



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО  
ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
УНИВЕРСИТЕТА



•  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

•  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

**№6 (199)**  
**2025**



# ИЗВЕСТИЯ

ВОЛГОГРАДСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№6(199)

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 СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- ЕВДОКИМОВА Е.С. Социально-педагогическое сопровождение современной российской семьи: проблема и подходы к ее решению..... 4
- ТРИФОНОВА И.С. Научная проблема в структуре педагогического исследования: методологические требования и варианты реализации .....12
- ГЛЕБОВ А.А. Эксперимент в прикладном педагогическом исследовании .....19
- НОВИКОВ С.Г., ДРАЧИКОВ Ф.В. Профтехобразование Нижнего Поволжья 1941–1945 годов как продукт советской социокультурной структуры: взгляд сквозь призму междисциплинарной методологии .....25
- АСТАФУРОВА Т.Н. Лингводидактический потенциал технологий искусственного интеллекта при формировании навыков иноязычного профильного аудирования .....31

## ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- НИКОЛИНА В.В., ЛОЩИЛОВА А.А. Структурно-содержательная модель персонализированных траекторий и оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями .....37
- БУЛЫГИНА Ю.В. Социальная направленность будущего педагога как фактор его готовности к формированию социального здоровья обучающихся .....47

*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. Воркачѳв*  
*А.Х. Гольденберг*  
*Е.В. Данильчук*  
*О.А. Дмитриева*  
*Л.В. Жаравина*  
*А.Е. Жумабаева (Казахстан)*  
*В.В. Зайцев*  
*В.О. Зинченко*  
*М.В. Корепанова*  
*А.М. Коротков*  
*С.В. Куликова*  
*М.В. Николаева*  
*С.Г. Новиков*  
*Н.С. Пурьшева*  
*А.Н. Сергеев*  
*В.В. Сериков*  
*Т.К. Смыковская*  
*Г.П. Стефанова*  
*В.П. Тарантей (Беларусь)*  
*Н.Е. Тропкина*  
*А.П. Тряпицына*  
*Цзиньлин Ван (КНР)*  
*В.Г. Щужин (Польша)*

*Научно-редакционный совет*

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

ФЕДОРОВА О.В., КУЛЕМИНА К.В. Групповая беседа как форма организации учебной деятельности студентов высших учебных заведений при обучении профессиональному иностранному языку .....55

ШУСТРОВА Е.В. Технологии выявления и построения аксиологических характеристик на основе поликодового текста в высшей школе .....62

ГРУЗДОВА Г.В., ПОКУСАЕВА Т.Н., СКРЯБИНА О.Ю. Обучение учащихся 6 класса чтению с учетом особенностей клипового мышления (на материале английского языка).....72

ОРЛОВА Е.В. Адаптационные затруднения молодых педагогов дошкольного образования .....77

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

ЯН ЦЗИН, ХЭ СЮЙХУН. Национальный корпус русского языка в обучении РКИ китайских студентов-филологов в Китае .....84

МУЛЕНДЕЙКИНА Т.А. Специфика формирования навыка переводческого аудирования у курсантов военного вуза .....91

ИЛЬНИЦКАЯ Т.О., СТЕПАНОВА Ю.В. Как провести «апгрейд» учебника по английскому языку: текстовый подход.....97

СЕМЕЛЕВА Е.В., ЛЯПИНА С.А., АТМАЙКИНА О.В. Анализ эффективности билингвального образования и обучения в кросс-культурных группах университета ..... 106

**ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

РАФЕКОВА Д.Р. Аксиологическая основа русской народной сказки ..... 111

АФАНАСЬЕВА В.В. О характерных особенностях авторского стиля А. Кристи..... 118

ЧЖАН ШУМИН, ДИН СЫЦЗЯ. Исследования сибирских текстов в Китае ..... 128

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

Сведения об авторах.....	133
Information about authors.....	135
Состав редакционной коллегии .....	137
Состав научно-редакционного совета.....	138

Подписано в печать  
21.07.2025.

Формат 60×84/8.  
Бум. офс. Уч.-изд. л. 13,8  
Тираж 1000 экз.

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

Великанову М.В.  
☎(8442)60-28-86  
**E-mail:** izvestia\_vspu@mail.ru

Отпечатано в типографии  
ИП Миллер Андрей Георгиевич  
400066, Волгоград,  
пр. им. В.И. Ленина, 27.  
Заказ №21/07/1

Выход в свет  
11.08.2025.

Цена свободная



© Волгоградский государственный  
социально-педагогический  
университет, 2025

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Е.С. ЕВДОКИМОВА**  
Волгоград

### СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ СЕМЬИ: ПРОБЛЕМА И ПОДХОДЫ К ЕЕ РЕШЕНИЮ

*Рассматривается проблема социально-педагогического сопровождения российской семьи на фоне происходящих социоэкономических и социокультурных потрясений, оказывающих негативное воздействие на выполнение родителями функций воспитания и социализации детей. Выделены основные направления социально-педагогического сопровождения, получившие развитие в русле компетентностного, аксиологического и гуманно-личностного подходов. Показаны достижения научных коллективов в просвещении родителей и условия, при которых оно успешно развивается, решая общественно-государственные задачи сопровождения и поддержки семьи.*

*Ключевые слова: семейное воспитание, социально-педагогическое сопровождение и поддержка семьи, направления и подходы к социально-педагогическому сопровождению семьи, просвещение родителей.*

Семья как уникальное социокультурное явление, выступая важным сообществом людей, состоящих в кровнородственных и духовных связях (мужчин, женщин, их детей), пройдя большой путь своего становления и развития, не раз оказывалась в центре внимания общества и государства, поскольку состояние семьи (и прежде всего ее физическое и духовное здоровье) определяет базовые свойства и качества жизнеспособности государства. Свидетельства этого интереса можно найти в трудах общественных деятелей, писателей, ученых прошлого (начиная с Конфуция, утверждавшего, что государство – это большая семья, а семья – это маленькое государство) и настоящего времени (Ш.А. Амонашвили, В.П. Анисимов, Л.А. Володина, А.В. Гусев, И.В. Ткаченко, Е.Н. Приступа и др.).

Современная российская семья, оказавшись на рубеже XX–XXI веков в эпицентре социоэкономических и социокультурных потрясений, в значительной мере отступила от традиционных ценностей супружества и родительства, что не могло не повлиять на качество выполнения ею социальных задач, связанных с физическим и духовным воспроизводством населения. Внимание к этим тревожным тенденциям было проявлено исследователями, изучающими семью (В.В. Коробкова, Н.Б. Крылова, В.С. Собкин, О.М. Потаповская, В.М. Целуйко), еще в начале XXI века.

Особенно остро анализ ситуации прозвучал в работе О.М. Потаповской, охарактеризовавшей кризисные явления жизни семьи: разрушение нравственных представлений о браке и семье, повреждение устоев семьи, утрата традиционного восприятия родительства и детства, деформация семейного воспитания детей [7]. К концу первой четверти XXI века последствия утраты воспитательных функций семьи, проявившиеся в «приоритете земных интересов над духовно-нравственными ценностями», которые описал автор и на что указывали видные общественные деятели (А.А. Лиханов, И.В. Бестужев-Лада, К.Ш. Мансурова, Л.И. Швецова), стали настолько очевидными, что невнимание

к ним обернулось угрозой национальной безопасности. Подтверждение этому мы находим в «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации» (Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. №400).

Осознание позитивных и негативных сторон взаимовлияния общества и семьи выступило основанием для определения политического курса России в отношении российской семьи. Начиная с 2006 года, который считается точкой отсчета современной семейной политики в России, в ежегодных Посланиях Президента России Федеральному собранию РФ утверждается необходимость государственной поддержки семей с детьми.

Ведущим действующим документом государственного стратегического планирования с 2014 года является «Концепция семейной политики в РФ на период до 2025 года», определившая целями государственной семейной политики «поддержку, укрепление и защиту семьи и ценностей семейной жизни, создание необходимых условий для выполнения семьей ее функций, повышение качества жизни семей и обеспечение прав членов семьи в процессе ее общественного развития» [4].

Основными задачами государственной семейной политики, сформулированными в Концепции, стали: повышение ценности семейного образа жизни, сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании; содействие в реализации воспитательного и культурно-образовательного потенциала семьи. Мерами в их решении выступили: популяризация традиционных семейных ценностей; пропагандирование ответственного отцовства, материнства и формирование позитивного образа отца и матери; информирование граждан о механизмах государственной поддержки семей; внедрение современных программ гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения; повышение педагогической культуры родителей; обеспечение доступности для семей и родителей помощи специалистов в области социально-педагогической поддержки семьи и детей; организации бесплатной консультативной помощи специалистов; сопровождение семей, взявших на воспитание ребенка (детей), посредством оказания им консультативной, психологической, педагогической, юридической, социальной и иной помощи [Там же].

Реализация поставленных задач стала возможной благодаря общественным инициативам в сфере социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей, а также успешно осуществленным в РФ мероприятиям федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование». Большой охват проектом консультационной, психолого-педагогической и методической помощью семей, ставших участниками мероприятий, усилил внимание к проблемам современной семьи и семейного воспитания не только педагогов-психологов практиков, но и ученых.

Как и в диссертационных исследованиях прошлых десятилетий XXI века, так и в ходе проведения мероприятий федерального проекта объектом внимания исследователей оказались не только разные категории семей (сельские и городские семьи; молодые семьи (в т.ч. студенческие) и семьи пожилых людей; малодетные и многодетные семьи; семьи с детьми от 0 до 18 лет, в т.ч. детьми с ОВЗ и инвалидностью; нуклеарная и расширенная семья; полные и неполные (монородительские) семьи, в которых основные функции выполняет мать или отец, и их социальные практики; благополучная и неблагополучная семьи; семьи, переживающие и пережившие развод) и их ценностные ориентации, но и взаимодействие семьи, общества и государства, поскольку без взаимодействия, разворачивающегося в разных формах содействия и сотрудничества, достигнуть поставленные цели невозможно.

Полученные и обработанные специалистами Межрегиональной службы консультирования родителей Социально-психологического центра ФГБОУ ВО «ВГСПУ» за 2021–2024 гг. запросы от 254 000 родителей показали потребность матерей и отцов (законных представителей) в сопровождении и поддержке по вопросам воспитания и лич-

ностного развития детей (26% и 11%), что соответствует аналитическим данным, представленным в Стратегических документах в сфере семейной политики.

Семья, проходя разные стадии своего развития (супружество; семья, ожидающая рождения ребенка; семья с ребенком раннего возраста и т.д.), нуждается в сопровождении и поддержке компетентными специалистами (воспитателем, учителем, педагогом-психологом, социальным педагогом), представляющими государственные и общественные структуры, заинтересованными в содействии выполнению семьей функций репродукции, социализации и воспитания и др.

Согласно проведенному анализу педагогических исследований семьи и результатов наших многолетних наблюдений взаимодействия педагогов и родителей, социально-педагогическое сопровождение семьи характеризуется непрерывностью взаимодействия педагогов образовательных организаций с родителями воспитанников (обучающихся), направленного на достижение единой цели воспитания, социализации и развития личности ребенка, обеспечивающего его целостность и безопасность. Социально-педагогическая поддержка семьи, выступающая важной составляющей ее сопровождения, характеризуется дискретностью, поскольку обусловлена трудностями, возникающими в проблемном поле семьи и требующими их преодоления при активном участии родителей (законных представителей).

Идеи социально-педагогического сопровождения семьи, зародившиеся в науке на рубеже XIX–XX вв. и получившие свое развитие в XX веке, определили направления (консультирование, просвещение и образование, совместная деятельность ОО и семьи) и модели сопровождения, разработка которых была обусловлена необходимостью повышения педагогической культуры родителей, преодоления дефицита знаний и умений в сфере воспитания и социализации детей, освоения матерью и отцом педагогического языка, позволяющего взаимодействовать с педагогами образовательных организаций.

С первой четверти XX века важным направлением социально-педагогического сопровождения стало просвещение родителей, разработкой которого занимались видные ученые и практики (П.Ф. Каптерев, Е.А. Аркин, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), показавшие не только путь развития сопровождения, но и его формы (клубы и школы для родителей, лектории и т.д.).

Уникальный проект просвещения будущих и настоящих родителей в культурно-образовательном пространстве средней школы осуществил В.А. Сухомлинский. Педагог-гуманист был убежден, что все, что ослабляет повседневное участие семьи в воспитании детей, в конечном счете, ослабляет и школу. В результате этого одной из важнейших задач школы он видел в необходимости давать родителям элементарные педагогические знания, развивая тем самым идеи своих предшественников – К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева. Как утверждал В.А. Сухомлинский, педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей.

Существенную роль в развитии просвещения родителей сыграли средства массовой информации (радио и телепередачи, издание журнала «Семья и школа», издания и лекционная деятельность общества «Знание», опирающиеся на научные разработки, достижения родителей в семейном воспитании и сотрудничестве педагогов с родителями), а также введение школьного курса «Этика и психология семейной жизни». Сегодня эти ре-инновационные формы просвещения родителей вновь обретают свою актуальность благодаря деятельности научных коллективов (Институт изучения детства, семьи и воспитания, Институт здоровья, развития и адаптации ребенка) и общественных организаций (общество «Знание», Национальная родительская ассоциация социальной поддержки семьи и защиты семейных ценностей).

Особое внимание консультированию и просвещению родителей как ведущим направлениям социально-педагогического сопровождения было уделено в проекте «Современная школа». Теоретической основой для моделирования и проектирования форм

консультирования и просвещения родителей стал *компетентностный подход*, выбор которого был обусловлен необходимостью формирования педагогической компетентности родителей как полноценных субъектов образования, способных грамотно взаимодействовать не только с детьми в системе внутрисемейных отношений, но и с педагогами образовательных учреждений.

Под компетентностью родителей в вопросах семейного воспитания, чаще всего понимается совокупность психолого-педагогических знаний, умений и таких личностных и коммуникативных свойств родителя, которые позволяли бы ему достигать максимально качественных результатов в воспитании ребенка и преодолении конфликтных семейных ситуаций [3, с. 68]. Утверждая ценность знаний, ученые отмечают актуальность знаний о психологических особенностях детей и приемах продуктивного общения, поддержки ребенка, об основных методах и приемах воспитания и развития в этом возрасте; умений выделять проблемы воспитания собственного ребенка и выявлять их причины, осуществлять отбор методов и средств воспитания в соответствии с возрастом и на основе анализа возникшей проблемы, продуктивно общаться с собственным ребенком, прогнозировать возможные трудности во взаимодействии с ребенком и пути их преодоления, осуществлять коррекцию взаимодействия с ребенком [9, с. 111]. Рассматривая педагогическую компетентность через призму взаимодействия родителей с детьми, О.В. Удова обращает внимание на гибкость, способность матери и отца понимать состояние ребенка и реагировать на него, способность использовать разные методы и приемы взаимодействия с ребенком [Там же, с. 112].

Исследования родительской компетентности как многокомпонентного образования, обеспечивающего гармоничное воспитание и развитие детей, ведутся учеными Москвы (Е.Н. Приступа, М.Ю. Парамонова, Т.В. Кротова, И.А. Меркуль), Пензы (Н.А. Хрусталькова), Иркутска (О.В. Удова), Кургана (Л.А. Дементьева), Волгограда (Е.С. Евдокимова, Н.В. Додокина, А.А. Мимикина). Предметом исследований выступают педагогическая компетентность родителей в воспитании детей раннего, дошкольного и школьного возраста, компетентность матерей и отцов, приемных родителей. Но особое внимание уделяется компетентности родителей, воспитывающих детей от 0 до 7 лет, поскольку в этот период формируется базис личностной культуры ребенка. Не случайно принято решение массового внедрения программы просвещения родителей дошкольников, посещающих дошкольные образовательные организации, которая разработана научными коллективами ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка», ФГБОУ ВО «МПГУ», как мера государственной поддержки в части подготовки и внедрения программ просветительской деятельности в соответствии с поручением президента (от 14.06.2022 г. № Пр-1049ГС по итогам заседания Президиума Государственного Совета РФ 25.05.2022 г.).

Внимание к компетентности родителей в сфере воспитания, важной составляющей которой выступает ценностно-смысловой компонент, неизбежно приводит исследователей к вопросу сохранения и развития традиционных ценностей семейного воспитания. Исходя из этого, теоретической основой для создания моделей социально-педагогического сопровождения выступает аксиологический подход.

*Аксиологический подход* к организации педагогического сопровождения семьи активно разрабатывается Ж.А. Захаровой, Е.Л. Никитиной, Т.А. Марковой, Т.А. Кучуб, И.А. Лыковой, А.А. Майер. Согласно данному подходу, семья выступает фундаментальной, социально-значимой ценностью, выработанной человечеством и проявляющейся в ценностях супружества, родительства (материнства и отцовства) и ценностях семейного воспитания, родства. Жизнеспособность семьи определяется межпоколенческой и социальной проявленностью, где отец несет ответственность за каждого члена рода: от своих предков (ценности прошлого) до своих детей, внуков, правнуков (обогащенные ценности будущего) [1, с. 98].

Социально-педагогическое сопровождение семейного воспитания в русле аксиологического подхода определяется И.А. Лыковой и А.А. Майер как «взаимодействие педагога (специалиста) с родителями (или их законными представителями), направленное на актуализацию воспитательного потенциала семьи и создание условий, повышающих эффективность ее воспитательной функции» [6, с. 62]. В процессе проводимого ими исследования на основе семейных традиций и ценностей была разработана и апробирована вариативная модель социально-педагогического сопровождения семейного воспитания детей от рождения до зрелого возраста. Предложенная модель отражает структуру и организацию рассматриваемого процесса с учетом вариативных (т.е. переменных) факторов, обеспечивающих адресность, гибкость и оперативность сопровождения родителей в воспитании ребенка (детей). К переменным факторам авторы отнесли характеристики социально-педагогического сопровождения, определяющие его формы (индивидуальные, подгрупповые, групповые, массовые), типы (возрождение, сохранение, стабилизация, укрепление, расширение / обогащение, диссеминация традиции) и виды (консультирование, обеспечение, помощь, поддержка, просвещение, образование) [Там же, с. 63]. Согласно полученным авторами результатам апробации модели, сочетание различных форм, типов и видов сопровождения обеспечивает вариативность технологий сопровождения семейного воспитания и повышение воспитательной функции семьи.

Год Семьи в России обострил внимание ученых к изучению отношения разных социальных групп к ценностям семьи и проектированию систем и программ сопровождения семьи с целью сохранения и развития традиционных духовно-нравственных ценностей семейной культуры (почитание предков, гордость за принадлежность к своему роду, ответственность за нравственное поведение и духовное воспитание, значимость семейной жизни и пр.). Таким навигатором для проектирования социально-педагогического сопровождения семьи призвана стать Концепция семейного воспитания (Одобрена постановлением президиума Российской академии образования от 26 сентября 2024 года №6/2), разработанная на материале многолетних исследований. Авторы ставят своей задачей обозначение наиболее острых и актуальных проблем воспитания ребенка, «чтобы дать родителям возможность задуматься над ними, обнаружить собственные ошибки или, напротив, убедиться в правильности выбранного пути» [5, с. 7].

Результатом уникальности семейного воспитания в концепции является уникальность ребенка, проявляющаяся в осознании уникальности человека как наивысшей общественной ценности, ценности семьи, здоровья, труда, культуры, своей малой и большой Родины. Основа семейного воспитания – ценности родителей, их направленность, характер и сходство. Просоциальная или асоциальная направленность ценностей матери и отца формирует в семье атмосферу, в которой растет и развивается ребенок. Деятельный или декларативный характер ценностей родителей также оказывает сильнейшее влияние на развитие ребенка в семье и может вызвать, при опоре на декларативность, негативные последствия: либо недоверие ребенка к своим родителям, а нередко и конфликт с ними; либо ценностную индифферентность ребенка. Сходство ценностей родителей позитивно влияет на формирование аксиосферы ребенка, а принципиальные, ценностные, мировоззренческие разногласия родителей негативно сказываются на формировании ценностной сферы ребенка [Там же, с. 10–13].

Ценность семьи, культуры как ценностей-целей, духовности и гуманности как средств, без которых невозможно сохранять и развивать семейную культуру, выступают основанием для развития интереса ученых и практиков к гуманно-личностному подходу социально-педагогического сопровождения семьи, в основании которого лежат идеи и принципы классической гуманистической педагогики и психологии, воплощенные в советской науке и практике В.А. Сухомлинским, С.Л. Соловейчиком, Б.П. Никитиным, Л.А. Никитиной, получившие свое развитие в последние десятилетия благодаря

научной деятельности Ш.А. Амонашвили, результатом которого стало (по определению М.В. Богуславского) целостное учение гуманно-личностной педагогики.

Данный подход к организации взаимодействия с семьей в целом и к сопровождению и поддержке родителей в воспитании, социализации и развитию детей, в частности, представлен в научных работах М.И. Шишовой, А.В. Марковой, М.Г. Галиевой, Е.С. Евдокимовой и сотрудников НИЦ «Изучение проблем образования родителей» ВНОЦ РАО (Т.В. Волчанской, А.А. Мимикиной, С.А. Морозовой, Е.А. Кудрявцевой), а также в передовом опыте педагогов образовательных организаций, разделяющих идеи гуманно-личностной педагогики. Актуальными для социально-педагогического сопровождения семьи являются следующие идеи [9, с. 42–43]:

1. Гуманно-личностная педагогика во главу угла ставит воспитание личности через развитие ее духовного и нравственного потенциала, способствуя раскрытию и созданию в ребенке черт и качеств благородства: великодушия, бескорыстия, доброты, отзывчивости, сострадания, трудолюбия, устремленности к совершенствованию. Воспитание благородства авторитарными способами невозможно, поскольку опирается на методы и средства принуждения воли.

2. Гуманно-личностный образовательный процесс строится на понимании целостности природы ребенка, ее движущих силах, раскрытых и научно обоснованных современной психологией и определяемых как стихийные устремления, страсти личности ребенка в стремлении к развитию, взрослению, свободе.

Согласно гуманно-личностному подходу, во-первых, семья – школа любви и взаимопонимания, школа жизни и «лоно человеческой культуры», в которой почетное место занимают родители – главные защитники и хранители мира детства. Во-вторых, каждый ребенок – единственный такой во всем мире. Он есть носитель своего предназначения, своего пути в жизни, своей миссии. Он человек пути. Ребенок есть суть свободы и воли. Он творец новой жизни, он возрожденное новое бытие. Ребенок – забота настоящего и смысл будущего. В-третьих, ребенок – камень преткновения для человечности воспитывающих взрослых, испытание на преданность, прочность их духовно-нравственных устремлений, чистоту помыслов матери и отца; он их учитель искренности, правдивости, честности и благородства. Какую педагогику выберут родители и прародители для воспитания своих детей, зависит не только от них, но и от педагогов, выбирающих путь сопровождения и поддержки семьи в воспитании детей.

Гуманно-личностная педагогика не мыслит воспитания детей без сотрудничества и сотворчества педагогов с родителями воспитанников. Сотрудничество воспитывающих детей взрослых на основе любви – суть гуманной педагогики, развивающаяся в духовном измерении; ибо любовь – основное условие жизни.

Гуманно-личностный подход характеризуется осознанностью во взаимодействии педагогов и родителей, так как благодаря ему удастся понять базовые устремления и потребности воспитывающих взрослых и детей и двигаться навстречу и вместе друг с другом к стратегической цели – воспитанию благородного и великодушного Человека.

Гуманно-личностный подход, обращаясь к сердцу матери и отца в заботе о воспитании сердца ребенка, устремляет ученых и практиков к развитию нового взгляда на педагогику как науку об искусстве воспитания детей. Ибо без этого взгляда и последующих шагов в развитии данного искусства взрастить Человека в современную технологическую эпоху не представляется возможным [Там же, с. 44].

Развернутая характеристика идей и принципов гуманно-личностного подхода к семье и ее сопровождению подробно представлена в документе «Родительская педагогика в XXI веке» [2].

Социально-педагогическое сопровождение семьи, согласно гуманно-личностному подходу, дает свои результаты, если выбранные тактики взаимодействия педагогов с родителями и детьми не противоречат стратегическим целям и обеспечены уровнем ду-

ховности и нравственности организаторов данного сопровождения, так как, согласно педагогической аксиоматике, духовность воспитывается духовностью, любовь – любовью, доброта – добротой.

Наш многолетний опыт просвещения и образования родителей в образовательных организациях Волгоградской области и Родительском университете вуза (ФГБОУ «ВГСПУ») показал, что к педагогике как науке и высшему искусству воспитания можно вести матерей и отцов, если педагоги ориентированы на ценности истины, добра и красоты и возвращают в себе качества ответственности, жизнерадостности, чуткости, честности; если безусловно принимают родителей и выстраивают отношения с ними на основе открытости и понимания; если они готовы активно слушать и слышать родителей; вдохновлять и вдохновляться лучшими образами учительства и родительства, вписанными в историю и культуру Отечества и человечества; если они увлечены содержанием общения с родителями и готовы к импровизации; если они имеют установку на непрерывное образование «через всю жизнь» и связанную с ним роль ученика. Для этого необходимо отказаться от закрытости, условного принятия родителей, косности, безразличия, духовной слепоты, скуки и критики, установки на образование «на всю жизнь» и роли «поучающего учителя».

В данной работе мы остановились на трех подходах, активно развивающихся в отечественном образовании, ориентированном на сопровождение и поддержку современной семьи: компетентностном, аксиологическом, гуманно-личностном, оставив за рамками статьи системно-деятельностный, событийный и другие подходы. Какой подход выбрать – вопрос, который задают педагоги, выстраивающие сотрудничество с родителями. Подходов может быть и несколько. Опираясь на наши многолетние исследования мы пришли к следующему выводу: выбор того или иного подхода определяется проблемными вопросами, которые задают вектор движения педагогов вместе с семьей: как познавать семью – как статическое или динамическое явление; как помогать семье сохранять и укреплять ценности супружества, родительства, родства; как воспитывать человеческое в человеке, поднимаясь по духовной лестнице совершенствования; как преодолевать дефицит психолого-педагогических знаний и умений, развивать способности к решению жизненно важных задач и воспитывать качества, необходимые для воспитания детей. Также выбор пути определяется готовностью и способностью педагогов использовать инструменты, соответствующие идеям и принципам выбранного подхода к взаимодействию с семьей.

