаях из 84 ошибки чаще встречаются у девочек.

Наиболее частотными ошибками в обеих группах стали выбор лексики, орфография, пунктуация, пропуски и склонение существительных и прилагательных.

Характерно, что студенты женского пола чаще студентов мужского пола допускали ошибки в категориях «орфография», «лишние элементы» и «предлог, управляющий несколькими падежами».

Незначительные различия в совершении ошибок наблюдаются в категориях «дискурс», все виды местоимений (притяжательные, личные, возвратные, указательные и т.д.), различные подвиды ошибок на порядок слов в предложении («место второстепенных членов предложения», «прямой порядок слов», «рамочная конструкция», «тематическое членение»), «пунктуация», «презенс», «претерит» и др.

Студенты мужского пола значительно чаще студентов женского пола допускали ошибки в следующих категориях: «неопределенный артикль» – 0,27 ошибок на 100 токенов в текстах студентов и 0,13 соответственно в текстах студенток, что почти в два раза реже; «пропуски» – 0,26 и 0,19; «склонение существительных» – 0,22 и 0,16; «склонение прилагательного» – 0,19 ошибок у студентов мужского пола против 0,14 ошибок у студентов женского пола. Незначительные различия наблюдаются в категориях «обратный порядок слов» и «порядок слов в придаточном предложении», «род», «определенный артикль», «выбор предлога» и др.

Таким образом, анализ данных позволяет наблюдать некоторые гендерные различия в совершении ошибок при освоении иностранного языка. Подтверждается, что сту-

Типы и количество ошибок в текстах обучающихся женского и мужского пола

Тип ошибки	Количество ошибок в текстах обучающихся женского пола (на 273823 токена)	Количество ошибок в текстах обучающихся женского пола (на 100 токенов)	Количество ошибок в текстах обучающихся мужского пола (на 52154 токена)	Количество ошибок в текстах обучающихся мужского пола (на 100 токенов)
Выбор лексемы	1392	0,5	269	0,52
Орфография	1055	0,38	146	0,27
Пунктуация	741	0,27	136	0,26
Пропуски	522	0,19	140	0,26
Склонение существительных	449	0,16	115	0,22
Склонение прилагательного	399	0,14	104	0,19
Неопределенный артикль	363	0,13	146	0,27
Лишние элементы	358	0,13	50	0,09
Род	240	0,08	56	0,10
Определенный артикль	229	0,08	54	0,10
Число	222	0,08	47	0,09
Обратный порядок слов	218	0,07	55	0,10
Порядок слов в придаточном предложении	207	0,07	53	0,10
Личное местоимение	183	0,066	33	0,063
Логика	178	0,065	36	0,069
Претерит	139	0,050	20	0,038
Выбор предлога	137	0,050	39	0,074
Спряжение	136	0,049	38	0,072
Прямой порядок слов	133	0,048	19	0,036
Дискурс	131	0,047	20	0,038
Притяжательное местоимение	118	0,043	20	0,038
Инфинитивные конструкции с zu	102	0,037	19	0,036
Место второстепенных членов предложения	101	0,036	11	0,021
Стиль	88	0,032	16	0,030
Союзы	87	0,031	16	0,030
Соединительные элементы	86	0,031	14	0,026
Рамочная конструкция	82	0,029	15	0,028
Перфект	75	0,027	16	0,030
Нулевой артикль	67	0,024	24	0,046

Типы и количество ошибок в текстах обучающихся женского и мужского пола

Тип ошибки	Количество ошибок в текстах обучающихся женского пола (на 273823 токена)	Количество ошибок в текстах обучающихся женского пола (на 100 токенов)	Количество ошибок в текстах обучающихся мужского пола (на 52154 токена)	Количество ошибок в текстах обучающихся мужского пола (на 100 токенов)
Устойчивые обороты	65	0,023	15	0,028
Предлог, управляющий несколькими падежами	62	0,022	-	-
Управление глаголов	61	0,022	14	0,026
Возвратное местоимение	58	0,021	9	0,017
Презенс	49	0,017	5	0,009
Сложные слова	48	0,017	6	0,011
Конъюнктив	46	0,016	2	0,003
Склонение местоимений	43	0,015	16	0,030
Местоимение	42	0,015	12	0,023
Наречия	41	0,014	11	0,021
Предлог с определенным падежом	39	0,014	7	0,013
Порядковое числительное	35	0,012	7	0,013
Сильный глагол	30	0,010	6	0,011
Инфинитивные конструкции без zu	28	0,010	7	0,013
Тема-рематическое членение предложения	28	0,010	5	0,009
Порядок слов	26	0,009	7	0,013
Пассив	23	0,008	6	0,011
Другие указатели на число	21	0,007	4	0,007
Словообразовательные суффиксы	20	0,007	2	0,003
Указательное местоимение	20	0,007	-	-
Глагол с отделяемой приставкой	18	0,006	-	-
Словообразование	16	0,005	-	-
Прилагательное	15	0,005	-	-
Модальный глагол	14	0,005	4	0,007
Порядок слов при отрицании	13	0,004	3	0,005
Место глагола	11	0,004	5	0,009
Активный залог	8	0,002	-	-
Причастие II	8	0,002	3	0,005
Сравнительные конструкции	7	0,002	-	-
Отрицательный артикль	7	0,002	1	0,001

Типы и количество ошибок в текстах обучающихся женского и мужского пола

Тип ошибки	Количество ошибок в текстах обучающихся женского пола (на 273823 токена)	Количество ошибок в текстах обучающихся женского пола (на 100 токенов)	Количество ошибок в текстах обучающихся мужского пола (на 52154 токена)	Количество ошибок в текстах обучающихся мужского пола (на 100 токенов)
Предлоги	7	0,002	4	0,007
Управление существительного	7	0,002	3	0,005
Глагол	6	0,002	1	0,001
Превосходная степень	6	0,002	-	-
Причастие I	6	0,002	-	-
Выбор временной формы	5	0,001	2	0,003
Управление прилагательного	4	0,001	-	-
Глагол с неотделяемой приставкой	4	0,001	-	-
Футурум I	7	0,002	-	-
Наклонение	3	0,001	1	0,001
Образование временной формы	3	0,001	2	0,003
Плюсквамперфект	3	0,001	-	-
Императив	3	0,001	-	-
Пассив состояния	2	0,0007	1	0,001
Сравнительная степень	2	0,0007	1	0,001
Словообразовательные префиксы	2	0,0007	-	-
Вопросительное местоимение	1	0,0003	-	-
Существительное	1	0,0003	-	-
Инфинитивные конструкции без zu	-	-	7	0,013
Порядок слов при отрицании	-	-	3	0,005
Количественное числительное	-	-	1	0,001
Общий итог	9212	3,36	1988	3,81

денты мужского пола действительно совершают больше ошибок, чем студенты женского пола. В некоторых категориях наблюдается обратная тенденция совершения ошибок. Например, характерно то, что только у студентов женского пола были обнаружены ошибки в следующих категориях: «предлог, управляющий несколькими падежами», «прилагательные», «активный залог», «словообразовательные префиксы», «футурум I», «императив», «вопросительное местоимение», «причастие I», «плюсквамперфект», «притяжательное местоимение», «управление прилагательного», «существительные»,

«превосходная степень», «сравнительные конструкции» и «словообразование». В одной категории были найдены ошибки только у студентов мужского пола – «пассивный залог».

Таким образом, результаты исследования подтверждают существование гендерных различий в количестве и типах ошибок при изучении немецкого языка. В целом по корпусу прослеживается тенденция большего количества ошибок в пересчете на 100 токенов у студентов мужского пола. Несмотря на то, что различия в частоте ошибок невелики, представляется возможным выделить типы ошибок, характерные для разных гендерных групп.

Полученные данные полезны для разработки адаптированных учебных стратегий, учитывающих особенности языкового восприятия и типичные ошибки студентов разного пола. В этом контексте важно применять гендерный подход в образовательном процессе, реализуемый через отбор соответствующих форм, методов и приемов обучения, а также через адаптацию содержания образовательных программ, учебной литературы и заданий с учетом психофизиологических особенностей учащихся [2, с. 14].

Коррекция учебных материалов и стратегий обучения поможет снизить частотность типичных ошибок и повысить языковую компетенцию обучающихся, будет способствовать созданию оптимальной среды для раскрытия потенциала учащихся [6, с. 102]. Полученные данные полезны для адаптации учебных стратегий, учитывающих особенности языкового восприятия студентов разного пола. Современные тенденции требуют пересмотра традиционных подходов к обучению, что включает в себя гибкость образовательных стратегий, которые должны «не столько углублять гендерные стереотипы, сколько восполнять то, чего детям не хватает» [5, с. 18]. Необходимо учитывать как врожденные различия между мужчинами и женщинами, так и те, что обусловлены социумом, однако речь идет не о раздельном образовании, а об усилении внимания к аспектам, которые проявляются как более слабые у разных полов, и об использовании сильных сторон обоих полов, например, при применении технологий взаимообучения.

На основании полученных данных можно определить несколько перспективных направлений для внедрения подхода, учитывающего гендерные особенности, в процессе обучения иностранному языку. Предложенные рекомендации способствуют учету выявленных специфических ошибок, свойственных студентам разного пола, и позволяют адаптировать методы обучения для повышения результативности. Для студентов мужского пола целесообразно увеличить количество упражнений на склонение имен существительных и прилагательных, а также на использование артиклей, особенно неопределенных. Студентам женского пола рекомендуется уделить больше внимания орфографии и логике построения высказываний, включая упражнения на редактирование предложений с целью устранения избыточности. Помимо гендерно-ориентированных заданий в рамках работы в смешанных гендерных группах студенты-мужчины могут выступать в роли наставников, объясняя студенткам правила грамматики, тогда как студентки могут способствовать развитию внимательности у студентов-мужчин к языковым нюансам, таким как выбор правильных предлогов, использование устойчивых выражений и правильный порядок слов в сложных конструкциях. При работе с текстами женщины могут редактировать тексты мужчин, акцентируя внимание на стилистике, а мужчины – анализировать структуру текстов женщин, помогая выявить избыточные элементы. При обучении студентов мужского пола рекомендуется использовать четко структурированные объяснения с алгоритмами, в то время как студентам женского пола будут полезны конкретные примеры и контекстуальные ситуации. Студентов мужского пола может мотивировать игровой элемент, а студентов женского пола – контекст и эмоциональная вовлеченность.

Перспективы дальнейших исследований включают разработку конкретных методик для обучения мальчиков и девочек в смешанных группах и экспериментальное изу-

чение их эффективности. Другими направлениями, которые представляются актуальными в связи с появлением ученических корпусов, является рассмотрение сходств и различий в гендерных особенностях ошибок при изучении других иностранных языков, анализ влияния когнитивных стратегий и стилей обучения на характер ошибок, исследование изменений частоты и типов ошибок в ходе обучения. Изучение гендерных особенностей и применение гендерно-ориентированного подхода в обучении может позволить достичь лучших результатов при освоении иностранного языка.

Список источников

1. Газиллов М.Г. К вопросу о гендерном подходе при обучении иностранному языку // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. №1-4. С. 17–20.
2. Дьячкова Н.А. Гендерный подход в обучении школьников // Молодой ученый. 2014. № 20.2(79.2). С. 14–15.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Т. 1: А–О. М., 2000.
4. Ковалева Е.Ю., Ежгурова А.А., Никитенко Т.В., Сокур Е.А. Сравнительный анализ гендерных моделей речевой деятельности в английском, немецком и русском языках // Филологические науки. Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. №4(21). С. 105–109.
5. Кон И.С. Плюсы и минусы раздельного и совместного образования // Педагогика. 2006. №9. С. 16–22.
6. Роговская Н.И., Матвиенко Л.М. Преподавание иностранного языка школьникам в профильных классах с правовым уклоном на основе гендерного подхода // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2013. №7(82). С. 102–105.
7. Роговская Н.И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2007. №1(19). С. 50–53.
8. Сопранцова Ю.С. Гендерный подход в практике обучения немецкому языку старших школьников (из личного опыта) // Науковедение. 2013. №3. С. 1–7.
9. Столярчук Л.И. Социальная сущность гендерной теории на основе методологии целостного подхода в образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2025. №1(194). С. 12–16.
10. Трепышко Д.В. Особенности языкового поведения мужчин и женщин // Теория и практика современной науки. 2016. №5(11). С. 1320–1325.
11. Jespersen O. Language, its nature, development and origin. London, 1922.
12. Lakoff R. Language and Woman's Place. Language in Society. 1973. №2(1). P. 45–80.
13. Tannen D. You just don't understand: Women and men in conversation. Now York, 1990.

* * *

1. Gazilov M.G. K voprosu o gendernom podhode pri obuchenii inostrannomu yazyku // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk. 2016. №1-4. S. 17–20.
2. D'yachkova N.A. Gendernyj podhod v obuchenii shkol'nikov // Molodoj uchenyj. 2014. № 20.2(79.2). S. 14–15.
3. Efremova T.F. Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj. T. 1: A–O. M., 2000.
4. Kovaleva E.Yu., Ezhgurova A.A., Nikitenko T.V., Sokur E.A. Sravnitel'nyj analiz gendernykh modelej rechevoj deyatel'nosti v anglijskom, nemeckom i russkom yazykah // Filologicheskie nauki. Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. 2017. T. 6. №4(21). S. 105–109.
5. Kon I.S. Plyusy i minusy razdel'nogo i sovmestnogo obrazovaniya // Pedagogika. 2006. №9. S. 16–22.
6. Rogovskaya N.I., Matvienko L.M. Prepodavanie inostrannogo yazyka shkol'nikam v profil'nykh klassakh s pravovym uklonom na osnove gendernogo podhoda // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2013. №7(82). S. 102–105.
7. Rogovskaya N.I. Formirovanie poznavatel'nykh interesov podrostkov s uchetom gendernykh osobennostej // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2007. №1(19). S. 50–53.

8. Soprancova Yu.S. Gendernyj podhod v praktike obucheniya nemeckomu yazyku starshih shkol'nikov (iz lichnogo opyta) // Naukovedenie. 2013. №3. S. 1–7.

9. Stolyarchuk L.I. Social'naya sushchnost' gendernoj teorii na osnove metodologii celostnogo podhoda v obrazovanii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2025. №1(194). S. 12–16.

10. Trepysheko D.V. Osobennosti yazykovogo povedeniya muzhchin i zhenshchin // Teoriya i praktika sovremennoj nauki. 2016. №5(11). S. 1320–1325.



***The gender analysis of types and mistakes quantity
in the foreign language texts of students***

The gender differences in the mistakes of students in the process of studying the German language as a second language are considered. The study is based on the analysis of the Petrozavodsk annotated text corpus. The data confirms that the male students make more mistakes than the female students. There are revealed the most frequent types of mistakes for both groups and the cases where the gender differences in the interlanguage don't correspond to the tendencies observed in the speech of the native speakers.

Key words: gender linguistics, corpus-based research, interlanguage, linguodidactics.

(Статья поступила в редакцию 27.03.2025)

Я.Б. ЕМЕЛЬЯНОВА
Нижний Новгород

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ОПОРЫ НА МЕНТАЛЬНЫЕ КАРТЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ
ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ЛЕКСИЧЕСКИМ МАТЕРИАЛОМ
В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ**

Рассматривается проблема повышения эффективности работы с лексическим материалом в рамках иноязычной подготовки переводчиков для обеспечения более эффективного извлечения языковых средств. Предлагается использовать задания, построенные по принципу ментальных карт, обеспечивающие психолингвистические предпосылки оперативного извлечения. Даются примеры упражнений, обосновывается теоретическое и практическое значение данного подхода к работе с лексикой.



Ключевые слова: перевод, иноязычная подготовка переводчика,
лексика, ментальные карты, извлечение.

Успешное усвоение и адекватное использование студентами значительных объемов лексического материала является одним из ключевых направлений иноязычной подготовки переводчиков, обусловленным спецификой целей, задач и условий осуществления переводческой деятельности. Однако нередко возникают ситуации, когда в

процессе речепорождения на иностранном языке, особенно в случае неподготовленной речи, не происходит оперативного извлечения языковых средств, изученных студентом в рамках курса. Данная проблема требует решения, поскольку в ситуации перевода на иностранный язык переводчику необходимо умение оперативно подбирать адекватные языковые средства для передачи содержания и смысла оригинала, обеспечения адекватности перевода и идиоматичности речи на иностранном языке.

Одной из возможных причин обозначенной проблемы может быть несовпадение характера работы с языковыми средствами на занятиях по практике иностранного языка с характером умственных процессов, задействованных в процессе речепорождения. Процесс речепорождения представляет собой совокупность мыслительных операций, целью которых является извлечение необходимых языковых средств для выражения замысла говорящего [10]. Такое *извлечение* определяется как процесс осуществления доступа к хранящейся информации [Там же] и является продуктивным (*productiveretrieval*), предполагающим, в отличие от рецептивного, поиск и извлечение формы слова, соответствующей значению, которое подлежит передаче [13]. Этот процесс осуществляется в направлении от концептуальной информации к лексической и включает два этапа. На первом происходит «грамматическое кодирование» сообщения (*grammaticalencoding*), когда в ответ на активацию концептуальной информации, подлежащей выражению, активируется семантическая и синтаксическая информация (лемма). Далее в процессе «фонологического кодирования» (*phonologicalencoding*) [9] для активированной информации подбирается языковая форма, т.е. происходит соотнесение концептуальной, семантической и синтаксической информации с конкретной формой слова [6].

Процесс продуктивного извлечения целевых языковых средств основан на процессе распространяющейся активации [15] и происходит на фоне ряда процессов, упрощающих либо, наоборот, затрудняющих его. К ним можно отнести активацию концептов и лексических кандидатов, семантически связанных с целевым концептом, и конкуренцию активированных кандидатов (целевых и нецелевых) за выбор.

К параметрам, определяющим успешность извлечения целевых языковых средств, относятся:

1) характер хранения слов в ментальном лексиконе, т.е. в виде: а) репрезентаций, основанных на связи между словом в иностранном языке и его соответствием в родном (*word-association representations*), когда связь «от концепта к слову в иностранном языке» либо отсутствует в принципе, и слово находится в так называемом концептуальном вакууме [12], либо она достаточно слабая, и значение лексической единицы в иностранном языке является подчиненным значению ее соответствия в родном; б) репрезентаций, опирающихся на связь с концептом (*concept-mediation representations*) [7];

2) степень активации лексических репрезентаций (выбирается лексический кандидат, имеющий наивысший уровень активации среди прочих) [14];

3) степень совпадения контекстов кодирования информации (в нашем случае – изучения иностранного языка, в целом, и конкретного языкового материала, в частности) и ее извлечения, т.е. «принцип специфичности кодирования» (*encoding specificity principle*) [20]. В случае успешного кодирования слова снабжаются своего рода «ярлычками», определяющими местонахождение или «приписку» в лексиконе [5] и ускоряющими извлечение.

Соответственно, при неблагоприятной ситуации с точки зрения обозначенных параметров успешное и оперативное извлечение языковых средств может не состояться, несмотря на их известность говорящему.

На наш взгляд, одним из способов решения обозначенной проблемы является использование заданий в процессе работы с изучаемым лексическим материалом, учитывающих специфику процесса речепорождения и способствующих формированию не-

обходимых психолингвистических предпосылок и механизмов. В частности, это могут быть задания, построенные по принципу «ментальных карт» (mindmaps).

Ментальные карты представляют собой схематическое иерархическое представление информации, при котором центральная идея или концепт окружены системой ассоциирующихся с ними фактов / идей, данных в виде отходящих от него крупных ветвей и более мелких ответвлений [3; 19]. Опора на ментальные карты активизирует ряд ключевых мыслительных процессов и механизмов, отражающих нелинейный характер нашего мышления и отвечающих за обработку, запоминание и извлечение информации.

Во-первых, это процесс радиантного мышления (radiant thinking), представляющий собой «совокупность ассоциативных процессов, идущих от или связанных с какой-то центральной точкой» [3, с. 57]. Радиантное мышление опирается на:

а) процесс распространяющейся активации, которая идет от одного слова к другому, ассоциативно связанному с ним, лежащий в основе памяти и обеспечивающий способность мозга обрабатывать, запоминать и осуществлять поиск по значительному объему информации;

б) иерархичность представления информации, являющуюся ключевым организационным принципом памяти, отражающим стремление мозга выстроить знание в виде иерархических структур [4].

Во-вторых, это активизация работы обоих полушарий [11] за счет зрительного иерархического представления вербальной информации (правое полушарие) и организации и структурирования информации, вписывания новой информации в систему уже имеющейся за счет поиска логических связей между изучаемыми фактами и концептами, с одной стороны, и уже известной обучающемуся информацией (левое полушарие), с другой стороны [17; 18].

В-третьих, опора на ментальные карты обеспечивает необходимый объем когнитивных усилий, осуществление разного рода умственных операций с изучаемым материалом, предполагающих его многократную обработку, что в соответствии с гипотезами «depth of processing hypothesis» [16] и «involvement load hypothesis» [8] обеспечивает более прочное запоминание информации.

В-четвертых, опора на ментальные карты способствует усвоению лексического материала в неразрывной связи с экстралингвистической информацией по теме, что также способствует ее более осмысленному и прочному запоминанию.