### Список литературы

1. Анисимов В.П. Институт семьи – основа безопасности ребенка и государства: научно-практическое (учебное) пособие. М., 2024.
2. Воззвание «Родительская педагогика в XXI веке». М., 2020.
3. Дементьева Л.А. Развитие социальной активности и компетентности родителей в вопросах семейного воспитания // Социальная педагогика. 2018. №1. С. 97–105.
4. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации до 2025 года. [Электронный ресурс]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/16> (дата обращения: 29.05.2025).
5. Концепция развития личности ребенка в семье: основы семейного воспитания // Ценности и смыслы. 2024. №6(94). С. 6–27.
6. Лыкова И.А., Майер А.А. Вариативная модель социально-педагогического сопровождения семейного воспитания // Нижегородское образование. 2023. №3. С. 61–67.
7. Потаповская О.М. Педагогическое сопровождение семьи в вопросах духовно-нравственного воспитания детей. М., 2002.

8. Программа Просвещения родителей (законных представителей) детей дошкольного возраста. [Электронный ресурс]. URL: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2024/07/proekt-programmy-prosveshheniya-roditelej.pdf> (дата обращения: 29.05.2025).

9. Развитие взаимодействия педагогов и родителей в пространстве современного образования: коллективная монография / под ред. Е.С. Евдокимовой. М., 2019.

\* \* \*

1. Anisimov V.P. Institut sem'i – osnova bezopasnosti rebenka i gosudarstva: nauchno-prakticheskoe (uchebnoe) posobie. М., 2024.

2. Vozzvanie «Roditel'skaya pedagogika v XXI veke». М., 2020.

3. Dement'eva L.A. Razvitie social'noj aktivnosti i kompetentnosti roditelej v voprosah semejnogo vospitaniya // Social'naya pedagogika. 2018. №1. S. 97–105.

4. Konceptiya gosudarstvennoj semejnoy politiki v Rossijskoj Federacii do 2025 goda. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/16> (data obrashcheniya: 29.05.2025).

5. Konceptiya razvitiya lichnosti rebenka v sem'e: osnovy semejnogo vospitaniya // Cennosti i smysly. 2024. №6(94). S. 6–27.

6. Lykova I.A., Majer A.A. Variativnaya model' social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semejnogo vospitaniya // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2023. №3. S. 61–67.

7. Potapovskaya O.M. Pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v voprosah duhovno-nravstvennogo vospitaniya detej. М., 2002.

8. Programma Prosveshcheniya roditelej (zakonnyh predstavitelej) detej doskol'nogo vozrasta. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://irzar.ru/wp-content/uploads/2024/07/proekt-programmy-prosveshheniya-roditelej.pdf> (data obrashcheniya: 29.05.2025).

9. Razvitie vzaimodejstviya pedagogov i roditelej v prostranstve sovremennogo obrazovaniya: kollektivnaya monografiya / pod red. E.S. Evdokimovoj. М., 2019.



### ***Social and pedagogical support of modern Russian family: problem and approaches to its solution***

*The problem of social and pedagogical support of the Russian family at the background of the occurring socio-economic and socio-cultural disruptions, generating a negative impact on the fulfillment of the functions of children's education and socialization by parents, is considered. There are revealed the basic directions of socio-pedagogical support, having developed in the context of competence-based, axiological and humane personal approaches. The achievements of the body of scientists in the enlightenment of parents and the conditions, supporting its successful development and solving the social and state tasks of encouragement and support of family, are demonstrated.*

**Key words:** *family education, social and pedagogical encouragement and support of family, directions and approaches to social and pedagogical support of family, parents' enlightenment.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2025)

**НАУЧНАЯ ПРОБЛЕМА В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ  
И ВАРИАНТЫ РЕАЛИЗАЦИИ**

*Выявлены основные характеристики научной проблемы, ее роль в системе методологических ориентиров, способы реализации методологических требований к ее постановке в педагогических исследованиях. Установлено, что научная проблема является системообразующим и формообразующим элементом педагогического исследования. Эмпирические результаты исследования обнаруживают ряд проблемных зон при формулировании научной проблемы, в частности, смысловое дублирование.*



Ключевые слова: *научная проблема, педагогическое исследование, научное знание, концептуализация знания, характеристики проблемы, противоречия, структурный элемент.*

В современном мире знания представляют собой ценный ресурс, а их обогащение и приращение определяет темпы и направления развития общества. Рост научного знания представляет собой, по выражению Карла Поппера, «самый важный и интересный пример роста знания», поскольку сопряжен с разрешением постоянно возникающих проблем разного рода, определяющих научный прогресс [15, с. 38]. Это означает, что решение проблемы не является ее окончательным устранением, а скорее перемещением ее в новое пространство.

При всем многообразии работ по логике и методологии научного познания как особого вида получения знания об окружающей действительности и наполняющих ее смыслах вопрос о роли, месте проблемы в научном исследовании, а также способах ее постановки всегда остается актуальным и требует постоянного теоретического осмысления. Эта проблема особенно обостряется, когда речь идет о педагогических исследованиях, отражающих не только широкий круг педагогических явлений и процессов, но и множественность смыслов ввиду динамизма, целенаправленного воздействия, объективно-субъективного характера педагогической действительности. Это определило цель исследования, которая заключается в выявлении ключевых характеристик научной проблемы в педагогическом исследовании, методологическом обосновании способов ее постановки на основе этих характеристик.

Ключевые исследовательские вопросы следующие: 1) как понимается научная проблема в педагогических исследованиях; 2) как проблема связана с другими структурными элементами педагогического исследования, какую роль она играет при проведении исследования; 3) как основные характеристики научной проблемы обуславливают способы ее постановки в педагогических исследованиях. Ключевые исследовательские вопросы определили логику изложения в данной работе.

В качестве методологической основы исследования выступает гуманитарный подход. В работе представлена компиляция качественных и количественных методов. Основным исследовательским методом выступил критический контент-анализ научной литературы по философии, педагогике, методологии гуманитарного и педагогического исследования, социологии образования, а также нормативных документов, учебно-методической литературы и рекомендаций для проведения диссертационных исследований в области наук об образовании.

Эмпирической базой исследования послужили авторефераты диссертационных исследований на соискание ученой степени кандидата и доктора наук по специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования», находящихся в открытом доступе на сайте Высшая аттестационная комиссия при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации за последние 4 года с момента изменения номенклатуры научных специальностей (с 2021 года). Всего методом сплошной выборки выделено 305 авторефератов, однако некоторые работы не содержали файлов, в связи с чем итоговое количество проанализированных работ составило 226 авторефератов. Для сбора и обработки текстовых данных применялся метод парсинга, реализованный с помощью программных инструментов (платформа net 8.0 и библиотека iTextSharp) на языке c# и среды разработки Visual Studio 2022.

Если опираться на тот факт, что методологической основой гуманитарного знания, включая педагогику, является философия, то постановка проблемы педагогического исследования должна исходить из философского понимания «несоответствия между взглядами на жизнь и жизненным миром человека» [14, с. 92]. Иными словами, объективная реальность действительно существует в отраженной форме именно в сознании субъекта, а в случае с педагогической наукой субъект (педагог) не только познает объективную реальность, но и сам является органичной ее частью. Он создает и познает свою педагогическую реальность: систему образования в целом, сам педагогический процесс, конкретные образовательные ситуации, возникающие в ходе обучения. Такое познание приобретает ценностное, принадлежащее ему воплощение. Педагогический процесс становится не только объектом научного анализа, но и полем для личной рефлексии. Педагог постоянно взаимодействует с собственными убеждениями и ценностями, что формирует в его сознании некую «ментальную сущность», «концепт» [17], который определяет «образ» педагогического процесса в сознании педагога, его роль в этом процессе. В этом контексте педагогическое исследование становится не только инструментом для получения знаний, но и сложным многогранным процессом самопознания и самосовершенствования. Оно позволяет педагогу формировать свою реальность и осознавать влияние своих ценностей и убеждений на результаты своего педагогического труда.

В этом процессе усматриваются три «логики» механизма, определяющего гуманитарную модель развития и описания исследования: «логика индивидуально-личностного вопрошания и восполнения», «логика практической модернизации», «логика символической реконструкции» [2, с. 67–69]. Педагог исходит из собственного опыта, потребностей, целей и интересов, руководствуясь своим субъективным пониманием ситуации, неотъемлемой и активной частью которой он сам является. Этот процесс отражает стремление педагога к самопознанию, личностному росту и связан с постоянным поиском способов улучшить образовательный процесс, усовершенствовать существующие практики, внедрить инновационные методы и формы работы. При этом педагог не только прибегает к определенным действиям, экспериментам, исследованиям для практической модернизации процесса обучения, но и интерпретирует свои действия, придавая смысл полученному опыту и создавая в процессе его осмысления и переосмысления концепции, теории, модели, методики и др. Таким образом, педагогическое познание – это не пассивное отражение педагогической реальности, а активное ценностно-обусловленное взаимодействие с ней, опосредованное личностным и социокультурным опытом.

Вызовы времени порождают объективную потребность в том, чтобы педагогическая наука находила новые интерпретации и векторы развития традиционных концепций, теорий, моделей согласно трансформирующимся запросам личности и общества; давала знания о новых или изменившихся отношениях внутри педагогических систем и между ними; предлагала ценностно-ориентированные теоретические и практические

нововведения, способные минимизировать любые негативные проявления в образовательных практиках. Это, в свою очередь, порождает проблемные ситуации, которые являются следствием существующего на данный момент времени ограничения в знаниях и / или способах (методах) решения проблемы. Проблемы научного характера невозможно решить только на основе имеющихся знаний, поскольку проблема «фиксирует объективно существующий пробел в науке» [8, с. 42], содержит в себе вопрос, на который в накопленных знаниях и опыте нет четкого ответа. Его получение требует проведения специального исследования, выход за рамки известного для получения нового знания.

Отталкиваясь от философского понимания «проблемы», можно сказать, что проблема возникает, когда исследователь сталкивается с Другим [10], чем-то, о чем еще нет знаний, или они довольно ограничены, нет эффективных способов исследования и применения Другого ввиду общечеловеческого прогресса, трансформаций, предъявляющих исследователю что-то принципиально новое или несоответствующее устоявшимся представлениям, вызывающее конфликт между тем, что есть, и тем, что должно быть. Постановка научной проблемы – это не просто формулировка вопроса, а сложный и творческий процесс, который можно сравнить с обнаружением «белого пятна на карте науки». Это определяет центральную характеристику проблемы в науке в целом и в педагогических исследованиях, в частности, как особую форму знания – «очевидное незнание». Опираясь на принципы методологии научно-педагогического исследования, разработанные академиком РАО В.И. Загвязинским, получаем, что научная проблема предполагает «нахождение лакун, установление дефицита теоретических знаний и способов деятельности, видение нестыковок, установление противоречий между фактами и их теоретическим осмыслением, между разными объяснениями, интерпретациями фактов» [4, с. 52]. Ключевое отличие научной проблемы от научного вопроса определяется недостаточностью получения одного ответа для разрешения проблемы, поскольку глубина проблемы, ее суть обуславливается совокупностью взаимосвязанных вопросов, требующих многоаспектного исследования: что именно необходимо исследовать, какие сферы, связи и отношения следует изучить, какие методы исследования применить и в каком виде будет представлен конечный результат. Такой тщательный комплексный анализ позволяет спланировать весь исследовательский процесс.

#### **Взаимосвязь проблемы с другими структурными элементами педагогического исследования**

Тема педагогического исследования может быть точно определена и ограничена, только когда будет очерчен круг взаимосвязанных проблем, из которого впоследствии выявляется центральная проблема [5]. Необходимость разрешения этой ключевой проблемы и задает направления поиска в педагогическом исследовании. Проблемность, как и актуальность, является одним из основных методологических требований, определяющих выбор темы.

Актуальность проблемы определяется мерой несоответствия, расхождения между существующими потребностями общества (в научных идеях, достижениях, практических рекомендациях, решениях) и возможностями науки и практики в какой-то степени удовлетворить их в настоящий момент времени. Наличие такого взаимодействия «между взаимоисключающими, но при этом взаимообуславливающими и взаимопроникающими друг в друга противоположностями внутри единого объекта и его состояний» [12, с. 26] является важнейшим стимулом для проведения научных исследований, подчеркивает их значимость, обосновывает необходимость поиска новых решений. Такие противоречия, пока они существуют, не позволяют что-то улучшить, сделать более эффективным, препятствуют дальнейшему развитию и прогрессу [18]. Научная проблема, характеризуясь внутренним противоречием, служит источником для обоснования актуальности, формулирования научной гипотезы или серии гипотез, предопределяет

цель исследования и его результат [17]. В некоторых работах выявление противоречий рассматривается как отдельный методологический этап исследования, который предвзвешивает постановку проблемы [3], образуя цикличное движение: 1) от выявления противоречий к постановке проблемы; 2) от проблемы к обоснованию актуальности. Иными словами, проблема определяется на основе существующих противоречий, и она же, заключая в себе эту противоречивость, обосновывает актуальность. В этой связи постановка научной проблемы – это не просто констатация факта неизвестности, а активный и творческий этап научного познания, требующий глубокого критического осмысления научной литературы, выявления противоречий, что обеспечивает формирование «идейного стержня», направляющего дальнейший процесс познания, постановку цели и гипотезы исследования.

В педагогических исследованиях цель воплощает в себе замысел исследования и представляет собой предполагаемый результат, описанный в некоторой степени обобщенно, но достаточно точно, чтобы направлять исследование. Проблема и цель являются своеобразным каркасом, «точками приложения сил» [5], между которыми протекает процесс исследования.

В гипотезе проблема воплощается «в наиболее наглядной и верифицируемой форме» через нечто новое, «что предлагает внести в образовательный процесс автор» [17]. Гипотеза представляет собой целостный конструкт, построенный по определенным категориальным цепочкам, максимально охватывающий условия и механизмы, влияющие на научно-педагогический процесс. Это положение находит подтверждение в работах многих известных методологов, например, в трудах академика РАО А.М. Новикова, который подчеркивает, что гипотеза, претендующая на научную состоятельность, должна объяснять полностью весь круг явлений и процессов, которые она призвана анализировать [13, с. 174]. При этом процесс гипотезирования носит не одномоментный и не завершенный, а сквозной, непрерывный характер. Он продолжается в ходе дальнейшего научно-теоретического анализа и опытно-экспериментальной работы, претерпевая смысловую динамику, содержательное и качественное обогащение, приобретая функции более высокого порядка: объяснительную и прогностическую [7]. Использование «циркулярной логики» в процессе пролонгированного гипотезирования обладает мощным гносеологическим и эвристическим потенциалом, в основе которого лежит проективно-рефлексивный процесс смыслообразования [Там же, с. 91]. Этот же процесс, но в обратном порядке, лежит в основе проблематизации как концептуализации научного знания. Его рефлексивная природа проявляется в осмыслении накопленного знания, осознании его незавершенной целостности, а проективная сущность заключается в генерации нового знания, обогащении, достраивании научного знания, направленного на расширение и углубление смыслов. Цикличность этого процесса основана на том, что результатом решения каждой проблемы неизбежно становится возникновение новой проблемы другого уровня.

#### **Способы постановки научной проблемы в педагогических исследованиях**

Проблематизация предполагается на начальном (постановочном, согласно разработанной и описанной В.И. Загвязинским структуре проведения педагогического исследования) этапе исследования [5]. Это положение находит свое выражение в работах В.В. Краевского, который указывает на необходимость обоснования исследования: его основных положений, логики, предполагаемого результата и способов его получения, еще до его реализации [9, с. 92]. В качестве ориентиров для актуальной проблематики научно-педагогического исследования могут стать практические затруднения, потенциал новых подходов к изучению образовательных систем, классическое наследие разных наук (философии, социологии, логики, культурологии, психологии и др.) для объяснения педагогических явлений. Ввиду сверхсложности современных социально-экономических и технологических трансформаций особое значение приобретают пробле-

мы структурного, содержательного, технологического характера для обновления педагогического образования, создания новых методологических и теоретических ориентиров. Новое научное осмысление получают вопросы стимулирования непрерывного профессионально-личностного развития, аксиологические, социально-культурологические аспекты этого процесса, соотношения фундаментальности и практической направленности подготовки специалистов новой формации, гуманитарного проектирования новаций и многие другие.

Согласно методологическим установкам ВАК РФ, отраженным в Методических рекомендациях «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании», научная проблема может быть изложена двумя способами: либо указанием на существующее затруднение (даже кризисное явление) в практике и науке, либо постановкой вопроса, не имеющего готового решения [11, с. 7]. Проблему отождествляют с вопросом на том основании, что каждая проблема включает в себе какой-то вопрос. Однако ученые сходятся во мнении, что не каждый вопрос содержит в себе проблему [1, с. 19]. При этом формулировка научной проблемы в виде выдвигания основного ее вопроса происходит на основании выявленных и / или наблюдаемых противоречий разного уровня (в педагогической науке – это уровень, обусловленный потребностями социально-педагогической практики, научно-теоретический уровень, практико-методический уровень). Таким образом, постановка проблемы исследования возможна только после глубокого изучения состояния научных исследований и практических решений на определенном историческом этапе и выявления актуальных для современного этапа развития науки и практики противоречий.

Результаты анализа диссертационных работ (кандидатских и докторских) по специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» показали, что чаще всего исследователи формулируют проблему в виде вопроса (120 работ), не редко называя ее «научной задачей» исследования. Это в целом является допустимым, если имеются в виду диссертационные исследования на соискание ученой степени кандидата наук [16]. Однако следует отметить, что основными отличиями научной задачи от научной проблемы являются меньший охват и глубина исследуемых явлений, а также зачастую известное науке наличие, по меньшей мере, одного способа решения этой задачи. Проблема как «знание о незнании», то есть отсутствия знаний о чем-либо, ставится в 18 работах. Чаще происходит повторение, дублирование научной проблемы в цели (73 работы), что не только нарушает принцип логической преемственности структурных элементов научно-педагогического исследования, которые «должны быть связаны сквозной содержательной линией» [6, с. 30], но и обесценивает значимость проблемы как формы концептуализации знания, отрицает ее идейное содержание, формализует в непродуктивный шаблон. Возможно, именно это послужило основанием для исключения такого структурно-содержательного элемента, как «проблема», из ряда проанализированных работ или ее нечеткого, размытого описания (13 работ), отождествления ее с темой научного исследования (1 работа), а также игнорирования выявления главной проблемы из круга очерченных проблем (1 работа).

Таким образом, выявление и постановка проблемы в педагогических исследованиях требует глубокого понимания ее природы и основных характеристик. К ним относятся указание на пробел в знаниях (знание о незнании), объективность (доказанность или очевидность существования такого пробела), субъективность (значимость этого пробела для педагога-исследователя), внутренняя противоречивость, идейно-смысловое содержание, воплощение и раскрытие разных аспектов проблемы в других структурных элементах исследования, ретроспективная и проективная рефлексивность (проблематизация известного и генерирование нового знания), прогностичность (предопределение логики и исследования и результатов), двойная цикличность (обратный цикл проявля-

ется через рефлексивно-проективное смыслообразование и прямой цикл – цикл развития, естественный процесс возникновения проблем нового уровня).

Проблема является мощным инструментом наращивания и систематизации знаний, развивая у исследователя системное мышление и способность отделять лишнее от необходимого. Проблема представляет собой фундаментальный, системообразующий и формообразующий элемент, формирующий методологический каркас исследования, предопределяющий его логику и результаты. При неявной проблематизации существует как риск «распыления» внимания, т.е. исследователь может оказаться в ситуации, когда его усилия будут разбросаны по множеству направлений, что в конечном итоге не приведет к каким-либо значимым достижениям; так и риск повторений уже сделанных другими исследователями достижений и ошибок. В этой связи на этапе постановки научной проблемы чрезвычайно важно тщательно проработать все ее аспекты, учитывая существующий объем и глубину знаний, доступные качественные и количественные методы анализа и потенциальное практическое применение полученных результатов.

### Список литературы

1. Ануфриев А.Ф. Научное исследование. Курсовые, дипломные и диссертационные работы. М., 2004.
2. Бермус А.Г. Контуры методологической деятельности в условиях гуманитаризации образования // Методология научного исследования в педагогике: коллективная монография. М., 2016. С. 57–68.
3. Валеев Г.Х. Методология научной деятельности в сфере социогуманитарного знания. М., 2005.
4. Загвязинский В.И. Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов учреждений высших профессиональных образования. М., 2012.
5. Загвязинский В.И. Методология педагогического исследования: учебник для вузов. М., 2025.
6. Загвязинский В.И. Характер типичных ошибок в педагогических исследованиях // Инновационные проекты и программы в образовании. 2011. №3. С. 28–31.
7. Закирова А.Ф. Научно обоснованная гипотеза как инструмент педагогического исследования // Образование и качество жизни. 2022. №4(30). С. 86–91.
8. Здор Д.В., Савельева Е.В., Островская И.Э. Научная проблема в структуре педагогического исследования // Успехи гуманитарных наук. 2020. №11. С. 39–43.
9. Краевский В.В. Методология педагогики и методы педагогических исследований. Педагогика: учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей. М., 2002.
10. Левинас Э. Время и другой. СПб., 1998.
11. Методические рекомендации «Применение критериев доказательности диссертационных исследований в области наук об образовании» / под ред. В.М. Филиппова. М., 2023.
12. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. М., 1998.
13. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. М., 2007.
14. Павлов А.В. Логика и методология науки: Современное гуманитарное познание и его перспективы: учебное пособие. М., 2010.
15. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.
16. Постановление Правительства РФ от 24 сентября 2013 г. №842 «О порядке присуждения ученых степеней». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70461216/?ysclid=mcgcy1503с368957590> (дата обращения: 12.04.2025).
17. Сериков В.В. Педагогическое исследование: в поисках путей повышения качества // Образование и наука. 2015. №7(126). С. 4–23.
18. Якимович В.С. Методология подготовки диссертационных исследований // Физическое воспитание и спортивная тренировка. 2022. №1(39). С. 7–16.

1. Anufriev A.F. Nauchnoe issledovanie. Kursovye, diplomnye i dissertacionnye raboty. M., 2004.
2. Bermus A.G. Kontury metodologicheskoy deyatel'nosti v usloviyah gumanitarizacii obrazovaniya // Metodologiya nauchnogo issledovaniya v pedagogike: kollektivnaya monografiya. M., 2016. S. 57–68.
3. Valeev G.H. Metodologiya nauchnoj deyatel'nosti v sfere sociogumanitarnogo znaniya. M., 2005.
4. Zagvyazinskij V.I. Atahanov R. Metodologiya i metody psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov uchrezhdenij vysshih professional'nyh obrazovaniya. M., 2012.
5. Zagvyazinskij V.I. Metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: uchebnik dlya vuzov. M., 2025.
6. Zagvyazinskij V.I. Harakter tipichnyh oshibok v pedagogicheskikh issledovaniyah // Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2011. №3. S. 28–31.
7. Zakirova A.F. Nauchno obosnovannaya gipoteza kak instrument pedagogicheskogo issledovaniya // Obrazovanie i kachestvo zhizni. 2022. №4(30). S. 86–91.
8. Zdor D.V., Savel'eva E.V., Ostrovskaya I.E. Nauchnaya problema v strukture pedagogicheskogo issledovaniya // Uspekhi gumanitarnyh nauk. 2020. №11. S. 39–43.
9. Kraevskij V.V. Metodologiya pedagogiki i metody pedagogicheskikh issledovanij. Pedagogika: uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i pedagogicheskikh kolledzhej. M., 2002.
10. Levinas E. Vremya i drugoj. SPb., 1998.
11. Metodicheskie rekomendacii «Primenenie kriteriev dokazatel'nosti dissertacionnyh issledovanij v oblasti nauk ob obrazovanii» / pod red. V.M. Filippova. M., 2023.
12. Novikov A.M. Nauchno-eksperimental'naya rabota v obrazovatel'nom uchrezhdenii. M., 1998.
13. Novikov A.M., Novikov D.A. Metodologiya. M., 2007.
14. Pavlov A.V. Logika i metodologiya nauki: Sovremennoe gumanitarnoe poznanie i ego perspektivy: uchebnoe posobie. M., 2010.
15. Popper K. Logika i rost nauchnogo znaniya. M., 1983.
16. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 sentyabrya 2013 g. №842 «O poryadke prisuzhdeniya uchenyh stepenej». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70461216/?ysclid=mcgcy1503c368957590> (data obrashcheniya: 12.04.2025).
17. Serikov V.V. Pedagogicheskoe issledovanie: v poiskah putej povysheniya kachestva // Obrazovanie i nauka. 2015. №7(126). S. 4–23.
18. Yakimovich V.S. Metodologiya podgotovki dissertacionnyh issledovanij // Fizicheskoe vospitanie i sportivnaya trenirovka. 2022. №1(39). S. 7–16.



### ***Scientific problem in the structure of pedagogical research: methodological requirements and implementation variations***

*The basic characteristics of scientific problem, its role in the system of methodological focuses and the ways of implementation of methodological requirements to its statement in pedagogical research are revealed. It is stated that the scientific problem is a systemically important and form-generating element of pedagogical study. The empirical results of study discover the row of problem areas in the process of formulating the scientific problem, particularly the semantic duplication.*

**Key words:** *scientific problem, pedagogical research, scientific knowledge, conceptualization of knowledge, characteristics of problem, contradictions, structural element.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2025)

**А.А. ГЛЕБОВ**  
*Волгоград*

## ЭКСПЕРИМЕНТ В ПРИКЛАДНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

*Рассматриваются определение и функции педагогического эксперимента, его логика и структура, которые служат основой для составления программы эксперимента. Показаны ошибки в постановке педагогического эксперимента с позиции воспроизводимости тех же выводов и следствий, что и в исходном эксперименте.*



Ключевые слова: алгоритм, валидность, воспроизводимость эксперимента, генеральная выборка, конкретность, логика, средство, структура эксперимента, программа педагогического эксперимента, репрезентативная выборка, условие, эксперимент.

Актуальной проблемой современных педагогических исследований является повышение их качества. Один из путей ее решения связан с квалифицированным использованием научных методов, к числу которых относится эксперимент. Он, по утверждению В.В. Краевского, отражает одну из сторон главной, в определенном смысле единственной проблемы методологии педагогики: связи науки с практикой [3, с. 74]. К. Поппер называет использование эксперимента главным отличием научной теории от псевдонаучной [7]. Это «место» эксперимента в научном познании требует постоянного совершенствования.

В современной методологии научных педагогических исследований указывается, что анализ любой проблемы требует учета важного положения: развитие теоретических представлений нельзя рассматривать без анализа их реализации на практике [8, с. 18]. В этой связи обратимся к анализу исследовательской практики с позиции важнейшего свойства научного эксперимента – его воспроизводимости. Эта характеристика понимается как получение на других наборах исходных данных другими исследователями тех же выводов и следствий, что и в анализируемом (исходном) эксперименте. К важным качественным показателям, которые позволяют оценить его способность поддерживать «выходную» характеристику Г.В. Воробьев, В.И. Загвязинский, Д.А. Исакова, В.В. Краевский, В.В. Лаптев, А.М. Новиков, М.Н. Скаткин, С.А. Писарева, М.М. Поташник и др. ученые относят точность, внутреннюю и внешнюю валидность эксперимента.

Точность эксперимента означает конкретность постановки его цели и задач; ясность представления условий эксперимента; четкость в выборе контингента учащихся; конкретность в описании гипотезы исследования. Валидность эксперимента включает сведения о репрезентативности диагностических процедур. Внутренняя валидность оценивает, насколько результаты эксперимента действительно могут быть приписаны воздействию выбранной системы педагогических факторов. Внешняя валидность определяет, насколько результаты эксперимента могут быть обобщены на генеральную выборку.

Рассмотрим некоторые примеры. Так, в одном педагогическом исследовании автор в качестве формирующего эксперимента представления цели обозначает проверку на практике состоятельности и эффективности системы поликритериального оценивания в обучении гуманитарным предметам на основе выявления динамики основных параметров качества обучения методами математической статистики. Здесь наблюдается

неточность в постановке цели эксперимента – отсутствует конкретность в понимании категорий состоятельности и эффективности. Разные их интерпретации могут привести к разной степени соответствия результатов исследования поставленной цели, выходящие за пределы допустимого интервала достоверности, что может затруднить, вовсе не получить повторение результатов.

Столь же некорректной выглядит описание рубрики базы исследования, состоящей в сужении экспериментальной базы до одной академической группы или одного школьного класса. Например, в одной диссертации, посвященной проблемам взаимодействия педагога с семьей, указывается, что всего в эксперименте приняли участие 10 респондентов. В другом примере система опытно-экспериментальной работы была реализована на базе 8-го класса, который выступал в качестве экспериментального.

К.В. Щурин отмечает, что количественная и качественная выборка участников эксперимента не гарантирует абсолютной точности экспериментальных данных, но вероятность ошибки может быть существенно снижена, если выборка будет обладать свойством репрезентативности, т.е. достаточно полно характеризовать генеральную совокупность [10, с. 15]. В случае приведенных двух примеров невозможно обобщить на весь массив объектов, представляющих теоретический интерес исследователя, результаты эксперимента. Эксперимент, не обладающий характеристикой внешней валидности, является сомнительным.

Другой пример неудачной постановки эксперимента в диссертационном исследовании, в котором соискатель описывает формирующий эксперимента следующим образом: «первый цикл занятий включал творческие задания, направленные на овладение студентами умениями на материале медиа с помощью эвристических, игровых форм и технических средств. Предлагаются различные креативные способы освоения студентами таких понятий, как фабула, сюжет, тема, композиция, кадр, план, монтаж и др.». Особенностью применения средств в данном исследовании является суммарный характер их использования. Как указывает известный ученый-методолог В.С. Ильин, отдельные, зачастую разрозненные средства, не увязанные в систему, часто обречены на неудачу из-за общей несбалансированности по их возможностям [1]. Отсюда возникает сомнение в том, насколько рост личностного качества, указанного в исследовании, может быть результатом влияния действительно выбранных средств, а не каких-либо других факторов. В данном случае не выполняется условие внутренней валидности.

В обстоятельствах некорректной постановки эксперимента актуализируется задача статьи – уточнить и конкретизировать логику и структуру эксперимента с учетом научных и практических достижений в области применения этого метода.

Говоря о понятии эксперимента, В.В. Налимов отмечает: «Может быть, лучше всего об эксперименте говорить, пользуясь метафорами так, как это и сделал Кювье, когда сказал, что экспериментатор принуждает природу разоблачаться. А еще лучше, может быть, вовсе не пытаться давать определения того, что есть эксперимент, полагая, что это понятие не поддается компактному определению» [5, с. 128]. Однако попытки определения эксперимента как метода научного педагогического исследования предпринимались. Так, В.В. Лаптев и С.А. Писарева определяют эксперимент в науке как искусственное изменение или воспроизведение явления с целью изучения его в наиболее благоприятных условиях. В ходе эксперимента исследователь активно вмешивается в обычный ход педагогического процесса. Создавая или видоизменяя условия в соответствии с заранее намеченной целью, он вызывает или изменяет само изучаемое явление, и благодаря этому обнаруживает наличие или отсутствие предполагаемой связи между условиями и явлениями [4, с. 178]. Г.И. Климантова, обращаясь к трактовке эксперимента, выделяет, что в научном контексте он представляется в том, чтобы при по-

мощи экспериментальных групп, подверг их воздействию определенных факторов, проследить направление, величину и устойчивость изменения интересующих исследователя контрольных характеристик [2].

Понимание рассматриваемого метода в приведенных определениях явно или косвенно фокусируется на следующих аспектах: проводится в заданных, воспроизводимых условиях неограниченное количество раз путем контролируемого изменения явления; выполняется для подтверждения или опровержения обоснованной гипотезы; используется для определения эффективности чего-либо ранее не испытанного; осуществляется для получения научных данных о сущности, динамике, особенностях развития изучаемых явлений; позволяет в специально созданных условиях целенаправленно актуализировать нужное состояние явления, изучать его качественные и (или) количественные уровни.

Указанные аспекты показывают, что эксперимент в педагогике не только используется для проверки гипотезы, но и употребляется в широком спектре своих возможностей. В понимании эксперимента акцент может быть сделан на динамической стороне (эксперимент как процесс) и статической (эксперимент как результат), что актуализирует зависимость качества результатов от уровня организации процессуального аспекта.

При таком понимании эксперимент предназначен для выполнения ряда функций. Ведущей является обнаружение новых явлений, свойств или ранее неизвестных связей между явлениями. Другая значимая функция – оценивание точности гипотезы. Важным представляет назначение эксперимента в повышении достоверности результатов за счет сравнения контрольных измерений с другими измерениями. Эксперимент выполняет также задачу выявления возможных факторов, которые могут влиять на точность или повторяемость эксперимента. Общим для эксперимента, замечает Л.Ф. Сулейманова, является его использование для сравнения значимости различных факторов в структуре педагогического процесса и выбора для соответствующих ситуаций оптимального их сочетания, выявления необходимых условий для реализации определенных педагогических задач.

Организацию эксперимента целесообразно рассматривать в двух аспектах: логическом и структурном, имея в виду, что логика – последовательность его стадий, а структура – иерархическая упорядоченность элементов каждой стадии.

Эвристический педагогический эксперимент в соответствии с его функциями должен состоять из нескольких стадий: планирования, констатирующей, формирующей (преобразующей), контрольной, дублирующей (повторной), обобщающей. Представим кратко смысл каждой стадии, ее содержание в виде действий исследователя, в том числе некоторых неочевидных из них, описание которых составляет программу педагогического эксперимента – документа, отражающего порядок проведения педагогического эксперимента.

Первым элементом стадии планирования выступает формулирование цели и задач эксперимента. Особенность педагогического эксперимента состоит в том, что в нем одновременно должны достигаться цель формирования личностного качества и цель исследования. Внимание акцентируется на получении знаний о причинно-следственных связях между формируемым качеством личности и средствами, условиями и прочими педагогическими факторами. Что касается категорий средства, условий, факторов, то мы придерживаемся мнения О.С. Гребенюка, В.С. Ильина, Ф.К. Савиной, где средство – это все то, что, существуя объективно в учебно-воспитательном процессе, может вызвать при определенных условиях актуальные состояния формируемых качеств личности, что является причиной изменения личности, генерализации их в устойчивые свойства в соответствии с поставленными целями. Условия же, применительно к педагоги-

ческой деятельности, выступают как фон, обеспечивающий нормальный ход учебно-воспитательного процесса, усиливающий или ослабляющий действие средства как причины, но не производящий данного изменения. К педагогическим факторам относим все то, что оказывает косвенное влияние и прямое воздействие на формирование образовательного пространства. Например, образовательный стандарт, профессиональное мастерство, использование персональных компьютеров, организация самостоятельной работы, индивидуализация образования и т.д.

Среди других важных элементов стадии выделяется постановка и конкретизация гипотезы с точки зрения ее новизны, соотношения с привычными установками, взглядами.

Далее определяется база проведения эксперимента, лица, которые непосредственно будут заниматься проведением педагогического эксперимента (исследователь, учителя, педагоги и др.); отбирается репрезентативная выборка по какому-либо значимому признаку или набору признаков, по которым можно отнести к генеральной совокупности конкретный объект (школьника, студента, учителя, воспитателя, руководителя, коллектив, семью).

Эксперимент станет констатирующим, если ставится задача выявления исходных состояний и уровней сформированности исследуемого личностного качества, явления. С этой целью обосновываются критерии и признаки, по которым судят об изменениях в изучаемом объекте, оцениваются результаты; осуществляется селекция научных методов изучения состояния экспериментального объекта; проверяется доступность и эффективность выработанной методики диагностики на некотором небольшом числе испытуемых. Определяется необходимая длительность проведения стадии.

Продолжается данная стадия реализацией диагностики актуальных уровней развития изучаемого качества и выбором контрольных групп. Их состав должен быть идентичен экспериментальным по всем контрольным характеристикам. Не подобрав заранее контрольный объект и не уравнив его с экспериментальным, замечает Т.Г. Новикова, нельзя получить достоверные выводы [6]. В завершение составляются сравнительные описания, характеристики, таблицы (диаграммы, графики), отражающие исходные состояния исследуемого личностного качества в контрольных и экспериментальных группах.

Формирующая (преобразующая) стадия эксперимента имеет своей целью не простую констатацию впервые полученного педагогического эффекта, согласно теоретически сформулированной гипотезе. Сущность данной стадии эксперимента как научного исследования характеризуется не столько констатацией связи между изучаемым явлением и условиями его проявления, сколько целенаправленным внесением изменений в ход педагогического процесса в соответствии с задачами исследования и его гипотезой. В этом случае, как отмечает С.Н. Товпеко, в ходе эксперимента на каждом этапе педагогического процесса в соответствии с градацией уровней сформированности качества личности организаторы апробируют отдельные средства и условия их эффективности, что позволяет выявить условия, необходимые для построения и реализации всей целостной системы средств [9, с. 72–82]. Здесь важна тщательная регистрация изменений и тенденций с учетом привнесения нововведений и инноваций в педагогический процесс.

В любом исследовании всегда присутствуют побочные (сопутствующие) факторы, которые могут оказать существенное влияние на результаты учебно-воспитательного процесса. Для выделения влияния экспериментального фактора, который специально вводится в изучаемый процесс, необходимо максимальное уравнивание в экспериментальных и контрольных группах всех побочных факторов. Это, во-первых, уравниваемые побочные факторы, которые действительно могут быть предусмотрены и уравни-

нены. Например, продолжительность изучения темы. Во-вторых, спонтанные побочные факторы, непредвиденно возникающие и трудно поддающиеся управлению. Например, психологический настрой обучающихся.

На контрольной стадии происходит сравнение контрольных характеристик экспериментальных и контрольных групп, различие между которыми позволяют оценить качественную зависимость и визуально представить количественную зависимость между экспериментальными факторами в виде графиков, диаграмм, таблиц.

Дублирующая (повторная) стадия проводится с целью выяснения воспроизводимости результатов первичного эксперимента и повышения надежности получаемых выводов. Эта стадия условно выделяется в автономную после контрольной. Фактически она осуществляется уже на формирующей (преобразующей) стадии в параллельных группах экспериментальной выборки.

На обобщающей стадии производится оформление экспериментального отчета. Его цель – как можно эффективнее отразить смысл эксперимента. Он помогает экспериментатору собрать всю информацию и оформить ее в целостное представление об эксперименте. Отчет должен содержать результаты эксперимента, их сравнительный анализ в соотношении с целями, выводы.

Качество осуществления каждой стадии оказывает влияние на результаты эксперимента в целом. Нарушение логики и структуры эксперимента невозможно скорректировать другими методами. Правильно составленная программа эксперимента, по замечанию Е.В. Яковлева и Н.О. Яковлевой, позволяет сократить число его проведений, увеличить объем новой получаемой информации, уменьшить вероятность принятия ошибочных решений [11, с. 52–63]. Полагаем, что эксперимент, проводимый с учетом высказанных идей, послужит средством практического доказательства, подтверждения или опровержения достоверности теоретических выводов, отраженных в гипотезе, их дополнения новыми знаниями.

### Список литературы

1. Ильин В.С. Средства формирования всесторонне развитой личности как педагогическая категория // Средства формирования всесторонне развитой личности: межвузовский сборник научных трудов. Волгоград, 1987. С. 4–8.
2. Климантова Г.И., Черняк Е.М., Щегорцов А.А. Методология и методы социологического исследования: Учебник для бакалавров. М., 2014.
3. Краевский В.В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2008.
4. Лаптев В.В., Писарева С.А. Современное диссертационное исследование в сфере образования: гуманитарные основания оценки качества: научно-методические материалы. СПб., 2008.
5. Налимов В.В. Теория эксперимента. М., 1971.
6. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах: научно-методическое пособие. М., 2002.
7. Поппер К. Логика и рост научного знания. М., 1983.
8. Сергеев Н.К. Избранные труды по педагогике. Волгоград, 2011.
9. Товпеко С.Н. Особенности организации педагогического эксперимента в военных учебных заведениях // Инновации в образовании. 2018. №1. С. 72–82.
10. Щурин К.В., Косых Д.А. Методика и практика планирования и организации эксперимента: практикум. Оренбург, 2012.
11. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2011. №1. С. 52–63.

1. Il'in V.S. Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti kak pedagogicheskaya kategoriya // Sredstva formirovaniya vsestoronne razvitoj lichnosti: mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov. Volgograd, 1987. S. 4–8.
2. Klimantova G.I., Chernyak E.M., Shchegorcov A.A. Metodologiya i metody sociologicheskogo issledovaniya: Uchebnik dlya bakalavrov. M., 2014.
3. Kraevskij V.V., Berezhnova E.V. Metodologiya pedagogiki: novyj etap: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2008.
4. Laptev V.V., Pisareva S.A. Sovremennoe dissertacionnoe issledovanie v sfere obrazovaniya: gumanitarnye osnovaniya ocenki kachestva: nauchno-metodicheskie materialy. SPb., 2008.
5. Nalimov V.V. Teoriya eksperimenta. M., 1971.
6. Novikova T.G. Proektirovanie eksperimenta v obrazovatel'nyh sistemah: nauchno-metodicheskoe posobie. M., 2002.
7. Popper K. Logika i rost nauchnogo znaniya. M., 1983.
8. Sergeev N.K. Izbrannye trudy po pedagogike. Volgograd, 2011.
9. Tovpeko S.N. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo eksperimenta v voennyh uchebnyh zavedeniyah // Innovacii v obrazovanii. 2018. №1. S. 72–82.
10. Shchurin K.V., Kosyh D.A. Metodika i praktika planirovaniya i organizacii eksperimenta: praktikum. Orenburg, 2012.
11. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Pedagogicheskij eksperiment v dissertacionnyh issledovaniyah // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2011. №1. S. 52–63.



### ***Experiment in applied pedagogical research***

*The definition and functions of pedagogical experiment, its logic and structure, that are the basis for making the experiment programme, are considered. The mistakes in pedagogical experiment from the perspective of reproducibility of the same conclusions and consequences as in the initial experiment are demonstrated.*

*Key words: algorithm, validity, reproducibility of experiment, program of pedagogical experiment, representative sample, condition, experiment.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2025)

**С.Г. НОВИКОВ**

*Волгоград*

**Ф.В. ДРАЧИКОВ**

*Москва*

**ПРОФТЕХОБРАЗОВАНИЕ НИЖНЕГО ПОВОЛЖЬЯ 1941–1945 ГОДОВ  
КАК ПРОДУКТ СОВЕТСКОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СТРУКТУРЫ:  
ВЗГЛЯД СКВОЗЬ ПРИЗМУ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ МЕТОДОЛОГИИ**

*Утверждается, что учреждения профтехобразования Нижнего Поволжья в 1941–1945 гг. справились с задачами подготовки рабочих кадров в чрезвычайных условиях военного времени. Решение данной задачи происходило в обществе, нацеленном на догоняющую модернизацию, приобретшем черты специфической социокультурной структуры (этакратизма), при монополизации всех решений в области подготовки рабочих кадров партией-государством.*



*Ключевые слова: профессионально-техническое образование, Нижнее Поволжье, чрезвычайные условия военного времени, модернизация, этакратизм, партия-государство.*

Судьба России в условиях острого геополитического соперничества, развернувшегося в первой четверти XXI в., а значит и ее место в конфигурации глобальных акторов мирового развития во многом зависят от того, сумеет ли страна нарастить свою технологическую мощь, увеличить технико-экономический потенциал. Ожидать этого стоит, если усилия национальной системы профтехобразования будут сфокусированы на выращивании квалифицированных кадров, готовых обеспечить поступательное движение Родины. Поскольку необходимость такого стратегирования института образования возникает в России отнюдь не впервые, постольку не лишним будет обратить наш взор в прошлое. Для всех заинтересованных лиц (включая руководителей и организаторов отечественного профтехобразования, ученых-педагогов и педагогов-практиков) видится небесполезным исторический опыт формирования субъектов преобразования России во «флагманское общество» (лидера социоисторического развития). Таковой опыт был накоплен, в частности, в годину великих испытаний – 1941–1945 гг. – время, когда отечественная система профтехобразования прошла проверку на прочность. Интерес представляет опыт ее функционирования в данном хронологическом отрезке не только в общенациональном масштабе, но и на уровне регионов.

В этой связи крайне ценным оказывается опыт деятельности учреждений профтехобразования Нижнего Поволжья – макрорегиона, охватывающего ныне Волгоградскую, Саратовскую, Астраханскую области и республику Калмыкия. Накануне Великой Отечественной войны на его пространствах проживало более 4,9 млн. чел., а сам он был центром советской промышленности (тракторной, металлургической и пр.).

Нельзя сказать, что деятельность учреждений профтехобразования Нижневолжского макрорегиона не была предметом исследований ученых. Ее различные аспекты рассматривались как гражданскими историками, так и историками образования. Однако, как правило, ретроспективный анализ происходил в рамках традиционного «моноконцептуального» видения прошлой педагогической реальности: 1) посредством исследовательского инструментария (концепций, теорий, понятий), характерных для одной из социально-гуманитарных наук; 2) на основе казавшихся многим неоспоримыми выводов о социалистической природе советского общества.

Между тем, целостное и объективное исследование функционирования советского профтехобразования 1941–1945 гг. вообще и нижеволжских его учреждений, в частности, требует от нас применения *междисциплинарной* методологии, включая инструментарий таких наук, как история образования, история общества, политология и социология. Подобная конфигурация научных дисциплин позволяет выйти из «плена концепций», сложившихся еще в СССР в 30-е гг. XX в., по-новому взглянуть на факторы, влиявшие на профтехобразование нижеволжского макрорегиона в 1941–1945 гг.

Какие же концепции и теории, на наш взгляд, могут помочь преодолеть дисциплинарные границы, мешающие неангажированному анализу деятельности советского профтехобразования СССР (включая макрорегион Нижнее Поволжье)? Полагаем, что в их числе: а) теории модернизации общества и образования; б) теоретические конструкты, описывающие и объясняющие природу советского социума.

Применение вышеназванных исследовательских инструментов позволит нам глубже понять и удивительные достижения профтехобразования Нижнего Поволжья в годы Великой Отечественной войны, и его проблемы, которые сохранялись с довоенных времен. Исходя из сказанного, **целью** нашей статьи является адекватное описание и целостное представление профтехобразования Нижнего Поволжья 1941–1945 гг. как продукта советской социокультурной структуры.

Междисциплинарный подход позволяет нарисовать «объемную» картину, отражающую различные стороны функционирования учреждений профтехобразования Нижнего Поволжья (школ ФЗО, ремесленных и железнодорожных училищ /РУ и ЖУ/) в годы Великой Отечественной войны. Разумеется, абрис предмета нашего изучения уже подготовлен педагогической историографией (С.Я. Батышев, М.В. Богуславский, Э.С. Котляр, Е.Е. Красноженова, Е.Г. Осовский, В.П. Попов, Е.В. Редкокашин и др.). Авторы, исследовавшие деятельность партийных и советских органов, принимавших решения в области профтехобразования, рассматривавшие деятельность самих школ ФЗО, РУ и ЖУ в 1941–1945 гг., установили, что профтехобразование нижеволжского макрорегиона уже в 1942 г. оказалось в крайне тяжелой ситуации. Ведь его территория сделалась сначала прифронтовым районом, а потом в значительной мере и театром военных действий. Заводы и фабрики макрорегиона остро нуждались в рабочих кадрах. По подсчетам современных историков, только заводы Саратовской области на рубеже 1941–1942 гг. испытывали потребность в 30 тыс. рабочих [11, с. 88]. А в июне 1942 г. (буквально накануне начала Сталинградской битвы) оборонные предприятия Сталинграда (Сталинградский тракторный завод, металлургический завод «Красный Октябрь» и пр.) нуждались в не менее 5 тыс. новых рабочих [14, оп. 12, д. 59; д. 61]. Для пополнения заводов рабочей силой еще в конце 1941 г. в Сталинградской области в школы ФЗО было мобилизовано 7 тыс. чел., а в 1942 г. были призваны или добровольно начали в них обучаться еще более 4,6 тыс. чел. Последняя цифра составляла 52% от запланированной, что было обусловлено приближением линии фронта. Для сравнения: в 1941–1942 гг. количество подготовленных молодых рабочих учреждениями профтехобразования в другой области макрорегиона (Саратовской) намного превышало количество выпускников Сталинграда – 28 тыс. чел. [4, с. 31]. Учреждения профтехобразования действовали в условиях, которые мы предложили бы маркировать термином «чрезвычайные (экстраординарные) условия военного времени». Данным термином фиксируем тот факт, что от школ ФЗО и училищ требовали отдачи, находящейся на грани, а то и за пределами их наличных возможностей: подготовить при минимальных ресурсах в максимально короткие сроки новое поколение советских рабочих (тружеников, способных заменить ушедших на фронт трудящихся старших возрастов).

Анализ научной литературы и источников показывает, что нижеволжские органы управления обучением и воспитанием будущих рабочих (областные структуры

Главного управления трудовых резервов /ГУТР/ при Совнаркомом СССР) столкнулись в годы Великой Отечественной войны не только с проблемой обеспечения воспроизводства трудовых ресурсов, но и с проблемой, связанной с эвакуацией в макрорегион учреждений профтехобразования из западных областей Советского Союза. Уже в 1941 г. только в Сталинграде были размещены 32 школы ФЗО, РУ, ЖУ из ряда городов СССР [2, оп. 1, д. 202]. Очень скоро как Сталинград, так и макрорегион в целом, стали своего рода перевалочной базой для школ ФЗО, РУ и ЖУ, державших путь на восток страны.

Изучение нами источников в рамках темы «Профессионально-техническое образование Нижнего Поволжья в годы Великой Отечественной войны» подтверждает выводы ученых-гуманитариев о том, что, несмотря на колоссальные трудности, учреждения профтехобразования макрорегиона решали вопросы подготовки рабочих кадров максимально успешным образом (если учитывать те условия, в которых школы ФЗО, РУ и ЖУ функционировали). Однако нас не удовлетворяют «стандартные» ответы ни на вопрос о секретах этого успеха, ни на связанный с ним вопрос о происхождении проблем в функционировании профтехобразования Нижнего Поволжья (с набором учащихся, уровнем образования и пр.). В публикациях, составивших советскую историографию, выводы обычно формулировались в русле заключений, содержащихся в партийно-государственных документах. В постсоветское время такая идеологическая ангажированность, разумеется, исчезла. Вместе с тем, вопросы о *системных* причинах успехов и неудач, о *глубинных корнях* стратегирования профтехобразования, об *идеологической основе* профтехобразования не получили, на наш взгляд, должного ответа.

Таковой может быть найден только благодаря применению вышеназванных исследовательских инструментов. Они обнаруживают, что образовательные практики учреждений профтехобразования Нижнего Поволжья, целеполагание и содержание учебно-воспитательного процесса были продуктом специфической социокультурной структуры, возникшей в процессе социально-экономической и технологической трансформации России. Эту трансформацию в науке именуют «модернизацией». Трактовки феномена, отражаемого вышеназванным понятием, весьма разнообразны: от расширительных («модернизацией» называют всякое радикальное изменение жизни вследствие экономических и технологических прорывов) до узких (отождествляют «модернизацию» с вестернизацией / «западнизацией» всех сфер жизнедеятельности). Мы же разделяем позицию тех ученых (А.И. Колганов, В.А. Красильщиков и др.), которые определяют модернизацию как транзит от традиционного общества к современному (модерному), вследствие чего социум переходит от копирования опыта предков (в том числе педагогического) к поискам нового, к инновациям.