Таким образом, использование опоры на ментальные карты в процессе обучения позволяет задействовать умственные процессы и механизмы, отражающие наше «реальное» мышление (real-world thinking), активизировать процессы, аналогичные тем, которые имеют место при речепорождении, повысить эффективность и прочность запоминания информации и обеспечить ее оперативное извлечение и успешное использование в различных контекстах [1; 2].

С организационной точки зрения несомненным преимуществом ментальных карт является следующее: 1) их применимость в различных контекстах обучения (размер группы, формы работы, изучаемый материал и пр.); 2) комфортность для обучающихся с различными стилями учения; 3) достаточная простота в организации и использовании.

Основываясь на нашем опыте использования таких упражнений на занятиях по практике иностранного языка со студентами-переводчиками 3 и 4 курсов, мы предлагаем говорить об упражнениях на уровне: 1) темы / ее фрагмента; 2) текста / его фрагмента; 3) фразы.

Первая группа включает упражнения на:

1) Активизацию различного рода логических связей между явлениями действительности в рамках определенного фрагмента темы:

а) причины чего-л.: *What are the causes of the following? ...???* – bullying

б) последствия чего-л.: *What are the consequences of the following? If you dump waste at sea, ...???*

What would be the symptoms of each of these medical problems: measles – ???

в) характеристики чего-л.: *Think about the following items. What qualities do you look for in them? Telephone, house.*

г) необходимые меры и / или действия: *What measures can be taken to prevent the following problems? Students missing lessons – ???*

What would be the normal treatment for the following ailments? a sunburn – ???

д) проработка сценария действий в определенной ситуации: *Describe the steps you will take in the following situation/to achieve the following result. You've decided to lose weight. Your actions:*

If you want to buy an apartment, what steps do you take?

е) пути достижения чего-л.: *How many ways can you think of for someone to keep fit?*

ж) совет, обусловленный определенными обстоятельствами: *Read the following situations and give advice. Your friend may have an eating disorder.*

з) самостоятельная идентификация различных связей в рамках изучаемого контекста: *What is the relationship between the following phenomena or some of them within each group below? Single-sex schools, truancy, bullying, good exam results.*

2) Активизацию лексики и информации по определенной смысловой ветке ментальной карты: *Develop the following statements. Use your own ideas. Governments are taking measures to combat pollution. Nevertheless, ...*

3) Организацию лексики по теме: (изученной) *Create a mind map to present and organise words related to diseases* и (самостоятельно подобранной) *You are going to give a talk on global warming. Find some relevant materials which could provide useful vocabulary (and information) for your presentation. Organise it into logical groups.*

Вторая группа включает упражнения, направленные на группировку лексики из изучаемых текстов:

Create a mind map to present and organise new words and phrases from the text.

Find words and phrases in the text which are used to describe the advantages of working from home.

Read the text and make a list of words/phrases related to films.

You are going to give a talk on homeworking. Read the following texts and make a list of useful words and phrases for your presentation. Divide them into logical groups.

Следует отметить, что применительно к лексическому материалу из текстов с успехом могут использоваться упражнения из первой группы, направленные на активизацию различного рода логических связей, лексики и информации по определенной смысловой ветке ментальной карты и организацию лексики по фрагменту темы.

Упражнения **третьей группы** позволяют использовать принцип ментальных карт для того, чтобы целенаправленно привлечь внимание студентов к лексической сочетаемости слов, когда в виде центральной идеи или концепта выступает одно из слов, составляющих фразу или коллокацию, а остальные рассматриваются как ассоциирующиеся с ним. Для этого могут быть использованы:

1) Готовые фразы из текстов:

The following words appeared in the text in the order in which they are listed. Find phrases in the text which contain these words. World, remote, languages, pressure, shift, better.

In our connected globalised world, the languages which dominate communications and business, Mandarin, Hindi, English, Spanish and Russian amongst others, are placing small languages spoken in remote places under increasing pressure. Fewer and fewer people speak languages such as Liki, Taushiro and Dumi as their children shift away from the language of their ancestors towards languages which promise education, success and the chance of a better life.

What words (adjectives, verbs, nouns, etc.) come before/after the following words in the text? Effect, opinion, languages, death.

Many PhD students studying minority languages lack the resources to develop their language skills. This has a detrimental effect on the quality of their research. At the same time, they have to struggle against the frequently expressed opinion that minority languages serve no useful purpose and should be allowed to die a natural death.

Match the following words and phrases from the columns to make complete expressions from the article.

1. to see events	expectations	light
2. to have low	in a positive	for the future

All the phrases below were in the text you've just read/listened to. Complete them by adding the missing words. To ... a ... life (lead, sedentary).

Can you remember these phrases and expressions from the text? Work better under p ... (pressure).

2) Модели сочетаемостных возможностей различных частей речи, отражающие, так называемые, правую и левую валентности слова, которые наполняются конкретным языковым материалом (прилагательное + существительное; прилагательное / глагол + существительное; существительное + глагол / существительное и пр.).

Think of the verbs the following nouns can be used with. Mistake, research.

Choose the words from the list that can/cannot come before / after the following words. Mistake, research.

Упражнения с применением ментальных карт могут использоваться: 1) на занятии и в качестве домашнего задания; 2) в подготовленном и неподготовленном / спонтанном (brainstorming) режиме; 3) для работы под руководством преподавателя и в качестве основы для самостоятельной работы студентов; 4) для организации уже изученной лексики и для подключения новых тематических языковых средств за счет расширения уже имеющихся категорий и добавления новых «веток»; 5) для оперативного повторения пройденной лексики (warm-up activities) и для систематизации изученного лексического материала.

Результаты нашего опыта использования описанных упражнений в практике преподавания иностранного языка студентам-переводчикам позволяют сделать вывод об эффективности использования принципа ментальных карт при работе с лексическим материалом для повышения их активации, вызова и извлечения в процессе речепорождения на иностранном языке. Нами было отмечено более активное использование изученных лексических единиц в собственной речи студентов на иностранном языке, а также оперативное их извлечение и адекватное использование при необходимости передачи на иностранном языке содержания предложений или небольших текстов на русском языке. Также определенная степень коммуникативной направленности данных упражнений позволяет переместить акцент с работы с собственно лексическим материалом на решение задач, в определенной степени имеющих коммуникативную направленность и практическую ценность для студентов.

Мы полагаем, что *теоретическая значимость* нашей работы заключается в теоретическом обосновании принципа ментальных карт и целесообразности его использования в процессе работы с лексическим материалом в контексте иноязычной подготовки переводчиков, а также описании проблем, актуальных в контексте перевода, которые он может решить. *Практическое значение* данного исследования нам видится в разработке, адаптации и апробации комплекса упражнений, позволяющих использовать опору на ментальные карты в процессе работы с изучаемой лексикой для решения задач, актуальных в контексте профессиональной подготовки переводчиков.

Список литературы

1. Bahadori A., Gorjian B. The role of mind mapping software in developing EFL learner's vocabulary at the pre-intermediate level // *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*. 2016. №2(1). С. 8–16.
2. Batdi V. A meta-analysis study of mind mapping techniques and traditional learning methods // *The Anthropologist*. 2015. №20(1-2). С. 62–68.
3. Buzan T. *The mind map book*. New York, 1993.
4. Davies M. Concept mapping, mind mapping and argument mapping: What are the differences and do they matter? // *Higher Education*. 2011. №62(3). С. 279–301.
5. Higbee K.L. *Your memory: How it works and how to improve it*. 2nd ed. New York, 2001.
6. Kerr E., Ivanova B., Strijkers K. Lexical Access in Speech Production Psycho- and Neurolinguistic Perspectives on the Spatiotemporal Dynamics // *Language production*. Routledge, 2023. С. 33–67.
7. Kroll J.F., De Groot A.M.B. Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping form to meaning in two languages // *Tutorials in bilingualism*. 2014. С. 169–199.
8. Laufer B., Hulstijn J. Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement // *Applied Linguistics*. 2001. №22(1). С. 1–26.
9. Levelt W.J.M., Roelofs A., Meyer A.S. A theory of lexical access in speech production // *Behavioral and brain sciences*. 1999. №22. С. 1–75.
10. Liu D. Salience and construal in the use of synonymy: A study of two sets of near synonymous nouns // *Cognitive Linguistics*. 2013. №24. С. 67–113.
11. Liu Y.Z., Tong Y.X., Yang Y.Q. The application of mind mapping into college computer programming teaching // *Procedia Computer Science*. 2018. №129. С. 66–70.
12. Liu D., Zhong S. L2 vs. L1 use of synonymy: An empirical study of synonym use/acquisition // *Applied Linguistics*. 2014. №37(2). С. 239–261.
13. Nation I.S.P. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, 2001.
14. Pickering M.J., Strijkers K. Language Production and Prediction in a Parallel Activation Model // *Topics in cognitive science*. 2024. С. 1–12.
15. Roelofs A.A. spreading-activation theory of lemma retrieval in speaking // *Cognition*. 1992. №42(1–3). С. 107–142.
16. Schmitt N.D. Schmitt. Vocabulary Journals: Theoretical Underpinnings and Practical Suggestions // *ELT Journal*. 1995. №49(2). С. 133–143.
17. Shi Y., Yang H., Dou Y., Zeng Y. Effects of mind mapping-based instruction on student cognitive learning outcomes: a meta-analysis // *Asia Pacific Education Review*. 2022. №24. С. 1–15.
18. Shi Y.H., Yang H.Y., MacLeod J., Zhang J., Yang H.H. College students' cognitive learning outcomes in technology-enabled active learning environments: A meta-analysis of the empirical literature // *Journal of Educational Computing Research*. 2020. №58(4). С. 791–817.
19. Tee T.K., Azman M.N.A., Mohamed S., Muhammad M., Mohamad M.M., Yunus J.M., Yee M.H., Othman W. Buzan mind mapping: An efficient technique for notetaking // *International Journal of Social, Human Science and Engineering*. 2014. №8(1). С. 28–31.
20. Tulving E. *Episodic and semantic memory* // *Organization of Memory*. New York, 1972. С. 381–403.



The use of basis on the mental maps for the improvement of the efficiency of work with the lexical material in the process of the foreign language training of translators

The issue of improvement of efficiency of work with the lexical material in the context of foreign language training of translators for providing more efficient extraction of linguistic means is considered. It is suggested to use the tasks, built on the principle of mental maps, providing the psychological and linguistic background of the efficient extraction. The examples of exercises are given, the theoretical and practical significance of the approach to the work with vocabulary is substantiated.

Key words: *translation, foreign language training of translators, vocabulary, mental maps, extraction.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2025)

А.В. КОРНЕЕВА

Белгород, Москва

К.И. КОЧ

Москва

**МЕТОДИКА НАПИСАНИЯ ЭССЕ ПО ИТОГАМ УЧЕБНОЙ ЭКСКУРСИИ
В КУРСЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ФАКУЛЬТЕТЕ
(на примере прогулки по ВДНХ)**

Предлагается поэтапная методика проведения учебной экскурсии на подготовительном факультете для иностранных граждан с написанием эссе на ее заключительном этапе. Учебная экскурсия рассматривается как важная часть учебного процесса, позволяющая развить социокультурную компетенцию иностранцев. Написание эссе оценивается как самостоятельная работа, закрепляющая лексико-грамматические навыки и раскрывающая творческий потенциал учащихся.



Ключевые слова: *русский язык как иностранный, РКИ, написание эссе, учебная экскурсия, субтекст «Письмо», социокультурная компетенция.*

Урок-экскурсия как активная форма обучения является неотъемлемой частью учебного процесса на подготовительном факультете российского вуза. «Учебная экскурсия как одна из разновидностей экскурсии – это проведение учебного занятия в условиях живого обзора, наблюдения и изучения учащимися различных объектов и явлений действительности» [8, с. 34]. Вопросы методики проведения учебных экскурсий рассматривались в работах ряда российских исследователей: Р.В. Алябьевой, Б.В. Емельянова, Н.А. Гецевича, Т.А. Каймановой, И.А. Нефедова и М.А. Хашхаян, Т.Д. Отвагиной и О.А. Распоповой, А.В. Тарзавина и др. Обучающий потенциал внеаудиторной деятельности высоко оценен многими авторами. Отмечается, что «главной особенностью учебной экскурсии является ее непосредственная принадлежность к учебному процессу» [7, с. 151]. Таким образом, она является частью учебно-воспитательной деятельности и способствует изучению русского языка в естественной речевой среде.

Учебная экскурсия формирует и развивает социокультурную компетенцию, которая «подразумевает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения. Формирование такой компетенции на занятиях по языку проводится в контексте диалога культур с учетом различий в социокультурном восприятии мира и, в конечном счете, способствует достижению межкультурного понимания между людьми и становлению “вторичной языковой личности”» [9, с. 139].

В ходе учебной экскурсии происходит развитие страноведческих знаний, углубление знаний о культуре и истории России, расширение кругозора обучающихся. «Сведения о культуре страны изучаемого языка играют важнейшую роль в формировании социокультурной компетенции инофона и вторичной языковой личности, позволяют полно воспринимать и интерпретировать те или иные факты российской действительности, вести полноценный диалог с носителями русского языка» [2, с. 112].

Урок-экскурсия способствует и активизации образовательного процесса. Погружение в языковую среду благоприятствует быстрой адаптации к российским реалиям, развитию спонтанной речи учащихся. «При формировании лексико-грамматических навы-

ков, коррекции фонетики, при овладении всеми видами речевой деятельности культурологический компонент обязательно присутствует <...>. Принцип соизучения языка и культуры <...> является одним из ведущих лингводидактических направлений в методике РКИ» [6, с. 470].

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью совершенствования методики подготовки иностранных граждан к прохождению тестирования, а именно субтеста «Письмо», которое может включать написание эссе. «В существующих уровневых требованиях европейской системы CEFR умение продуцировать письменный текст в жанре эссе возникает на уровне B2. Требования к ТРКИ-2, утвержденные приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 01.04.2014 №255 «Об утверждении уровней владения русским языком как иностранным и требованиям к ним», не содержат эссе как обязательный вид письменной работы, однако Типовые тесты последних лет включают задания на составление текста-рассуждения в форме эссе» [1, с. 12–13].

Научная новизна данной работы заключается в следующем: предложена поэтапная методика подготовки иностранных граждан к написанию эссе по итогам учебной экскурсии и выполнению письменной работы на заключительном этапе. «Методика – различные конкретные формы и способы использования методов, при помощи которых осуществляется более глубокое познание педагогических явлений и процессов» [4, с. 16]. Подготовка к написанию обучающимися эссе ведется пошагово. Используется наглядный метод (обучающиеся видят своими глазами объекты, которые им предстоит описать), информационно-развивающий метод (рассказ о месте экскурсии, обсуждение), исследовательский метод (путем наблюдения и анализа объектов обучающимися делаются самостоятельные выводы), а также метод устного (в виде вопросов) и письменного контроля (написание эссе).

Урок-экскурсия разделен на три этапа: подготовительный этап, этап учебной экскурсии, заключительный этап. На последнем этапе происходит закрепление нового лексико-грамматического, страноведческого и культурологического материала. Мы руководствуемся тем, что «закрепление полученных знаний является одной из задач учебной экскурсии. Может быть в виде устного опроса, дискуссии, письменной творческой работы» [5, с. 80]. На данном этапе обучающиеся пишут эссе по мотивам учебной экскурсии.

Существует большое количество исследований, связанных с методикой обучения и написания эссе. Среди ученых, анализирующих различные аспекты написания эссе, есть как отечественные, так и зарубежные специалисты: К.А. Брандес, А.Л. Дмитриевский, Ф.А. Коган-Бернштейн, Н.И. Конрад, R. Scholes, С.Н. Klaus, В. Sandig и др. Использование эссе в качестве письменного задания в ходе тестирования рассматривается в работах Р.П. Мильруд, О.Г. Полякова, К. Kondo-Brown, M. Reichelt и др.

Предлагаемая авторами методика предназначена для работы со слушателями подготовительного факультета с уровнем владения русским языком не ниже B2. Материал учебной экскурсии адаптирован в соответствии с учебными задачами и уровнем знаний обучающихся. Предлагая слушателям написать эссе по итогам экскурсии, мы исходим из того, что они уже имеют представление о характерных особенностях эссе, пробовали писать его раньше в процессе обучения на подготовительном факультете и отличают жанр эссе от других видов письменных работ (изложения и сочинения).

Эссе – это творческое задание, представляющее собой небольшое по объему письменное произведение, выражающее точку зрения автора; подразумевающее возможность выбора языковых средств и стиля изложения, доверительную манеру повествования; допускающее обилие выразительных средств: сравнений, эпитетов, гипербол и т.д. Характерными чертами эссе являются:

- центрированность на осмыслении важнейших концептов культуры;

- использование рассуждения и описания в качестве основных функционально-смысловых типов речи;
- присутствие сюжетной линии только в качестве аргумента или иллюстрации к излагаемой точке зрения;
- подчеркнутый индивидуально-авторский выбор языковых средств и стиля подачи материала [3, с. 36].

Остановимся подробно на каждом из этапов учебной экскурсии.

Подготовительный (предэкскурсионный) этап. На данном этапе слушатели знакомятся с предстоящим маршрутом: читают текст о ВДНХ, выполняют задания до и после прочтения текста, знакомятся со схемой прогулки. Слушателям предлагается ознакомиться с текстом об объекте экскурсии, работа над которым призвана облегчить трудности, которые могут возникнуть во время предстоящей экскурсии. Работа со слушателями на данном этапе подробнее представлена ниже:

I. Выполнение предтекстовых упражнений. Данные упражнения направлены, прежде всего, на знакомство с новой лексикой и именами собственными, которые слушатели встретят в тексте и в дальнейшем услышат на экскурсии:

- 1) Повторите и переведите новые слова:
 - достижение, пространство, видеоинфографика, 3D-моделирование, кинопоказ, тракторист, колхозница, самоцветы, сюжет, промышленность;
 - летательный аппарат, триумфальная арка;
 - в натуральную величину;
 - сельскохозяйственный, ядерный, величественный, каменный;
 - венчать, превышать, окружать, входить (в).
- 2) Повторите имена собственные:
 - Беларусь, Азербайджан, Армения;
 - Павел Петрович Бажов.
- 3) Найдите пары родственных слов: всесоюзный, летать, достижение сельское хозяйство, друг, летательный, колхоз, трактор, сельскохозяйственный, колхозница, Союз, достигать, тракторист, дружба.
- 4) Образуйте прилагательные от существительных: выставка, летчик, камень, триумф.
- 5) Объясните, как вы понимаете данные словосочетания: всесоюзная выставка, летательный аппарат, триумфальная арка.

II. Выполнение притекстовых упражнений. Такие задания детерминируют коммуникативную установку; они даются непосредственно перед прочтением текста:

- 1) Скажите, что вы знаете о ВДНХ? Какие объекты вы уже видели?
- 2) Прочитайте текст и дайте ему название.
- 3) После текста будьте готовы отвечать на вопросы об интересных локациях на ВДНХ.

III. Чтение текста. Текст составлен преподавателем и полностью соответствует предстоящему маршруту прогулки. Поскольку слушатели подготовительного факультета обучаются в здании Российского государственного социального университета, расположенном фактически на территории ВДНХ, маршрут нашей экскурсии выстроен нетрадиционно: начинается он у главного корпуса РГСУ и заканчивается Аркой Главного входа.

Задание. Прочитайте текст:

Выставка достижений народного хозяйства – уникальное пространство с различными выставками, музеями, памятниками архитектуры, а также с прекрасной территорией. ВДНХ является одним из самых крупных выставочных центров мира. У комплекса богатая история. Решение организовать выставку было принято руководством страны еще в 1934 году, тогда ее назвали «Всесоюзной сельскохозяйственной выставкой».

Сейчас мы познакомимся с некоторыми интересными локациями на ВДНХ. В павильоне «Россия – моя история» представлена история России с помощью видеоинфографики, анимации

Выставка достижений народного хозяйства настолько большая, что ее площадь превышает размеры некоторых стран, а именно: Ватикана и Монако. На территории ВДНХ находятся величественные фонтаны, в частности, «Каменный цветок» и «Дружба народов». Центром первого из них является чаша-цветок, окруженная самоцветами. Фонтан передает образы сказок писателя Павла Петровича Бажова. Фонтан «Дружба народов» – это символ дружбы союзных стран. 16 золотых статуй – это образы советских республик, входивших в СССР.

Центральная аллея ВДНХ начинается у главного входа в выставочный комплекс, у Арки Главного входа. Москвичи и гости столицы хорошо знают этот символ города. Арка Главного входа – это триумфальная арка с высокими колоннами. Ее венчает скульптура «Тракторист и колхозница» – символ промышленности и сельского хозяйства.

1) Вставьте одно слово на месте каждого троеточия.