Что дает нам теория модернизации для понимания функционирования профтехобразования Нижнего Поволжья в годы Великой Отечественной войны? Очень многое. И, прежде всего, то, что ведущим стимулом к созданию в СССР / России системы профтехобразования оказывается желание властей предрежащих (большевиков) сделать из аграрной страны индустриальную державу. Более того, становится ясно, что функционирование системы профтехобразования, ее нацеленность на быстрый результат (что приводило к минимизации сроков подготовки будущих рабочих) обуславливались в 1941–1945 гг. не только чрезвычайными условиями военного времени, но и *догоняющим* характером модернизации (желанием в кратчайшие сроки «догнать и перегнать» капиталистический Запад, одолеть исторического противника с момента вторжения гитлеровской Германии в Советский Союз – «коричневую чуму» нацизма). Думается, этим объясняется как структура учебных планов школ ФЗО, РУ и ЖУ, так и распределение учебных часов между дисциплинами. Так, согласно учебным планам школ

ФЗО (26 учебных недель) освоение общетехнических и специальных сведений завершалось уже на 14-й неделе (116 час. из 1248 час.). Общеобразовательные предметы отсутствовали в учебном плане вовсе. В ремесленных училищах теоретическому обучению отводилось 1128 час. из 4584 час. (в том числе, общеобразовательным предметам: черчению, физике, математике и русскому языку) [1, с. 69–70]. Но и здесь присутствовал, на наш взгляд, отход от принципиальной позиции теоретиков образования из когорты «старых большевиков». Напомним, Н.К. Крупская считала, что «рабочему нужно не узкое профессиональное образование, а профобразование, поставленное *самым широким образом*» (Курсив наш. – С.Н., Ф.Д.) [5, с. 20]. Она настаивала на том, что ребенок должен сначала получить общее образование и лишь по достижении 15–16-тилетнего возраста можно будет приступать к собственно профессионально-техническому образованию, которое *ни в коем случае* не следовало ограничивать практическими навыками [Там же, с. 21]. А нарком просвещения А.В. Луначарский в 1918 г. заявлял, что «ремесленные школы должны быть скорей ликвидированы, и все черты узкого профессионализма должны быть истреблены» [10, с. 43]. Он подчеркивал: преподавание в школах, которые «могли бы удовлетворить потребность нашей промышленности», ни в коем случае не должно сводиться к «узкой специализации» [Там же, с. 43–44].

Концепт «догоняющей модернизации» показывает, что установка 1941–1945 гг. на короткие сроки подготовки будущих рабочих и акцент на массовый выпуск тружеников, обладавших хоть и невысокой профессиональной квалификацией, но достаточной для трансформации страны из аграрной в промышленную, были обусловлены самой стратегией «гонки за лидером» (ушедшим в «отрыв» Западом). Иными словами, условия военного времени придали этой стратегии чрезвычайный характер, но не привели к ее смене.

Сопряжение названного концепта с концептуальными построениями, описывающими природу возникшего в процессе большевистской модернизации общества, обнаруживает, что в стране уже в 1930-е гг. сложился специфический социально-экономический строй. На деле, в СССР так и не был построен социализм, как это утверждали «марксистско-ленинские» идеологи и официальная пропаганда. В советском обществе господствовала не общественная, а государственная собственность, трудящиеся были отчуждены от распоряжения средствами производства, а демократия носила формальный характер [8]. Ученые, фиксируя решающую роль государства в организации общественной жизни, предложили для его обозначения сходные по значению термины «этакратизм» (О.И. Шкаратан, В.В. Радаев, от франц. «государство» и греч. «власть»), «политаризм» (Ю.И. Семенов, от греч. *πολιτεία* – государство) [15; 12]. Сходным по значению является и термин, применявшийся для характеристики этой структуры А.И. Фурсовым и В.В. Ильиным, «кратократия» [3; 13].

Применение концепции этакратического общества для анализа обстоятельств функционирования профтехобразования Нижнего Поволжья в 1941–1945 гг. позволяет нам понять, как минимум, два момента: 1) экстраординарные, командные методы управления профтехобразованием проистекали не только из одних лишь чрезвычайных условий военного времени, но и обуславливались природой сформировавшейся социокультурной структуры; 2) идеологические основы воспитания в учреждениях профтехобразования Нижнего Поволжья своим происхождением были «обязаны» не следованию идеологов ВКП(б) аутентичному марксизму, а произведенной ими «адаптацией» марксистского учения к нуждам этакратизма. Созданный ими под интеллектуальным лидерством И.В. Сталина «марксизм-ленинизм» конструировался из подобранных цитат К. Маркса, Ф. Энгельса и В.И. Ленина, соответствующим образом интерпретированных. Впрочем, эта версия марксизма была приспособлена не только к требованиям сложившегося общественного строя, но и к задачам «битвы за Будущее» – исторической

борьбы антикапитализма (каковым был все-таки этакратизм) с той версией Грядущего, в которой сохранялась сегрегация общества на «верхи» и «низы».

Добавим, что социополитическим «скелетом» этакратизма был феномен, обозначаемый нами как «партия-государство». Последним термином мы маркируем сращивание обоих институтов, отдельно существующих в капиталистическом обществе, при приоритетной роли партаппарата в этом двуедином конструкте (предрешавшем своими постановлениями директивы органов советского государства) [7]. Неслучайно все ключевые решения, касавшиеся деятельности профессионально-технического образования как СССР, так и любого региона (области, края, республики), принимались либо непосредственно партийным комитетом соответствующего уровня (ЦК, обкомом, горкомом и пр.), либо при его обязательном участии. В Нижнем Поволжье, как подтверждает наш анализ источников, работу школ ФЗО и училищ обязательно рассматривали на заседаниях бюро обкома, горкома и пр., выводы которых считались «единственно верными». По замечанию А.Я. Лившина, «партия-государство» сумела, если не гармонизировать сферу управления многонациональной и многоконфессиональной страной, «то сформировать некую властную модель, обеспечившую стабильную управляемость» [6, с. 16].

Таким образом, черты отечественного профтехобразования 1941–1945 гг., присущие и его нижевожским учреждениям (высокая степень централизации управления, осуществляемого посредством иерархически организованной вертикали госструктур; минимизация сроков подготовки будущих рабочих; крайняя идеологизированность воспитания; мобилизационный характер набора в школы ФЗО, РУ, ЖУ и пр.), объясняются не одними лишь «требованиями момента», как это нередко утверждают, но и природой советской социокультурной структуры.

Подытоживая, сформулируем следующее. Во-первых, учреждения профтехобразования Нижнего Поволжья в 194–1945 гг. справились с задачами подготовки рабочих кадров в *чрезвычайных условиях военного времени*. Во-вторых, решение данной задачи происходило в обществе, нацеленном на *догоняющую модернизацию* и приобретшем качественные характеристики социокультурной структуры, отличавшейся не только от капитализма, но и от аутентичного марксистского проекта, при монополизации *всех* решений *партией-государством* (социополитическим конструктом, обеспечивавшим жесткий контроль за выполнением решений властей предрешающих в области подготовки рабочих кадров).

### Список литературы

1. Блинчевский Ф.Л., Зеленко Г.И. Профессионально-техническое образование рабочих в СССР. М., 1957.
2. Государственный архив Российской Федерации (ГАРФ). Ф. Р-9507. Учреждения по руководству профессионально-техническим образованием в СССР. (Объединенный фонд).
3. Ильин В.В., Ахиезер А.С. Российская цивилизация: содержание, границы, возможности. М., 2000.
4. Красноженова Е.Е. Подготовка трудовых резервов в школах ФЗО и ремесленных училищах в период Великой Отечественной войны (на материалах Нижнего Поволжья) // Проблемы современной науки и образования. 2012. №13(13). С. 31–32.
5. Крупская Н.К. Педагогические сочинения: в 10-ти т. Т. 4. Трудовое воспитание и политехническое образование. М., 1957.
6. Лившин А.Я. Коммунистическая партия в системе власти в СССР // Контуры глобальных трансформаций: политика, экономика, право. 2018. Т. 3. №3. С. 13–35.

7. Новиков С.Г. Воспитание «homo soveticus'a» в зеркале трансдисциплинарной методологии // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №9(182). С. 4–12.
8. Новиков С.Г. Природа отечественного проекта воспитания периода форсированной модернизации общества // Философия образования. 2017. №2(71). С. 14–23.
9. Новиков С.Г., Столярчук Л.И., Бессарабова И.С. Воспитание в социокультурных структурах прошлого, настоящего и будущего. Волгоград, 2023.
10. Профессионально-педагогическое и профессионально-техническое образование в России: К столетию становления и развития. 1920–2020 гг.: сборник документов: в 3-х т. Т. 1: Профессионально-техническое образование. Екатеринбург, 2020.
11. Редкокашин Е.В. Рабочие Нижнего Поволжья в годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.): дис. ... канд. истор. наук. Волгоград, 1986.
12. Семенов Ю.И. Философия истории. (Общая теория, основные проблемы, идеи и концепции от древности до наших дней). М., 2003.
13. Фурсов А.И. Русская власть, Россия и Евразия: Великая Монгольская держава, самодержавие и коммунизм в больших циклах истории (très-très grand espace dans une très-très longue durée) // Русский исторический журнал. 2001. Т. IV. №1-4. С. 15–114.
14. Центр документации новейшей истории Волгоградской области (ЦДНИВО). Ф. 113. Волгоградский областной комитет КП РСФСР.
15. Шкаратан О.И., Радаев В.В. Правда этакратизма против мифа о социализме // Квинтэссенция: Философский альманах. 1992. С. 95–117.

\* \* \*

1. Blinchevskij F.L., Zelenko G.I. Professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie rabochih v SSSR. M., 1957.
2. Gosudarstvennyj arhiv Rossijskoj Federacii (GARF). F. R-9507. Uchrezhdeniya po rukovodstvu professional'no-tekhnicheskim obrazovaniem v SSSR. (Ob'edinennyj fond).
3. Il'in V.V., Ahiezer A.S. Rossijskaya civilizaciya: sodержanie, granicy, vozmozhnosti. M., 2000.
4. Krasnozhenova E.E. Podgotovka trudovyh rezervov v shkolah FZO i remeslennyh uchilishchah v period Velikoj Otechestvennoj vojny (na materialah Nizhnego Povolzh'ya) // Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2012. №13(13). С. 31–32.
5. Krupskaya N.K. Pedagogicheskie sochineniya: v 10-ti t. Т. 4. Trudovoe vospitanie i politekhnicheskoe obrazovanie. M., 1957.
6. Livshin A.Ya. Kommunisticheskaya partiya v sisteme vlasti v SSSR // Kontury global'nyh transformacij: politika, ekonomika, pravo. 2018. Т. 3. №3. С. 13–35.
7. Novikov S.G. Vospitanie «homo soveticus'a» v zerkale transdisciplinarnoj metodologii // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №9(182). С. 4–12.
8. Novikov S.G. Priroda otechestvennogo proekta vospitaniya perioda forsirovannoj modernizacii obshchestva // Filosofiya obrazovaniya. 2017. №2(71). С. 14–23.
9. Novikov S.G., Stolyarchuk L.I., Bessarabova I.S. Vospitanie v sociokul'turnyh strukturah proshlogo, nastoyashchego i budushchego. Volgograd, 2023.
10. Professional'no-pedagogicheskoe i professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie v Rossii: K stoletiyu stanovleniya i razvitiya. 1920–2020 gg.: sbornik dokumentov: v 3-h t. Т. 1: Professional'no-tekhnicheskoe obrazovanie. Ekaterinburg, 2020.
11. Redkokashin E.V. Rabochie Nizhnego Povolzh'ya v gody Velikoj Otechestvennoj vojny (1941–1945 gg.): dis. ... kand. istor. nauk. Volgograd, 1986.
12. Semenov Yu.I. Filosofiya istorii. (Obshchaya teoriya, osnovnye problemy, idei i koncepcii ot drevnosti do nashih dnei). M., 2003.
13. Fursov A.I. Russkaya vlast', Rossiya i Evraziya: Velikaya Mongol'skaya derzhava, samoderzhavie i kommunizm v bol'shih ciklah istorii (très-très grand espace dans une très-très longue durée) // Russkij istoricheskij zhurnal. 2001. Т. IV. №1-4. С. 15–114.
14. Centr dokumentacii novejshej istorii Volgogradskoj oblasti (CDNIVO). F. 113. Volgogradskij oblastnoj komitet KP RSFSR.
15. Shkaratan O.I., Radaev V.V. Pravda etakratizma protiv mifa o socializme // Kvintessenciya: Filosofskij al'manah. 1992. С. 95–117.



***Vocational education of the Lower Volga region in the 1941-1945s  
as the product of the Soviet sociocultural structure: the view through  
the prism of interdisciplinary methodology***

*It is stated that the institutions of the vocational education of the Lower Volga region in the 1941-1945s coped with the tasks of workers' training in the extreme conditions of war time. The solution of the problem was in the society aimed at catching modernization that has acquired the features of specific sociocultural structure (etacratism), in the course of monopolization of all solutions in the sphere of workers' training by party-state.*

Key words: *professional training, the Lower Volga region, extreme conditions of war time, modernization, etacratism, party-state.*

(Статья поступила в редакцию 25.04.2025)

**Т.Н. АСТАФУРОВА**  
*Волгоград*

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ ИНОЯЗЫЧНОГО  
ПРОФИЛЬНОГО АУДИРОВАНИЯ**

*Рассматриваются упражнения, создаваемые русскоязычной нейросетью GigaChat для развития навыков иноязычного ознакомительного, выборочного и детального аудирования у студентов неязыкового вуза. Актуальность темы обусловлена методической значимостью уточнения принципов цифровой лингводидактики и применения технологий искусственного интеллекта при формировании аудитивного компонента иноязычной профильной компетенции обучающихся посредством ресурсов ИИ.*



Ключевые слова: *технологии искусственного интеллекта, нейросеть, аудитивный компонент иноязычной профильной коммуникативной компетенции, виды аудирования.*

Двадцатые годы нашего века были отмечены повышенным интересом исследователей к структурной организации, дидактическому контенту и функциям дигитальной образовательной среды учебного заведения, систематизации ее инновационных ресурсов и технологий, а также разработке основ цифровой дидактики, в том числе лингводидактики. Однако стремительное распространение технологий искусственного интеллек-

та и их быстрое внедрение в иноязычный образовательный процесс значительно ускорили разработку цифровой лингводидактики, которая не только трансформировала образовательное пространство, но и обновила, расширила принципы преподавания иностранного языка с помощью ресурсов и технологий искусственного интеллекта [4]. В частности, технологии ИИ стали активно применяться для следующих целей:

- формирование и закрепление лексико-грамматических умений, развития навыков иноязычного письма (онлайн-программы *DeepL Writer*, *Writefull*), чтения (платформа *Readable*), аудирования (платформы *Twee*, *GigaChat*, *NaturalReader*) и говорения (приложения *ELSA Speak*, *WordWall*);
- развитие образовательной автономии обучающихся и персонализации учебного процесса (платформы *Edvibe*, *Duolingo*, *Duolingo for schools*, *Rosetta Stone*);
- решение многокомпонентных профессионально ориентированных задач благодаря использованию визуальных, звуковых, цветовых и пр. сигналов, развитие иноязычных коммуникативных умений (технологии *AR / VR* – дополненной или виртуальной реальности) [8].

В настоящее время технологии искусственного интеллекта, известные как «свойство интеллектуальных систем выполнять творческие функции, которые традиционно считаются прерогативой человека» [11, с. 37], представлены широким спектром разнообразных платформ, приложений и онлайн-программ, функционирующих на основе алгоритмов машинного обучения, обработки естественного языка, анализа данных [9] и сгруппированных по архитектуре и сфере применения [2]. Из выделяемых ресурсов ИИ особый интерес для обучения иностранному языку представляют технологии, связанные с генерацией текста, генерацией креативного учебного контента (реалистичных графических изображений и видеоматериалов), аугментацией текстовых данных, улучшенным автоматизированным переводом [Там же, с. 314]. Преимущественно для этих технологий разработаны принципы цифровой лингводидактики, которая базируется на конвергенции технологий ИИ и традиционных методов обучения иностранному языку, способствуя персонализации образовательного процесса, усилению учебной автономии, формированию навыков критического анализа и внутренней мотивации к изучению иностранного языка через технологии ИИ, необходимые специалисту для самообразования на протяжении всей жизни (*Lifelong learning*).

С позиций системного подхода лингводидактика рассматривает язык как сложную структуру, уровни которой (фонетика, грамматика, лексика, синтаксис) взаимодействуют друг с другом, а их изучение строится в соответствии с целями, содержанием, принципами и технологиями обучения. Однако наряду с традиционными принципами сознательности, активности, систематичности, прочности, наглядности, доступности, учета родного языка и пр. [1] цифровая лингводидактика предусматривает опору на принципы целесообразности, персонализации обучения, мультимодальности, геймификации, интерактивности, контекстуального обучения и включенного оценивания [2, с. 316–319]. Не вызывает сомнения тот факт, что предложенные принципы представляют собой открытую систему, которая может расширяться и уточняться по мере развития ресурсов ИИ. Так, одним из актуальных принципов в данной системе следует назвать иммерсивность в обучении иностранному языку, предполагающую имитацию контекстов реального мира, в которые вовлекается обучающийся как важный компонент симулированной языковой среды в аудиторном занятии. К отличительным особенностям иммерсивности обучения относятся также преобладание слушания и говорения над другими видами речевой деятельности (чтением и письмом), активная роль обучающихся в учебном процессе, исключение родного языка из средств обучения, преимущественно парная и групповая работа во время занятий, для обеспечения которой применяются трансформационные языковые упражнения и коммуникативные задания [7].

Иммерсивность как один из основных принципов цифровой лингводидактики активно используется при формировании навыков иноязычного аудирования, в котором выделяют три основных вида: ознакомительное, т.е. понимание основного содержания (*skimlistening*), выборочное (*selective listening*), детальное (*listening for detailed comprehension*) [6]. Как показывает анализ традиционных технологий профильного аудирования, в них нет четкого разграничения заданий на формирование навыков ознакомительного, выборочного и детального аудирования, более того, задания немногочисленны, преимущественно изоморфны и не отличаются многообразием. Так, в профильном учебном пособии для строителей [10] задания на аудирование сводятся к следующему:

*Listen to the text and complete the sentences with the words from the box.*

*Listen to the poster on worksite safety. Then fill in the blanks with the correct words and phrases from the word bank.*

*While listening mark the statements as true (T) or false (F).*

*Listen to this interview with an expert speaking about the importance of worksite safety and complete the conversation.*

И в этом случае хорошим подспорьем в формировании навыков извлечения из иноязычного текста ознакомительной, выборочной и детальной информации выступают технологии искусственного интеллекта, в частности, русскоязычная нейросеть *GigaChat*, разработанная Сбербанком, бесплатный аналог *ChatGPT* и *RuGPT-3*, способная общаться с пользователями в режиме диалога, генерировать по запросу тексты и озвучивать их. В качестве примера приведем упражнения на развитие навыков ознакомительного, выборочного и детального аудирования, созданные с помощью ресурса ИИ *GigaChat*. Количество упражнений, порождаемых нейросетью, неограниченно и варьируется в зависимости от указаний (*prompts*), заданных преподавателем. Ниже приводятся упражнения на разные виды аудирования к тексту *Worksite Safety*, описывающему требования к основным видам безопасности на рабочем месте.

#### ***Worksite Safety***

- When working on ladders, avoid falls from scaffolds by wearing a safety harness. Pay attention to the platform's weight limit. Exceeding that limit can cause a collapse.
- Ensure proper ventilation when working with toxic chemicals in closed spaces.
- Know the causes of each class of fire and correct type of extinguishers on hand for Class A and B fires.
- Never take water near an electrical ground. Wear rubber-soled boots to protect against electric shock.
- Practice good trench safety. Never stack equipment or pile dirt near trench edges.

В качестве упражнения на формирование навыков *ознакомительного аудирования* (*skimlistening*) нейросеть предлагает задание на выделение основных видов безопасности, представленных в прозвучавшем тексте:

#### ***1. Listen to the text and mark (✓) worksite safety aspects mentioned in the text:***

*Ladder Safety:* Preventing falls from scaffolds by wearing a safety harness and observing weight limits.✓

*Chemical Safety:* Ensuring proper ventilation when working with toxic chemicals.✓

*Fire Safety:* Understanding different classes of fires and having appropriate extinguishers ready.✓

*Noise Control:* Strategies implemented to manage high sound levels.

*Electrical Safety:* Avoiding water near electrical grounds and protecting oneself from electric shock through rubber-soled boots.✓

*Trench Safety:* Following best practices such as never stacking equipment or piling dirt near trench edges.✓

*Warning Signs:* Visual signals indicating potential dangers present nearby. Mark with a tick.

*Personal Protective Equipment (PPE):* Specialized gear worn to minimize exposure to hazards.

В качестве упражнения на формирование навыков выборочного аудирования (*selective listening*) нейросеть предлагает задание на соотнесение основных терминов безопасности на рабочем месте с их дефинициями:

**2. Listen to the Text and match the basic terms of Worksite Safety (working on ladders, class of fire, chemical safety, electric shock, trench safety) with their descriptions:**

Worksite Safety Terms	Descriptions
1. Working on Ladders	a. Ensure proper ventilation when working with toxic chemicals in closed spaces.
2. Class of Fire	b. Never take water near an electrical ground. Wear rubber-soled boots to protect against electric shock.
3. Chemical Safety	c. Practice good trench safety. Never stack equipment or pile dirt near trench edges.
4. Electric Shock	d. Know the causes of each class of fire and correct type of extinguisher on hand for Class A and B fires.
5. Trench Safety	e. Avoid falls from ladders and scaffolds by wearing a safety harness. Pay attention to the platform's weight limit.

**Keys:** 1e 2d 3a 4b 5c.

В качестве упражнения на формирование навыков детального аудирования (*detailed listening*) нейросеть предлагает тест с множественным выбором, основанном на предоставленном звучащем тексте:

**3. Multiple-Choice Quiz based on the provided audio text**

**Question 1:** What should be done to prevent falls from scaffolds?

**a)** stand closer to the edge; **b)** carry heavier loads; **c)** wear a safety harness; **d)** increase the height of the ladder.

**Answer:** c) wear a safety harness

**Question 2:** Why is it important to pay attention to the platform's weight limit?

**a)** to make sure it's sturdy enough; **b)** to increase stability; **c)** to prevent collapse due to overloading; **d)** for aesthetic reasons.

**Answer:** c) to prevent collapse due to overloading

**Question 3:** What is crucial to know about fire prevention?

**a)** only knowing the location of exits; **b)** being aware of only one class of fire; **c)** understanding the causes of each class of fire and having appropriate extinguishers; **d)** assuming there won't be any fires.

**Answer:** c) understanding the causes of each class of fire and having appropriate extinguishers

**Question 4:** How can you protect yourself from electric shock?

**a)** standing barefoot; **b)** wearing rubber-soled boots; **c)** splashing water near electrical grounds; **d)** touching exposed wiring directly.

**Answer:** b) wearing rubber-soled boots

**Question 5:** What practice enhances trench safety?

**a)** stacking equipment next to trench edges; **b)** piling dirt far from trench edges; **c)** placing heavy objects on top of the trench; **d)** neglecting shoring requirements.

**Answer:** b) piling dirt far from trench edges

Таким образом, технологии искусственного интеллекта занимают ведущее место в цифровой лингводидактике, совершенствуя образовательную технологию смешанного обучения (*blended learning*), предполагающую взаимопроникновение ресурсов ИИ с их безграничными возможностями в традиционную, проверенную годами модель взаимодействия студентов и преподавателя в образовательном процессе. Принципы цифровой лингводидактики (целесообразность, персонализация обучения, мультимодальность, геймификация, интерактивность, иммерсивность, контекстуальное обучение и включенное оценивание) позволяют повысить внутреннюю мотивацию обучающихся

к изучению иностранного языка, значимость индивидуальной стратегии образования и учебной автономии обучающихся. Но технологии искусственного интеллекта не смогут заменить всего образовательного пространства и особенно преподавателя [5], поэтому разнообразные технологии искусственного интеллекта являются личным помощником, оказывающим содействие в учебной и научно-познавательной деятельности и мониторинге учебных результатов. Необходимо помнить, что искусственный интеллект должен состоять на службе у человеческого.

### Список литературы

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2006.
2. Евстигнеев М.Н. Принципы обучения иностранному языку на основе технологий искусственного интеллекта // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2024. Т. 29. №2. С. 309–323.
3. Евстигнеев М.Н., Сысоев П.В., Евстигнеева И.А. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении // Иностранные языки в школе. 2023. №3. С. 88–96.
4. Есинова Е.Ю. Искусственный интеллект как альтернативный ресурс изучения иностранного языка // Гуманитарные и социальные науки. 2019. №2. С. 155–166.
5. Корнеева Л.И., Васильева Л.И. Методический компонент структуры цифровой образовательной среды в обучении студентов-лингвистов // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. №2. С. 143–154.
6. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. Минск, 2003.
7. Прибылова Н.Г. Иммерсионное обучение иностранному языку в зарубежных странах // Психология образования в поликультурном пространстве. 2016. №2(34). С. 95–100.
8. Рольгайзер А.А., Павлов С.О. Возможности применения электронных образовательных ресурсов при обучении иностранному языку в вузе // Мир педагогики и психологии. 2021. №8(61). С. 64–70.
9. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности // Высшее образование в России. 2023. Т. 32. №10. С. 9–33.
10. Evans V., Dooley J., Revels J. Buildings Construction 1. London, 2012.
11. Luger G.F. Artificial intelligence: structures and strategies for complex problem solving. Boston, 2009.

\* \* \*

1. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. M., 2006.
2. Evstigneev M.N. Principy obucheniya inostrannomu yazyku na osnove tekhnologij iskusstvennogo intellekta // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024. T. 29. №2. S. 309–323.
3. Evstigneev M.N., Sysoev P.V., Evstigneeva I.A. Kompetenciya pedagoga inostrannogo yazyka v usloviyah integracii tekhnologij iskusstvennogo intellekta v obuchenii // Inostrannye yazyki v shkole. 2023. №3. S. 88–96.
4. Esinova E.Yu. Iskusstvennyj intellekt kak al'ternativnyj resurs izucheniya inostrannogo yazyka // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2019. №2. S. 155–166.
5. Korneeva L.I., Vasil'eva L.I. Metodicheskij komponent struktury cifrovoj obrazovatel'noj sredy v obuchenii studentov-lingvistov // Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznanija i pedagogiki. 2023. №2. S. 143–154.
6. Passov E.I. Kommunikativnoe inoyazychnoe obrazovanie: gotovim k dialogu kul'tur. Minsk, 2003.
7. Pribylova N.G. Immersionnoe obuchenie inostrannomu yazyku v zarubezhnyh stranah // Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve. 2016. №2(34). S. 95–100.

8. Rol'gajzer A.A., Pavlov S.O. Vozmozhnosti primeneniya elektronnyh obrazovatel'nyh resursov pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze // Mir pedagogiki i psihologii. 2021. №8(61). S. 64–70.

9. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tekhnologij iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2023. T. 32. №10. S. 9–33.



***The linguodidactic potential of technologies of artificial intelligence in the process of developing the skills of foreign language profile listening***

*The exercises, created by the Russian language network “GigaChat” for the development of the skills of foreign language introductory, selective and detailed listening of students of non-linguistic universities, are considered. The urgency of the theme is determined by the methodological significance of specifying the principles of digital linguodidactics and the use of the technologies of artificial intelligence in the process of developing the auditive component of foreign language profile competence of students by the means of artificial intelligence resources.*

**Key words:** *technologies of artificial intelligence, neural network, auditive component of foreign language profile communicative competence, types of listening.*

(Статья поступила в редакцию 04.06.2025)





## ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**В.В. НИКОЛИНА,  
А.А. ЛОЩИЛОВА**  
*Нижегород*

### **СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ТРАЕКТОРИЙ И ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВЕТНИКА ДИРЕКТОРА ПО ВОСПИТАНИЮ И ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ С ДЕТСКИМИ ОБЩЕСТВЕННЫМИ ОБЪЕДИНЕНИЯМИ**

*Представлена структурно-содержательная модель персонализированных траекторий и оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, актуальность разработки которой обусловлена необходимостью профессионального развития данного специалиста и повышения эффективности его воспитательной деятельности. Представлены теоретико-методологические основы структурно-содержательной модели, раскрыты и охарактеризованы ее содержательные элементы, обоснована практическая значимость.*



*Ключевые слова: советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями, воспитание, структурно-содержательная модель, оценка эффективности деятельности, персонализированные траектории профессионального развития.*

Необходимость достижения целевых ориентиров и требований нормативных документов в области воспитания актуализирует важность совершенствования воспитательной работы в образовательных организациях, развития кадрового потенциала в области воспитания и повышения эффективности их деятельности.

Одним из таких специалистов, выступающим «проводником» государственной политики в области воспитания, обеспечивающим эффективную реализацию федеральных проектов, федеральных рабочих программ воспитания и иных документов, отражающих федеральную повестку, является советник директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями (далее – советник директора по воспитанию).

Данная должность была введена в 2021 году в ряде пилотных регионов по реализации Всероссийского проекта «Навигаторы детства» федерального проекта «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». В 2022 году она была включена в номенклатуру педагогических должностей, в 2023 году вступил в силу Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [13], а с 2023–2024 учебного года советники директора по воспитанию появились практически во всех образовательных организациях общего и среднего профессионального образования.

Советник директора по воспитанию объединяет усилия всех субъектов воспитательных отношений по созданию единого воспитательного пространства образовательной организации, способствует формированию у подрастающего поколения гражданско-патриотических качеств, выступает наставником и проводником обучающихся в

мир возможностей, проектируя индивидуальные траектории развития, формируя детско-взрослую общность, осуществляя поддержку и реализацию детских и молодежных социальных инициатив и проектов.

Многогранность и многофункциональность деятельности советника директора по воспитанию отмечается в исследованиях З.И. Лаврентьевой, Т.А. Ромм, М.М. Бетильмерзаевой, И.В. Мухановой, Е.М. Скрыпниковой, раскрывающих вопросы его профессионального развития, стратегические ориентиры деятельности и особенности взаимодействия с различными субъектами воспитательного процесса.

О.А. Лаврентьева в контексте разрабатываемой ею компетентной модели указывает, что советник директора по воспитанию является связующим звеном между директором и общественными структурами, ключевой задачей которого является эффективный информационный обмен и управление связями с общественностью [7]. Важный аспект деятельности советника директора по воспитанию, по утверждению А.В. Богдашина, Т.О. Соловьевой, – взаимодействие с родительским сообществом, отбор эффективных форм организации сотрудничества семьи и школы [3].

А.В. Кислякова, А.В. Щербакова, С.В. Буранова связывают эффективность деятельности советника директора по воспитанию с профессиональным развитием, подчеркивают необходимость оценки его деятельности [6].

Учитывая многофункциональность деятельности советника, актуализируется важность оценки эффективности его деятельности и проектирования на основе результатов диагностики персонализированной траектории профессионального развития данного специалиста. Как показал анализ трудов в области персонализации образования и профессионального развития (Э.Ф. Зеер, В.С. Третьякова, Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков, M.S. Knowles, E.E. Holton III, R.A. Swanson, I. Kinchin, B. Cabot, David Brody, Linor Nadar и др.), персонализированная траектория профессионального развития представляет собой персонализированную программу, путь профессионального развития и реализации профессионально-личностного потенциала педагога, выстроенный с учетом требований нормативных документов, профессиональных дефицитов, проблем и имеющихся профессионально-личностных ресурсов.

Вместе с тем в теории и образовательной практике практически не затронуты вопросы оценки эффективности деятельности и проектирования персонализированных траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию. Отсутствуют модели, позволяющие интегрировано и целостно представить данные процессы.

**Целью статьи** является теоретическое обоснование и разработка структурно-содержательной модели персонализированных траекторий и оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию (далее – структурно-содержательная модель; модель).

На основе отобранных теоретических положений Л.М. Митиной, В.А. Петровского, З.И. Лаврентьевой, О.А. Лаврентьевой, А.Н. Сергеева, Н.К. Сергеева, М.Ю. Чандры, А.И. Троянской, В.В. Серикова и др., исследования практики работы, требований профессионального стандарта [12] была разработана структурно-содержательная модель (рис.).

В структурном плане модель включает нормативно-целевые ориентиры; методологический базис, содержащий ключевые подходы и принципы (системно-деятельностный, личностно-ориентированный, интегративный, персонализированный, аксиологический, целостный, акмеологический подходы), а также объединенные «ядрами интеграции» блоки оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию (блок 1) и проектирования персонализированной траектории его профессионального развития (блок 2). Отметим, что «ядра интеграции» выделены по видам деятельности и функциям советника директора по воспитанию.

**ТЕХНОЛОГИИ ОБЩЕГО  
И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Рис.** Структурно-содержательная модель оценки эффективности деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями в условиях наставничества

Развивая концептуальные положения об интеграции педагогической, психологической и методической подготовки педагога в целостном образовательном процессе А.Н. Сергеева, Н.К. Сергеева, М.Ю. Чандры [14], «ядра интеграции» можно представить целостной структурой:

- определяющие взаимосвязь между содержанием персонализированной траектории и оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию в целостном процессе его профессионального развития;
- интегрирующие общие элементы, выступающие основой для педагогической, психологической и методической деятельности по проектированию в единстве и взаимосвязи процедуры оценки эффективности воспитательной деятельности советника и персонализированных траекторий его профессионального развития в области воспитания.

Раскроем «ядра интеграции» более подробно.

**Содержательно-деятельностное «ядро интеграции»** включает 7 содержательных линий, выделенных на основе функционала советника директора по воспитанию и требований профессионального стандарта [13]. Они отражают содержание взаимодействия данного специалиста со всеми субъектами образовательных отношений и выступают основой для разработки критериев оценки и содержания траектории. Выделенные линии отражены в одной из наших публикаций [9]:

- *Линия 1.* Управление процессом реализации в образовательной организации национальных и федеральных проектов, федеральных рабочих программ воспитания и иных программ;
- *Линия 2.* Участие в развитии воспитательной системы образовательной организации в контексте традиционных российских духовно-нравственных ценностей и государственной политики в области воспитания;
- *Линия 3.* Выявление и поддержка детских инициатив, социальной активности, самореализации детей и молодежи, содействие воспитанию гражданской позиции и патриотизма;
- *Линия 4.* Качество, продуктивность и системность взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями;
- *Линия 5.* Профилактика асоциального и деструктивного поведения, сопровождение и поддержка обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации;
- *Линия 6.* Методическая, наставническая и диссеминационная деятельность;
- *Линия 7.* Организационная поддержка деятельности советника директора по воспитанию [9, с. 6].

**Организационно-коммуникативное «ядро интеграции»** включает 5 направлений взаимодействия советника директора по воспитанию с субъектами воспитательного процесса (с обучающимися, родителями, коллективами детских и молодежных общественных объединений, администрацией, социальными партнерами [9]), которые учитываются как в процессе оценки, так и при проектировании траекторий профессионального развития советника директора по воспитанию.

**Результативно-оценочное «ядро интеграции»** содержит диагностический инструментарий, обеспечивающий оценку эффективности деятельности советника директора по воспитанию на начальном и заключительном этапах проектирования персонализированной траектории его профессионального развития.

**Рефлексивно-прогностическое «ядро интеграции»** реализует развивающую функцию и предусматривает анализ советником директора по воспитанию полученных в ходе входной и выходной диагностики результатов, рефлексию собственной деятельности, определение путей дальнейшего совершенствования воспитательной деятельности и содержания профессионального развития в рамках проектирования новой персонализированной траектории профессионального развития в области воспитания.

**Блок «Оценка эффективности деятельности»** (далее – блок оценки) отражает в генерализированном виде процесс оценки. Целью оценки является выявление эффективности деятельности советника директора по воспитанию как основы его дальнейшего профессионального развития в области воспитания.

*Содержательный компонент.* Опираясь на исследования В.Д. Шадрикова [12], Ю.Н. Слепко [18], содержание блока оценки включает критериальную матрицу, состоящую из процессуального, результативного и профессионально-личностного оценочных блоков:

- процессуальный оценочный блок предполагает оценку текущей деятельности советника директора по воспитанию, ее соответствие должностным обязанностям и требованиям профессионального стандарта;
- результативный оценочный блок связан с оценкой результатов, полученных советником директора по воспитанию;
- профессионально-личностный оценочный блок – с оценкой профессиональных компетенций советника директора по воспитанию.

Каждый оценочный блок включает критерии и показатели, выделенные в соответствии с содержательными линиями оценки и направлениями взаимодействия советника директора по воспитанию с субъектами воспитательного процесса. Более подробно с данными критериями можно ознакомиться в одной из наших статей [9].

*Процессуально-технологический компонент* оценочного блока предполагает поэтапную реализацию процедуры оценки:

- организационно-подготовительный этап предусматривает определение «пула» субъектов воспитательного процесса, участвующих в оценке (обучающихся, родителей, администрации, представителей педагогического коллектива и др.). К оценке может также привлекаться советник директора по воспитанию для самооценки собственной деятельности;
- диагностическо-аналитический этап предполагает проведение процедуры оценки, сбора и обработки полученных данных, их анализ и формирование индивидуального профиля эффективности;
- рефлексивно-прогностический этап ориентирован на проектирование персонализированной траектории профессионального развития в области воспитания на основе данных профиля эффективности.

Инициаторами процедуры оценки могут быть как администрация образовательной организации, так и сам советник.

Процесс оценки эффективности деятельности может производиться как по содержательным линиям, объединяющим взаимодействие советника со всеми субъектами, так и дифференцированно – по направлениям взаимодействия с субъектами. В данной связи нами выделяются следующие треки оценки:

- трек комплексной оценки эффективности деятельности по критериям и показателям всех 7 содержательных линий (трек №1);
- трек дифференцированной оценки эффективности деятельности по критериям и показателям одной или нескольких содержательных линий (трек №2);
- трек дифференцированной оценки эффективности деятельности по направлению (-ям) взаимодействия с конкретным субъектом (-ами) воспитательного процесса по критериям и показателям всех содержательных линий, отражающих работу советника с данным субъектом (трек №3);
- трек дифференцированной оценки эффективности деятельности по направлению (-ям) взаимодействия с конкретным субъектом (-ами) воспитательного процесса по критериям и показателям одной или несколькими содержательными линиями (трек №4).

Процедура оценки осуществляется на основе диагностического инструментария (карт самодиагностики, пакета опросников для администрации, педагогического коллектива, обучающихся, родителей).

**Результативный компонент оценочного блока.** По результатам оценки в зависимости от выбранного трека рассчитываются индексы эффективности. Индексы могут рассчитываться в рамках оценочного блока 1) по каждому критерию, 2) по каждой содержательной линии оценки, 3) по каждому направлению взаимодействия советника с конкретным субъектом воспитательного процесса (индекс взаимодействия с обучающимися; индекс эффективности взаимодействия с детскими и молодежными общественными объединениями; индекс эффективности взаимодействия с родителями; индекс эффективности взаимодействия с социальными партнерами; индекс эффективности взаимодействия с педагогическим коллективом); 4) по нескольким содержательным линиям или направлениям взаимодействия; 5) по всем направлениям взаимодействия или всем содержательным линиям деятельности (интегральный индекс эффективности).

Значения индексов рассчитывается как среднеарифметическое. Каждый индекс предполагает четыре уровни эффективности: критический, допустимый, оптимальный и высокий уровни.

**Блок «Проектирование персонализированных траекторий».** С учетом исследований Э.Ф. Зеера, В.С. Третьяковой, Г.А. Игнатъевой, Л.М. Митиной определена сущность и особенности траектории, выделены ее типы.

*Персонализированная траектория профессионального развития советника директора по воспитанию* представляет собой целенаправленно планируемый персонализированный путь долгосрочного профессионального развития, создания и реализации стратегий практического, творческого преобразования собственной воспитательной деятельности и повышения ее эффективности, проектируемый советником на основе выявленных профессиональных дефицитов, личностного потенциала, анализа прошлого опыта, имеющихся в настоящем и будущем возможностей и ресурсов.

В контексте исследования Л.М. Митиной профессиональное развитие советника директора по воспитанию в рамках выбранной персонализированной траектории предполагает психологическую перестройку его личности в направлении самоопределения, самовыражения и самореализации [8].

Развивая положения А.В. Петровского, В.А. Петровского, Л.М. Митиной, нами выделены следующие виды персонализированных траекторий:

1. *Адаптационная персонализированная траектория профессионального развития советника директора по воспитанию* ориентирована на профессиональное становление и осознание важности профессионального развития, осмысление своих профессиональных взглядов, установок, образа «Я» в профессии, отношения к профессиональной деятельности на основе выявленных профессиональных дефицитов и требований, адаптацию советником собственной деятельности в соответствии с предъявляемыми к ней требованиями.

2. *Компенсирующая (восполняющая) персонализированная траектория профессионального развития советника директора по воспитанию* предусматривает расширение имеющихся базовых знаний, круга взаимодействия, инструментария профессиональной деятельности, развитие межличностных отношений с субъектами воспитательного процесса в результате более глубокого погружения в профессиональный контекст. Происходит дальнейшее совершенствование компетенций в области воспитания, рефлексивных способностей как условия профессионального развития.

3. *Опережающая персонализированная траектория профессионального развития советника директора по воспитанию* связана с опережающим режимом функционирования, готовностью и способностью к внутренним изменениям, рефлексией динами-

ки профессионального развития. Происходит выход на инновационный, творческо-преобразовательный уровень, предполагающий проектирование новых воспитательных форм и воспитательных практик, создание команды единомышленников как «проявления себя в другом».

4. *Интегративная персонализированная траектория профессионального развития советника директора по воспитанию* определяет вектор самореализации советника директора по воспитанию в наставнический, методической и диссеминационной деятельности, где он выступает в позиции профессионала, эксперта, наставника, способного оказать адресную поддержку субъектам воспитательного процесса, определить вектор развития наставляемого на основе его личностного потенциала и имеющихся возможностей.

*Структура, содержание и процесс проектирования персонализированных траекторий.* Содержание персонализированных траекторий профессионального развития в области воспитания структурируется по направлениям взаимодействия и линиям деятельности советника.

Персонализированная траектория профессионального развития советника директора по воспитанию проектируется последовательно и предполагает реализацию следующих этапов:

- диагностико-ориентировочный этап – определение на основе результатов оценки уровня эффективности воспитательной деятельности; осмысление выявленных проблем и профессиональных дефицитов, ресурсов и возможностей;
- концептуально-моделирующий этап – проектирование содержания персонализированной траектории в соответствии с содержательными линиями и направлениями взаимодействия; составление карты профессионального развития;
- операционно-деятельностный этап – реализация разработанной персонализированной траектории;
- контрольно-оценочный этап – оценка эффективности воспитательной деятельности (выходная диагностика);
- рефлексивно-преобразующий этап – анализ и осмысление динамики эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию, прогнозирование и выбор стратегий дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, разработанная модель оценки выступает ориентиром для создания целостного процесса профессионального развития советника директора по воспитанию и создает теоретическую рамку для проектирования программ и инструментов профессионального развития данного специалиста.

Модель может быть использована при проектировании методики оценки, пакета диагностических инструментов, механизма сопровождения деятельности советника директора по воспитанию, разработке программ и методических материалов. Она представляет практическую значимость для преподавателей и научных сотрудников педагогических вузов, администрации общеобразовательных организаций и колледжей, региональных ресурсных центров по реализации проекта «Навигаторы детства».

### Список литературы

1. Авалуева Н.Б. Критериальный подход к оценке эффективности воспитательной деятельности педагога: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2003.
2. Бетильмерзаева М.М., Муханова И.В. Стратегический статус советника директора по воспитанию в современной школе: взгляд обучающихся и их родителей // Перспективы науки и образования. 2023. №2(62). С. 330–350.
3. Богдашин А.В., Соловьева Т.О. Специфика взаимодействия советников директоров по воспитанию с родительским сообществом // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. №2(39). С. 140–145.

4. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности: синергетический подход // Образование и наука. 2003. №5. С. 79–90.
5. Игнатьева Г.А., Сдобняков В.В. Проектирование персонализированного дополнительно профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. №3(40). С. 1–26.
6. Кисляков А.В., Щербаков А.В., Буравова С.В. Исследование профессионализма советников директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями: инструментарий, диагностика, результаты исследования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2023. №2(55). С. 133–147.
7. Лаврентьева О.А. Компетентностная модель деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Социально-политические исследования. 2023. №3(20). С. 23–31.
8. Митина Л.М. Концептуальное обоснование и технологические решения проблемы профессионального развития педагога // IV Международная научно-практическая конференция «Учитель. Преподаватель. Тренер». Т. 1. М., 2010. С. 11–16.
9. Николина В.В., Лощилова А.А. Критерии оценки эффективности воспитательной деятельности советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12. №4. С. 6.
10. Петровский А.В., Петровский В.А. Индивид и его потребность «быть личностью» // Вопросы философии. 1982. №3. С. 44–53.
11. Постановление Правительства РФ от 21 февраля 2022 г. №225 «Об утверждении номенклатуры должностей педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность, должностей руководителей образовательных организаций». [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/403566568/> (дата обращения: 03.02.2025).
12. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников / под ред. В.Д. Шадрикова. М., 2011.
13. Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 30.01.2023 №53н. [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005> (дата обращения: 03.02.2025).
14. Ромм Т.А. Историко-культурные предпосылки формирования современного образа советника по воспитанию // Сибирский педагогический журнал. 2023. №5. С. 14–25.
15. Сергеев А.А., Сергеев Н.К., Чандра М.Ю. К концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостный образовательный процесс педвуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 13–23.
16. Сериков В.В. Целостный подход как методология педагогического исследования: к 100-летию со дня рождения В.С. Ильина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. №2. С. 4–10.
17. Скрыпникова Е.М. Наставничество как функция советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями // Наставничество как трансфер к новым возможностям в образовании: модели, формы, перспективы, риски: сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции (Арзамас, 2–3 ноября 2023 года). Арзамас, 2023. С. 208–212.
18. Слепко Ю.Н. Параметры оценки эффективности профессиональной деятельности // Ярославский педагогический вестник. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. Т. 2. №2. С. 216–220.
19. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. Т. 13. №1(51). С. 10–21.
20. Троянская А.И. Профессиональная рефлексия в условиях профессионализации: обретение культуросообразности // Вестник Ярославского государственного университета им. П.Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №2. С. 50–53.
21. Указ Президента РФ от 21 июля 2020 г. №474 «О национальных целях развития на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <https://finance.lenobl.ru/ru/news/79508/> (дата обращения: 03.02.2025).

22. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. №809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (дата обращения: 17.02.2025).
23. Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (дата обращения: 17.02.2025).
24. Федеральные рабочие программы воспитания. [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbfk0u.xn--plai/programmy-vozpitanija/programmy-vozpitanija-doo/> (дата обращения: 17.02.2025).
25. Borko H. Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. [Electronic resource] // Educational Researcher. 2004. №33(8). [http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals\\_and\\_Publications/Journals/Educational\\_Researcher/Volume\\_33\\_No\\_8/02\\_ERv33n8\\_Borko.pdf](http://www.aera.net/uploadedFiles/Journals_and_Publications/Journals/Educational_Researcher/Volume_33_No_8/02_ERv33n8_Borko.pdf) (date of request: 17.02.2025).
26. David Brody, Linor Hadar. Teacher Educators' Professional Learning in Communities. London, 2017.
27. Kinchin I., Cabot B. Reconsidering the dimensions of expertise: from linear stages towards dual processing // London Review of Education. 2010. №8(2). P. 153–166.
28. Knowles M.S., Holton III E.E., Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. London, New York, 2005.

\* \* \*

1. Avalueva N.B. Kriterial'nyj podhod k ocenke effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti pedagoga: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2003.
2. Betil'merzaeva M.M., Muskhanova I.V. Strategicheskij status sovetnika direktora po vospitaniju v sovremennoj shkole: vzglyad obuchayushchihsya i ih roditelej // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2023. №2(62). S. 330–350.
3. Bogdashin A.V., Solov'eva T.O. Specifika vzaimodejstviya sovetnikov direktorov po vospitaniju s roditel'skim soobshchestvom // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya. 2023. №2(39). S. 140–145.
4. Zeer E.F. Professional'no-obrazovatel'noe prostranstvo lichnosti: sinergeticheskij podhod // Obrazovanie i nauka. 2003. №5. S. 79–90.
5. Ignat'eva G.A., Sdobnyakov V.V. Proektirovanie personalizirovannogo dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya pedagogov: sobytijno-pozicionnaya metodologiya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2022. T. 10. №3(40). S. 1–26.
6. Kislyakov A.V., Shcherbakov A.V., Buravova S.V. Issledovanie professionalizma sovetnikov direktora po vospitaniju i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob'edineniyami: instrumentarij, diagnostika, rezul'taty issledovaniya // Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikacii kadrov. 2023. №2(55). S. 133–147.
7. Lavrent'eva O.A. Kompetentnostnaya model' deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniju i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob'edineniyami // Social'no-politicheskie issledovaniya. 2023. №3(20). S. 23–31.
8. Mitina L.M. Konceptual'noe obosnovanie i tekhnologicheskie resheniya problemy professional'nogo razvitiya pedagoga // IV Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya «Uchitel'. Prepodavatel'. Trener». T. 1. M., 2010. S. 11–16.
9. Nikolina V.V., Loshchilova A.A. Kriterii ocenki effektivnosti vospitatel'noj deyatel'nosti sovetnika direktora po vospitaniju i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob'edineniyami // Vestnik Mininskogo universiteta. 2024. T. 12. №4. S. 6.
10. Petrovskij A.V., Petrovskij V.A. Individ i ego potrebnost' «byt' lichnost'yu» // Voprosy filosofii. 1982. №3. S. 44–53.
11. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 21 fevralya 2022 g. №225 «Ob utverzhdenii nomenklatury dolzhnostej pedagogicheskikh rabotnikov organizacij, osushchestvlyayushchih obrazovatel'nuyu deyatel'nost', dolzhnostej rukovoditelej obrazovatel'nyh organizacij». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://base.garant.ru/403566568/> (data obrashcheniya: 03.02.2025).
12. Professionalizm sovremennogo pedagoga: metodika ocenki urovnya kvalifikacii pedagogicheskikh rabotnikov / pod red. V.D. Shadrikova. M., 2011.