1. Выставка достижений народного хозяйства – уникальное пространство с различными ..., ..., ... 2. Павильон «Россия – моя история» рассказывает историю России с помощью ..., ... и ... 3. Павильон «Космонавтика и авиация» показывает образцы ..., ..., макеты ... 4. В «Музее транспорта Москвы» можно послушать ..., посетить ..., посмотреть ... о раз-

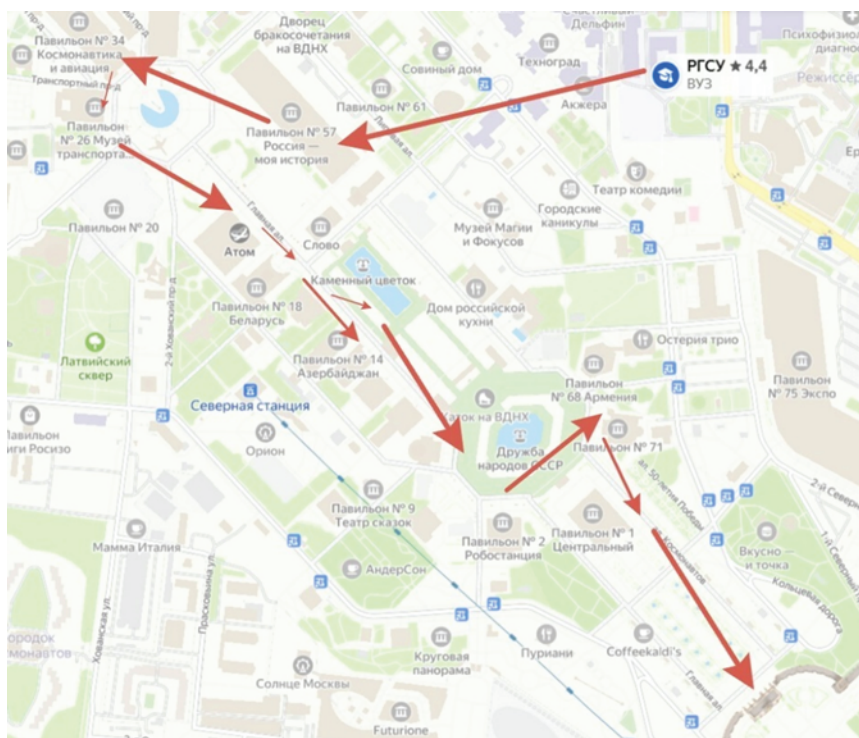


Рис. Схема экскурсии по ВДНХ

витии московского транспорта. 5. Музей «Атом» содержит экспозиции, посвященные современной ... и истории ... 6. Центром фонтана «Каменный цветок» ..., окруженная 7. Фонтан «Дружба народов» – это символ дружбы ... 8. Арка Главного входа – это ... с высокими колоннами. 9. Скульптура «Тракторист и колхозница» – символ ... и ...

2) Ответьте на вопросы:

1. Что такое Выставка достижений народного хозяйства? 2. Когда было принято решение организовать эту выставку? 3. Что вы узнали о павильоне «Россия – моя история»? 4. Что можно увидеть в павильоне «Космонавтика и авиация»? 5. О чем рассказывает «Музей транспорта Москвы»? 6. Какие экспозиции есть в музее «Атом»? 7. Павильоны каких стран можно посетить на ВДНХ? 8. Что вы можете сказать о территории ВДНХ? 8. Что вы узнали о фонтане «Каменный цветок»? 9. Что символизирует фонтан «Дружба народов»? 10. Что находится у главного входа на ВДНХ? 11. Какое название вы дадите этому тексту?

3) Рассмотрите схему предстоящей экскурсии (рис.). Красные стрелки показывают, куда мы пойдем. Расскажите наш маршрут, используя глаголы движения: пойти, подойти, пройти, перейти, выйти. Используйте винительный падеж (вопрос: куда?) и дательный падеж (вопрос: чему?), где это возможно.

Этап учебной экскурсии (в нашем случае – прогулки по территории ВДНХ). На данном этапе слушатели получают карту-схему маршрута, с которой были предварительно ознакомлены в ходе выполнения послетекстовых упражнений. Преподаватель просит отметить место начала и окончания прогулки и задает вопросы об объектах экскурсии. Например:

1. Куда мы сейчас пойдем? 2. Мимо какого здания мы проходим? 3. К павильону какой страны мы идем? 4. К какому фонтану мы подходим сейчас? 5. Что вы знаете об этом фонтане? 6. По мотивам каких сказок создавался этот фонтан? 7. Чему посвящен фонтан «Дружба народов»? 8. Кто помнит, что символизирует Арка Главного входа?

Отвечая на вопросы преподавателя, слушатели закрепляют лексико-грамматический материал, а также узнают от «экскурсовода» новые исторические и культурологические факты о ВДНХ. В течение учебной прогулки преподаватель побуждает слушателей задавать интересующие их вопросы и таким образом подводит их к спонтанной диалогической речи. Коммуникативный подход во время учебной прогулки дает возможность обучающимся быть не пассивными слушателями, а активными участниками мероприятия.

Заключительный этап. На данном этапе слушателям предлагается письменное задание, а именно написание эссе, позволяющее выразить в письменно-речевой форме понимание нового языкового и культурологического материала, а также описать свои впечатления от экскурсии, используя новый лексико-грамматический материал. Тема эссе, а также план эссе с опорой на карту-схему учебной экскурсии определены преподавателем заранее.

Задание учащиеся получают в письменном виде:

Напишите эссе на тему «ВДНХ – точка притяжения москвичей и гостей города». Используйте новые слова и выражения по теме «ВДНХ» и карту нашего маршрута. Обязательно поделитесь своим мнением. Объем эссе – 10–15 предложений.

К заданию прилагается план написания эссе:

1. Во вступлении расскажите, куда вы ходили и что видели во время экскурсии.
2. В основной части эссе расскажите, почему, по вашему мнению, ВДНХ является точкой притяжения для многих москвичей и туристов.
3. Сделайте вывод: посоветуйте, какие объекты надо посетить на ВДНХ в первую очередь. Аргументируйте свою позицию.

Таким образом, в ходе выполнения заданий до и после экскурсии, а также во время самой прогулки задействованы все виды речевой деятельности: чтение (на предэк-

скурсионном этапе), аудирование и говорение (во время учебной экскурсии), письмо (на послеэкскурсионном, заключительном этапе). Формат учебной прогулки активизирует коллективную работу, стимулирует обмен мнениями, снимает психологический и языковой барьеры, улучшает микроклимат внутри группы за счет непринужденного общения, повышает мотивацию и интерес к занятиям по русскому языку, культивирует толерантное отношение к обществу с иными культурными традициями. Письменная работа (написание эссе) в качестве заключительного этапа урока-экскурсии способствует закреплению навыков использования лексико-грамматического материала в письменной речи, развитию социокультурной компетенции, способности выражать и аргументировать собственную точку зрения.

Список литературы

1. Байкова Н.В. Особенности составления тестовых заданий для продвинутых уровней РКИ (B2 / C1): субтест «Письмо» // Проблемы когнитивного и функционального описания русского и болгарского языков. Шумен, 2022. Т. 16. №2. С. 6–18.
2. Белова Н.В., Рублева Е.В. Урок-экскурсия в Третьяковскую галерею как пример «смешанного обучения» в практике преподавания русского языка как иностранного // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. 2015. №2. С. 111–116.
3. Бузальская Е.В. Эссе: к истории становления жанра // Мир русского слова. 2015. №2. С. 36–41.
4. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-на-Дону, 2005.
5. Легочкина Е.Н., Гончарова А.В. Урок-экскурсия как организационная форма социокультурной адаптации и профориентации иностранных студентов в БГТУ им. В.Г. Шухова // Содействие профессиональному становлению личности и трудоустройству молодых специалистов в современных условиях: Сборник материалов XI Международной заочной научно-практической конференции, посвященной 75-летию Великой Победы. Белгород, 2019. С. 78–82.
6. Мартынова М.А. Речевая культура и речевое поведение преподавателя РКИ при проведении музейной экскурсии // Текст, речевая культура, речевое поведение в методике преподавания русского языка: Сборник материалов международной научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника (к 200-летию со дня рождения К.Д. Ушинского). М., 2023. С. 468–476.
7. Руденя Ж.И. Лингвокультурологическая компетенция в форме учебной экскурсии при обучении РКИ // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2020. №5(32). С. 150–153.
8. Рыжова Н.А. Лексическая организация текста учебной экскурсии (в аспекте РКИ) // Magister. 2023. №3(7). С. 33–39.
9. Щукин А.Н. Теория обучения иностранным языкам (лингводидактические основы): учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М., 2016.

* * *

1. Bajkova N.V. Osobennosti sostavleniya testovyh zadaniy dlya prodvinutyyh urovnej RKI (V2 / S1): subtest «Pis'mo» // Problemy kognitivnogo i funktsional'nogo opisaniya russkogo i bolgarskogo yazykov. Shumen, 2022. T. 16. №2. S. 6–18.
2. Belova N.V., Rubleva E.V. Urok-ekskursiya v Tret'yakovskuyu galereyu kak primer «smeshannogo obucheniya» v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik Centra mezhduнародного obrazovaniya Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologiya. Kul'turologiya. Pedagogika. Metodika. 2015. №2. S. 111–116.
3. Buzal'skaya E.V. Esse: k istorii stanovleniya zhanra // Mir russkogo slova. 2015. №2. S. 36–41.

4. Kukushin V.S. Teoriya i metodika obucheniya. Rostov-na-Donu, 2005.
5. Lyogochkina E.N., Goncharova A.V. Urok-ekskursiya kak organizacionnaya forma sociokul'turnoj adaptacii i proforientacii inostrannyh studentov v BGTU im. V.G. Shuhova // Sodejstvie professional'nomu stanovleniyu lichnosti i trudoustroystvu molodyh specialistov v sovremennyh usloviyah: Sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 75-letiyu Velikoj Pobedy. Belgorod, 2019. S. 78–82.
6. Martynova M.A. Rechevaya kul'tura i rechevoe povedenie prepodavatelya RKI pri provedenii muzejnoj ekskursii // Tekst, rechevaya kul'tura, rechevoe povedenie v metodike prepodavaniya russkogo yazyka: Sbornik materialov mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj Godu pedagoga i nastavnika (k 200-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo). M., 2023. S. 468–476.
7. Rudenya Zh.I. Lingvokul'turologicheskaya kompetenciya v forme uchebnoj ekskursii pri obuchenii RKI // Sovremennye problemy gumanitarnyh i obshchestvennyh nauk. 2020. №5(32). S. 150–153.
8. Ryzhova N.A. Leksicheskaya organizaciya teksta uchebnoj ekskursii (v aspekte RKI) // Magister. 2023. №3(7). S. 33–39.
9. Shchukin A.N. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam (lingvodidakticheskie osnovy): uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov yazykovykh vuzov. M., 2016.



***The methodology of essay writing based on the results of study tour
in the course of teaching Russian as a foreign language
at the Preparation Department (at the example of walk
around the Exhibition of Economic Achievements)***

The gradual methodology of conducting the study tour at the Preparation Department for foreign citizens with essay writing at its final stage is suggested. The study tour is considered as the important component of the educational process allowing to develop the sociocultural competence of foreigners. The essay writing is evaluated as an individual work, consolidating the lexical and grammatical skills and describing the creative potential of students.

Key words: *Russian as a foreign language, essay writing, study tour, subtest "Writing", sociocultural competence.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2025)

**ИССЛЕДОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПУТЕЙ ВНЕДРЕНИЯ ИДЕЙНОГО
И ПОЛИТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КУРС РУССКОГО ЯЗЫКА
«ЗНАКОМСТВО С СОВРЕМЕННЫМ КИТАЕМ» – СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ
ПОДХОД К СОЗДАНИЮ «ЦЕПОЧКИ КУРСОВ»***

На основе концепций охраны окружающей среды и природосберегающего развития, которые входят в десять главных тем книги «Си Цзиньпин о государственном управлении», а также с использованием серии учебников русского языка «Знакомство с современным Китаем» предпринята попытка разработки четырех методических элементов: целей, содержания, методов и оценки, с учетом принципов синергетического подхода. Рассмотрены этапы процесса обучения, особое внимание уделено интеграции между тремя курсами: чтение и письмо, публичные выступления и перевод. Это комплексное взаимодействие отражает целостность «цепочки курсов», складывающихся в общую дисциплину.



Ключевые слова: «цепочка курсов», синергетический подход, серия учебников «Знакомство с современным Китаем», идейное и политическое воспитание, образовательные инновации.

Программа «Модернизация образования в Китае до 2035 года» указывает, что принципы модернизации образования должны быть основаны на концепциях Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху. Приоритетом системы образования становится всестороннее внедрение в «учебники, аудитории и сознание» (так называемые «три входа») идей Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху [7, с. 83]. В результате этого в конце 2019 года Отдел пропаганды ЦК КПК приступил к организации работы по «трем входам» многоязычных версий книги «Си Цзиньпин о государственном управлении». Министерство образования КНР назначило Пекинский университет иностранных языков, Шанхайский университет иностранных языков и Сычуаньский университет иностранных языков в качестве пилотных учебных заведений высшего образования по программе «трех входов». Эти три языковых вуза успешно накопили ценный опыт в области педагогических реформ и инновационных подходов в рамках «трех входов». В конце августа 2022 года Отдел пропаганды ЦК КПК и Министерство образования завершили подготовку серии учебников. Серия состоит из 36 томов на девяти иностранных языках, объединенных общим названием «Знакомство с современным Китаем». Эта серия учебников стала практической основой для всесторонней организации процесса обучения и четко прояснила направления дальнейшей работы.

Выпуск серии учебников «Знакомство с современным Китаем» представляет собой неотъемлемый аспект развития китайского иностранного языкового образования и подготовки иностранных языковых кадров на современном этапе [3, с. 24]. Эта серия учебников эффективно интегрирует ценностное воспитание, передачу знаний и развитие компетенций студентов. С ее помощью студенты стимулируются к углубленному осмыслению теории, идей и ключевых концепций Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху посредством изучения оригинальных текстов. Кроме

* Данная статья является промежуточным результатом крупного проекта научных исследований в области высшего образования, запланированного Китайской ассоциацией высшего образования на 2023 год: «Исследование инновационных путей внедрения идейного и политического воспитания в многоязычных курсах «Знакомство с современным Китаем» – синергетическое строительство «цепочки курсов», номер проекта: 23WYJ0101.

того, данная серия учебников способствует воспитанию патриотизма у студентов, улучшению компетенций в сфере межкультурной коммуникации и развитию способностей в области распространения китайской культуры с использованием различных языков. В целом, выпуск этой серии учебников имеет важнейшее стратегическое значение для формирования фундамента нравственного воспитания в высших учебных заведениях и подготовки первоклассных специалистов в сфере иностранных языков. Это также оказывает глубокое и далеко идущее влияние на формирование комплексно развитых иностранных языковых кадров в новую эпоху.

Текущее состояние исследований учебных материалов серии «Знакомство с современным Китаем»

Для специальности «Русский язык» эта серия учебников на этапе бакалавриата включает в себя «Чтение и письмо», «Публичная речь», «Практический курс перевода»; на уровне магистратуры – «Продвинутый курс перевода». Научные исследования данной серии учебных материалов в основном сосредотачиваются на нескольких важных аспектах: «три входа», пути продвижения идей и формирование кадров. Среди исследовавших это направление можно отметить Сунь Цзишэн, Ши И (2023), Лю Хун (2023), Сюй Фанфу, Чжао Сюфэн (2023), Ван Мэйлии (2023), Цзу Тун, Хэ Цзин (2023), Сюн Ни (2024) и др. Кроме того, эксперты и ученые провели соответствующие исследования по распространению многоязычных учебных материалов серии «Знакомство с современным Китаем» и включению элементов идейного и политического воспитания в конкретные методические разработки. Среди них необходимо ответить следующим ученым: Хао Нань (2023), Ся Вэйи (2023), Чэнь Яньсюй, Чжоу Хуэй (2023), Ли Цзин (2023), Ло Шуай, Ли Ханьхуэй (2023) и др. Исследования в области строительства «цепочки курсов» в основном сосредотачиваются на обоснованиях, путях и методах ее формирования. Например, Гун Цзяньминь, Гун Тяньсяо (2008), Хэ Ли (2020), Чжао Би, Ван Синь (2021), Шэнь Гуанлинь, Хэ Цзинцзин, Хуан Цзюань (2023) и другие посвятили свои работы данному аспекту. Тем не менее относительно невелико количество работ, которые изучают конкретные курсы определенной специальности, образуют «цепочки курсов» (например, Ли Чжэ (2023)). В целом, большинство исследований сосредоточено на теоретическом уровне, изучая, как должно быть организовано формирование «цепочки курсов», в то время как практический уровень оказывается освещен в меньшей степени.

В настоящей статье предпринимается попытка применения теории синергии и теории «групповых цепочек» к описанию создания «цепочки курсов» на основе учебных материалов серии «Знакомство с современным Китаем» на русском языке, а также рассматриваются способы достижения наилучшего эффекта обучения.

Обоснование синергетического принципа разработки «цепочки курсов»

Разработка «цепочки курсов» по идейному и политическому воспитанию имеет чрезвычайно большое значение для иностранного языкового образования в новой эпохе. Совмещение языкового и идейно-политического образования может стать ключевым стимулом для углубления компетенций специалиста по иностранному языку, а также основой стратегии воспитания нравственности, идеологического и культурного кругозора обучающихся.

1. «Цепочка курсов». «Цепочка курсов» представляет собой группу курсов, целенаправленно созданных вокруг определенной темы с целью передачи конкретных знаний и развития определенных способностей студентов. Она формируется посредством «последовательного соединения» нескольких курсов [8, с. 62]. Исходя из существующих академических дискуссий, мы пришли к выводу, что «цепочка курсов» представляет собой четко структурированную комбинацию серии учебных модулей, связанных между собой в соответствии с определенной темой. Основными составными элементами «цепочки курсов» являются самостоятельные учебные модули, которые на стадии

фактического обучения могут быть дополнительно подразделены на несколько специальных тематических блоков.

Данная комбинация характеризуется двумя важными характеристиками. *Во-первых, линейность.* Полноценная «цепочка курсов» способна включить в себя значительное количество различных модулей. Хотя цели и содержание отдельных модулей могут существенно различаться, они строятся вокруг единой центральной темы. Определение главной линии курса может быть выполнено с учетом разных аспектов, например, в соответствии с этапами обучения, специальными темами или структурой академических дисциплин. *Во-вторых, последовательность.* Между соседними модулями курсов существует внутренняя связь, которая может проявляться в постепенном углублении содержания, последовательном повышении сложности в достижении целей и их применении или хронологическом порядке их расположения. Следовательно, введение «цепочки курсов» способствует повышению системности и гибкости учебных курсов [1, с. 25].

2. Теория синергии. Теория синергии (также известная как «синергетика» или «согласованная наука») была впервые предложена в 1970-х годах знаменитым немецким физиком Хакеном, который постоянно проводит исследования в этой области. В рамках теории синергии Хакена ключевыми аспектами являются синергетический эффект, самоорганизация системы и принцип подчинения. Синергетический эффект представляет собой «общий или коллективный эффект, возникающий при взаимодействии большого количества подсистем в сложной открытой системе. В этом случае общая функция превышает простую сумму функций отдельных подсистем» [9, с. 45], другими словами, это эффект « $1+1>2$ ». Термин «синергия» означает, что благодаря органической связи и взаимодействию между различными подсистемами образуется более превосходная общая ситуация и эффект, чем при их отдельном функционировании. Когда различные подсистемы тесно сотрудничают и хорошо согласованы друг с другом, они могут совместно достичь более высоких целей и высвободить большую энергию.

3. Тематическое содержание и особенности учебных материалов серии «Знакомство с современным Китаем». Содержание учебных материалов серии «Знакомство с современным Китаем» охватывает 10 тем:

1. Существенная характеристика социализма с китайской спецификой и преимущество социализма с китайской спецификой;
2. Упорное отстаивание и развитие социализма с китайской спецификой;
3. Основные противоречия в обществе нашей страны в новую эпоху;
4. Общая схема и стратегическая схема социализма с китайской спецификой;
5. Всестороннее углубление реформ;
6. Всестороннее продвижение управления государством в соответствии с законом;
7. Упорное отстаивание и совершенствование основной экономической системы социализма;
8. Цель укрепления армии в новую эпоху;
9. Продвижение дипломатии с китайской спецификой, характерной для великих держав;
10. Определение стратегической политики всестороннего и строгого управления партией [2, с. 7].

Эти 10 тем являются отражением содержания современного национального сознания, ключевыми элементами концепции Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху, которая является авторитетным источником для постижения китайского нарратива, распространения китайской культуры [4, с. 77]; считается самым живым и ярким учебным материалом [6, с. 45].

В результате анализа мы обнаружили, что многоязычные курсы серии «Знакомство с современным Китаем» представляют собой «цепочку курсов». Изучение всех тем в со-

ответствии с требованиями методики обучения, ориентированного на результат, движется от простого к сложному и способствует переходу от речевой деятельности низкого уровня к речевой деятельности высокого уровня. Для того чтобы «цепочка курсов» помогла студентам укрепить знание иностранного языка и развить навыки чтения, письма, публичных выступлений и перевода, а также освоить систему дискурса с китайской спецификой, важно повысить способность транслировать этот дискурс на иностранном языке и интерпретировать китайскую практику через китайские теории [4, с. 78]. Для реализации этого необходимо применить теорию синергии, которая позволит разработать пути, чтобы общая функция серии курсов была больше, чем сумма функций отдельных курсов, то есть соблюдался бы эффект «1+1>2». Данный подход поможет сформировать высококлассных специалистов по иностранным языкам с патриотическими чувствами, широким кругозором и профессиональными навыками и обеспечить достижение фундаментальной цели образования.