13. Professional'nyj standart «Specialist v oblasti vospitaniya», utverzhdenyj prikazom Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 30.01.2023 №53n. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303060005> (data obrashcheniya: 03.02.2025).
14. Romm T.A. Istoriko-kul'turnye predposylki formirovaniya sovremennogo obraza sovetnika po vospitaniyu // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2023. №5. S. 14–25.
15. Sergeev A.A., Sergeev N.K., Chandra M.Yu. K koncepcii integracii pedagogicheskoy, psihologicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v celostnyj obrazovatel'nyj process pedvuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №10(193). S. 13–23.
16. Serikov V.V. Celostnyj podhod kak metodologiya pedagogicheskogo issledovaniya: k 100-letiyu so dnya rozhdeniya V.S. Il'ina // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. №2. S. 4–10.
17. Skrypnikova E.M. Nastavnichestvo kak funkciya sovetnika direktora po vospitaniyu i vzaimodejstviyu s detskimi obshchestvennymi ob'edineniyami // Nastavnichestvo kak transfer k novym vozmozhnostyam v obrazovanii: modeli, formy, perspektivy, riski: sbornik statej uchastnikov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Arzamas, 2–3 noyabrya 2023 goda). Arzamas, 2023. S. 208–212.
18. Slepko Yu.N. Parametry ocenki effektivnosti professional'noj deyatel'nosti // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2011. T. 2. №2. S. 216–220.
19. Tret'yakova V.S., Kajgorodova A.E. Novyj obrazovatel'nyj format professional'nogo stanovleniya: personalizirovannaya obrazovatel'naya traektoriya obuchayushchegosya // Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt. 2021. T. 13. №1(51). S. 10–21.
20. Troyanskaya A.I. Professional'naya refleksiya v usloviyah professionalizacii: obretnie kul'turoobraznosti // Vestnik Yaroslavskogo gosudarstvennogo universiteta im. P.G. Demidova. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2010. №2. S. 50–53.
21. Ukaz Prezidenta RF ot 21 iyulya 2020 g. №474 «O nacional'nyh celyah razvitiya na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://finance.lenobl.ru/ru/news/79508/> (data obrashcheniya: 03.02.2025).
22. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. №809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502> (data obrashcheniya: 17.02.2025).
23. Federal'nyj proekt «Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii». [Elektronnyj resurs]. URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/patriot/> (data obrashcheniya: 17.02.2025).
24. Federal'nye rabochie programmy vospitaniya. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://xn--80adrabb4aegksdjbafk0u.xn--p1ai/programmy-vospitaniya/programmy-vospitaniya-doo/> (data obrashcheniya: 17.02.2025).



***The structural and conceptual model of personalized trajectories and evaluation of working efficiency of head adviser of education and cooperation with children's non-governmental organizations***

*The structural and conceptual model of personalized trajectories and evaluation of working efficiency of head adviser of education and cooperation with children's non-governmental organizations is presented. The urgency of its creation is determined by the necessity of professional development of the specialist and the improvement of effectiveness of his educational activity. The theoretical and methodological basis of the structural and conceptual model is demonstrated. The conceptual elements are revealed and characterized, the practical significance is substantiated.*

*Key words: head adviser of education and cooperation with children's non-governmental organizations, education, structural and conceptual model, evaluation of working efficiency, personalized trajectories of professional development.*

(Статья поступила в редакцию 24.03.2025)

Ю.В. БУЛЫГИНА  
Тюмень

## СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ЕГО ГОТОВНОСТИ К ФОРМИРОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

*Социальная направленность, формируемая через социальную активность, рассматривается как ключевой компонент социального здоровья. Эмпирическое исследование среди студентов педагогического направления подтвердило значимость уровня социальной направленности будущих педагогов для их готовности формировать социальное здоровье обучающихся.*

*Подчеркивается важность решения этой задачи педагогическим сообществом. Описаны качественные характеристики социальной направленности будущих педагогов, ее компоненты и соответствующие диагностические методики.*



Ключевые слова: *социальная направленность, социальное здоровье, готовность к формированию социального здоровья обучающихся.*

Современное образование сегодня, традиционно оставаясь посредником между обществом и личностью, выполняя «культуроохранную функцию» [7, с.14] и действуя в интересах обеих сторон, концентрирует внимание на формировании социально здорового подрастающего поколения через воспитание соответствующих качеств личности. Перед ним стоит задача способствовать уменьшению негативного социального влияния на личность, достижению каждым обучающимся максимально возможного уровня социализации, установлению гармонии между личностью и социумом с целью сохранения и укрепления здоровья подрастающего поколения. Так, согласно Указу Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», приоритетными для нашей страны объявляются такие национальные цели, как «сохранение населения, укрепление здоровья и повышение благополучия людей», «реализация потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности» [16].

Осуществленный теоретический анализ понятия «социальное здоровье» показал, что оно может рассматриваться как системообразующий феномен, на котором следует сфокусировать педагогический процесс в целях успешной социализации и гармонизации отношений личности обучающегося с социумом. Социальное здоровье определяет способность человека противостоять негативным внешним факторам, конструктивно проявлять себя в социуме, планомерно достигая личностных задач на благо себе и обществу [6]. Таким образом, введение ориентации на социальное здоровье в теорию и практику педагогики позволяет усилить социокультурный эффект образования, расширить потенциальные возможности самоопределения и саморазвития человека средствами образования в современном мире. Несомненно, формирование социального здоровья обучающихся детерминируется подготовкой педагога к данному процессу, что обусловлено компонентной спецификой данного понятия. Так, социальная направленность личности рассматривается не только в качестве одного из основных компонентов социального здоровья, но и его результатом. Социальная направленность педагога играет ключевую роль в процессе формирования социального здоровья обучающихся. Она определяет не только способность педагога к выполнению соответствующих функций, но и его стремление к этой деятельности, а также осознание ее важности и значимости.

Гипотеза исследования заключалась в том, что социальная направленность личности будущего педагога, являясь личностной характеристикой, влияет на степень его готовности к формированию социального здоровья обучающихся в рамках профессиональной деятельности.

В исследовании нами были использованы такие теоретические методы, как обобщение и систематизация, интерпретация и критический анализ литературы с целью определения характеристик и компонентов ключевых понятий исследования, сущности процесса по формированию социального здоровья обучающихся, а также взаимовлияния личностных характеристик педагога на результаты его профессиональной деятельности.

Применялось тестирование в качестве эмпирического метода исследования. В соответствии с компонентами социальной направленности будущих педагогов были подобраны следующие диагностические методики: адаптированный нами опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов У.С. Родыгиной [14]; методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой [12].

Использовался метод математико-статистической обработки данных, однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA).

Теоретический анализ литературы показал, что эффективное решение задач по формированию социального здоровья обучающихся возможно лишь при их включении в социальную деятельность, позволяющую проявлять подрастающему поколению активную, а не наблюдательную позицию по отношению к окружающим людям, социуму, государству. Это связано с тем, что социальная активность формирующейся личности рассматривается в качестве «первостепенного фактора социального здоровья, обеспечивающего расширение кругозора в отношении окружающей социальной среды» [1, с. 88]. Социальная направленность личности – один из основных компонентов социального здоровья, является результатом социальной активности личности, в рамках которой происходит формирование отношения к социуму, мотивов поведения и деятельности и т.д. Этим обосновывается выбор форм и методов формирования социального здоровья в образовательном процессе. Наиболее распространенными являются метод социально-значимых проектов, волонтерская деятельность, методы коллективной деятельности и групповой работы.

Отметим, что всеми современными исследователями социального здоровья выделен компонент, отражающий характеристики деятельности личности в социуме: социальная направленность (Л.А. Байкова [3]), социальное творчество и социальная миссия (С.М. Колпина [8]), направленность на общественно полезное дело, демократизм в поведении, альтруизм и др. (Г.С. Никифоров [11]), социальная активность (Э.И. Поднебесная [13]).

Исходя из положения о том, что направленность личности является одним из ведущих структурных компонентов личности, социальную направленность понимаем как «личностное качество, проявляющееся в деятельности человека в форме совокупности устойчивых, относительно независимых от ситуации просоциальных мотивов, выступающее как основной мотивирующий фактор при принятии решений в пользу социума» [15, с. 204].

Теоретический анализ структуры социальной направленности позволил нам выделить основные компоненты явления, по которым в рамках исследования определялся уровень его развития у студентов педагогического направления. Использованный нами диагностический инструментарий указан в скобках. Основные показатели социальной направленности будущих педагогов следующие:

1. Отношение к профессии как средству самореализации (адаптированный нами опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов У.С. Родыгиной, шкала «Показатель преобладания эмоций в профессии»);

**Готовность педагога к формированию социального здоровья обучающихся** – сознательно формируемое системное качество личности, представленное профессиональными компетенциями, определяющими направленность, выбор методов и содержания профессионально-педагогической деятельности, последовательности действий в ее выполнении с целью формирования социального здоровья обучающихся

**Личностная готовность** – личностный потенциал, обеспечивающий педагогу подготовку к осуществлению деятельности, стремление к ней и определенное отношение, а также результат подготовки, оказывающие влияние на успешность деятельности

**Мотивационно-ценностный компонент** относится к социальному здоровью как к ценности; стремится к деятельности по формированию социального здоровья обучающихся, к развитию необходимых для нее умений и навыков

**Эмоционально-волевой компонент** испытывает положительные переживания / эмоции, чувство ответственности относительно деятельности по формированию социального здоровья обучающихся; проявляет интерес к ней

**Интеллектуальный компонент** знает о сущности социального здоровья, его общественной значимости; знает о методах и приемах его формирования, а также способах диагностики; знает последовательность действий педагога при формировании социального здоровья

**Коммуникативный компонент** умеет выстраивать педагогически целесообразные взаимоотношения с обучающимися, способствующие формированию их социального здоровья; умеет использовать соответствующие средства, методы, техники коммуникации; умеет достигать цели по формированию социального здоровья в рамках общения. взаимодействия

**Деятельностная готовность** – состояние личности педагога, подготовленной и способной к выполнению соответствующей деятельности за счет имеющихся умений и навыков

**Целевой компонент** умеет формулировать близкие и перспективные цели, задачи в процессе формирования СЗ обучающихся; умеет определять условия достижения результата

**Диагностический компонент** умеет определять возможности среды для формирования социального здоровья обучающихся; умеет осуществлять анализ уровня его развития

**Прогностический компонент** умеет прогнозировать процесс деятельности по формированию социального здоровья обучающихся, возможные затруднения, ожидаемый результат

**Проектировочный компонент** умеет подбирать адекватные средства и выстраивать алгоритм собственных действий для достижения целей по формированию социального здоровья обучающихся

**Организационный компонент** умеет применять методы и приемы, способствующие формированию социального здоровья, использовать передовой опыт; умеет контролировать процесс на основе анализа обратной связи и корректировать в соответствии с ситуацией

**Контрольно-оценочный компонент** умеет осуществлять анализ результатов деятельности, формулировать оценочные суждения; умеет проектировать свои действия по устранению затруднений и др.

Рис. Структура готовности педагога к формированию социального здоровья обучающихся

2. Стремление к труду на благо общества (методика «Мотивы выбора профессии» Р.В. Овчаровой, шкала «Внутренние социально значимые мотивы»);

3. Социальная активность (адаптированный нами опросник профессиональной идентичности студентов – будущих психологов У.С. Родыгиной, шкала «Показатель активности в профессии»).

Исследователи подчеркивают, что личность педагога оказывает значительное влияние на формирование мировоззрения, ценностей и поведенческих моделей учащихся. Также установлено, что здоровье педагогов (различные его виды) в значительной степени влияет на здоровье обучающихся [2; 4], в частности, решение задач по целенаправленному формированию социального здоровья подрастающего поколения может осуществляться лишь педагогами с высоким уровнем собственного социального здоровья [10, с. 15], изучены механизмы взаимовлияния участников образовательного процесса друг на друга [9]. Таким образом, личностные характеристики педагога в значительной степени определяют степень его готовности к осуществлению конкретных задач по укреплению и сохранению здоровья (в частности, социального) обучающихся.

На наш взгляд, готовность педагога к формированию социального здоровья представляет собой сложное явление, развитие которого происходит в рамках профессионального становления (в том числе самоопределения, саморазвития), представленное как личностными характеристиками, так и конкретными компетенциями. Таким образом, исходя из понимания данного явления как личностного качества специалиста, осуществляющего педагогическую деятельность, предлагаем следующее его определение и компонентную структуру (рис. на стр. 49).

Для диагностики личностной стороны готовности нами были использованы:

- опросник для самооценки готовности педагога к формированию социального здоровья учащихся, разработанный нами (фрагмент, направленный на диагностику мотивационно-ценностного компонента, представлен в таблице 1);
- анализ эссе будущих педагогов на тему «Моя роль в формировании социального здоровья обучающихся».

Таблица 1

Фрагмент опросника

	№	Показатель	0	1	2	3	4	5
<b>ЛГ</b>								
<b>МЦ</b>	1.1	Считаю, что социальное здоровье – ценность человека						
	1.2	Стремлюсь к формированию социального здоровья обучающихся						
	1.3	Стремлюсь к формированию собственного социального здоровья						
	1.4	Стремлюсь к развитию собственных умений и навыков, необходимых в деятельности по формированию социального здоровья обучающихся						

Для диагностики деятельностной стороны готовности нами были использованы:

- экспертная карта «Оценка деятельностной готовности студентов к формированию социального здоровья обучающихся», разработанная нами (фрагмент, направленный на диагностику целевого компонента, представлен в таблице 2);
- опросник для самооценки готовности педагога к формированию социального здоровья учащихся, разработанный нами.

**Фрагмент экспертной карты**

Компонент	№	Показатель	ФИО
			студента
Целевой	2.1	Умеет формулировать близкие и перспективные цели процесса формирования социального здоровья обучающихся	
	2.2	Умеет формулировать задачи процесса формирования социального здоровья обучающихся	
	2.3	Умеет определять условия достижения результата в процессе формирования социального здоровья обучающихся	

Перенося сущностные характеристики социальной направленности личности на специфику педагогической деятельности, считаем, что рассматриваемая нами направленность будет проявляться в гуманистических установках педагога, его ориентации на обучающихся с целью развития их личности, обусловленностью деятельности профессиональными ценностями и стремлением быть полезным обществу. Выступая в качестве субъекта деятельности по формированию социального здоровья обучающихся, педагог демонстрирует окружающим собственные образцы отношения к социуму, к себе как члену общества, к своему вкладу в общественное развитие и др. Данные образцы отношения находят свое отражение в расставленных педагогом акцентах в рамках воспитательной работы с обучающимися; их трансляция в диалоге «педагог-обучающийся» способствует соответствующему восприятию социума и себя в нем воспитанниками.

Представим основные качественные характеристики проявлений социальной направленности по уровням:

*1. Низкий уровень:* первостепенное значение имеют собственные потребности и желания, при реализации которых в незначительной степени учитываются интересы окружающих. Большая степень значимости у личных достижений, благополучия, комфорта, которыми обусловлены и проявления социальной активности. Социум воспринимается как среда для функционирования, оценка социума осуществляется в первую очередь с точки зрения пригодности для удовлетворения собственных целей.

*2. Средний уровень:* стремление к гармоничному взаимодействию с социальным окружением, при котором учитываются цели как собственные, так и социальные. Проявляются готовность к помощи окружающим людям, социальная активность, соблюдение общепринятых норм и правил, что находит свое отражение в профессиональной деятельности. Инициативность и социальное творчество представлены или в незначительной степени, или не представлены.

*3. Высокий уровень:* осознание своей профессии как необходимой в обществе, желание внести через профессию вклад в развитие социума. Общественная польза более значима, чем личная. Испытывает желание и стремление к активности в профессиональной деятельности, способствующей развитию общества, решению социальных проблем. При этом инициативность и социальное творчество представлены в значительной степени.

Таким образом, основу личностной готовности педагога к процессу формирования социального здоровья обучающихся составляет социальная направленность его личности, которая будет проявляться в стремлении к саморазвитию и творчеству, активной деятельностной позиции в обществе, гражданственности и т.д. Данная основа обеспечивает понимание необходимости и значимости осуществления соответствующего процесса, стремление и интерес к нему, чувство ответственности за него. Определяя целью своей педагогической деятельности формирование социального здоровья обучающихся

ся, педагог способствует изменению их направленности и ценностных ориентаций, мотивирует на саморазвитие, основываясь исключительно на собственную социальную направленность и ценностное отношение к саморазвитию. Такая логика процесса формирования социального здоровья обучающихся может быть рассмотрена как «эффект «вторичной социализации» педагога [17, с. 136].

С целью проверки положения гипотезы исследования о влиянии уровня социальной направленности будущих педагогов на их готовность к формированию социального здоровья обучающихся было проведено эмпирическое исследование среди студентов 2 курса направления подготовки «Педагогическое образование» (профиль «Начальное образование») Школы образования Тюменского государственного университета. В исследовании приняли участие 52 студента. Применялся однофакторный дисперсионный анализ ANOVA. Результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

**Оценка влияния уровня социальной направленности будущих педагогов на их готовность к формированию социального здоровья обучающихся, осуществленная с использованием однофакторного анализа ANOVA**

Компонент готовности	Уровень социальной направленности			F-отношения
	низкий	средний	высокий	
Мотивационно-ценностный	9,2	13,5	18,5	8,16***
Интеллектуальный	7,2	9,8	14,7	4,63*
Эмоционально-волевой	9,0	13,2	16,7	12,26***
Коммуникативный	6,8	9,2	11,8	5,85**
Целевой	1,9	2,3	2,8	9,26***
Диагностический	6,2	5,1	8,2	1,86
Прогностический	3,3	5,8	7,6	4,37*
Проектировочный	2,8	3,6	6,6	6,28*
Организационный	5,5	4,2	8,1	2,27
Контрольно-оценочный	4,2	7,8	11,8	3,02

\*Обозначена степень влияния (\* – влияние значимо, \*\* – влияние очень значимо; \*\*\* – влияние максимально значимо).

Анализ результатов показал, что значимо влияние уровня социальной направленности будущих педагогов на формирование у них интеллектуального, прогностического и проектировочного компонентов готовности к формированию социального здоровья обучающихся ( $p \leq 0,05$ ); очень значимо – на формирование коммуникативного компонента ( $p \leq 0,01$ ); максимально значимо – на формирование мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого и целевого компонентов готовности к формированию социального здоровья обучающихся ( $p \leq 0,001$ ). При этом с тремя компонентами связь является статистически незначимой ( $p \geq 0,05$ ). Таким образом, было установлено, что уровень развития социальной направленности будущих педагогов оказывает наиболее значительное влияние на следующие аспекты их подготовки к деятельности по формированию социального здоровья обучающихся: стремление к выполнению этой деятельности и ценностное отношение к ней (мотивационно-ценностный компонент); интерес к деятельности и положительные эмоциональные переживания, связанные с ней (эмоционально-волевой компонент); способность самостоятельно формулировать цели и задачи в процессе формирования социального здоровья обучающихся и определять условия для достижения желаемого результата (целевой компонент).

Таким образом, социальная направленность будущего педагога является основой его готовности к формированию социального здоровья обучающихся, определяя не только способность к выполнению соответствующей деятельности, но и стремление к ней, обозначение ее как важной составляющей своего профессионального функционирования. Следовательно, целенаправленное развитие социальной направленности будущих педагогов необходимо рассматривать как неотъемлемую и актуальную задачу в рамках их профессионального становления в период обучения в вузе. Именно этот период, когда закладывается педагогическая направленность, формируется профессиональная готовность к выполнению определенных функций и решению конкретных задач, является наиболее благоприятным для этого.

### Список литературы

1. Акопянц И.А., Курин А.Ю. Социальная активность подростка как фактор его социального здоровья // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2020. Т. 25. №186. С. 86–92.
2. Анисимов А.И., Киреева Н.Н. Психологическое обеспечение социального здоровья учителей // Психология обучения. 2012. №4. С. 100–114.
3. Байкова Л.А. Социальное здоровье детей и молодежи: методология, теория и практика: монография. Рязань, 2011.
4. Бардахчян А.В. Гигиеническая оценка состояния здоровья учителей и его влияние на здоровье учащихся средних общеобразовательных учреждений: дис. ... канд. мед. наук. Ростов-на-Дону, 2007.
5. Булыгина Ю.В. Готовность к укреплению социального здоровья обучающихся как качество педагога, способствующее выполнению им важных функций педагогической деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023. №9(182). С. 79–84.
6. Гильманов С.А., Булыгина Ю.В. Социальное здоровье как фактор личностного и профессионального становления будущих педагогов // Вестник Вятского государственного университета. 2022. №2(144). С. 76–85.
7. Закирова А.Ф., Володина Е.Н. Исследование тенденций и перспектив модернизации образования: герменевтический подход // Образование и наука. 2018. Т. 20. №9. С. 9–34.
8. Колпина Л.В. Социальное здоровье: определение и механизмы влияния на общее здоровье: обзор литературы // Синергия. 2017. №2. С. 73–81.
9. Кондратьев С.В. Интегративная субъектность человека и обучение: монография. М., 2009.
10. Матвеева Н.А. Формирование социального здоровья учащейся молодежи: практические рекомендации. Барнаул, 2018.
11. Никифоров Г.С. Здоровая личность: коллективная монография. СПб., 2013.
12. Овчарова Р.В. Технологии практического психолога образования // М., 2010.
13. Поднебесная Э.И. Социальное здоровье современной молодежи // Осознание Культуры – залог обновления общества. Перспективы развития современного общества: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Севастополь, 12–13 апреля 2019 года. Севастополь, 2019. С. 136–138.
14. Родыгина У.С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов // Психологическая наука и образование. 2007. Т. 12. №4. С. 39–51.
15. Селезнева Е.В., Баркова Ю.К. Социальная направленность личности и ценностные стратегии руководителей системы государственной службы // Вопросы управления. 2019. №4(59). С. 204–216.
16. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 г. №309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1> (дата обращения: 15.03.2025).
17. Юркова Е.С. Самоактуализация педагога и эффект «вторичной самоактуализации» в аспекте личностно-ориентированной педагогики // Личностно ориентированное профессиональное образование: сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции, 26–27 октября 2004 г., г. Екатеринбург. Екатеринбург, 2004. С. 135–140.

1. Akopyanc I.A., Kurin A.Yu. Social'naya aktivnost' podrostka kak faktor ego social'nogo zdorov'ya // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020. T. 25. №186. S. 86–92.
2. Anisimov A.I., Kireeva N.N. Psihologicheskoe obespechenie social'nogo zdorov'ya uchitelej // Psihologiya obucheniya. 2012. №4. S. 100–114.
3. Bajkova L.A. Social'noe zdorov'e detej i molodezhi: metodologiya, teoriya i praktika: monografiya. Ryazan', 2011.
4. Bardahch'yan A.V. Gigienicheskaya ocenka sostoyaniya zdorov'ya uchitelej i ego vliyanie na zdorov'e uchashchihsya srednih obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij: dis. ... kand. med. nauk. Rostov-na-Donu, 2007.
5. Bulygina Yu.V. Gotovnost' k ukreplenyu social'nogo zdorov'ya obuchayushchihsya kak kachestvo pedagoga, sposobstvuyushchee vpolneniyu im vazhnyh funkcij pedagogicheskoy deyatel'nosti // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. №9(182). S. 79–84.
6. Gil'manov S.A., Bulygina Yu.V. Social'noe zdorov'e kak faktor lichnostnogo i professional'nogo stanovleniya budushchih pedagogov // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. №2(144). S. 76–85.
7. Zakirova A.F., Volodina E.N. Issledovanie tendencij i perspektiv modernizacii obrazovaniya: germenevticheskij podhod // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20. №9. S. 9–34.
8. Kolpina L.V. Social'noe zdorov'e: opredelenie i mekhanizmy vliyaniya na obshchee zdorov'e: obzor literatury // Sinergiya. 2017. №2. S. 73–81.
9. Kondrat'ev S.V. Integrativnaya sub'ektnost' cheloveka i obuchenie: monografiya. M., 2009.
10. Matveeva N.A. Formirovanie social'nogo zdorov'ya uchashchejsya molodezhi: prakticheskie rekomendacii. Barnaul, 2018.
11. Nikiforov G.S. Zdorovaya lichnost': kollektivnaya monografiya. SPb., 2013.
12. Ovcharova R.V. Tekhnologii prakticheskogo psihologa obrazovaniya // M., 2010.
13. Podnebesnaya E.I. Social'noe zdorov'e sovremennoj molodezhi // Osoznanie Kul'tury – zalog obnoveniya obshchestva. Perspektivy razvitiya sovremennoho obshchestva: materialy XX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sevastopol', 12–13 aprelya 2019 goda. Sevastopol', 2019. S. 136–138.
14. Rodygina U.S. Psihologicheskie osobennosti professional'noj identichnosti studentov // Psihologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. T. 12. №4. S. 39–51.
15. Selezneva E.V., Barkova Yu.K. Social'naya napravlenost' lichnosti i cennostnye strategii rukovoditelej sistemy gosudarstvennoj sluzhby // Voprosy upravleniya. 2019. №4(59). S. 204–216.
16. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 07.05.2024 g. №309 «O nacional'nyh celyah razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda i na perspektivu do 2036 goda». [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542/page/1> (data obrashcheniya: 15.03.2025).
17. Yurkova E.S. Samoaktualizaciya pedagoga i effekt «vtorichnoj samoaktualizacii» v aspekte lichnostno-orientirovannoj pedagogiki // Lichnostno orientirovannoe professional'noe obrazovanie: sbornik nauchnyh trudov IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 26–27 oktyabrya 2004 g., g. Ekaterinburg. Ekaterinburg, 2004. S. 135–140.



***The social orientation of future teacher as the factor of readiness to the development of social health of students***

*Social orientation, developed by the means of social activity, is considered as a key component of social health. The empirical research among the students of pedagogical profile demonstrated the significance of the level of social orientation of future teachers for their readiness to develop the social health of students. The importance of solving the task by the pedagogical community is underlined. The qualitative characteristics of social orientation of future teachers, its components and corresponding diagnostic methods are described.*

Key words: *social orientation, social health, readiness to develop the social health of students.*

(Статья поступила в редакцию 03.06.2025)

**ГРУППОВАЯ БЕСЕДА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Рассматриваются факторы и условия использования групповой беседы при обучении профессиональному иностранному языку. Актуальной задачей современного образования является внедрение комплексного подхода к обучению. Опыт организации групповой дискуссии актуален и перспективен, поскольку современный образовательный процесс требует сохранения психического и физического здоровья студентов, поддержки их инициативы, сотрудничества и общения.*



Ключевые слова: *группа, беседа, студент, преподаватель, учебный процесс, иностранный язык.*

В рамках современного образования в высших учебных заведениях преподаватели иностранного языка сталкиваются с необходимостью построения учебного процесса таким образом, чтобы это было не только продуктивно, но и комфортно как для преподавателей, так и для студентов. Решением данной проблемы может стать групповое взаимодействие. На практических занятиях по иностранному языку в образовательной организации высшего звена групповые дискуссии обычно используются как форма активного обучения, помогающая студентам усваивать материал и расширять свои знания по иностранному языку, выходя за рамки традиционных занятий. Однако в научных работах методу групповых бесед и его применению в методике преподавания иностранного языка уделялось недостаточно внимания. В ходе данного исследования были изучены групповые дискуссии, которые являются дополнением к рабочей программе дисциплины и могут способствовать более продуктивному обучению студентов. Полученные результаты направлены на всестороннее понимание и дальнейшее развитие методов преподавания иностранного языка в высших учебных заведениях.

**Цель исследования** – определить эффективность использования групповой дискуссии при обучении профессиональному иностранному языку в процессе организации учебной деятельности в образовательных организациях высшего звена.

Исследователи в области высшего образования, например И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, В. Уолтерс и Л.Х. Урусова, выделяют два основных подхода к обучению: первый ориентирован на студента, а второй – на преподавателя. Традиционно доминировал подход, нацеленный на преподавателя, при котором, например, преподаватель иностранного языка объясняет материал, а студенты являются пассивными участниками. Преподавание, направленное на студентов, как правило, сочетается с активными методами обучения, отличается от лекций и занятий, в которых в основном преподаватель занимает лидирующую позицию [2; 3; 12].

Исследования Е.М. Иванковой, В.В. Кутняковой, Д.А. Лошкаревой показали, что результаты обучения улучшаются, когда преподавание в большей степени ориентировано на студентов [5; 8; 9]. Н.Ф. Ежова, Д.А. Лошкарева и А.Б. Склярская отмечают, что обучающиеся продуктивнее накапливают свои знания с помощью интерактивных занятий и выражают стремления достичь более высоких когнитивных уровней, когда они

вовлечены в процесс обучения [4; 9; 11]. В сфере высшего образования обучение, направленное на студента, можно рассматривать как коллективную учебную площадку, в которой студенты активно приобретают знания посредством взаимодействия с другими его участниками [11; 13].

На международном уровне активные методы обучения в высших учебных заведениях, в частности, групповые дискуссии, стали предметом изучения. В некоторых исследованиях Е.В. Приказчиковой, Ч.К. Бонвелла и Дж.А. Эйсона приводятся количественные данные об их влиянии на результаты обучения иностранному языку, другие, например Д. Фрост и Р. Левитт, демонстрируют ряд дополнительных потенциальных преимуществ для студентов [10; 15; 16].

Данные о влиянии можно найти в основном в исследованиях Т.А. Алексеевой и А.Б. Скларской, связанных с областями научного, технологического, инженерного, математического, а также педагогического и филологического образования [1; 11]. Анализ успеваемости студентов, проведенный Х.А. Шайхутдиновой, показал, что активное обучение привело к повышению результатов на экзаменах настолько, что средний балл удвоился, а процент неудач при традиционном введении материала был выше на 30% по сравнению с показателями, наблюдаемыми при активном обучении [14].

В области педагогического образования международные исследования Е.В. Приказчиковой, Ч.К. Бонвелла, Дж.А. Эйсона, Ст.М. Косслина и М. Веймера выявили, что сотрудничество студентов, как правило, приводит к достижению лучших академических результатов, чем конкуренция или индивидуальные методы обучения [10; 15–17].

Помимо очевидного улучшения результатов обучения Е.В. Приказчиковой, А.Б. Скларской и Х.А. Шайхутдиновой были также найдены эффективные способы получения ряда менее поддающихся количественной оценке преимуществ. Например, некоторые студенты предпочитают дискуссии в небольших группах, считая это лучшим подходом к изучению выбранных тем, чем традиционные упражнения по проработке текущего материала. Преподаватели отметили, что, несмотря на трудности, которые иногда могут возникать из-за доминирования одних участников и пассивности других членов группы или очевидного отсутствия структуры, возможность участвовать в различных видах диалога положительно сказывается на общей мотивации к обучению [10; 11; 14; 16].

Необходимо подчеркнуть, что различные формы активного группового обсуждения включают в себя такие виды работ, как обсуждение данных, представленных в текстах и статьях, получение информации от одноклассников, закрепление знаний в рамках вузовской программы и использование этого подхода в качестве дополнительного, а не альтернативного.

Описанные выше методы группового взаимодействия предполагают эффективное планирование и реализацию всех аспектов со стороны преподавателя, а также тщательную подготовку студентов к подобного рода деятельности.

Для стимулирования индивидуального и группового обучения иностранному языку, по мнению Н.Д. Гальсковой, Я.М. Колкера и Е.С. Устиновой, необходимо четко изложить цели, создать благоприятную среду для дискуссий, подключить разнообразные методы обучения с возможностью внедрения активного образовательного подхода и взаимного сотрудничества, а также предоставить по завершению конструктивную обратную связь о работе студентов [3; 7].

Допускается использование разнообразных способов включения групповых бесед в образовательный курс: совместное изучение идей в парах, проблемное обучение, обучение на основе кейсов, методы пазлов и головоломок, моделирование и игры. Несмотря на то, что все они отличаются друг от друга, тем не менее позволяют создать комфортную и продуктивную среду обучения [9; 10; 13].

При выборе того или иного подхода, в первую очередь, учитывается цель обучения, которую преследует преподаватель. Например, процесс совместного размышления в паре – это очень эффективный способ улучшить общение между студентами и перенять концепции друг у друга. Метод «головоломки» способствует сотрудничеству и осознанию ценности взаимозависимости. Проблемно-ориентированное обучение требует от студентов работы с реальными приложениями и демонстрирует, что заявленные проблемы имеют множество решений. Преимуществом всех этих методов является установление сотрудничества и лояльности между членами студенческих команд.

В процессе данного исследования был проведен опрос студентов, обучающихся по направлению 43.03.02 Туризм, профиль «Технология и организация туроператорской и турагентской деятельности» Астраханского государственного технического университета. Вопрос заключался в следующем: как студенты оценивают групповые обсуждения заявленных тем занятий в качестве вклада в их обучение? Основным материалом были записи студентов с размышлениями, а также использовались данные наблюдений преподавателей, которые были объективно проанализированы.

Анализ показал, что групповые дискуссии как продолжение изученной и проработанной разговорной темы предоставляют возможности для обучения, которые способствуют усвоению студентами знаний как коллективно, так и индивидуально. Большинство студентов оценили положительный эффект свободной дискуссии и активно включались в такие виды деятельности, как обсуждение теорий, представленных в текстах текущих уроков, получение информации от одноклассников, углубление знаний по рабочей программе дисциплин «Иностранный язык в профессиональном общении» и «Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере».

При формировании группы для проведения бесед преподаватели учитывали несколько факторов:

1. *Определение лидера группы.* Лидеры малых групп обычно выбираются экспертами в ходе группового обсуждения. Их также могут выбрать в зависимости от способностей, поэтому студенты, обладающие лидерскими качествами и превосходным умственным потенциалом, смогут понять материал, который они хотят усвоить, и провести дискуссионные мероприятия с другими участниками.

2. *Формирование состава группы.* Состав группы следует рассматривать с разных точек зрения, учитывая такие аспекты, как пол, способности, интеллект, эмоциональное состояние, личностные качества и степень открытости.

3. *Группировка участников.* Группы, в которых проходят обсуждения, не могут быть слишком многочисленными. По количеству участников их можно разделить на 3 типа:

- большие группы (от 20 до 40 студентов);
- небольшие группы (от 5 до 10 студентов);
- индивидуальные группы (от 2 до 5 студентов).

Если не принимать во внимание количество участников в рабочей группе, то процесс обсуждения в больших и небольших группах может не привести к ожидаемым результатам. Можно предположить, что такая деятельность не будет направлена на решение заявленной проблемы, а будет подвержена влиянию таких негативных факторов, как неспособность сосредоточиться на главном, сведется к разговору и обсуждению «ни о чем».

Участие в дискуссиях в индивидуальных группах дает больше образовательных возможностей, обучая студентов базовым навыкам, которые могут быть применены как в стенах вуза, так и за его пределами.

Групповые дискуссии превращают обучение в активный процесс, побуждают студентов думать, задавать вопросы и отвечать на них. В отличие от пассивного слушания, такие дискуссии предполагают вовлечение каждого студента, что делает его активным

участником процесса. Активное обучение помогает студентам запоминать информацию и лучше понимать сложные концепции.

Одним из самых больших преимуществ групповых дискуссий является то, что они помогают студентам чувствовать себя комфортно в публичных выступлениях. Регулярно присоединяясь к таким дискуссиям, студенты обретают уверенность в своей способности делиться мнениями и идеями, анализировать темы, рассматривать различные подходы и делать собственные выводы. Когда они узнают о противоположных точках зрения, то учатся критически оценивать информацию, задавать вопросы и глубже задумываться над темой. Навыки критического мышления не только необходимы для успеха в учебе, но и имеют высокую оценку на современном конкурентном рынке труда.

Во время групповой дискуссии участники должны внимательно выслушать других, прежде чем отвечать. Такая практика улучшает их способность активно слушать – важный навык, который часто упускается из виду. Именно умение слушать помогает точно понимать тему, адекватно реагировать и воспринимать различные точки зрения.

Групповая беседа способствует сплочению команды, поскольку требует от студентов коллективной работы для достижения общей цели. Сотрудничая со своими одноклассниками, по мнению Т.А. Алексеевой, они учатся относиться с уважением к различным мнениям, вносить конструктивный вклад в обсуждение и поиск истины и достигать консенсуса. Такой опыт совместной деятельности подготавливает обучающихся к будущим групповым проектам как в высших учебных заведениях, так и на рабочем месте [1].

Когда студенты обсуждают темы, затронутые в учебных текстах и статьях, они закрепляют полученные знания и получают более полное представление о том, чему научились. Такая беседа позволяет студентам пересмотреть основные концепции, поделиться личными мыслями и прояснить любые сомнения. Исследования В.В. Кутняковой и К.М. Хворостовой показывают, что обучающиеся намного лучше запоминают информацию, которая обсуждалась с другими, по сравнению с той, которую они читают или слышат только пассивно. Групповая беседа дает возможность попрактиковаться в запоминании и повторении ключевых моментов в обстановке совместной работы [8; 13].

При современном развитии технологий преподаватель может создавать дискуссионные группы и командные проекты на доступных для данного учебного заведения платформах. Дополнительным преимуществом таких систем является то, что они позволяют студентам работать вместе, не выходя из дома. Вопреки ожиданиям многих традиционных преподавателей научные наблюдения Н.Ф. Ежовой и О.В. Козиной показывают, что дискуссионные площадки объединяют и вовлекают в работу больше участников, чем на обычных аудиторных занятиях в вузе, а также повышают мотивацию к изучению языка [4; 6].

Существует большое количество доступной информации о том, как включить групповое взаимодействие в такие занятия на платформе и правильно их структурировать. Групповая онлайн-работа, возможно, в большей степени, чем аналогичная в аудиториях с глазу на глаз, выигрывает от того, что студенты получают четкие результаты. Для формирования групповых онлайн-курсов необходимо предварительно определить, сможет ли вузовский образовательный портал поддержать групповую онлайн-работу студентов, смогут ли отдел АСУ и его специалисты оказать должную помощь в загрузке, размещении и первоначальном сопровождении этого процесса и позволит ли этот вид работы упростить процесс изучения иностранного языка или же будет создавать дополнительные стрессовые ситуации как для преподавателя, так и для студентов.

Работа онлайн дает возможность по-новому взглянуть на групповое взаимодействие, а также на то, каким путем и в какой форме можно прийти к поставленной цели обучения. Рекомендуется узнавать текущую обстановку, контролируя правильную реализацию всех аспектов беседы в группах и направляя при необходимости. Подобное со-

провожение учебного процесса окажет содействие в сохранении той траектории, которую изначально определил ведущий преподаватель.

Таким образом, групповые дискуссии – это эффективный способ оптимизировать процесс обучения иностранному языку в вузе. Они предоставляют студентам платформу для выражения своих мыслей, отработки навыков общения и совместной работы с другими его участниками. Подобного рода дискуссии способствуют интерактивному обучению, критическому мышлению и лучшему запоминанию материала, что позволяет им стать ценным инструментом при получении должного образования.

В результате проведенного исследования были разработаны методические указания для студентов бакалавриата направления 43.03.02 Туризм, профиль «Технология и организация туроператорской и турагентской деятельности» по использованию групповой беседы на практических занятиях по иностранному языку по дисциплинам «Иностранный язык в профессиональном общении» и «Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере». В них содержатся задания как для подготовительного, так и для основного этапов. В качестве подготовки студентам предлагаются упражнения на отработку лексико-грамматического материала, такие как:

- Give the Russian or English equivalents to the following words;
- Match the words and their meanings;
- Make up the collocations;
- Choose the word or phrase best fits each blank;
- Make up your own collocations with the given words и др.

Если предполагаемая дискуссия будет основана на материале объемного текста или статьи, с которым нужно предварительно ознакомиться, преподаватель может по своему усмотрению определить малым группам студентов индивидуальные отрывки текста или задания для последующего обсуждения в аудитории.

При проведении основного этапа работы в методические указания включены коммуникативные задания, которые направлены на организацию всех участников в небольшие или индивидуальные группы:

- Discuss the following questions in groups of 3 or 4 people;
- With a partner act out the roles below based on the information of the given text;
- Make up a plan of solving the current problem in the text/part of the text and discuss it in your group. Define 2 advantages and 2 disadvantages of the given problem;
- Present your idea to the group;
- You are given a number of questions about the situation, discuss the answers to the questions with your groupmates.

Также предлагаются ситуации, на основе которых строится беседа:

- Imagine that you are designing your own new two- or three-star hotel, discuss all the facilities you think it should have, work in groups of 2–3 people.
- Choose an area you know well-for example, your native town. Make a list of the attractions and local facilities which might interest a visitor. Divide into groups of three or four to make a guided tour. Each group should present 2 or 3 places of interest.

Из всего вышеизложенного можно сделать вывод, что групповая беседа как форма организации учебной деятельности студентов высших учебных заведений при изучении дисциплин «Иностранный язык в профессиональном общении» и «Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере» позволяет расширить круг мнений участников, привлечь коллективный опыт и знания, что имеет большое значение в активизации мышления обучающихся.

Таким образом, разработанные методические указания по дисциплинам «Иностранный язык в профессиональном общении» и «Разговорный иностранный язык в профессиональной сфере» с комплексом упражнений по текущим разделам рабочей

программы данных дисциплин, а также выявленные особенности групповой беседы, такие как сплоченность в группе, наличие разных точек зрения на одну проблему, возможность выразить свои мысли и одновременно получить навык общения и совместной работы, подтвердили эффективность использования групповой дискуссии в процессе организации учебной деятельности при обучении иностранному языку в образовательных организациях высшего звена.

### Список литературы

1. Алексеева Т.А. Проблемы группового проектного обучения в современном образовании // Современное образование: качество образования и актуальные проблемы современной высшей школы: материалы международной научно-методической конференции, Томск, 31 января 2019 года. Томск, 2019. С. 167–168.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностранный язык в школе. 2021. №4. С. 5–11.
3. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Пособие для учителя. М., 2020.
4. Ежова Н.Ф. Возможности электронной платформы при обучении иностранному языку в юридическом вузе // Вестник Университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА). 2021. №10(86). С. 62–68.
5. Иванкова Е.М. Групповая работа – эффективная форма организации учебно-воспитательной деятельности // Воспитание и обучение: теория, методика и практика: сборник статей. 2019. №3. С. 23–25.
6. Козина О.В., Меркулова Е.Н. Возможности цифровых образовательных платформ в обучении иностранному языку студентов заочной формы обучения в условиях дистанционного образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. №7(160). С. 52–58.
7. Колкер Я.М., Устинова Е.С., Еналиева Т.М. Практическая методика обучения иностранному языку. М., 2020.
8. Кутнякова В.В. Организация групповой беседы на занятиях по иностранному языку как средство мотивации обучения устной речи // Актуальные вопросы изучения иностранного языка в вузе: материалы Всероссийской научно-методической конференции, Рязань, 27 февраля 2023 года. Рязань, 2023. С. 159–163.
9. Лошкарева Д.А., Ваганова О.И., Макеева А.В. Методика проведения занятий с использованием интерактивных технологий обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. №59-4. С. 53–56.
10. Приказчикова Е.В., Трофимова И.В. Активные методы обучения // Инновационные научные исследования в современном мире: сборник научных статей по материалам X Международной научно-практической конференции в 2 ч., Уфа, 17 марта 2023 года. Ч. 2. Уфа, 2023. С. 117–122.
11. Склярская А.Б. Особенности методики организации групповых форм работы при обучении устному общению студентов языкового вуза (английский язык) // Новые технологии в обучении иностранным языкам: сборник материалов XVII Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Омск, 21 мая 2024 года. Омск, 2024. С. 122–129.
12. Урусова Л.Х. Персонализированный подход в высшем образовании: проблемы и перспективы // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. №2(46). С. 173–181.
13. Хворостова К.М., Ванслав М.В. К вопросу современных технологий коллективного интерактивного обучения иностранному языку на примере групповой формы работы // Современные тенденции в преподавании иностранных языков в неязыковом вузе: сборник статей XVIII Всероссийской научно-методической конференции с международным участием, Красноярск, 16 мая 2024 года. Красноярск, 2024. С. 127–130.
14. Шайхутдинова Х.А. Эффективные приемы групповой работы на уроках иностранного языка // Педагогические проблемы в образовании: теория и практика: сборник материалов Все-

российской научно-практической конференции, приуроченной году семьи в России, Дмитровград, 10 апреля 2024 года. Дмитровград, 2024. С. 142–146.

15. Bonwell C.C., Eison J.A. *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Washington, 1991.

16. *Building the Intentional University: Minerva and the Future of Higher Education*. Edited by Stephen M. Kosslyn, Ben Nelson. London, 2018.

17. Weimer M. *Learner-Centered Teaching: Five Key Changes to Practice*. San Francisco, 2013.

\* \* \*

1. Alekseeva T.A. Problemy gruppovogo proektnogo obucheniya v sovremenном obrazovanii // *Sovremennoe obrazovanie: kachestvo obrazovaniya i aktual'nye problemy sovremennoj vysshej shkoly: materialy mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoy konferencii*, Tomsk, 31 yanvarya 2019 goda. Tomsk, 2019. S. 167–168.

2. Bim I.L. Nekotorye aktual'nye problemy sovremenного obucheniya inostrannym yazykam // *Inostrannyj yazyk v shkole*. 2021. №4. S. 5–11.

3. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam. Posobie dlya uchitelya*. M., 2020.

4. Ezhova N.F. Vozmozhnosti elektronnoy platformy pri obuchenii inostrannomu yazyku v yuridicheskom vuze // *Vestnik Universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)*. 2021. №10(86). S. 62–68.

5. Ivankova E.M. Gruppovaya rabota – effektivnaya forma organizacii uchebno-vospitel'noj deyatel'nosti // *Vospitanie i obuchenie: teoriya, metodika i praktika: sbornik statej*. 2019. №3. S. 23–25.

6. Kozina O.V., Merkulova E.N. Vozmozhnosti cifrovyyh obrazovatel'nyh platform v obuchenii inostrannomu yazyku studentov zaочноj formy obucheniya v usloviyah distancionного obrazovaniya // *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvenного pedagogicheskogo universiteta*. 2021. №7(160). S. 52–58.

7. Kolker Ya.M., Ustinova E.S., Enalievа T.M. *Prakticheskaya metodika obucheniya inostrannomu yazyku*. M., 2020.

8. Kutnyakova V.V. Organizaciya gruppovoj besedy na zanyatiyah po inostrannomu yazyku kak sredstvo motivacii obucheniya ustnoj rechi // *Aktual'nye voprosy izucheniya inostrannogo yazyka v vuze: materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*, Ryazan', 27 fevralya 2023 goda. Ryazan', 2023. S. 159–163.

9. Loshkareva D.A., Vaganova O.I., Makeeva A.V. Metodika provedeniya zanyatij s ispol'zovaniem interaktivnyh tekhnologij obucheniya // *Problemy sovremenного pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018. №59-4. S. 53–56.

10. Prikazchikova E.V., Trofimova I.V. Aktivnye metody obucheniya // *Innovacionnye nauchnye issledovaniya v sovremenном mire: sbornik nauchnyh statej po materialam X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii v 2 ch.*, Ufa, 17 marta 2023 goda. Ch. 2. Ufa, 2023. S. 117–122.

11. Sklyarskaya A.B. Osobennosti metodiki organizacii gruppovyh form raboty pri obuchenii ustnomu obshcheniyu studentov yazykovogo vuza (anglijskij yazyk) // *Novye tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam: sbornik materialov XVII Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, Omsk, 21 maya 2024 goda. Omsk, 2024. S. 122–129.

12. Urusova L.H. Personificirovannyj podhod v vysshem obrazovanii: problemy i perspektivy // *Vestnik Samarskogo gosudarstvenного tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2020. №2(46). S. 173–181.

13. Hovorostova K.M., Vanslav M.V. K voprosu sovremennyh tekhnologij kollektivного interaktivного obucheniya inostrannomu yazyku na primere gruppovoj formy raboty // *Sovremennye tendencii v prepodavanii inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze: sbornik statej XVIII Vserossijskoj nauchno-metodicheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*, Krasnoyarsk, 16 maya 2024 goda. Krasnoyarsk, 2024. S. 127–130.

14. Shajhutdinova H.A. Effektivnye priyomy gruppovoj raboty na urokah inostrannogo yazyka // *Pedagogicheskie problemy v obrazovanii: teoriya i praktika: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, priurochennoj godu sem'i v Rossii*, Dimitrovgrad, 10 aprelya 2024 goda. Dimitrovgrad, 2024. S. 142–146.

***Group discussion as the form of organization of educational activity of students of higher education institutions in the process of teaching professional foreign language***

*The factors and conditions of use of group discussion in the process of teaching professional foreign language are considered. The urgent task of modern education is the implementation of a complex approach to education. The experience of organization of group discussion is topical and challenging because the modern educational process requires the conservation of psychological and physical health of students, the support of their initiative, cooperation and communication.*

Key words: *group, discussion, student, lecturer, educational process, foreign language.*

(Статья поступила в редакцию 19.05.2025)

**Е.В. ШУСТРОВА**

**Екатеринбург**

**ТЕХНОЛОГИИ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОСТРОЕНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК НА ОСНОВЕ ПОЛИКОДОВОГО ТЕКСТА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

*Предложены лингводидактические технологии, направленные на формирование и развитие способности студентов-гуманитариев декодировать и интерпретировать лингвокультурные аксиологические характеристики, моделировать тексты с аксиологической прагматикой. На примере образа Джона Булля в английской карикатуре проиллюстрированы отдельные шаги анализа, приведены примеры проблемных задач, описаны результаты эксперимента.*

Ключевые слова: *поликодовый текст, профессиональное иноязычное образование, обучение языкам в вузе, аксиологические характеристики.*

Одна из проблем при реализации программ современного иноязычного образования связана с восприятием ценностей прошлого, аксиологических доминант и характеристик [4]. Знаки прошлого, мифологемы, даже связанные с родной лингвокультурой, имеют тенденцию видоизменяться, утрачивать или изменять свой аксиологический потенциал. В крайних случаях такие знаки становятся непонятны или обретают совершенно иную трактовку в современных условиях. Одним из таких наглядных примеров может служить маска Анонима, ставшая графическим интернет-мемом, которую студен-

ты обычно связывают с комиксом, романом или фильмом «V – значит вендетта» («V for Vendetta»), но не с Пороховым заговором и Гаем Фоксом. В отношении иных лингвокультур развивается другая ситуация: студенты не столько забывают, сколько не знают аксиологические константы изучаемой лингвокультуры, историю появления этих знаков, их трансформацию. Вместе с тем, такие элементы представляют особый язык и необходимы при анализе любого текста, поскольку их высокий полисемантизм приводит к появлению новых семантических полей, новой прагматики, что экстраполируется носителями изучаемой лингвокультуры на новые типы текстов, создавая интертекстуальность, непонятную неподготовленному реципиенту-носителю другого лингвокультурного кода.

Особо сложными для интерпретации становятся поликодовые тексты, в частности, комические, где смеховой эффект строится на слиянии графического и вербального кода. В этом отношении показательна карикатура как отдельный жанр, имеющий свою историю развития в англо-саксонских странах.

**Цель** статьи – показать возможные лингводидактические технологии, направленные на формирование и развитие способности студентов программ профессиональной иноязычной подготовки декодировать и интерпретировать аксиологические характеристики изучаемой лингвокультуры, а также в дальнейшем самостоятельно моделировать тексты, включающие подобные феномены.

**В задачи** входит следующее: показать отдельные трансформации, которые проходил образ Джона Булля в английской карикатуре; проиллюстрировать отдельные шаги лингвистического анализа; привести примеры проблемных заданий и задач, которые будут способствовать развитию у студентов отделений профессиональной языковой и иноязычной подготовки способности узнавать и анализировать подобные явления; кратко описать результаты эксперимента.

Проблематика представленного исследования продиктована тем вниманием, которое в современной лингводидактике и педагогике уделяется происходящим изменениям в наборах профессиональных компетенций. Особый интерес представляют исследования С.К. Гураль, В.В. Сафоновой, П.В. Сысоева, С.В. Титовой [1; 2; 5; 7; 8–10]. За рубежом подобная проблема, в том числе связанная и с необходимостью учета новых условий коммуникации, растущей поликодовости, продиктованной распространением ИИ, широко представлена во всех ведущих изданиях списка Web of Science и Scopus [11–16].