Эксперты предлагают учитывать внутренние связи между курсами, последовательность и внутреннюю логику учебной системы, они рекомендуют вводить «Чтение и письмо» в первом семестре третьего курса, «Публичную речь» – во втором семестре третьего курса, «Практический курс перевода» – в первом семестре четвертого курса, «Продвинутый курс перевода» – на первом курсе магистратуры. Вышеупомянутые 10 тем появляются в разных главах серии учебных материалов и представлены с различными требованиями к обучению и уровнями сложности, проявляясь в формах введения, основного содержания, углубленного анализа и практического применения. Это отражает тесную взаимосвязь и зависимость между курсами в серии. Множество профессиональных навыков и знаний распределены по различным курсам и играют разные роли в разных курсах, образуя цепную структуру. В соответствии с внутренней синергией дисциплины, то есть законом приобретения языковых способностей, переход от простого к сложному и от низкоуровневых мыслительных деятельности к высокоуровневым осуществляется особым образом: чтение и письмо – это «вход», публичные выступления – это «выход», а перевод – это умозрение (рефлексия и анализ). Такая последовательность является важной гарантией формирования высококачественной учебной системы и постепенного развития языковых способностей студентов.

Реализация синергетического строения «цепочки курсов» идейного и политического воспитания в учебном процессе

Ключевые идеи экологической концепции Си Цзиньпина актуализируются во втором уроке учебника «Чтение и письмо», шестом уроке учебника «Публичная речь» и четвертом уроке учебника «Практический курс перевода»*. Мы намерены начать с аспекта образовательно-обучающего процесса и использовать теорию синергии для совместной интеграции четырех элементов (целей, содержания, методов и оценки) курсов чтения и письма, публичных выступлений и перевода, чтобы отразить интеграцию «учебной цепочки» внутри дисциплины.

Курс «Чтение и письмо» направлен на развитие языковых навыков чтения и письма студентов и является этапом «ввода». Студенты должны внимательно прочитать рассуждения о защите окружающей среды, входящие в десять важных аспектов концепции Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху. На основе всестороннего и точного понимания смысла оригинального текста учащиеся должны проводить такие высокоуровневые мыслительные операции, как анализ, применение, оценка и творчество. Целевые показатели обучения по этой теме могут быть детализированы следующим образом: 1) цели знаний в основном сосредотачиваются на овладении соот-

* «Чтение и письмо», второй урок: Прекрасный Китай (美丽中国); «Публичная речь», шестой урок: Строительство экологической культуры и прекрасного Китая (建设生态文明和美丽中国); «Практический курс перевода», четвертый модуль: Общая схема и стратегическая концепция развития социализма с китайской спецификой (中国特色社会主义事业总体布局 and 战略布局).

ветствующими русскими выражениями в сфере охраны окружающей среды и объяснении на русском языке связи между строительством экологической цивилизации и концепцией «Прекрасного Китая»; 2) цели в области навыков: уметь перечислять на русском языке примеры гармоничного сосуществования человека и природы, воплощений выражения «чистые воды и зеленые горы – сами по себе бесценное сокровище», а также объяснять на русском языке важность данной экологической идеи; 3) цели деятельности высшего порядка мышления: уметь применять межкультурные стратегии и рассказывать людям из разных русскоязычных стран о достижениях Китая в области экологической цивилизации на основе типичных случаев; 4) цели по развитию качества: формирование осознания важности охраны окружающей среды и пропаганда экологически чистого и здорового образа жизни. Таким образом, курс «Чтение и письмо» в основном направлен на овладение тематическим содержанием экологического дискурса, развитие способности чтения и понимания литературы по соответствующей теме, повышение способности к критическому мышлению и компетенций в области межкультурной международной коммуникации.

Курс «Публичная речь» направлен на помощь студентам в выполнении сложных задач посредством изучения тематического содержания, преподавания стратегий выступления, тренировки микро-навыков выступления и моделирования ситуационных выступлений. Это процесс языкового «вывода», принадлежащий к высокоуровневой мыслительной деятельности. Данный учебник призван развивать способности студентов в сфере публичных выступлений, чтобы они могли стать строителями социализма, патриотами, специалистами, обладающими глобальным видением, профессиональными знаниями и умениями, способными хорошо рассказывать о Китае. Целевые задачи учебного модуля, посвященного экологической тематике: 1) понять основные концепции и ключевые задачи строительства экологической культуры Китая, а также содержание концепции «Прекрасного Китая»; 2) уметь рассказывать об основных мерах строительства экологической культуры Китая; 3) изучить ключевые методы эффективного публичного выступления; 4) представлять строительство экологической культуры Китая иностранным друзьям и коллегам. Таким образом, цель учебного курса «Публичная речь» заключается в овладении навыками и стратегиями выступления и в языковом выводе по соответствующим темам.

Учебник «Практический курс перевода» направлен на развитие и совершенствование навыков перевода, систематизацию и обобщение опыта переводческой деятельности. Это достигается путем тесной интеграции теоретических разъяснений преподавателя с самостоятельным изучением и практическим опытом студентов. Цель данного учебника состоит в том, чтобы помочь студентам овладеть содержанием выступлений Си Цзиньпина о экологической цивилизации в докладе XIX съезда КПК, освоить особенности перевода тематической лексики (например, перевод терминов, перевод четырехсловных выражений) и методы перевода (например, деление длинных предложений на части при переводе, дословный перевод плюс свободный перевод), обратить внимание на различия в построении речи в китайском и русском языках и осознать важную роль перевода в международной коммуникации.

Анализируя учебные цели и задачи, можно увидеть, что связь между этой группой курсов проявляется в виде последовательной связи между «предшествующими курсами» и «последующими курсами». Знания и навыки, охватываемые предшествующими курсами, служат базой для последующих курсов. В результате этого уровень освоения студентами соответствующих знаний и навыков в предшествующих курсах значительно повлияет на их понимание и изучение последующих курсов, а затем затронет процесс накопления и повышения профессиональных навыков, а также эффективность изучения всей системы курсов. Это в конечном итоге отразится на качестве подготовки специалистов.

1. Инновационные пути реализации «цепочки курсов». Инновационные пути реализации «цепочки курсов» проявляются в следующем:

1) *Изменение традиционной модели преподавания иностранных языков и поиск подходящего дизайна учебных занятий для этой «цепочки курсов».* Поскольку каждый курс серии учебников построен вокруг десяти важных тезисов Си Цзиньпина о социализме с китайской спецификой в новую эпоху, которые служат основой для формирования логики модулей и структуры знаний каждого курса, то тематическое содержание серии учебников внутренне интегрировано. Цель – достичь эффекта однонаправленности и совместного действия всех курсов на целостное воспитание обучающихся. Для обеспечения плавного перехода от более низкого уровня к более высокому при изучении конкретной тематики, учитывая закономерности познания студентов, темы структурированы в порядке возрастания сложности. Например, сначала студенты читают и пишут, затем говорят и переводят. В результате этого требуется общее планирование и целостная компоновка всего процесса. Необходимо не только формировать команды преподавателей отдельного курса, проводить коллективную подготовку уроков, делать дизайны модулей и определять специальные упражнения для развития языковых способностей на разных этапах, но и формировать общую команду преподающих серии курсов, регулярно проводить педагогические семинары и дискуссии, разрабатывать различные формы вывода (применения полученных компетенций) для одной и той же темы каждого курса. Традиционная модель преподавания иностранных языков фокусируется на вводе знаний, а суть внедрения серии учебников «Знакомство с современным Китаем» заключается в ценностном лидерстве. Необходимо не только вводить знания, но и давать возможность эффективно их применять на «выходе» из темы; возможность языкового вывода является ключевым и важным моментом преподавания.

2) *Провести многомерную оценку и реализовать учебный эффект.* Оценка преподавания каждого курса в этой «цепочке курсов» может быть разделена на оценку учебных задач в классе, оценку домашних заданий и оценку внеклассных мероприятий (например, различные конкурсы, уголок русского языка, вечер и т.п.). Оценка учебных задач в классе является непосредственной, а оценка домашних заданий и внеклассных мероприятий является отсроченной. Таким образом, в соответствии с требованиями метода РОА*, обратная связь по эффекту выходной задачи может пройти через весь процесс преподавания и играть различные роли, такие как руководство, исправление и поощрение [5, с. 31]. Кроме того, субъект оценки не должен быть единственной оценкой преподавателя, а должна быть многомерной. Например, можно установить способы оценки и показатели оценки, сочетать оценку преподавателя и взаимную оценку между студентами, в полной мере использовать такие цифровые и интеллектуальные обучающие платформы, как RainClassroom, Сайт издательства «Иностранный язык и обучение», Чаосин Образовательный Платформенный Сервис, QQ-группы, Вичат-группы и т.д., проводить внеклассные мероприятия, разработать другие способы для проверки учебных результатов студентов.

3) *Применение синергетической теории и модели строения курсов PTBDIOA.* Теории и методы, используемые в строительстве данной «цепочки курсов», включают синергетическую теорию, теорию «групповых цепочек», методику преподавания РОА и модель строения курсов PTBDIOA. Построение цепочки курсов через «линейный» динамический путь соответствует характеристикам серии учебников «Знакомство с современным Китаем» и способствует усилению идеологического и политического единства между специальными курсами. Захват «точек» для стимулирования «линий», ис-

* РОА (Production-Oriented Approach; производственно-ориентированный подход) – это метод обучения иностранным языкам, предложенный профессором Вэнь Цюфаном и его командой в Пекинском университете иностранных языков и направленный на решение проблемы «разделения обучения и использования», которая существует в преподавании иностранных языков в Китае.

Модель PTBDIOA для «цепочки курсов»

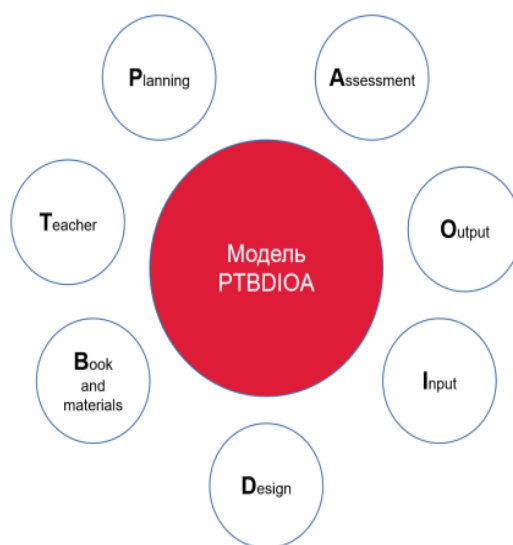


Рис. Модель PTBDIOA

пользование «линий» для ведения «поверхностей» позволяет получить синергетический эффект нескольких курсов. Модель PTBDIOA была заимствована нами у доцента Цао Хуэй из Шанхайского транспортного университета. Члены нашей проектной команды внесли в нее соответствующие изменения (рис.). Эта модель используется для замкнутого цикла управления формированием «цепочки курсов».

Построение ведется по временной оси: до начала курса, перед занятием, во время занятия, после занятия, в конце семестра и после окончания курса. Оно включает следующие этапы:

1. Planning (общая компоновка и планирование), т.е. проектирование «цепочки курсов» на макроскопическом уровне. В соответствии с взаимосвязью системы знаний серии учебников «Знакомство с современным Китаем» на русском языке необходимо провести интеграцию и оптимизацию идейных и политических элементов в содержании курсов, а также осуществить общее планирование и структуру «цепочки курсов». Используемые теоретические методы – синергетическая теория и теория «групповых цепочек».

2. Teacher, т.е. организация обучения преподавателей курсов и совместные педагогические исследования. Через демонстрацию качественных курсов русского языка и коллективный анализ содержания обучения органично сочетать изучение содержания, связанного с русским языком, с идеологическим и политическим воспитанием и избегать повторения идейных и политических тезисов. Используемая теория – теория проникновения.

3. Book and materials (учебные материалы и ресурсы), т.е. разработка учебников и обмен высококачественными ресурсами. Ввести многоязычный параллельный корпус «Си Цзиньпин о государственном управлении», созданный Шанхайским университетом иностранных языков, и реализовать платформу с цифровизацией, интеллектуализа-

цией и визуализацией. Использовать ресурсы базы данных для курсов перевода, чтения и письма, публичных выступлений и других курсов.

4. Design (планирование обучения), т.е. совместное обсуждение проектирования учебного процесса. Применять метод РОА в проектировании учебного процесса в классе. Здесь имеется в виду применение метода не только перед занятием, во время занятия и после занятия, но и в конце семестра (онлайн и офлайн оценка), после окончания курса (обмен впечатлениями и предложениями по курсу).

5. Input (ввод содержания курса и управление процессом), т.е. определить идейные и политические цели каждого курса в «цепочке курсов», усовершенствовать учебные программы, учитывая требования курсов, незаметно внедрять цели идейно-политического воспитания. Метод, используемый в процессе цифрового обучения и преподавания, – это метод, ориентированный на создание продукта.

6. Output (вывод результатов преподавателей и студентов), т.е. накопление и демонстрация результатов работы преподавателей и студентов. При наличии ввода на последующем этапе должны быть соответствующие результаты вывода, например, студенты делают устные доклады, проводят групповые дискуссии, пишут короткие сочинения, курсовые работы и т.д.; преподаватели пишут научно-педагогические статьи, подают заявки на проекты по реформе обучения, участвуют в педагогических конкурсах и т.д.

7. Assessment (оценки), т.е. углубить реформу оценки и в сочетании с информационными технологиями усилить процессуальную оценку и разнообразную оценку курсов.

2. Цели разработки «цепочки курсов». С помощью синергетической разработки серии курсов в виде «цепочки курсов» цели, которых мы стремимся достичь, можно разделить на следующие аспекты:

1) *От преподавания знаний к ценностному лидерству:* интегрировать ключевые концепции книги «Си Цзиньпин о государственном управлении» в процессе построения курсов по специальности «Русский язык», объединить знания, навыки, критическое мышление и формирование ценностных ориентиров, сосредоточить профессиональные знания при идейном и политическом руководстве и подчеркнуть стремление к ценностям в профессиональном обучении. Воспитывать современных молодых людей, которые могут стать проводниками китайских нарративов в русскоязычной среде. Они должны уметь различать культурные источники и ценности Китая и России, активно стараться выявлять общие культурные концепции и ценности современных Китая и России, а также стремиться к консенсусу при сохранении различий.

2) *Создать полноценную структуру вида «точка – линия – грань»:* взяв серию учебников русского языка «Знакомство с современным Китаем» в качестве основы, сформировать «цепочку курсов». Это способствует интеграции идейного и политического воспитания в другие языковые курсы нашей специальности, а также высококачественному развитию идейного и политического воспитания на уровнях дисциплин, специальностей и курсов в нашем университете. Более того, данная инициатива может послужить образцом для языковых специальностей других вузов в районе Синьцзяна.

3) *Создать первоклассную команду преподавателей:* посредством коллективной подготовки уроков, типовых демонстраций, практики в классе и т.д. постоянно повышать качество преподавания иностранных языков. Создать команду преподавателей, ориентированную на специальность перевода, которая будет уделять равное внимание теоретическим исследованиям и практическим разработкам. Конечной целью является подготовка высококвалифицированных кадров, способствующих созданию первоклассных специальностей и развитию новой гуманитарной дисциплины, а также внесение вклада в строительство университетов и дисциплин мирового уровня в рамках инициативы «Шуангъюлюй» (строительство университетов и дисциплин первого класса).

Таким образом, совместное строительство идейного и политического воспитания серии курсов русского языка «Знакомство с современным Китаем» должно постоянно придерживаться концепции «ориентированности на результаты» в процессе проектирования обучения, чтобы эффективно усилить мотивацию студентов, значительно повысить эффект от курсов, реализующих «три входа» (в учебники, в аудитории, в сознание студентов), и обеспечить эффективную реализацию наставничества в сфере формирования ценностей. Необходимо полностью учитывать закономерности познания и особенности восприятия студентов, на основе полного понимания учебной ситуации исследовать точки соприкосновения содержания преподавания различных курсов с оригинальными произведениями, тщательно выбирать интересные примеры, подходящие для преподавания и соответствующие особенностям специальности, и интегрировать их в преподавание в классе, а также своевременно отслеживать обратную связь от студентов. Развертывание совместного строительства «цепочки курсов» может способствовать эффективной интеграции и оптимизации учебных ресурсов. В ходе реализации данной концепции мы можем интегрировать интеллектуальные технологии, использовать передовые цифровые учебные платформы, сочетать онлайн и офлайн, внутриклассное и внеклассное, явное и скрытое образование, чтобы продвигать строительство идейного и политического воспитания в «цепочке курсов» русского языка. Создать всестороннюю, научную и диверсифицированную систему оценки идейного и политического образования, чтобы обеспечить достижение целей нравственного воспитания «цепочки курсов», принимать эффективность воспитания в качестве первостепенного критерия оценки эффекта обучения и преподавания.

Список литературы

1. Лю Дачунь, Лян Мяо. «Цепочка курсов» и «Кубики курсов»: Новые исследования по разработке и реализации курсов профессионального обучения учителей // Педагогическое обучение для учителей начальных и средних школ. 2016. №4. С. 24–27.
2. Лю Хун. Практические исследования в области обучения иностранным языкам по формированию национальной самосознательности с использованием государственного дискурса: Анализ серии многоязычных учебников «Знакомство с современным Китаем» // Языки и обучение иностранным языкам. 2023. №6. С. 7.
3. Сунь Цзишэн, Ши Ий. Применение серии учебников «Знакомство с современным Китаем» и подготовка высококвалифицированных специалистов по иностранным языкам // Передовые исследования в области иностранного языка обучения. 2023. №6(3). С. 24.
4. Сунь Ючжун. Инновация в системе учебных материалов и продвижение строительства новых гуманитарных дисциплин в специальностях по иностранным языкам // Теория и Практика Новых Гуманитарных Дисциплин. 2022. №3. С. 76–81.
5. Ху Ешуан, Сюй Маньлинь. Анализ путей проектирования учебного дизайна курса «трех входов» в обратном порядке – на примере курса по оценке перевода русской версии «Си Цзиньпин о государственном управлении» // Иностранные Языки и Литературы. 2023. №38(3). С. 25–32.
6. Цюй Тао, Лю Сян. Исследования и практика по работе «трех входов» в специальности английского языка в вузах при концепции интеграции содержания и языка // Языковое образование. 2023. №11(2). С. 43–52.
7. Чень Ли. Исследование путей «трех входов» образования идеологии социализма с китайской спецификой в новую эпоху Си Цзиньпина // Ханьцзянский педагогический университет. 2022. №42(2). С. 83–87.
8. Чжао Би, Ван Синь. Конструкция «цепочки курсов» для интеграции идеологического и политического образования в курсы специальностей иностранных языков: обоснование концепции и стратегии реализации // Электронно-видео обучение иностранным языкам. 2021. №4. С. 61–66.

9. Шюн Ни. Исследование по реформе преподавания английского языка в вузах в рамках «трех входов» на основе теории синергии // Вестник Иннер-Монгольского университета экономики и финансов. 2024. №22(2). С. 45.

* * *

1. Lyu Dachun', Lyan Myao. «Сepochka kursov» i «Kubiki kursov»: Novye issledovaniya po razrabotke i realizacii kursov professional'nogo obucheniya uchitelej // Pedagogicheskoe obuchenie dlya uchitelej nachal'nyh i srednih shkol. 2016. №4. S. 24–27.

2. Lyu Hun. Prakticheskie issledovaniya v oblasti obucheniya inostrannym yazykam po formirovaniyu nacional'noj samosoznatel'nosti s ispol'zovaniem gosudarstvennogo diskursa: Analiz serii mnogoyazychnyh uchebnikov «Znakomstvo s sovremennym Kitaem» // Yazyki i obuchenie inostrannym yazykam. 2023. №6. S. 7.

3. Sun' Czishen, Shi Ij. Primenenie serii uchebnikov «Znakomstvo s sovremennym Kitaem» i podgotovka vysokokvalificirovannyh specialistov po inostrannym yazykam // Peredovye issledovaniya v oblasti inostrannogo yazyka obucheniya. 2023. №6(3). S. 24.

4. Sun' Yuchzhun. Innovaciya v sisteme uchebnyh materialov i prodvizhenie stroitel'stva novyh gumanitarnykh disciplin v special'nostyah po inostrannym yazykam // Teoriya i Praktika Novyh Gumanitarnykh Disciplin. 2022. №3. S. 76–81.

5. Hu Eshuan, Syuj Man'lin'. Analiz putej proektirovaniya uchebnogo dizajna kursa «trekh vkhodov» v obratnom poryadke – na primere kursa po ocenke perevoda russkoj versii «Si Czin'pin o gosudarstvennom upravlenii» // Inostrannye Yazyki i Literatury. 2023. №38(3). S. 25–32.

6. Cyuj Tao, Lyu Syan. Issledovaniya i praktika po rabote «trekh vkhodov» v special'nosti anglijskogo yazyka v vuzah pri koncepcii integracii soderzhaniya i yazyka // Yazykovoe obrazovanie. 2023. №11(2). S. 43–52.

7. Chen' Li. Issledovanie putej «trekh vkhodov» obrazovaniya ideologii socializma s kitajskoj specifikoj v novuyu epohu Si Czin'pina // Han'czyanskij pedagogicheskij universitet. 2022. №42(2). S. 83–87.

8. Chzhao Bi, Van Sin'. Konstrukciya «сepochki kursov» dlya integracii ideologicheskogo i politicheskogo obrazovaniya v kursy special'nostej inostrannyh yazykov: obosnovanie koncepcii i strategii realizacii // Elektronno-video obuchenie inostrannym yazykam. 2021. №4. S. 61–66.

9. Shyun Ni. Issledovanie po reforme prepodavaniya anglijskogo yazyka v vuzah v ramkah «trekh vkhodov» na osnove teorii sinergii // Vestnik Inner-Mongol'skogo universiteta ekonomiki i finansov. 2024. №22(2). S. 45.



The study of innovative paths of the implementation of ideological and political upbringing in the Russian language programme “Understanding Contemporary China” – the synergetic approach to the creation of the ‘curriculum chain’

Based on the concepts of environmental protection and nature-saving development, which are included in the ten major themes of Xi Jinping's book “Xi Jinping on Public Administration”, and with the use of the Russian language textbook series “Understanding Contemporary China”, an attempt is made to develop four methodological elements: objectives, contents, methods and evaluation, taking into account the principles of synergetic approach. The article discusses the stages of the learning process, focusing on the integration between three courses: reading and writing, public speaking and translation. This integrated interaction reflects the integrity of the ‘chain of courses’ that form a common discipline.

Key words: “chain of courses”, synergetic approach, “Understanding Contemporary China” textbook series, ideological and political education, educational innovation.

(Статья поступила в редакцию 25.02.2025)

Е.О. АЛЕКСЕНЦЕВА
Волгоград

РАЗГОВОРНОСТЬ В ЛИРИЧЕСКОЙ ПОЭЗИИ Е.А. ЕВТУШЕНКО

Анализируются показатели разговорности, представленные в лирических произведениях: разговорная лексика, конструкции «рубленого синтаксиса», эллипсис, парцелляция, незавершенные предложения, местоименные корреляты в форме им. п. и др. Характеризуется роль показателей разговорности в идиостиле Е.А. Евтушенко.



Ключевые слова: *разговорность, показатели разговорности, адресат, адресант, коммуникация, речевая сфера, идиостиль.*

Язык – это не только средство общения, но и важный инструмент, с помощью которого автор выражает свои мысли, эмоции и мироощущение. Для поэзии этот инструмент становится особенно значимым, так как каждое слово, каждая фраза несут в себе глубокий смысл и эстетическую нагрузку. Именно поэтому у любого автора есть свой индивидуальный язык, индивидуальный стиль – идиостиль, позволяющий читателю узнать его среди остальных.

На данный момент в лингвистике существует множество подходов к изучению понятия «идиостиль», об этом свидетельствуют работы В.В. Виноградова, А.И. Ефимова, В.П. Григорьева, В.В. Леденевой, Е.Г. Фоменко, С.Т. Золяна, Е.В. Старковой, А. Шмитт и др. [3; 4; 7; 8; 11; 22; 24; 27]. Так, по мнению А.И. Ефимова, идиостиль – это «индивидуальная система построения речевых средств, которая вырабатывается и применяется писателем при создании художественных произведений», «характерная для писателя манера выбора и употребления слов» [7, с. 29]. В.П. Григорьев считает, что за многогранностью и многоликостью образов автора, который в каждом своем произведении пытается предстать перед читателем в новой маске, стоит мощный литературный каркас. Этот каркас представляет собой универсальный фундамент языковых средств, на котором строятся все его произведения, кажущиеся на первый взгляд уникальными и непохожими на предыдущие работы [4, с. 34]. Н.С. Болотнова определяет идиостиль как сложную систему «взаимообусловленных языковых приемов, участвующих в построении художественного мира поэта» [2, с. 287]. Согласно дефиниции, приведенной в «Стилистическом энциклопедическом словаре русского языка», идиостиль – совокупность языковых и стилистико-текстовых особенностей, характерных для речи писателя [23, с. 95]. В данной работе мы будем придерживаться последнего определения.

Вторая половина XX века – это период, когда русская поэзия претерпевала существенные изменения: появилось новое поколение поэтов, известных как «шестидесятники». Они не только меняли литературные традиции, но и создавали произведения, которых так сильно ждали современники. Молодые авторы высказывали свою позицию относительно политики, общества и культуры, стремились к свободе самовыражения, демонстрировали независимость. В данной работе внимание обращено к языку лирической поэзии Е.А. Евтушенко, произведения которого оставили значимый

след в литературе второй половины XX века. Е.Ю. Сидоров называет Е.А. Евтушенко «очень русским поэтом», придавшим «стиху живую пластичную интонацию разговорной речи» [15, с. 47]. Действительно, важной характеристикой идиостиля Е.А. Евтушенко является использование разнообразных элементов живой неподготовленной речи – **сигналов разговорности**. Вслед за О.Б. Сиротининой [16, с. 353] и Т. Н. Колокольной, **разговорность** мы рассматриваем «как стилистическую категорию, объединяющую обширный массив языковых особенностей, генетически восходящих к разговорной речи, маркирующую их по принадлежности к соответствующей сфере общения, а за ее пределами создающую колорит этой сферы» [9, с. 284].

Материалом для анализа послужили лирические произведения Е.А. Евтушенко, написанные в разное время, относящиеся к различным тематическим группам. Выбор текстов обуславливался стоящей перед нами исследовательской задачей – выявить и проанализировать лексические и синтаксические особенности идиостиля Е.А. Евтушенко.

Прежде чем перейти к непосредственному анализу лирических текстов, необходимо сделать несколько важных замечаний. В последние годы принцип антропоцентризма занимает одно из ведущих мест в лингвистике. Как отмечает Е.В. Рахилина, лингвистика из «науки о языковых знаках превратилась в науку о человеке» [12, с. 20]. Именно поэтому использование антропоцентрического подхода при анализе лексико-синтаксической структуры поэтических текстов (которые нередко являются полисубъектными) предполагает рассмотрение данных текстов с точки зрения их коммуникативной организации. В этом случае лирика выступает как продукт поэтической коммуникации, где субъектами являются не только лирический герой и читатель, но и другие образы, которые говорят и слушают в мире, созданном автором. Л.Н. Чурилина, развивая идеи М.М. Бахтина о том, что «персонажи говорят как участники изображенной жизни <...>, с частных позиций» [1, с. 311], отмечает два пересекающихся уровня литературной коммуникации «персонаж – персонаж» (изображенная, или виртуальная коммуникация) и «автор – читатель» (коммуникация реальная, несмотря на свою опосредованность) и выделяет персонажную и неперсонажную субъектные речевые сферы в прозе [25, с. 64]. Опираясь на работы Л.Н. Чурилиной [25; 26], в поэтической коммуникации можем выделить несколько субъектных сфер: 1) речевую сферу лирического героя; 2) речевую сферу адресата лирического героя; 3) речевую сферу «третьих» лиц (встречаются произведения, в которых лирический герой рассказывает широкой аудитории или отдельно взятому адресату о какой-то ситуации, цитируя участников произошедшего).

Рассмотрим лексические и синтаксические **показатели разговорности в речевой сфере лирического героя**. В стихотворении «Вагон» впечатление разговорности на протяжении всего текста создается рядом особенностей, свойственных разговорной речи: «Стоял вагон, выдавший виды, / где шлаком выложен откос. / До буферов травой обвитый, / он до колена в насыпь врос. / Он домом стал. В нем люди жили. / Он долго был для них чужим. / Потом привыкли. Печь сложили, / чтоб в нем теплее было им. / Потом – обойные разводы. Потом – герани на окне. / Потом расставили комоды» [5, с. 15]. В данном тексте автор использует парцелляцию простых предложений, эллипсис сказуемых в сочетании с анафорой, а также конструкции «рубленого синтаксиса». Следует сказать о **ритмообразующей функции** показателей разговорности в этом примере: короткие фразы, повтор слова «потом» подчеркивают рутинность происходящего, порождают предсказуемые паттерны, усиливая эмоциональное воздействие.

Невозможность заблаговременно продумать фразу, как считает О.Б. Сиротинина, мешает широко использовать в живой речи развернутые и сложные предложения, поэтому для разговорной речи особенно характерны короткие простые предложения, как бы нанизанные друг на друга [17, с. 81]. Подобные явления синтаксисты нередко именуют «рубленным синтаксисом» [10, с. 272].

С помощью синтаксических средств создания разговорности Е.А. Евтушенко воссоздает внутренний диалог лирического героя в поэтическом тексте «Перед встречей»: «Я шел, как будто был куда-то позван, / и лишь в пути задумался – куда? / Пойти в театр – уже, пожалуй, поздно. / Домой? Домой не поздно никогда. // Я – на вокзал, / и у окна кассирши, / едва оставшись в сутолоке цел, / один билет куда-нибудь спросивши, / зачем-то в поезд пригородный сел» [5, с. 13]. Вопросно-ответные конструкции не только помогают проследить размышления обычного человека, находящегося в состоянии неопределенности, но и выполняют **текстообразующую функцию**, составляя основу синтаксической структуры второй строфы. Эффект живой неподготовленной речи в данном примере также возникает благодаря подхвату «Домой? Домой не поздно никогда» [Там же]. Здесь важно отметить, что в разговорной речи при повторе говорящий как бы возвращает слушающего назад к уже произнесенному слову или фразе, тем самым обращает внимание на повторенные члены; в этом случае «повтор уже не вспомогательный элемент, восстанавливающий разговорные связи, а самостоятельное средство коммуникативного подчеркивания членов» [13, с. 375–376]. Кроме того, разговорность поэтического анализируемого произведения поддерживается конструкциями «рубленого синтаксиса» в четвертой строфе: «Он тронулся. / В вагоне тесно было. / Меня совсем притиснули к стене» [5, с. 13]; парцелляцией сложного предложения и неполным предложением в пятой строфе: «Две женщины судили и рядили, / ни от кого заботы не тая. / А люди все входили и сходили ...» (однородные сказуемые *входили и сходили* предполагают наличие пространственного уточнителя) [Там же]; эллипсисом сказуемого (можно предположить, что в третьей строфе опущен глагол направленного движения – *пошел, отправился*: «Я пошел на вокзал»). На лексическом уровне необходимо отметить использование разговорных слов: *кассириша* (кассир женского пола), *притиснуть* (плотно придавить, прижать, надавливая), *авоська* (сетчатая сумка для продуктов, мелких предметов) и т.п.

Следует сказать, что в **речевой сфере адресата разноуровневые показатели разговорности** представлены более ярко, чем в речевой сфере лирического героя. Данный факт обусловлен небольшим объемом текстовых фрагментов, составляющих основу речевой сферы адресата. В лирическом произведении «После праздника» с помощью сигналов разговорности Е.А. Евтушенко воссоздает живую речь старушки-кондуктора: «И вдруг мы увидели – / к стене прислонясь, / непрошенных слез не пряча, / старушка-кондуктор / глядит на нас, / глядит ... / и плачет ... / и плачет. / Мы замолчали. / Мы замерли оба, / глаз не сводя / с ее седой головы. / “Сына у меня ... / в сорок первом ... / бомбой ... / Был бы сейчас / такой же, / как вы ...”» [6, с. 11]. Слова пожилой женщины трижды прерываются: в ее реплике явно ощущается непроходящая боль из-за потери близкого человека. Многоотчие в сочетании с эллипсисом сказуемого (предположительно, опущен глагол-сказуемое *убило*) создают эмоциональные перебои речи. Кроме того, общая разговорность данного текста реализована благодаря конструкциям «рубленого синтаксиса» в начале произведения: «Она убежала. / Я обнял друга закадычного. / Мы ввалились в трамвай. / Сегодня трамваи / ходили намного позднее обычного» [Там же, с. 10]; эмоциональным перебоем в речи лирического героя и повторам (*глядит на нас, глядит ... и плачет ... и плачет*); разговорным лексемам: *дружок* (друг или товарищ), *закадычный* (близкий, душевный; о друге, приятеле), *ввалиться* (войти куда-либо грузно, тяжело), *дранный* (рваный, истрепанный, изношенный)*.

В стихотворении «Обидели ...» у лирического героя два адресата: в начале поэтического текста мы становимся свидетелями примирения влюбленных после короткой ссоры: «Такси, / и снег в лицо, / и лепет милый: / “Люблю, – / как благодарна я судьбе! / Смотри – / я туфли новые купила. / Ты не заметил? / Нравятся тебе? / Куда мы

* Здесь и далее стилистическая квалификация слов проверена по Словарю русского языка в 4 т. под ред. А.П. Евгеньевой [18–21].

едем?” / “Мой товарищ болен ...” / “Как скажешь, дорогой ... / Ах, снег какой! / Не верю даже – / я опять с тобою. / Небранный ты – / щекочешься щекой”» [5, с. 58]. Данный фрагмент диалога по своей организации очень близок к разговорному: благодаря коротким фразам, политематичности, предельному лаконизму предложений, непрямому порядку слов создается впечатление, что лирический герой и его возлюбленная именно разговаривают. Во второй части произведения в качестве адресата лирического субъекта выступает его заболевший друг: «В пути мы покупаем апельсины, / шампанского. / По лестнице идем. / Друг открывает дверь, / больной и сильный: / “Ух, молодцы какие, / что вдвоем!.. / Шампанское? / А я уж лучше водки. / Оно полезней ...” <...> Мне говорит: / “Хандрить ты разучайся. / Жизнь трудная – / она еще не вся ...” / И тихо-тихо: / “Вы не разлучайтесь. / Смотрите мне, ребята, – / вам нельзя”» [Там же, с. 59]. В речевой сфере друга лирического героя в первом предложении необходимо отметить эллипсис (предположительно, элиминировано сказуемое *приехали*), а также местоимение *какой* в роли эмоционального определения, означающего высшую степень положительного качества. Далее Е.А. Евтушенко использует риторический вопрос, обозначая выбор алкогольного напитка другими участниками коммуникации. Следующее предложение он вводит специфичной для живой неподготовленной речи частицей *а*. Авторы монографии «Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест» отмечают: «Частица *а* высокоупотребительна как начальный элемент фразы. Она функционирует как средство установления контакта, непринужденности» [14, с. 114]. В предложении «Жизнь трудная – / она еще не вся ...» следует отметить употребление местоименного коррелята в форме им. п. Общая разговорность текста поддерживается парцелляцией однородных членов: «Обидели усмешливо и сыто. Задели на живое», «Молчит. Притих внимательно и нервно в руках платочек белый кружевной», «Уходим вскоре. Вот и покутили!»; умолчанием «В ее глазах заботливо и верно ... Мне хочется назвать ее женой» [5, с. 58–59].

Проанализируем лексические и синтаксические **показатели разговорности в речевой сфере «третьих» лиц**. Поэтический текст «Настя Карпова» переносит нас в военное время: лирический герой рассказывает историю простой русской девушки, которая ждет своего мужа с фронта. Настя привлекает внимание разных мужчин, вместе с тем она остается верна любимому. В повествовании лирического героя Е.А. Евтушенко используется прямое цитирование: «Настя Карпова, / наша деповская, / говорила мне, пацану: / “Чем же я им всем не таковская? / Пристают они почему? / Неужели нету понятия – / только Петька мне нужен мой. / Поскорей бы кончалась, проклятая ... / Поскорей бы вернулся домой ...” <...> А один интендант военный, / в чай подкладывая сахарин, / с убежденностью откровенной / звал уехать на Сахалин: / “Понимаете, / понимаете – / это вы должны понимать. / Вы всю жизнь мою поломаете, / а зачем ее вам ломать!” <...> Он собой по-солдатски владел. / Не ругал ее и не бил он, / тяжело и темно глядел. / Складка / лба поперек / волевая. / Планки орденские на груди. / “Все вы тут, / пока мы воевали ... / Собирай свои шмотки. / Иди”» [Там же, с. 262–263]. Прокомментируем приведенные фрагменты. В речевой сфере Насти Карповой разговорность представлена лексемами *неужели* (авторы монографии «Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест» отмечают, что частица *неужели* является одной из распространенных частиц в разговорной речи [14, с. 94]), *нету* (в Малом академическом словаре слово *нету* приводится со стилистической пометой *разговорное* [19, с. 486]); непрямым порядком слов «Пристают они почему?», дистантным расположением синтаксически связанных членов «Неужели нету понятия – только *Петька* мне нужен *мой*», эллипсисом определяемого слова («Поскорей бы кончалась, проклятая ...» – элиминировано существительное *война*). Анафора «Поскорей бы кончалась, проклятая ... / Поскорей бы вернулся домой ...» воссоздает повтор, характерный для спонтанной речи простых людей. Спонтанность речи военного интенданта воссоздана с помощью повтора лексемы *понимать*, однокоренных глаголов *поломать*, *ломать*; тире в предложе-

нии «Понимаете, / понимаете – это вы должны понимать» передает живое интонирование. В речевой сфере Петра, мужа Насти Карповой, необходимо отметить наличие конструкций «рубленого синтаксиса», неполное предложение «Все вы тут, пока мы воевали ...» [5, с. 263].

Общеизвестно, что обращение к кратким, усеченным формам характерно для живой неподготовленной речи. Языковая компрессия связана преимущественно с тенденцией к языковой экономии. Из проанализированных примеров видно, что все эти явления (эллипсис, неполные и незавершенные предложения, парцелляция, конструкции «рубленого синтаксиса») активно отражаются в поэтических текстах Е.А. Евтушенко. Следовательно, синтаксические средства создания описываемой категории выполняют **компрессивную функцию**, воссоздавая тенденцию к речевой экономии в лирических произведениях. Не менее значимой является и **характерологическая функция** показателей разговорности: из приведенных выше фрагментов видно, что сигналы разговорности участвуют в создании образов, являются средством речевой характеристики. Следует сказать, что в этих целях Е.А. Евтушенко нередко использует просторечную, устаревшую, грубую, бранную, жаргонную лексику в качестве показателя невысокой культуры лирического героя, его адресата или «третьих» лиц. Приведем поэтические контексты, дающие представление об описываемом явлении:

- «Она была первой, / первой, / первой / *кралей* в архангельских кабаках. / Она была *стервой*, / *стервой*, / *стервой* / с лаком серебряным на коготках» [6, с. 9];
- «Марьяна-шмарьяна Роща. / Улицы, словно овраги. / Синяя мятая *рожа* / *ханурика-доходяги*» [6, с. 445];
- «Те же вору, / *жадюги*, / сплетники, / *торгаши* ... / Переделать их? / *Дудки!* / Пирамиды недаром скептики. / Пирамиды – / они не *дуры*» [5, с. 457].

Для поэтических текстов Е.А. Евтушенко особенно характерно употребление как разговорной, так и просторечной лексики.

Итак, проведенный анализ лирических произведений Е.А. Евтушенко показал следующие результаты. Разноуровневые средства создания разговорности являются важной характеристикой идиостиля автора. В речевой сфере участников поэтической коммуникации (лирического героя, его адресата и «третьих» лиц) широко представлены **лексические** (слова и выражения разговорного стиля) и **синтаксические** (конструкции «рубленого синтаксиса», эллипсис, парцелляция, неполные и незавершенные предложения и др.) **показатели разговорности**. Синтаксические средства выражения описываемой категории более распространены, чем лексические. Сигналы разговорности не только **создают впечатление говорения**, но и выполняют следующие функции: **текстообразующую** (участвуют в формировании и развитии текста, обеспечивая его связность и целостность); **характерологическую** (моделируют образы, речевые портреты героев в лирическом произведении); **ритмообразующую** (способствуют сохранению элементов метрического рисунка в поэтическом произведении); **компрессивную** (воссоздают тенденцию к речевой экономии в лирических произведениях).

Список литературы

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1986.
2. Болотнова Н.С. Изучение идиостиля в современной коммуникативной стилистике художественного текста // Русский язык: исторические судьбы и современность: II Международный конгресс исследователей русского языка: Труды и материалы, Москва, 18–21 марта 2004 года. М., 2004. С. 286–287.
3. Виноградов В.В. О теории художественной речи. М., 1971.

4. Григорьев В.П. Грамматика идиостиля: В. Хлебников. М., 1983.
5. Евтушенко Е.А. Стихотворения и поэмы: В 3 т. Т. 1. 1952–1964. М., 1987.
6. Евтушенко Е.А. Стихотворения и поэмы: В 3 т. Т. 2. 1965–1974. М., 1987.
7. Ефимов А.И. Стилистика русского языка. М., 1969.
8. Золян С.Т. Семантика и структура поэтического текста. М., 2014.
9. Колокольцева Т.Н. Разговорность как стилистическая категория: сущность и сферы функционирования // Стилистика сегодня и завтра: Материалы IV Международной научной конференции. М., 2016. С. 284–287.
10. Колокольцева Т.Н. Явления разговорного синтаксиса в лирике Р.И. Рождественского // Современная речевая коммуникация в разных сферах жизни общества: Сборник научных статей по материалам Международной научной конференции, посвященной 100-летию Ольги Борисовны Сиротининой. Саратов, 2024. С. 270–277.
11. Леденева В.В. Идиостиль (к уточнению понятия) // Филологические науки. 2001. №5. С. 38–41.
12. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М., 2008.
13. Русская разговорная речь / отв. ред. Е.А. Земская. М., 1973.
14. Русская разговорная речь. Фонетика. Морфология. Лексика. Жест / отв. ред. Е.А. Земская. М., 1983.
15. Сидоров Е.Ю. Евгений Евтушенко. Личность и творчество. М., 1987.
16. Сиротинина О.Б. О терминах «разговорная речь», «разговорность» и «разговорный тип речевой культуры» // Лики языка. М., 1998. С. 348–353.
17. Сиротинина О.Б. Что и зачем нужно знать учителю о русской разговорной речи: Пособие для учителя. М., 1996.
18. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 1. / гл. ред. А.П. Евгеньева. М., 1985.
19. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 2. / гл. ред. А.П. Евгеньева. М., 1986.
20. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 3. / гл. ред. А.П. Евгеньева. М., 1987.
21. Словарь русского языка. В 4 т. Т. 4. / гл. ред. А.П. Евгеньева. М., 1988.
22. Старкова Е.В. Проблема понимания феномена идиостиля в лингвистических исследованиях. Киров, 2015. С. 76–79.
23. Стилистический энциклопедический словарь русского языка / под ред. М.Н. Кожинной. М., 2006.
24. Фоменко Е.Г. Лингвотипологическое в идиостиле Джеймса Джойса: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. Белгород, 2006.
25. Чурилина Л.Н. Антропоцентрический принцип в исследовании лексической структуры художественного текста // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2003. Т. 3. №5. С. 63–75.
26. Чурилина Л.Н. Антропоцентризм художественного текста как принцип организации его лексической структуры: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. СПб., 2003.
27. Шмитт А.К. Изучению идиостиля О. Седаковой // Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2022. №1. С. 314–322.

* * *

1. Bahtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva. M., 1986.
2. Bolotnova N.S. Izuchenie idiosilya v sovremennoj kommunikativnoj stilistike hudozhestvennogo teksta // Russkij yazyk: istoricheskie sud'by i sovremennost': II Mezhdunarodnyj kongress issledovatelej russkogo yazyka: Trudy i materialy, Moskva, 18–21 marta 2004 goda. M., 2004. S. 286–287.
3. Vinogradov V.V. O teorii hudozhestvennoj rechi. M., 1971.
4. Grigor'ev V.P. Grammatika idiosilya: V. Hlebnikov. M., 1983.
5. Evtushenko E.A. Stihotvoreniya i poemy: V 3 t. T. 1. 1952–1964. M., 1987.
6. Evtushenko E.A. Stihotvoreniya i poemy: V 3 t. T. 2. 1965–1974. M., 1987.
7. Efimov A.I. Stilistika russkogo yazyka. M., 1969.
8. Zolyan S.T. Semantika i struktura poeticheskogo teksta. M., 2014.
9. Kolokol'ceva T.N. Razgovornost' kak stilisticheskaya kategoriya: sushchnost' i sfery funkcionirovaniya // Stilistika segodnya i zavtra: Materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. M., 2016. S. 284–287.

10. Kolokol'ceva T.N. Yavleniya razgovornogo sintaksisa v lirike R.I. Rozhdestvenskogo // *Sovremennaya rechevaya kommunikaciya v raznyh sferah zhizni obshchestva: Sbornik nauchnyh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 100-letiyu Ol'gi Borisovny Sirotininoj*. Saratov, 2024. S. 270–277.
11. Ledeneva V.V. Idiosil' (k utocnениyu ponyatiya) // *Filologicheskie nauki*. 2001. №5. S. 38–41.
12. Rahilina E.V. Kognitivnyj analiz predmetnyh imen: semantika i sochetaemost'. M., 2008.
13. Russkaya razgovornaya rech' / otv. red. E.A. Zemskaya. M., 1973.
14. Russkaya razgovornaya rech'. Fonetika. Morfologiya. Leksika. Zhest / otv. red. E.A. Zemskaya. M., 1983.
15. Sidorov E.Yu. Evgenij Evtushenko. Lichnost' i tvorchestvo. M., 1987.
16. Sirotinina O.B. O terminah «razgovornaya rech'», «razgovornost'» i «razgovornyj tip rechevoj kul'tury» // *Liki yazyka*. M., 1998. S. 348–353.
17. Sirotinina O.B. Chto i zachem nuzhno znat' uchitelyu o russkoj razgovornoj rechi: Posobie dlya uchitelya. M., 1996.
18. Slovar' russkogo yazyka. V 4 t. T. 1 / gl. red. A.P. Evgen'eva. M., 1985.
19. Slovar' russkogo yazyka. V 4 t. T. 2 / gl. red. A.P. Evgen'eva. M., 1986.
20. Slovar' russkogo yazyka. V 4 t. T. 3 / gl. red. A.P. Evgen'eva. M., 1987.
21. Slovar' russkogo yazyka. V 4 t. T. 4 / gl. red. A.P. Evgen'eva. M., 1988.
22. Starkova E.V. Problema ponimaniya fenomena idiosilya v lingvisticheskikh issledovaniyah. Kirov, 2015. S. 76–79.
23. Stilisticheskij enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka / pod red. M.N. Kozhinoj. M., 2006.
24. Fomenko E.G. Lingvotipologicheskoe v idiosile Dzhejmsa Dzhojsa: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. Belgorod, 2006.
25. Churilina L.N. Antropocentricheskij princip v issledovanii leksicheskoy struktury hudozhestvennogo teksta // *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2003. T. 3. №5. S. 63–75.
26. Churilina L.N. Antropocentrizm hudozhestvennogo teksta kak princip organizacii ego leksicheskoy struktury: avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. SPb., 2003.
27. Shmitt A.K. izucheniya idiosilya O. Sedakovoj // *Trudy instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova*. 2022. №1. S. 314–322.



Conversationality in lyric poetry by E.A. Evtushenko

The indicators of conversationality, presented in the lyric works: conversation vocabulary, constructions of “cut syntax”, ellipsis, parcelling, abandoned sentences, pronoun correlates in the form of subjective case, etc. are analyzed. There is characterized the role of indicators of conversationality in the individual style by E.A. Evtushenko.

Key words: *conversationality, indicators of conversationality, addressee, addressant, communication, speech sphere, individual style.*

(Статья поступила в редакцию 15.10.2024)

ЭВОЛЮЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО КОНЦЕПТА «ЗИМА»

Цель исследования – изучение процессов трансформации смысловой структуры художественного концепта «зима» посредством анализа текста как смысловорождающей системы, где новая информация о концепте представлена в виде авторских ассоциаций. В результате исследования выявлены базовые, национально маркированные ассоциации зимы и определены основные направления зимней тематики (натуралистическое, гражданственно-патриотическое и психологическое), получившие дальнейшее развитие в последующие эпохи.



Ключевые слова: поэзия XVIII века, зима, художественный концепт, образ-концепт, время года.

Мышление и культура нации находят свое воплощение в языке. Неслучайно язык является важнейшим критерием существования народа. Р. Гамзатов писал, что готов умереть сегодня, «если завтра мой язык исчезнет» («Родной язык»). Совокупность представлений народа о мире составляет картину мира. Современные лингвисты все чаще в своих исследованиях занимаются проблемой этнолингвистического описания картины мира того или иного языка [2; 10]. В основе многих научных работ находится новая ментальная единица – концепт. Рассматривая концептосферу, отображающую картину мира конкретного этноса, состоящую из подобных ментальных элементов, мы придерживаемся определения концепта как «глобальной мыслительной единицы, представляющей собой квант структурированного знания» [18, с. 5].

В последние годы ракурс когнитивных лингвистических исследований смещается в сторону анализа художественных концептов, рассматриваемых в рамках данной статьи в качестве ментальных единиц сознания, «реализованных в художественном тексте и нашедших вербальное выражение в художественном образе» [8, с. 55].

Среди базовых элементов русской концептосферы особое место занимает макроконцепт «времени года», включающий концепты «зима», «лето», «весна», «осень».

В сознании русского человека особым образом выделяется зимнее время года. Зима – уникальное, не похожее на другие, священное время, когда замирающая природа преображает и чувства человека, погружая его в атмосферу меланхолии, печали, и наряду с этим – это время ожидания позитивных перемен. «Зима – глубочайшее обнажение души русской природы, то «посмертное» ее состояние, которое наиболее всесторонне и проникновенно запечатлелось в нашей жизни» [28, с. 169].

Невозможно представить себе русскую картину мира без концепта «зима», изучение которого стало предметом научного интереса ученых различных сфер науки: медиков [20], педагогов [26] и, в первую очередь, лингвистов и литературоведов. Анализом «метельных» текстов занималась К.А. Нагина [17]. Е.В. Шохина исследовала поэтические тексты начала XIX века, в которых образ зимы связывался с феноменом «русского национального характера» [27].

Популярные в настоящее время исследования зимнего времени года с позиции национальной специфики проводили представители китайской научной школы, сопоставляя лексические единицы русского и китайского языков [3; 5; 25], Т.В. Салашник [19] – на материале русского и английского языков.

Средства репрезентации и содержание концепта «зима» в художественной картине мира различных писателей становились объектами наблюдения в работах М.М. Мора-

раш (В.В. Набоков) [14], А.С. Усачевой (И. Бродский) [22], А.Н. Федоринчик (В. Брюсов) [23]. В качестве базового концепта в русской языковой картине мира концепт «зима» также был рассмотрен в работах О.А. Евсеевой [7]. Вместе с тем художественный концепт «зима», получивший языковую объективацию еще в русском фольклоре, оказался практически не включенным в исследования языковой национальной картины мира в поэзии XVIII века; в частности, не исследованы ассоциативные связи, позволяющие представить содержание концепта, репрезентированное в поэтическом тексте XVIII века.

При анализе художественного концепта «зима» на материале поэтических произведений XVIII века можно выявить ассоциативные закономерности, которые отражают характерные черты объективируемого в тексте сознания, и репрезентировать содержание концепта в том виде, в котором он представлен и зафиксирован в языке.

Традиция образного восприятия зимы в русской словесности восходит к фольклору. Образ зимы здесь мы встречаем в песнях («Как на тоненький ледок / Выпал беленький снежок. / Эх! *Зимушка, зима, / Зима снежная была*»), сказках («Зимовье зверей», «Два Мороза», «Морозко»), загадках («Не болела, / А белый саван надела»), пословицах и поговорках («*Зима – матка, выплывишь сладко*», «*Зима лето пугает, да все равно тает*», «*Зима – не лето, в меха одета*»). Редко в былинах можно встретить зимний пейзаж, чаще зимняя тема просматривается сквозь строки: «*<Илья Муромец> да и кунью шубейку да на одно плече, / Да пухов-де колпак да на одно ухо. / Да выходит старой да вон на улицу. / <...> Да и брал он нынче трубочку подзорную, / Да и зрел он смотрел на все стороны. / <...> Да смотрел он под сторону под зимнюю / ай под зимну сторону полуночную <...>*» («Илья Муромец и Сокольник»).

Первопроходцем «зимней» тематики в поэзии стал В.К. Тредиаковский. Первое упоминание о зиме в литературе встречаем в его небольшом стихотворении: «Весна катит, / *Зиму* валит, / И уж листик с деревом шумит» [21, с. 94]). Поэт, продолжая традиции устного народного творчества, отмечает оппозицию *весна – зима*: «весна тьму зимнюю облистала» [Там же, с. 356] (ср. «Как в марте зима не злится, а весне покорится»).

Дальнейшее развитие образ-концепт «зима» получает в творчестве М.В. Ломоносова (1711–1765), стоявшего у основания эпического жанра русской поэзии и воплотившего в своих произведениях всестороннюю гениальность русского народа.

Заслуга Ломоносова заключается в создании «панорамной» разновидности национального (зимнего) пейзажа, широко охватывающего просторы русской природы [28, с. 207].

В творчестве М. Ломоносова впервые обнаруживается получившая в дальнейшем развитие семантическая корреляция образа России и зимы. В ломоносовских строках Россия рисуется северной страной, которой покровительствует Бог: «... всегдашними *снегами* / *Покрыта северна страна*, / Где мерзлыми *борей крылами* / Твои *взвевает знамена*; / Но Бог меж *льдыстыми* горами / Велик своими чудесами ...» [12, с. 125].

Россия – страна, где «... *свирепый Марс в минувши годы <...> по снегам ступал*». И только императрице Елизавете Петровне «... *зима покорна <...> и снег ...*» [Там же, с. 227]).

В поэзии Ломоносова морозные русские зимы, «демонстрирующие величественную ипостась возмущенной стихии, соотносятся с национальным характером» [17, с. 4]. Одной из «стран, родящих снега», метонимически называет Ломоносов Россию.

Новый образ зимы наблюдается в творчестве М.М. Хераскова (1733–1807), ставшего главной фигурой русского классицизма. Ему чужда поэтика М.В. Ломоносова [9, с. 183]. Новыми метафорами, в которых автор «видел один из признаков художественной выразительности речи» [Там же, с. 197], наполняются его стихи; поэзия его аллегорична.

Открывая новые горизонты образа-концепта «зима» в русской национальной картине мира, М.М. Херасков создает уникальный для своего времени эпический образ зимы. В поэме «Россияда» порфиноносная зима представлена в образе жестокой старой Царицы «<согбенная Зима>, виссоном служат ей замерзлые пары» [24, с. 177–215]. Зима М.М. Хераскова ассоциируется с беспощадным мифологическим персонажем: «... Зима, снедающая годы. / <...> жестокая других времен сестра, / Покрыта сединой, проворна и бодра».

Разнохарактерный риторико-семантический арсенал тропов воссоздает новый образ зимы: «соперница весны, и осени, и лета», «царствует зима», «на льдину оперишься, как мрамор, побелела», «жестокая сестра других времен», «на холодных крыльях морозы к нам несет», «... стужи ей ковры из белых волн прядут», «седые у Зимы растаяли власы». В основе зимнего пейзажа, рисующего зиму, находится дихотомия: смерть – красота жизни.

В зимнем пейзаже, рисующем царство Зимы, прослеживается сакральная оппозиция красота – смерть: «алмазная гора – престол Зимы», «алмазная цепь», «дом, иссеченный из льда», «ковры из белых волн», «мраморная белизна», «натура вся мертва», «одр цветущих полей», «прозрачный вечный свод», «снежная порфира», «сребристый блеск», «хладные крылья», «молния мертва», «цепенеет гром».

Зима жестока: ее «со трепетом леса и реки ждут / <...> На всю натуру сон и страх она наводит». Являясь центральным персонажем поэмы «Россияда», зима выступает за врагов россиян – татарских ордынцев («<...> Борей воздвиг противу Россов брань, / Крылами мерзлыми от них закрыв Казань»). Но на стороне русских – Бог: священное знамя с изображением Спасителя укрощает свирепую силу зимы.

Дальнейшее свое развитие зимняя тема обретает в творчестве Г.Р. Державина. Его новаторство состоит в том, что «впервые заняла заметное место» [28, с. 209] зимняя тема, а природа приобретает «поэтический интерес, отдельный от социального и естественнонаучного» [Там же, с. 208].

Зима Державина отличается от образного воплощения зимы в произведениях М.М. Хераскова, о чем писатель заявляет прямо: «Останови свою, Херасков, кисть ты льдяну: / Уж от твоей зимы / Все содрогает мы». Новыми красками рисуется зима в творениях поэта.

В шуточном стихотворении «Желание Зимы» Державин говорит о приходе зимы простым, «низким» слогом. Воедино сливается здесь просторечная народная и устно-поэтическая речь: поэзию наполняет народно-разговорная стихия, дышащая удалством, горячностью, бесшабашностью народного праздника: «В убранстве козырбацком, / Со ямициком-нахалом, / На иноходе хватском, / Под белым покрывалом – / Бореева кума, / Катит в санях Зима ...» («Желание зимы») [6, с. 117]. Уникальный вклад Державина состоит в том, что он «поэтически воссоздал картину русской зимы» [16, с. 54].

В своих произведениях Г.Р. Державин использует прием персонификации зимы: в «Желании зимы» Зима – Бореева кума, молодая белоликая барыня, а в стихотворении «На рождение порфирородного отрока» зима является в мужском облике «лихого старика» Борей: «С белыми Борей власами / И с седою бородой, / Потрясая небесами, / Облака сжимал рукой; / Сыпал иней пушисты / И метели воздымал, / Налагая цепи льдисты, / Быстры воды оковал ...» [6, с. 87]. В античной мифологии для русской зимы красок не было. Зима впервые предстает в мужском образе, а используемые автором метафоры, сниженная атрибуция вносят в образ национальный колорит. Зима – это и садовник «в покрывале скромном, белом», готовящий плод («Зима»).

Ставший впоследствии традиционным для русской поэзии образ зимы, колдуньи и волшебницы (произведения П. Вяземского, А. Пушкина, Ф. Тютчева и др.), впервые появляется у Державина в стихотворении «Осень во время осады Очакова»: «Идет седая чародейка, / Косматым машет рукавом».

Также в поэзии Г.Р. Державина (заслуга открытия *русского* пейзажа принадлежит именно ему [4]) зима предстает как явление природы, оказывающее влияние на формирование русского менталитета, для которого характерно проявление стойкости, отваги, мужества, огня души русского воина: «... в войсках храбрость рьяна! / ... В одних душа рассудком льдяна, / У тех пылает огонь в сердцах. / В зиме рождены под снегами ...» («На взятие Измаила») [6, с. 156].

Таким образом, в поэтическом наследии Г.Р. Державина зима предстает национально значимым временем года, играющим определяющую роль в формировании характера русского человека, в том числе и самого писателя. Державинские поэтические традиции найдут свое продолжение в русской поэзии XIX–XX веков.

По-новому зазвучит тема зимы в творчестве Н.М. Муравьева (1721–1799). «Красота, разлившаяся в творениях природы и деяниях человеческих», – сформулирует поэт свое литературное кредо.

В творчестве писателя пейзаж проявляется, прежде всего, как картина, «основанная на физическом и эмоциональном состоянии человека» [1, с. 111]. У Н.М. Муравьева, прославляющего ценность каждого сезона, время года коррелируется с периодами жизни человека: «Все года времена имеют наслажденья: // Во всяком возрасте есть счастье свое» («Время») [15, с. 137].

В творчестве Н.М. Муравьева проявляется новый тип организации художественного пространства: в отличие от масштабного и космического пространства Ломоносова, в стихах Муравьева доминирует ближнее, земное пространство, требующее ярких и подробных пейзажных зарисовок. Авторское пространство Муравьева характеризуется субъективным восприятием и становится важным для поэта лишь в связи с конкретной личностью.

Автор открывает новые горизонты восприятия зимы. Пейзаж Муравьева редко бывает статичным. Поэт любит наблюдать за картиной смены времени суток, времен года. Первым образцом русской лирики, в котором раскрывается не локальный промежуток времени, а движение, имеющее точкой отсчета момент умирания осени и явления нарождающейся зимы, становится стихотворение «Желание зимы»: «Приди скорей, зима, и ветров заговоры, / Владычица, низринь ...» [Там же, с. 158]. Это время предчувствия ее, ожидания, мечты о ней.

Рождается новый образ зимы – крылатой владычицы, повелительницы природы. Она бывает сурова: «... рождена решить их <ветров> буйны споры, / Ослушных в бездну кинь ...». В основе образных дефиниций зимы находятся субъективные впечатления: снег – нежный пух, стелющийся воздушной тропой; зима, сеющая иней на заре, сравнивается с человеком, засевающим поле зерном.

Природа и человек в творениях Муравьева взаимодействуют, существуя не параллельно, а едино, в гармонии друг с другом; отсюда и «осозанье» крыльев зимы «по жилам до души». Что несет это, казалось бы, мертвое время года человеку? У Муравьева (и это новое видение зимы) зима дает человеку любовь, праздность, игры, зимнюю охоту («Не се ли рога звук?, <...> любви не совсем отходят в заточенье / И дышат и зимой»). Отсюда и грезы о приходе зимы, ее призывание: «Приди скорей; Сверши, зима, сверши!». Муравьев провозглашает себя певцом зимы («Зима, чтоб твой певец спокоен покусился / Кичливый вздеть котурн»).

В творчестве Н. Муравьева впервые внимание сфокусировано «на отдельной личности, ее чувствованиях и порывах» [Там же, с. 210], что станет предтечей романтической поэзии В.А. Жуковского.

Вторая половина XVIII века ознаменована резким подъемом интереса к национальной самобытности русского народа. Идея народности становится основополагающей в русском историко-культурном пространстве. Принципиальное значение в ее осмысле-

нии имеет творчество Н.А. Львова, которое «было тесно связано с фольклористической деятельностью» [11, с. 5].

Написанное в 1802 году стихотворение «Новый XIX век в России» становится рубежным произведением, в котором зимняя тема, заданная поэзией XVIII века, плавно перетекает в век XIX. Тема созвучности зимнего времени года духу русского народа, определявшая вектор развития зимней темы в поэзии М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Н.М. Муравьева и др. писателей XVIII века, получает здесь дальнейшее развитие. Она представлена целым каскадом образных характеристик отважного воина-богатыря, народного исполина: «Сплеснули витязи руками ... / Трещат стези под их стопами, / Объемлет холод их крылами, / Борей взвеваает снег столпами; / Но русская кипящая кровь / Огнем их жилы напояет ... <...> / Природы все чины страдают <...> / Одни сердца не замерзают / Российских огненных сынов» [13, с. 44–46].

В поэме «Русский 1791 год», продолжая народные традиции, Н.А. Львов представляет Зимю в образе щедрой барыни, раздающей направо и налево дары: «румяны», бурмицкий жемчуг, алмазы и топазы. И стар, и млад рады ей, рады тому празднику (маскараду), на который все получают приглашение. Но и капризна, порой жестока, бывает Зима: кто не примет ее приглашения, «будет жизни тот не рад: или пальцев он лишится, или носа, или пят».

Картину начала зимы поэт сопровождает исполненным народного колорита описанием людей, бытовых реалий и зрелищ: *румяная молодка, красная девица, терема, светлицы, горницы, окошко, уборы, сани, рукавицы, забавы, утехы, залетные бегуны*.

Поэзия Н.А. Львова генерирует позитивную аксиологию русской зимы.

Зима воспринимается поэтом не просто как череда дней, их календарная последовательность, а как сложное, синтетическое единство образов, характеров, настроений, ассоциаций.

Персонифицируя образ зимы, автор являет ее читателю «барыней большой», боярыней, богиней; «белокозой царицей», объявляющей маскарад, волшебницей, преобразующей все вокруг, воином («все мундир ее бросали»), нищей («в нищете ее узнал»), ссыльной («зиму в ссылку отослать»), безумной («Тающа зима несчастна / Потеряла разум весь»).

Олицетворены здесь также зимние стихии и месяцы: ветер, мороз, декабрь: «<...> *Весь в серебряном уборе / И в камнях дорогах, / Развевая бороδοю / И сверкая сединою, / Во сафьянных сапожках ... / Резвый вестник второпях / Едет из светлиц хрустальных*» [Там же, с. 167].

Зима для поэта – активное время, время веселья и любви, волшебства (святочные игры с переодеванием в зверей (маскарад), колядки, гадания, величальные песни, старинные предания): «*Как с утехами такими / Всем веселыми не быть!... / А таким денькам приятным, / Маскерадам благодатным / Как порядка не вскружить?*» [Там же, с. 169].

Художник слова раскрашивает зимний пейзаж новыми красками: яркие сафьянные сапожки, рыжий цвет лисьей шубки, *<вестник зимы раздает> румяны, драгоценные камни, фонари топазы, рукавицы золотые, лист красно-желтый, огонь разноцветный*. Белый цвет в державинских строках чаще выражен имплицитно: *жемчуг бурмицкий, мосты зеркальные, убор серебряный и бриллиантовый, фарфор подостланный, кристальные светлицы, снег словно пух блистающий*, у вестника зимы – *сверкающая седина*.

В поэме «Русский 1791 год» Н.А. Львовым заявляется созвучная нашему времени проблема подражательства Западу («европейничанье»).

Увы, «златой век», когда «в России, на копыльях / **Стоя**, век златой **езжал** / <...> *В зимни резкие сияньи / С ног лихой мороз сшибал / И природу удивлял ...*» [Там же], минул. Написанные более 200 лет назад строки Н.А. Львова актуальны сейчас как никогда.

да. Подражательство молодых дворян Западу как выражение слабости и немощности народного духа находим в строках: «В истощенном теле бледном русский стал с чужим умом. Как бродяга в платье бедном с обезьяниным лицом».

Образная система произведения раскрывается на уровне подтекста в следующих семантических оппозициях: родной – чужой; Россия – Париж; зима в стихотворении стоит на защите народных интересов: «Он <русский с чужим умом> наказан был зимой / За проступок, что портной / Бедному сему зефиру / Штофный домино скроил / По зефирову мундиру, / Что в Париже он носил» [Там же].

Современному европеизированному дворянству зима становится в тягость: «Он <молодой дворянин> в чужих краях <...> там роскошью прельстился ...». Поэт же напоминает о патриотизме, о долге перед Отечеством: «... не таять научиться / Должно было там стараться, / А с морозами сражаться / И сраженьями мужаться / В крепости природных сил» [Там же, с. 174].

К сожалению, в конце XVIII века русская народная идея уступает место европейским ценностям, становясь немодной: «Прятаться зиме пришло: <...> А потом с стыда скрывалась / От лучей и от людей».

Апофеозом поэмы стали строки: «Все над ней <зимой> смеяться стали, / Все мундир ее бросали ...», в которых русские северные сыны, отказываясь от «мундира» зимы, отказываются, прежде всего, от национальных духовных ценностей. Место Зимы теперь далеко от столицы, в глубинке, где «... еще и ныне видно / Счастье сие завидно / В дальних русских деревнях» [Там же, с. 176]. Важная имманентная оппозиция строк Н.А. Львова: глубинка (деревня, село, провинция) – город впоследствии будет ведущей в произведениях поэтов XX века (Б. Пастернак «Зима приближается», стихи С. Есенина, Н. Клюева и др.).

Зима для Н.А. Львова, поэта-гражданина, – символ Отечества, физического и духовного здоровья народа, яркой самобытности его культуры. Изгнание зимы – «метафора ситуации в России в конце золотого века Русского Просвещения, когда умами европеизированной интеллигенции завладела идея перековать все русское на европейский лад» [7, с. 59].

Таким образом, человек, познавая себя через природу, наделял ее человеческими свойствами.

Поэзия XVIII века наследует фольклорные традиции в описании зимы. Базовые, национально маркированные ассоциации зимы получили свое начало в творчестве поэтов XVIII в.:

1) в тактильном ощущении: *холодная, суровая, морозная, студеная, остужающая* и др.;

2) в визуальной перцепции, связанной с семантикой не только белого цвета и прозрачности, но и ярким цветовым воплощением, часто выраженным имплицитно: *снежная порфира, серебряный убор, жемчуг, зеркальные мосты, алмазы, бриллианты, разноцветный огонь, топазы* фонари и др.;

3) в преемственности традиций фольклорных образов зимы (молодка, боярыня, богиня, барыня и др.) и приемов ее эстетизации.

Появившиеся в XVIII веке и ставшие традиционными для русской народной культуры и русской поэзии последующих веков являются:

1) использование терминологии родственных связей: *мать, сестра, кума*;

2) персонификация зимы в различных образах: *царицы, боярыни, богини, барыни, кумы, Борея, садовника, чародейки, владычицы, наперсницы любви, воина в мундире* и др.

Поэзия XVIII века определила три основных вектора развития зимней тематики: натуралистическое, патриотическое и психологическое, нашедшие отражение в творчестве поэтов последующих времен.

Список литературы

1. Абузова Н.Ю. М.Н. Муравьев: поэтика хронотопа // Культура и текст. 2008. №11. С. 110–124.
2. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка. Воронеж, 1996.
3. Ван Суюе Сопоставление концепта «зимы» в русской и китайской лингвокультурах // Lit-ega. 2022. №4. С. 9–18.
4. Волосевич Л.В. К вопросу об истории развития пейзажной темы в живописи и в литературе: тема зимы в русской живописи и литературе рубежа XVIII – первой четверти XIX веков // Восточно-славянская филология. Литературоведение. 2017. №4. С. 109–118.
5. Вэй У. Времена года в русской языковой картине мира (на фоне китайского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб, 2013.
6. Державин Г.Р. Сочинения. М.; Л., 1956.
7. Евсеева О.А. Ассоциативно-смысловое поле «зима» в межтекстовом пространстве русской поэзии XX века: дис. ... канд. филол. наук. Тамбов, 2018.
8. Евсеева О.А. Зима в творчестве Г.Р. Державина // «Breakthrough scientific research as an engine of science»: Collection of articles following the results of the International Scientific and Practical Conference (Taganrog, march 21, 2024). Sterlitamak, 2024. С. 55–56.
9. Западов А.В. Поэты XVIII века. М., 1984.
10. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигматического анализа) // Язык и наука конца 20 века. М., 1995. С. 144.
11. Лебедева О.Е. Фольклористическая деятельность Н.А. Львова и ее роль в истории русской художественной культуры: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2001.
12. Ломоносов М.В. Избранные произведения. М.; Л., 1965.
13. Львов Н.А. Сочинения. Кельн; Веймар; Вена; СПб., 1994.
14. Морараш М.М. Исследование концепта зима в художественной картине мира В.В. Набокова // Филология и образование: современные концепции и технологии: Материалы Международной научной конференции г. Казань (3–5 июня 2010 г.). Казань, 2010. С. 294–296.
15. Муравьев Н.М. Сочинения. М.; Л., 1967.
16. Нагина К.А. История русской литературы XVIII века. Воронеж, 2006.
17. Нагина К.А. Метельные пространства русской литературы (XIX – начало XX века). Воронеж, 2011.
18. Попова З.Д., Стернин И.А. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях. Воронеж, 1999.
19. Салашник Т.В. Национально-культурная специфика концептов времен года (на материале русского и английского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007.
20. Тихонова Е.В. Сезонные изменения биоэлектрической активности головного мозга и психофизиологического состояния у детей старшего школьного возраста г. Архангельска: автореф. дис. ... канд. мед. наук. Архангельск, 2006.
21. Третьяковский В.К. Избранные произведения. М.; Л., 1963.
22. Усачева А.С. Некоторые аспекты воплощения образа-концепта «зима» в творчестве И. Бродского. [Электронный ресурс]. URL: http://www.russofile.ru/articles/article_139.php (дата обращения: 15.03.2025).
23. Федоринчик А.Н. Образ зимы в поэтической картине мира В. Брюсова // Вестник БДПУ. Серия 1: Педагогіка. Психологія. Філологія. 2024. №2. С. 132–136.
24. Херасков М.М. Избранные произведения. М.; Л., 1961.
25. Цзу Сюэцин Национально-культурные концепты времен года в русской языковой картине мира (на фоне китайской): дис. ... канд. филол. наук. Владивосток, 2009.
26. Чоудхури О.Л. Номинативное поле концепта «зима» как предмет обучения русскому языку финских студентов: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2010.
27. Шохина Е.В. Зима как отражение русского национального характера в поэзии начала XIX века // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2015. Т. 25. №5. С. 103–107.
28. Эпштейн М.Н. «Природа, мир, тайник вселенной...»: система пейзажных образов в русской поэзии. М., 1990.

1. Abuzova N.Yu. M.N. Murav'ev: poetika hronotopa // Kul'tura i tekst. 2008. №11. S. 110–124.
2. Babushkin A.P. Tipy konceptov v leksiko-frazeologicheskoy semantike yazyka. Voronezh, 1996.
3. Van Suyue Sopostavlenie koncepta «zimy» v russkoj i kitajskoj lingvokul'turah // Litera. 2022. №4. S. 9–18.
4. Volosevich L.V. K voprosu ob istorii razvitiya pejzazhnoj temy v zhivopisi i v literature: tema zimy v russkoj zhivopisi i literature rubezha XVIII – pervoj chetverti XIX vekov // Vostochno-slavyanskaya filologiya. Literaturovedenie. 2017. №4. S. 109–118.
5. Vej U. Vremena goda v russkoj yazykovoj kartine mira (na fone kitajskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. SPb, 2013.
6. Derzhavin G.R. Sochineniya. M.; L., 1956.
7. Evseeva O.A. Associativno-smyslovoe pole «zima» v mezhtekstovom prostranstve russkoj poezii XX veka: dis. ... kand. filol. nauk. Tambov, 2018.
8. Evseeva O.A. Zima v tvorchestve G.R. Derzhavina // «Breakthrough scientific research as an engine of science»: Collection of articles following the results of the International Scientific and Practical Conference (Taganrog, march 21, 2024). Sterlitamak, 2024. S. 55–56.
9. Zapadov A.V. Poety XVIII veka. M., 1984.
10. Kubryakova E.S. Evolyuciya lingvisticheskikh idej vo vtoroj polovine XX veka (opyt paradigmaticeskogo analiza) // Yazyk i nauka konca 20 veka. M., 1995. S. 144.
11. Lebedeva O.E. Fol'kloristicheskaya deyatel'nost' N.A. L'vova i ee rol' v istorii russkoj hudozhestvennoj kul'tury: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tver', 2001.
12. Lomonosov M.V. Izbrannye proizvedeniya. M.; L., 1965.
13. L'vov N.A. Sochineniya. Kel'n; Vejmar; Vena; SPb., 1994.
14. Morarash M.M. Issledovanie koncepta zima v hudozhestvennoj kartine mira V.V. Nabokova // Filologiya i obrazovanie: sovremennye koncepcii i tekhnologii: Materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii g. Kazan' (3–5 iyunya 2010 g.). Kazan', 2010. S. 294–296.
15. Murav'ev N.M. Sochineniya. M.; L., 1967.
16. Nagina K.A. Istoriya russkoj literatury XVIII veka. Voronezh, 2006.
17. Nagina K.A. Metel'nye prostranstva russkoj literatury (XIX – nachalo XX veka). Voronezh, 2011.
18. Popova Z.D., Sternin I.A. Ponyatie «koncept» v lingvisticheskikh issledovaniyah. Voronezh, 1999.
19. Salashnik T.V. Nacional'no-kul'turnaya specifika konceptov vremyon goda (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov): avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saratov, 2007.
20. Tihonova E.V. Sezonnye izmeneniya bioelektricheskoy aktivnosti golovnogogo mozga i psihofiziologicheskogo sostoyaniya u detej starshego shkol'nogo vozrasta g. Arhangel'ska: avtoref. dis. ... kand. med. nauk. Arhangel'sk, 2006.
21. Trediakovskij V.K. Izbrannye proizvedeniya. M.; L., 1963.
22. Usacheva A.S. Nekotorye aspekty voploshcheniya obraza-koncepta «zima» v tvorchestve I. Brodskogo. [Elektronnyj resurs]. URL: http://www.russofile.ru/articles/article_139.php (data obrashcheniya: 15.03.2025).
23. Fedorinchik A.N. Obraz zimy v poeticheskoy kartine mira V. Bryusova // Vestnik BDPU. Seriya 1: Pedagogika. Psihologiya. Filologiya. 2024. №2. S. 132–136.
24. Heraskov M.M. Izbrannye proizvedeniya. M.; L., 1961.
25. Czu Syuecin Nacional'no-kul'turnye koncepty vremyon goda v russkoj yazykovoj kartine mira (na fone kitajskoj): dis. ... kand. filol. nauk. Vladivostok, 2009.
26. Choudhuri O.L. Nominativnoe pole koncepta «zima» kak predmet obucheniya russkomu yazyku finskih studentov: dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2010.
27. Shohina E.V. Zima kak otrazhenie russkogo nacional'nogo haraktera v poezii nachala XIX veka // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya. 2015. T. 25. №5. S. 103–107.
28. Epshtejn M.N. «Priroda, mir, tajnik vselennoj...»: sistema pejzazhnyh obrazov v russkoj poezii. M., 1990.



The development of the fictional concept “winter”

The aim of the research is to study the processes of transformation of the semantic structure of the fictional concept “winter” by means of analysis of text as a meaning-generating system where the new information of the concept is presented in the kind of the author’s associations. The basic country specific associations of winter are revealed in the result of the study. There are defined the basic directions of the winter theme (naturalistic, civic and patriotic, psychological), gaining the further development in the following periods.

Key words: poetry of the XVIIIth century, winter, fictional concept, image-concept, season.

(Статья поступила в редакцию 24.03.2025)

А.А. ГЛАДКОВА

Витебск, Республика Беларусь

МОТИВ ДЕТСКОГО СТРАДАНИЯ В ТВОРЧЕСТВЕ Ф. ДОСТОЕВСКОГО И БЕЛОРУССКИХ ПИСАТЕЛЕЙ НАЧАЛА XX века

Рассмотрен мотив детского страдания в рассказах Ф. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» и «Мальчик с ручкой». В белорусской литературе тема страдальческого детства анализируется на примере рассказов З. Бядули и Алоизы Пашкевич (Цетки). Определен общий мотив произведений, обозначена индивидуально-авторская специфика отражения темы обездоленного детства в малой прозе Ф. Достоевского и белорусских писателей первой половины XX века.



Ключевые слова: тема детства, социальное неблагополучие, рассказ, стиль, художественный образ, мотив.

Как известно, корни рода Достоевских находятся в Достоеве (современный агро-городок Ивановского района Брестской области), поэтому для белорусского читателя творчество знаменитого писателя особенно близко. Исследование литературного наследия Ф. Достоевского насчитывает несколько десятилетий; разработаны вопросы поэтики, философского звучания, тематики и проблематики художественных произведений классика, проанализирована тема детства в прозе писателя. Однако продолжают оставаться актуальными компаративные исследования творчества Ф. Достоевского, связанные с рецепцией авторских идей в художественных произведениях иных культур.

В белорусском литературоведении есть работы, посвященные сравнению творческого метода Ф. Достоевского и Кузьмы Чорного [4], которого по праву называют «белорусским Достоевским»; рецепция творчества русского писателя в прозе Максима Горьцкого также стала объектом научного внимания [6]. На наш взгляд, поиск типологического сходства, мотивных параллелей прозы Ф. Достоевского и других белорусских писателей остается важным направлением современного литературоведения.

Актуальность исследования заключается в проведении сравнительного анализа рассказов Ф. Достоевского и белорусских писателей начала XX века Змитрока Бядули и Цетки в контексте идейно-философского и социального звучания произведений с акцентом на детской теме. Цель статьи – на материале рассказов Ф. Достоевского «Мальчик у Христа на елке» и «Мальчик с ручкой», а также рассказов С. Плавника (псевдоним Змитрок Бядуля) «Осчастливила», «Скитальцы», «Маленькие дровосеки» и Алоизы Пашкевич (псевдоним Цетка) «Михаська», «Сирота» определить типологические параллели и специфику отражения темы детства в творчестве указанных авторов. В работе использован компаративный метод, а также элементы теоретического метода исследования (анализ, синтез, индукция).

Художественная проза Ф. Достоевского показывает, что для писателя ребенок – наивысшая ценность, равная Богу, это совесть человечества. Такое авторское видение созвучно библейскому, в соответствии с которым дитя понимается как воплощение ангельской чистоты и невинности: *«Иисус, призвав дитя, поставил его посреди них и сказал: истинно говорю вам, если не обратитесь и не будете как дети, не войдете в Царство Небесное»* (Мф. 18:12-18:3) [1, с. 99]. В дневниках писателя за 1877 год записано судебное разбирательство дела о жестоком обращении с детьми, где приводится «Фантастическая речь председателя суда» с часто цитируемым отрывком об отношении к детям: *«... детей нельзя не любить. Да и как не любить их? Если уже перестанем детей любить, то кого же после того мы сможем полюбить и что станется тогда с нами самими?»* [3, с. 227].

В круг детского чтения входит широко известный рассказ Ф. Достоевского «Мальчик у Христа на елке», в котором отражена трагическая судьба ребенка-сироты в атмосфере безжалостного мира. Повествование начинается с описания пробуждения мальчика в подвале, что может прочитываться как символ дна жизни, где обитают обездоленные люди. Мать маленького героя рассказа умерла, для ребенка смерть осознается через тактильность: он прикасается к лицу матери и чувствует, что оно стало холодным, как стена. Ребенок выходит из подвала на улицы города, словно попадает в мир, где теперь он один, и только воспоминанием остаются обрывки детских лет, проведенных где-то в глубинке, где был один фонарь на всю улицу, низенькие дома запирались ставнями, где было тепло и мальчику давали есть. Ребенок обречен в чужом городе, где блюститель порядка отворачивается, делая вид, что не видит мальчика, где никому нет дела до беды маленького человека. Но детское восприятие еще лишено трагедии: герой видит за окнами праздник, наряженных детей и ему радостно, потому что детская душа живо отзывается на радость других, она сопричастна этой радости, однако сочувствия у взрослых судьба мальчика не находит. Ребенок засыпает, спрятавшись за дровами в чужом дворе, и снится ему елка, и дети кружатся вокруг него. *«У Христа всегда в этот день елка для маленьких деточек, у которых там нет своей елки ...»*, – ключевая смысловая фраза рассказа [2, с. 263]. Оказывается, в светлый праздник Рождества в мирской жизни не находится истинного милосердия для обездоленных детей.

Отметим, что мотив детского страдания в рассказе лишен драматизации, писатель сознательно не использует прием нагнетания трагического эффекта, вместо этого внимание концентрируется на мировосприятии героя-ребенка. Ф. Достоевский часто использует слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (*пальчики, ручки, нож-*

ки, копеечка), передает эмоции мальчика (*удивился, засмеялся*), который до последнего мгновения отзывается на внешние события.

Рассказ Ф. Достоевского «Мальчик с ручкой» затрагивает темы детской эксплуатации, трудной жизни ребенка, отсутствия заботы о нем. Сближает рассказы выбор времени и места действия – Рождество, лютый мороз, городские улицы. Герой – мальчик-прошайка, который ходит «с ручкой», то есть кланчит милостыню, чтобы отдать деньги «шайке халатников» (мастеровых). Писателя заботит судьба таких детей, а она незавидна: *«Когда он подрастет, его поскорее сбывают куда-нибудь на фабрику, но все, что он заработает, он опять обязан приносить к халатникам, а те опять пропивают»* [Там же, с. 258]. Кроме темы социального неблагополучия детей, Ф. Достоевский говорит о тяжелых проблемах – пьянстве и рукоприкладстве, о голодных детях, вынужденных заниматься воровством. В результате такие дети становятся подростками, которые часто не понимают ни того, где живут, ни того, какой они нации, *«есть ли Бог, есть ли государство»*, и такое положение вещей, по мысли писателя, требует общественного внимания.

Показательно, что художественная деталь – копеечка – сближает два рассказа Достоевского: в произведении «Мальчик у Христа на елке» ребенок выронил копейку, протянутую ему барыней, во втором рассказе герой относит копейки взрослым, деньги эти пойдут на водку для халатников. В обоих случаях возникает ассоциация «жизнь – копейка», которая усиливает смысловую нагрузку сюжета. Кроме этого, и в первой истории, и во второй ребенок ничего не получает для себя, он словно «исключен», «удален» из реальности (барыня выгоняет мальчика за двери, халатники отсылают ребенка в кабак).

В белорусской литературе тему обездоленного детства затрагивал в своем творчестве Змитрок Бядуля (псевдоним Самуила Плавника). Проблемно-тематическое пространство малой прозы писателя сформировалось в дореволюционный период. Страдальческим детством назвал цикл рассказов З. Бядули критик Я. Усиков, так как центральная тема рассказов-миниатюр писателя – тема обездоленного крестьянского детства.

Трагизм судьбы маленьких детей показан в рассказе З. Бядули «Маленькие дровосеки». Герои истории – два брата (старшему – 10 лет, младшему – 8). Их отец работать уже не мог, поэтому дети берут на себя нелегкий труд – рубку лесных деревьев. В лесу разыгралась метель, но дети побоялись сразу вернуться домой, чтобы не ругались родители, что мальчики мало поработали в этот день. Когда, наконец, дети решили возвращаться, то сбились с дороги, заснули в снегу, прижавшись друг к другу, и снилось им, что сидят они дома, мать угощает их вкусной лепешкой и отец ласково смотрит на них. Нашли замерзших детей только на третий день.

З. Бядуля – мастер миниатюры, зарисовки, стиль его лаконичен, богат художественными особенностями, среди которых можно выделить сравнения (*бор задумался, как седой дед*, мальчики *снуют, как муравьи*), метафоры (*сердце хвои*), персонификацию (*застонал, закряхтел хвойный лес*).

Показательно, что и в рассказе Ф. Достоевского «Мальчик у Христа на елке», и в миниатюре З. Бядули «Маленькие дровосеки» мотив смерти связан с засыпанием героев зимой на улице. Очевидно, что это своеобразный щадящий переход души ребенка из реального мира в лучший мир (герои обоих рассказов видят сны, где им тепло и хорошо).

Трагизм рассказа З. Бядули «Осчастливила» обусловлен жестокостью и бесчеловечностью самых близких людей для ребенка – родителей. Сюжет прост: муж и жена живут подаяннем, так как супруг слеп, а жена умеет жалостливо просить милостыню. Когда у пары родилась здоровая дочь, то ее мать расценивает здоровье ребенка как недостаток, ведь дитя не сможет зарабатывать на жизнь милостыней. И тогда мать сама калечит ребенка: иглой выкалывает девочке глаза.

Рассказ «Скитальцы» поднимает тему детской смертности, самой страшной потери для родителей. В крестьянской хате умирает 13-летняя дочь старого Артема Ганулька. Осенью на молотбе она простудилась и заболела. Мать заботится о дочери до последних минут ее жизни, но шепот ребенка слабеет, Ганулька умирает. З. Бядуля находит трогательное поэтическое сравнение для передачи момента смерти ребенка: *«так шепчет скрипка, когда музыка отнимает смычок от струн»* (Перевод наш. – А.Г.) [5, с. 53]. Снова можно отметить, что писатель как можно мягче описывает уход ребенка: слабеет дыхание, угасает последняя связь с жизнью. Читатель узнает, что много детей похоронила Артемиха: Юзя утонул, Марылю убила кобыла, Агатку совсем младенцем сама Артемиха нечаянно «приспала», а Степка умер сам по себе. *«Мало ли есть напастей в несчастных бедных деревнях?»* (Перевод наш. – А.Г.) – задается горьким вопросом автор [Там же]. Заканчивается рассказ сдержанной передачей переживаний отца, который горюет не меньше матери по любимой дочери: *«... повалился на мокрый глиняный помост и плакал, как малое дитя ...»* (Перевод наш. – А.Г.) [Там же, с. 55].

В литературном наследии Алоизы Пашкевич (псевдоним Цетка) есть несколько рассказов, отражающих проблему обездоленного детства. Среди таких художественных историй, написанных на бытовом материале, выделяется рассказ «Михаська» о мальчике-сироте, который родился некрасивым, косоглазым, с родимым пятном, был лишен мачехой элементарной заботы и ухода. Мальчик рос сам по себе, перенес оспу, стал пастухом. Не видя ласки с детства, Михаська рос обиженным на весь мир, пастухи не пускали его к себе, *«как змееныша»*, поэтому Михаська вынужден быть сам по себе, у него нет друзей. *«Не выдержало детское сердце в печальный осенний день, чтобы не поплакать над своей сиротской долей. Михасю стало завидно, что даже бычка принимает стадо ...»* (Перевод наш. – А.Г.) – так передает писательница душевные страдания ребенка, осужденного обществом на одиночество [7, с. 141]. Однажды на поле к Михасю бросилась белая птица с перебитым крылом, пастушок защитил ее от детей, укрыл краем козуха. Заболел Михась и целыми днями лежал голодный, только птица радовала его взгляд. *«Не плачь! – говорил Михаська птице. – Ведь и я также один, мать в песочке лежит, не придет сыночка больного проведать ...»* (Перевод наш. – А.Г.) [Там же, с. 143]. Ранней весной Михаська умирает, за печальной процессией на кладбище, к удивлению людей, идет его птица – единственный друг.

Трагическую историю короткой жизни белорусского мальчика-сироты Цетка рассказывает в лирической тональности: образ белой птицы, которая поднимается к небу после смерти мальчика и несет *«великую печаль ясным звездам и белым облакам»*, становится символом детской души, не нашедшей на земле сострадания.

Иное решение сиротской темы встречаем в рассказе Цетки «Сирота». После смерти родителей осталась сиротой маленькая Настулька. Помог девочке случай: забрала ее в город нищенка, там отдала на воспитание богатым людям, и стала Настулька учительницей. Сказочность подобного сюжета подкрепляют заключительные слова рассказа о том, что никто не знает, куда делась старая нищенка, *«откуда пришла, куда ушла, никто не ведает»* (Перевод наш. – А.Г.) [Там же, с. 108].

Таким образом, компаративный анализ избранных произведений Ф. Достоевского и белорусских писателей начала XX века З. Бядули и Цетки позволяет прийти к следующим выводам. Во-первых, мотив детского страдания отчетливо представлен в малой прозе указанных писателей. Если Ф. Достоевский в качестве места действия выбирает город, то З. Бядуля и Цетка пишут о нелегкой доле крестьянских детей. Во-вторых, затрагивая детскую тему, авторы используют мотив смерти-сна, что делает момент перехода детской души в иной мир деликатным, плавным, незаметным. В-третьих, писатели подходят к детской теме с гуманистических позиций.

Известно, что образы детей встречаются как в малой, так и в романной прозе Ф. Достоевского. Так, тема «слезинки ребенка», детского страдания отмечена в сюжетной

организации «Преступления и наказания», «Братьев Карамазовых» и др. В творчестве З. Бядули и Цетки преобладают малые жанровые формы. З. Бядуля считается в национальной литературе мастером миниатюры, в ряде произведений белорусского писателя также многогранно раскрыта тема трудного детства. Ф. Достоевский, З. Бядуля и Цетка всегда находятся на стороне ребенка, художественным словом привлекая общественное внимание к решению социальных проблем, среди которых детская смертность, эксплуатация детей, сиротство, голод, жестокое обращение с детьми.

Творчество Ф. Достоевского, З. Бядули и Цетки – образец высокохудожественного литературного слога: если для русского писателя характерна реалистическая манера повествования, особое внимание к детали, философская смысловая составляющая сюжета, то творческая манера З. Бядули характеризуется лаконичностью и поэтичностью слога, а рассказы Цетки – лиризмом, который сглаживает трагизм ситуаций. В целом, неоспорим вклад писателей в разработку детской темы в русской и белорусской литературах, что говорит о востребованности их произведений в современном научном дискурсе.

Список литературы

1. Евангелие. М., 2011.
2. Достоевский Ф.М. Повести. Рассказы. М., 1985.
3. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений: в 15 т. Т. 14: Дневник писателя, 1877, 1880, август 1881. СПб., 1995.
4. Бельскі А.І. Свет дзяцінства ў прозе Кузьмы Чорнага // Беларуская мова і літаратура. 2014. №12. С. 41–49.
5. Бядуля З. Збор твораў. У 5 т. Т. 2. Вершы ў прозе. Лірычныя імпрэсіі. Аповяданні. Мінск, 1986.
6. Трус М. Беларуская рэцэпцыя творчасці Федара Дастаеўскага: архіўна-медыйны дыскурс 1920-х гг. і М. Гарэцкі // Роднае слова. 2023. №2. С. 39–42.
7. Цетка Творы / Цетка. Мінск, 1976.

* * *

1. Evangelie. M., 2011.
2. Dostoevskij F.M. Povesti. Rassказы. M., 1985.
3. Dostoevskij F.M. Sobranie sochinenij: v 15 t. T. 14: Dnevnik pisatelya, 1877, 1880, avgust 1881. SPb., 1995.



The motive of childish suffering in the creative work of F. Dostoevskiy and the Belarusian writers of the beginning of the XXth century

The motive of childish suffering in the stories “The boy at Christ’s Christmas tree” and “A boy with a pen” by F. Dostoevskiy is considered. In the Belarusian literature the theme of suffering childhood is analyzed on the basis of the stories of Z. Byaduli and Aloisa Pashkevich (Tsetka). There is defined the general motive of works, there is emphasized the author-individual specific features of reflecting the theme of deprived childhood in the flash fiction by F. Dostoevskiy and the Belarusian writers of the beginning of the XXth century.

Key words: *theme of childhood, social deprivation, story, style, fictional image, motive.*

(Статья поступила в редакцию 27.03.2025)

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

*Агафонова
Лидия Ивановна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: liagafonova@herzen.spb.ru

*Алексенцева
Екатерина Олеговна*

– аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: e.aleksentseva@mail.ru

*Баранова
Анна Александровна*

– кандидат технических наук, доцент кафедры экспериментальной физики Физико-Технологического института, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: a.a.baranova@urfu.ru

Ван Сюемэй

– кандидат педагогических наук, доцент факультета русского языка института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: qiqigemijia@163.com

*Васильева
Ольга Ивановна*

– кандидат педагогических наук, доцент, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

*Виноградова
Елена Владимировна*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики перевода, Пятигорский государственный университет. E-mail: vinog_le@list.ru

*Гладкова
Анна Александровна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры белорусской и русской филологии, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. E-mail: anngryn@mail.ru

*Голякова
Ольга Анатольевна*

– старший преподаватель кафедры английского языка для профессиональной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. E-mail: a_golyakov@mail.ru

*Грачев
Константин Юрьевич*

– кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru

*Гузанов
Борис Николаевич*

– доктор технических наук, профессор кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, Российский государственный профессионально-педагогический университет. E-mail: guzanov_bn@mail.ru

*Данильчук
Елена Валерьевна*

– доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: daniev@yandex.ru

*Евсеева
Ольга Александровна*

– кандидат филологических наук, доцент кафедры русского и иностранных языков, Воронежский институт Министерства внутренних дел Российской Федерации. E-mail: dcnjr1995@mail.ru

- Емельянова
Яна Борисовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и практики английского языка и перевода, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова. E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru
- Ишкова
Полина Александровна* – E-mail: ishkova999polina@yandex.ru
- Корнеева
Александра Валерьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и межкультурной коммуникации подготовительного факультета для иностранных граждан, Белгородский государственный технологический университет им. В.Г. Шухова; старший преподаватель кафедры дополнительного и среднего профессионального образования и аккредитации, Российский государственный социальный университет. E-mail: alexakorn@gmail.com
- Котюрова
Ирина Аврамовна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры немецкого и французского языков, Петрозаводский государственный университет. E-mail: koturova@petsu.ru
- Коч
Карина Игоревна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры дополнительного и среднего профессионального образования и аккредитации, Российский государственный социальный университет. E-mail: karina010990@mail.ru
- Кузина
Юлия Алексеевна* – аспирант кафедры информатики и методики преподавания информатики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: razmacheva_julia@mail
- Локтюшина
Елена Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: lealok@gmail.com
- Лукьянова
Татьяна Васильевна* – кандидат исторических наук, доцент кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. E-mail: luckyanovatatjana@yandex.ru
- Матвеева
Людмила Иосифовна* – кандидат технических наук, доцент кафедры естественных дисциплин, Воронежский государственный технический университет в г. Борисоглебске. E-mail: matveevali2@gmail.com
- Миронова
Клавдия Викторовна* – преподаватель английского языка, Московский финансово-промышленный университет «Синергия» (Университет «Синергия»). E-mail: Lermontov_alia@mail.ru
- Николаева
Марина Владимировна* – доктор педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования, руководитель научно-методического центра сопровождения педагогических работников, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Ооржак
Аржаана Болатовна* – старший преподаватель, Тувинский государственный университет, E-mail: 4udukmaa-91@mail.ru

<i>Официрова Наталья Юрьевна</i>	– аспирант, инженер кафедры экспериментальной физики Физико-Технологического института, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина. E-mail: n.ofitserova@mail.ru
<i>Пеньков Борис Викторович</i>	– кандидат филологических наук, доцент, Московский финансово-промышленный университет «Синергия». E-mail: penkovlinguistics@gmail.com
<i>Самохина Наталья Николаевна</i>	– доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры музыкального образования, Луганский государственный педагогический университет. E-mail: samohina71@mail.ru
<i>Семелева Елена Владимировна</i>	– доктор медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. E-mail: shtanina37@mail.ru
<i>Скоробогатов Дмитрий Викторович</i>	– ассистент, аспирант кафедры общей и социальной педагогики, академическая кафедра методологии и теории социально-педагогических исследований, Тюменский государственный университет. E-mail: skim4ikorlyonok@gmail.com
<i>Федорова Татьяна Владимировна</i>	– кандидат филологических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Воронежский государственный технический университет в г. Борисоглебске. E-mail: langforvstu@mail.ru
<i>Хужаева Аделя Ринатовна</i>	– аспирант кафедры математики и методики ее преподавания, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева. E-mail: adelya_25.10@mail.ru
<i>Цзян Цюли</i>	– доктор филологических наук, профессор института иностранных языков, Синьцзянский университет. E-mail: 331036339@qq.com
<i>Черных Наталья Александровна</i>	– кандидат психологических наук, доцент кафедры естественнонаучных дисциплин, Воронежский государственный технический университет в г. Борисоглебске. E-mail: matveshka32@mail.ru
<i>Шашлова Галина Михайловна</i>	– кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и развития, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: kolosova_g@inbox.ru
<i>Шейгеревич Арина Борисовна</i>	– аспирант, Волгоградский государственный университет; младший научный сотрудник, Российский государственный университет имени А.Н. Косыгина. E-mail: fff18vlg@gmail.com
<i>Яроцкая Надежда Васильевна</i>	– аспирант института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева. E-mail: nadya111007@bk.ru



INFORMATION ABOUT AUTHORS

- | | |
|-------------------------------|--|
| <i>Adelya Khuzhaeva</i> | – Post Graduate Student, Department of Mathematics and its Teaching Methods, Astrakhan State University, E-mail: adelya_25.10@mail.ru |
| <i>Aleksandra Korneeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language and Intercultural Communication, Preparation Department for Foreign Citizens, Belgorod State Technological University named after V.G. Shukhov; Senior Lecturer, Department of Additional and Secondary Professional Education and Accreditation, Russian State Social University, E-mail: alexakorn@gmail.com |
| <i>Anna Baranova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Experimental Physics, Institute of Physics and Technology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, E-mail: a.a.baranova@urfu.ru |
| <i>Anna Gladkova</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Belarusian and Russian Philology, Vitebsk State University named after P.M. Masherov, E-mail: angrin@mail.ru |
| <i>Arina Sheigerevich</i> | – Post Graduate Student, Volgograd State University, Junior Researcher, A.N. Kosygin Russian State University, E-mail: ffl18vlg@gmail.com |
| <i>Arzhaana Oorzhak</i> | – Senior Lecturer, Tuva State University, E-mail: 4udukmaa-91@mail.ru |
| <i>Boris Guzanov</i> | – Advanced PhD (Technical Sciences), Professor, Department of Engineering and Vocational Education in Machinery Manufacturing and Metallurgical Engineering, Russian State Vocational Pedagogical University, E-mail: guzanov_bn@mail.ru |
| <i>Boris Penkov</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Modern Languages, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: penkovlinguistics@gmail.com |
| <i>Dmitriy Skorobogatov</i> | – Assistant, Post Graduate Student, Department of General and Social Pedagogy, Academic Department of Methodology and Theory of Social and Pedagogical Studies, University of Tyumen, E-mail: skim4ikorlyonok@gmail.com |
| <i>Ekaterina Aleksentseva</i> | – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: e.aleksentseva@mail.ru |
| <i>Elena Danilchuk</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), PhD (Physics and Mathematics), Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: daniev@yandex.ru |
| <i>Elena Loktyushina</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: lealok@gmail.com |

- Elena Semeleva* – Advanced PhD (Medical Sciences), Associate Professor, Department of Public Health and Organization of Public Health Service, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: shtanina37@mail.ru
- Elena Vinogradova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of Translation, Pyatigorsk State University (Russia, Pyatigorsk), E-mail: vinog_le@list.ru
- Galina Shashlova* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Psychology of Education and Development, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: kolosova_g@inbox.ru
- Irina Kotyurova* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of German and French Languages, Petrozavodsk State University, E-mail: koturova@petsu.ru
- Jiang Qiuli* – Advanced PhD (Philology), Professor, School of Foreign Languages, Xinjiang University. E-mail: 331036339@qq.com
- Karina Koch* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Additional and Secondary Professional Education and Accreditation, Russian State Social University, E-mail: karina010990@mail.ru
- Klavdia Mironova* – English teacher, Private Non-governmental Educational institution of Higher Education “Moscow University of Finance and Industry “Synergy”” (University of Synergy), E-mail: Lermontov_alia@mail.ru
- Konstantin Grachev* – PhD (Pedagogy), Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: grachev.konstantin@inbox.ru
- Lidiya Agafonova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English for Professional Communication, Foreign Languages Institute, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: liagafonova@herzen.spb.ru
- Lyudmila Matveeva* – PhD (Technical Sciences), Associate Professor, Department of Natural Sciences Disciplines, Voronezh State Technical University in Borisoglebsk, E-mail: matveevali2@gmail.com
- Marina Nikolaeva* – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy and Psychology of Primary Education, Head of Scientific and Methodological Center of Support of Pedagogical Staff, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nikolaeva-m1@mail.ru
- Nadezhda Yarotskaya* – Post Graduate Student, Institute of Social and Humanitarian Technologies, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev, E-mail: nadya111007@bk.ru
- Nataliya Chernykh* – PhD (Psychology), Associate Professor, Department of Natural Sciences Disciplines, Voronezh State Technical University in Borisoglebsk, E-mail: matveshka32@mail.ru
- Natalya Ofitserova* – Post Graduate Student, Engineer, Department of Experimental Physics, Institute of Physics and Technology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, E-mail: n.ofitserova@mail.ru

- | | |
|--------------------------|--|
| <i>Natalya Samokhina</i> | – Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor, Professor, Department of Music Education, Lugansk State Pedagogical University, E-mail: samokhina71@mail.ru |
| <i>Olga Evseeva</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Russian and Foreign Languages, Voronezh Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation, E-mail: dcnjr1995@mail.ru |
| <i>Olga Golyakova</i> | – Senior Lecturer, Department of English for Professional Communication, Foreign Languages Institute, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint-Petersburg, Russia), E-mail: a_golyakov@mail.ru |
| <i>Olga Vasilyeva</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Volgograd State Socio-Pedagogical University |
| <i>Polina Ishkova</i> | – E-mail: ishkova999polina@yandex.ru |
| <i>Tatyana Fedotova</i> | – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Natural Sciences Disciplines, Voronezh State Technical University in Borisoglebsk, E-mail: langforvstu@mail.ru |
| <i>Tatyana Lukyanova</i> | – PhD (History), Associate Professor, Department of Public Health and Organization of Public Health Service, National Research Ogarev Mordovia State University, E-mail: luckyanovatatjana@yandex.ru |
| <i>Wang Xuemei</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Xinjiang University, E-mail: 173839469@qq.com |
| <i>Yana Emelyanova</i> | – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Theory and Practice of English Language and Translation, Linguistics University of Nizhny Novgorod, E-mail: yemelyanova2007@yandex.ru |
| <i>Yuliya Kuzina</i> | – Post Graduate Student, Department of Computer Studies and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: razmacheva_julia@mail |



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. Шукин, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

А.М. Коротков, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ, д-р пед. наук, проф.

Н.К. Сергеев, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук, проф., засл. работник высшей школы РФ

Е.И. Сахарчук, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

Л.Н. Савина, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

М.В. Великанов, отв. секретарь редколлегии

EDITORIAL STAFF

Chief Editor

Nikolay Sergeev, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Deputy Chief Editor

Elena Sakharchuk, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

Larisa Savina, Advanced PhD (Philology), Professor

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