В связи с высокой динамикой изменений, происходящих во всех социальных науках, А.Н. Сергеев, Н.К. Сергеев и М.Ю. Чандра отмечают, что «в такой ситуации необходимо реагирование на усложнение и интенсификацию профессиональной деятельности педагога, специальные усилия по повышению его подготовленности к профессиональной деятельности в условиях инновационности, новых технологических реалиях функционирования системы образования (включая развитие компетенций, реагирующих на активную цифровизацию, нарастающий тренд использования искусственного интеллекта, реализацию задач инклюзивного образования во всех вариантах проявления этой тенденции, многонациональность и многоконфессиональность и т.д.). <...> Это, в свою очередь, предполагает актуализацию аксиологического, ценностно-смыслового подхода и к определению целей образования, и к построению содержания подготовки будущего педагога, и к отбору и использованию педагогических технологий, обеспечивающих достижение необходимого результата» [6, с. 14–16].

Анализируя особенности современных нормативных документов, относимых к основополагающим в профессиональной педагогической подготовке, В.В. Зайцев, Н.Г. Зотова, Е.И. Сахарчук приходят к выводу, что «главное назначение педагогической подготовки будущего учителя в период вузовского обучения (изучение дисциплин психолого-педагогического модуля, модуля воспитательной деятельности, производственные педагогические практики и учебная (технологическая) практика по педагогике) состоит



Рис. 1. Карикатура Дж. Гилрея «John Bull bothered – or – the Geese alarming the Capitol», 1792 г.\*



Рис. 2. Фрагмент карикатуры Ч. Уильямса «John Bull viewing Billy's Preparations for his Birthday», 1802 г.\*\*

\* Карикатура с сайта Британского музея. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/P\\_1868-0808-6249](https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1868-0808-6249) (дата обращения: 12.03.2025).

\*\* Карикатура с сайта Музея Виктории и Альберта. [Электронный ресурс]. URL: <https://collections.vam.ac.uk/item/O189577/john-bull-viewing-billys-preparations-print-charles-argus-williams/> (дата обращения: 12.03.2025).

в формировании его готовности к воспитательной деятельности, направленной на достижение обучающимися личностных результатов» [3, с. 28].

В этом отношении особую роль в воспитательном процессе и готовности педагога к воспитательной деятельности будет выполнять его умение распознавать аксиологические маркеры, правильно их интерпретировать и знакомить уже своих собственных подопечных с особенностями иноязычной и инокультурной прагматики, в том числе и в поликодовых текстах. Обратимся к конкретному материалу. Джон Булль (John Bull) является как собирательный образ типичного англичанина в начале XVIII в. Его первое появление связано с памфлетом Дж. Арбетнота. В одном из первых изображений он появлялся как человек с головой быка, но очень скоро он приобрел несколько иные черты, у него появляется сестра Пег (от Маргарет) как олицетворение Шотландии. В первых карикатурах Дж. Гилрейя, Т. Роулэндсона, Дж. Крукшенка и А. Крукшенка, Ч. Уильямса Джон Булль – это простоватый йомен, фермер, который трусоват и хитроват, которому предстоит заплатить все налоги, закрыть бреши в казне, раскошелиться на королевский флот и военные кампании. При этом в ранних карикатурах XVIII в. сам он предпочитает именно заплатить, а не воевать. Типичные примеры приведены на рис. 1 и 2, где Джона Булля, надевшего сразу две кокарды (французскую революционную и монархическую), еще больше пугает премьер-министр У. Питт. Поводом для создания карикатуры послужили попытки правительства создать народную милицию для противостояния внешним и внутренним угрозам. Вторая карикатура Ч. Уильямса уже на тему налогов. У. Питт накрывает богатый стол для Джона Булля, который, по его словам, «сыт с прошлого года» (рис. 1, 2).

Позднее Джон Булль становится толще и в какой-то степени неопрятнее. Он жадно ест и много пьет, ворчит на все. Его одежда в цветовых решениях все чаще напоминает национальный флаг. У него либо длинные неопрятные волосы, либо он брит наголо и носит парик, что продиктовано особенностями повседневной жизни. На рис. 3 представлена карикатура Дж. Гилрея, связанная с победой адмирала Нельсона над французским флотом в битве в Абукийском заливе близ устья Нила (1–3.08.1798), иначе называемой «битва при Абукире». Это битва не только стала ключевой в контроле англичан над Средиземноморьем, но и помогла многим европейским странам решиться вступить в коалицию против Наполеона. На карикатуре Г. Нельсон и его капитаны 14 судов преподносят Джону Буллю разгромленные суда французов, в то время как на заднем плане оппозиция вигов в лице Р. Шеридана и Ч. Фокса, выступавших за союз с Францией, в ужасе вздымает руки. Шляпа Джона Булля с голубой лентой, на которой написано имя Нельсона, закрывает изображение Наполеона в Египте, давая понять, насколько плачевны дела Наполеона и Франции. Джон Булль ворчит, что не сможет переварить столько фрикасе из побед. Это было связано с тем, что англичане действительно очень ждали хороших новостей, потому что им всем пришлось платить особо высокие налоги на восстановление армии и флота. Здесь Джон Булль уже больше похож на преуспевающего торговца, кем его принято считать (рис. 3 на стр. 66).

На рис. 4 обыгрывается другая ситуация, связанная, с одной стороны, с боязнью распространения французских революционных идей в Англии, и с другой – новыми модными тенденциями. На ней французский портной, похожий на обезьяну, в красном фригийском колпаке с революционной кокардой убеждает Джона Булля в необходимости терпеть неудобства нового сюртука и гессенских сапог. Поскольку к тому моменту Джон Булль уже обрел особенности одежды, в которой он обычно изображался и стал узнаваемым, весь новый наряд, ассоциируемый с новыми порядками, воспринимался как чуждый. Учитывая, что Жан де Бри был революционным деятелем новой Франции и ассоциировался с предательством, приведшим к гибели его соратников, название сюртука должно свидетельствовать о предательстве тех подданных Георга III (а их было немало), которые поддерживали и старались оправдать революци-



Рис. 3. Карикатура Дж. Гилрея «John Bull taking a Luncheon», 1798 г.\*



Рис. 4. Карикатура Дж. Гилрея «French Tailor fitting John Bull with a Jean de Bry», 1799 г.\*\*

\* Карикатура с сайта Британского музея. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/P\\_1868-0808-6778](https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1868-0808-6778) (дата обращения: 12.03.2025).

\*\* Карикатура с сайта james-gillray.org. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.james-gillray.org/pop/jean.html> (дата обращения: 12.03.2025).



Рис. 5. Карикатура Дж. Гилрея «The Blessings of Peace. The Curses of War», 1795 г.\*



Рис. 6. Карикатура издательства А. Рейда «Who's Absent?», 1915 г.\*\*

\* Карикатура с сайта Британского музея. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.britishmuseum.org/collection/object/P\\_1868-0808-6403](https://www.britishmuseum.org/collection/object/P_1868-0808-6403) (дата обращения: 12.03.2025).

\*\* Карикатура с сайта Imperial War Museums. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.iwm.org.uk/collections/item/object/27747> (дата обращения: 12.03.2025).

онные процессы во Франции. Об этом же говорит название нового парика Джона Булля – парик Брута. Еще одним поводом для создания карикатуры послужил выход закона во Франции, определявшего одежду служащих, что в Англии на тот момент почитали излишним и странным. Кстати, образ француза-портного позволит обсудить со студентами практики дегуманизации при введении образа чужого, врага, что часто проявляется через зооморфизмы, введение образа паразитов, зомби, мертвецов или инопланетян. Джон Булль говорит, что не может шевелиться и требует обратно свой прежний широкий сюртук. Озабоченность властей происходящими процессами во Франции была совсем нелишней. Только воспоминания о своих собственных трагедиях, временах О. Кромвеля и наблюдения за тем, что начало происходить во Франции дальше, позволили постепенно уменьшить вновь зарождающиеся революционные настроения в Англии. Интересно, что на карикатурах Ч. Уильямса Джон Булль будет изображаться точно в тех же бриджах в красную полоску, в которые на карикатуре Дж. Гилрея надет француз (рис. 4 на стр. 66).

Карикатура на рис. 5 была создана в целях пропаганды по заказу Ассоциации для защиты свободы и собственности. Последняя ставила своей целью борьбу с распространением революционных идей Франции. Карикатура дает пример четко выделяемых аксиологических оппозиций «Мир – Война», «Процветание – Разорение», «Семья – Ее отсутствие», «Еда – Голод», «Жизнь – Смерть», «Прошлое / Настоящее – Настоящее / Будущее», «Англия – Европа». Все это передано через облагороженный образ Джона Булля и его семьи. Дж. Вудвард создает образ Джона Булля, больше напоминающего солдата и восседающего на льве как символе Англии. Комплекс похожих смыслов, показанных выше, потом будет использован Дж. Личем и Дж. Тенниелом. В качестве примера на рис. 6 приведен более поздний агитационный плакат времен первой мировой войны (рис. 5, 6 на стр. 67).

В случае работы с таким материалом будут полезна теория аксиологических доминант и лингвокультурных типажей, представленная в работах В.И. Карасика [4]. В качестве конкретных источников языкового материала мы предлагаем обратить внимание на полисемантизм и многочисленные тропы, как эксплицитно выраженные в вербальной части карикатуры, так и потенциально заложенные в поликодовом компоненте. В этом случае это поможет активизировать навыки работы обучающихся со справочной информацией разных типов, включая лексикографические источники. Отдельной составляющей могут стать аллюзии как исторического, так и литературного плана. Второй возможный вариант работы – это установление источников и мишеней метафорической экспансии и работа с концептуальной метафорой. Особенно удачные решения можно получить на основе наиболее частотных метафорических моделей «Жизнь – это Путь», «Политика – это Еда», «Война – это Спорт». В этом случае рекомендуется обратить особое внимание студентов на существенную разницу в способах оформления этих моделей в англоязычном и российском дискурсе разных типов, включая современный. Еще одно направление работы – это составление портрета лингвокультурного типажа [Там же].

Разрабатывая возможное лингводидактическое обеспечение, мы пришли к выводу, что оптимальным становится распределение проблемных заданий и задач в соотношении с традиционными этапами работы с текстом: предтекстовым, текстовым и послетекстовым. *На предтекстовом этапе* мы предлагаем формировать технологию выявления аксиологических характеристик и доминант. В этом случае задания и задачи должны носить проблемно-поисковый и проблемно-коммуникативный характер, что будет способствовать одновременному развитию языковых и коммуникативных компетенций обучающихся. Стоит начать с проблемных заданий и задач на идентификацию элементов, оформляющих аксиологические характеристики и доминанты на вербальном уровне поликодового текста. Далее надо выполнить те же шаги в отношении единиц визу-

ального уровня поликодового текста. Третий этап предполагает выполнение проблемных заданий и задач на первичное декодирование вышеуказанных элементов. При этом снова стоит начать с вербального уровня и перейти на визуальную составляющую. При этом во время анализа единиц вербального уровня нужно сразу предусмотреть разбор семантики единиц, присутствующих на визуальном уровне, но неопределяемых студентами. Это позволит снять возможные трудности и создать ситуацию успеха, когда студенты соотнесут предложенные традиционные языковые единицы с элементами карикатуры, не выраженными эксплицитно. На завершающей стадии предтекстового этапа надо провести первичное сопоставление проанализированных элементов, акцентируя их возможный аксиологический потенциал, особенности семантики, способы конкретного проявления в анализируемом тексте.

*На текстовом этапе* следует технология построения аксиологических характеристик. Проблемно-поисковые, проблемно-исследовательские и проблемно-коммуникативные задания и задачи этого этапа должны включать интерпретацию и описание способов конкретной манифестации единиц анализа. Последовательность шагов должна оставаться прежней. Сначала анализируются традиционные языковые средства, затем похожие элементы обнаруживаются на визуальном уровне. Потом должно следовать сопоставление, в том числе предполагающее развернутый лингвистический анализ единиц. Проблемно-поисковые задачи могут предполагать углубленный поиск исторических фактов, работу с архивными данными, сайтами правительственных структур, в частности, парламента Великобритании. Это позволит определить, какие события и какие личности были связаны с появлением и распространением аксиологических установок в определенный исторический период.

*На послетекстовом этапе* работы предлагается технология моделирования текста с опорой на аксиологические характеристики. Проблемно-исследовательские задачи должны предполагать закрепление алгоритма анализа. В этом отношении предлагается поиск аналогичных элементов в других видах англоязычных текстов, сравнение и сопоставление, в том числе в диахронии. Это особенно уместно, если дисциплина связана с лексикологией, историей языка, лингвострановедением. Дополнительно студентам предлагается формат дебатов и выполнение индивидуальных и групповых научно-образовательных или научно-исследовательских культуроведческих проектов с опорой на особенности аксиологических характеристик или обнаружение случаев деструктивных практик в отношении аксиологических констант. Данные виды работ также способствуют развитию исследовательских компетенций, что особенно важно на старших курсах и в магистратуре.

Апробация проходила в 2023–2024 гг. на базе Российского государственного профессионально-педагогического университет и Уральского федерального университета г. Екатеринбурга. Фокус-группу составили 147 студентов третьего и четвертого курса бакалавриата и первого курса магистратуры отделений профессиональной иноязычной подготовки. Данные входного контроля показывали узнаваемость студентами только отдельных элементов аксиологических доминант (6–10%) поликодовых текстов статического (плакат, карикатура, мем и т.д.) и динамического типа (фильм, ролик, постановка и т.д.). В результате выполнения заданий и задач, предложенных при освоении дисциплин основного и вариативного модуля «Лексикология», «Когнитивная лингвистика», «Методика работы с текстом», 97% обучающихся значительно улучшили навыки работы с аксиологическими данными. 98,4% продемонстрировали высокий уровень анализа аксиологических констант и их отдельных элементов, характерных для англоязычных поликодовых текстов. Особые трудности были связаны с использованием цветных решений, пластики и музыкального оформления. Однако комплексный анализ поликодовых текстов, содержащих подобные элементы в связи с аксиологическими со-

ставляющими, в конце эксперимента дал вполне хороший результат (72–74% успешно выполненных заданий и задач контрольного этапа).

Подводя итог, отметим, что внедрение в образовательный процесс поликодовых текстов, содержащих богатую аксиологическую палитру, способствует подготовке будущих специалистов к реалиям работы в новых условиях, в частности, знанию исходного материала и способности определить его трансформацию, в числе прочего носящую манипулятивный или деструктивный характер. Это также способствует углубленному пониманию национально-обусловленных шкал аксиологических констант, лингвокультурных ценностей и антиценностей, позволяет выявлять зоны потенциального или реального риска, в том числе при отборе дидактического иллюстративного материала.

### Список литературы

1. Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования // Высшее образование в России. 2021. №30(3). С. 59–75.
2. Гураль С.К., Бариленко И.А. Обучающий модуль в интегрированном курсе английского языка // Язык и культура. 2023. №61. С. 193–214.
3. Зайцев В.В., Зотова Н.Г., Сахарчук Е.И. ФГОС общего образования как целевой ориентир интеграции психолого-педагогической и методической подготовки будущего учителя // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №6(189). С. 24–32.
4. Карасик В.И. Языковые мосты понимания. М., 2025.
5. Сафонова В.В. Лингвокультурные основы формирования билингвальной риторической и полемической компетенций у студентов магистратуры // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. №3. С. 9–24.
6. Сергеев А.Н., Сергеев Н.К., Чандра М.Ю. К концепции интеграции педагогической, психологической и методической подготовки будущего учителя в целостном образовательном процессе педвуза // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №10(193). С. 13–23.
7. Сысоев П.В. Персонализированное обучение на основе технологий искусственного интеллекта: насколько готовы современные студенты к новым возможностям получения образования // Высшее образование в России. 2025. Т. 34. №2. С. 51–71.
8. Титова С.В. Карта компетенций преподавателя иностранных языков в условиях цифровизации образования // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. №5. С. 133–149.
9. Титова С.В., Темурян К.Т. Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы // Язык и культура. 2024. №65. С. 262–287.
10. Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // Язык и культура. 2025. №69. С. 220–246.
11. Bennett P., McDougall J., Potter J. The Uses of Media Literacy. Routledge, 2020.
12. Frau-Meigs D., Kotilainen S., Pathak-Shelat M., Hoeschamann M., Poyntz S. The Handbook of Media Education Research. John Wiley & Sons, 2020.
13. Griffiths P., Cubric M. EJEL Editorial 2024: Special Issue on AI in Education: Opportunities and Challenges (Parts 1 & 2) // The Electronic Journal of e-Learning. 2024. Vol. 22. №6. P. 82–87.
14. Li H., Wang Y., Luo S., Huang C. The influence of Gen AI on the effectiveness of argumentative writing in higher education: Evidence from a quasi-experimental study in China // Journal of Asian Public Policy. 2025. №18(1). P. 1–26.
15. Stošić L., Guillén-Gámez F.D. The potential of IT tools in foreign language acquisition: A comparative assessment // Training, Language and Culture. 2024. №8(4). P. 95–108.
16. Zainuddin N. Technology enhanced language learning research trends and practices: A systematic review (2020–2022). The Electronic Journal of e-Learning. 2023. №21(2). P. 69–79.

1. Golovchin M.A. Institucional'nye lovushki cifrovizacii rossijskogo vysshego obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2021. №30(3). S. 59–75.
2. Gural' S.K., Barilenko I.A. Obuchayushchij modul' v integrirovannom kurse anglijskogo yazyka // Yazyk i kul'tura. 2023. №61. S. 193–214.
3. Zajcev V.V., Zotova N.G., Saharchuk E.I. FGOS obshchego obrazovaniya kak celevoj orientir integracii psihologo-pedagogicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №6(189). S. 24–32.
4. Karasik V.I. Yazykovye mosty ponimaniya. M., 2025.
5. Safonova V.V. Lingvokul'turnye osnovy formirovaniya bilingval'noj ritoricheskoy i polemicheskoy kompetencij u studentov magistratury // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023. №3. S. 9–24.
6. Sergeev A.N., Sergeev N.K., Chandra M.Yu. K koncepcii integracii pedagogicheskoy, psihologicheskoy i metodicheskoy podgotovki budushchego uchitelya v celostnom obrazovatel'nom processe pedvuza // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2024. №10(193). S. 13–23.
7. Sysoev P.V. Personalizirovannoe obuchenie na osnove tekhnologij iskusstvennogo intellekta: naskol'ko gotovy sovremennye studenty k novym vozmozhnostyam polucheniya obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2025. T. 34. №2. S. 51–71.
8. Titova S.V. Karta kompetencij prepodavatelya inostrannyh yazykov v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2022. T. 31. №5. S. 133–149.
9. Titova S.V., Temuryan K.T. Intellektual'nye agenty v obuchenii IYa: tipologiya, vozmozhnosti, vyzovy // Yazyk i kul'tura. 2024. №65. S. 262–287.
10. Titova S.V., Harlamenko I.V. Struktura professional'noj kompetencii pedagoga inostrannyh yazykov v oblasti ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta // Yazyk i kul'tura. 2025. №69. S. 220–246.



### ***Techniques of axiological characteristics decoding and modelling on the polycode text data in tertiary education***

*The linguodidactic techniques targeted at formation and further development of arts students' skills in decoding and interpreting linguocultural axiological characteristics are presented. It should later allow them to construct texts rich in axiological meanings. John Bull in English cartoon was chosen as an example to demonstrate the possible steps of analysis. We also give the examples of problem-based tasks and activities and describe the results of the experimental work in universities.*

**Key words:** *polycode text, professional language training, teaching languages at a university level, axiological characteristics.*

(Статья поступила в редакцию 17.05.2025)

## ОБУЧЕНИЕ УЧАЩИХСЯ 6 КЛАССА ЧТЕНИЮ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ (на материале английского языка)

*Рассмотрены особенности мышления современных подростков с учетом кратковременности внимания шестиклассников. Проанализирован учебно-методический комплекс «Spotlight» для 6 класса, на основе этого подобраны дополнительные задания с указанием на то, что формирование условий продуктивного обучения в сфере чтения с учетом клипового мышления невозможно с опорой только на готовые материалы прошлых лет.*



Ключевые слова: *клиповое мышление, продуктивное обучение чтению, шестиклассники, интерактивные задания.*

Мир XXI века – условия для постоянного движения и активных преобразований в различных областях знаний. Это время, когда цифровая среда развивается с огромной скоростью, а общество учится адаптировать свои потребности и реализовать их через использование технических средств.

Современные школьники с детства растут в такой среде и являются активными представителями цифрового поколения. Их жизнь, как и у любого взрослого человека, – постоянное взаимодействие с огромным объемом информации, формат представления которой не является статичным. Так, в последнее время наибольшей популярностью пользуется видео-ориентированный контент, который за короткий хронометраж посредством ярких образов и сжатой выдержки информации способен дать человеку общее представление о каком-либо событии, предмете или способе действия. Процесс восприятия таких форматов отличается от традиционного подхода, связанного с чтением большого объема материала. Он постепенно занимает главенствующую позицию, меняя формат мышления обучающихся. Многие школьники уже с ранних лет не способны концентрировать свое внимание дольше стандартно идущего видеоролика. Это говорит о наличии или активном развитии у них клипового мышления, которое рассматривается как адаптивный, несистемный способ взаимодействия с пространством и характеризуется фрагментарностью, алогичностью, визуальностью и ассоциативностью [4, с. 289].

Такая проблема наиболее четко становится заметна у младших подростков, так как учебные тексты увеличиваются, предлагая для ознакомления более серьезную информацию, а интересы учащихся возраста 11–12 лет сильно меняются, в большинстве своем не пересекаясь с предлагаемой в них глубиной тематических размышлений.

В этот период развивается самосознание и формируется индивидуальный стиль деятельности, находящий выражение в принципах мышления [6, с. 301–303]. Это, в свою очередь, также отражается в отношении к учебной деятельности и общей мотивации учения, которые проявляются двойственно: в нежелании делать то, что необходимо к выполнению по установленным нормам, и в сензитивности для формирования зрелых форм учебной мотивации на основе возрастания познавательной активности [3, с. 281].

Именно на стыке этих моментов возникает понимание связи клипового мышления с фрагментарным подходом, важности тщательного отбора текстов относительно их

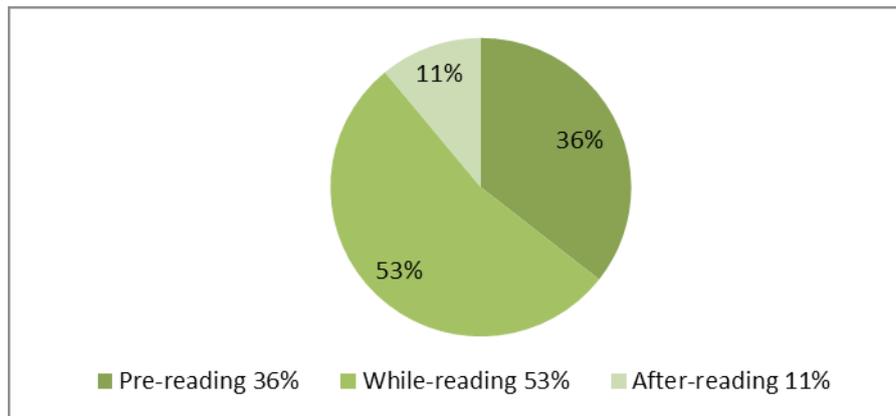


Рис. 1. Процентное соотношение комплекса заданий учебника

размера, содержания, наличия там визуальных опор и соответствующей возрасту лексики, а также распределения работы с ними на три этапа: предтекстовый (pre-reading – антиципация материала), текстовый (while-reading) и послетекстовый (post-reading – прогнозирование), где последний из названных будет вариативным, поскольку считается необходимым не столько для развития навыков чтения, сколько для продуктивных умений в устной или письменной речи [5, с. 92].

На основе этого целесообразным является анализ и систематизация предлагаемых, а также подбор собственных заданий, необходимых для обучения чтению на английском языке учащихся 6 класса с клиповым мышлением.

Основой для анализа обучения чтению в данной работе является учебно-методический комплекс «Spotlight» (далее – УМК). Критерием его выбора стали несколько пунктов:

- широкая известность и распространенность;
- отнесенность к федеральному перечню учебников, рекомендованных для использования в общеобразовательных учреждениях в 2022–2027 годах.

Состав данного комплекса достаточно разнообразен, однако, основываясь на цели работы, наибольший интерес вызывает книга для дополнительного чтения, поскольку она красочная, яркая, с интересными заданиями на понимание и работу с частями одного целостного текста. Это позволяет собрать и детально проработать крупную единицу информации, основанную на переработке оригинального художественного текста. Также интересен и учебник, способ конструирования материала которого модульный, предполагающий рассмотрение различных блоков и тематических элементов. Однако спорной здесь является общая (в рамках всего учебника) структуризация заданий к текстам. Их количественное наполнение, разделение на этапы неоднородно. Такую закономерность хорошо видно на представленной схеме (рис. 1).

Послетекстовый этап фигурирует гораздо реже двух других практически во всех модулях за исключением раздела Spotlight in Russia (не рассматривался при составлении схемы), в котором абсолютное большинство заданий продуктивные.

К другим спорным моментам относятся:

- отсутствие должной опоры на фонетику, предполагающую верное произнесение слов в контексте и подходящее интонирование структурно оформленного материала;

- недостаточное разнообразие видов деятельности, в частности, нехватка интерактива и групповой работы;
- отсутствие должного упора на актуальность материала в аспекте особенностей коммуникации в современной социальной среде.

Из этого же исходит и недостаточная направленность материалов на проработку клипового мышления и его преобразование в аспекте совершенствования и усложнения логических операций. Уровень заданий в каждом модуле одинаковый, базовый.

На основе этого рассмотрим дополнения, разделив их на три упомянутых ранее этапа: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Это позволяет подвести учащихся к сути, дав возможность поразмышлять и составить целостную тематическую картину, которая дополнительно будет соотноситься с практическим опытом.

Дотекстовый этап предполагает вовлечение учащихся в последующий текст. Он должен заинтересовать, поставить специфические вопросы, ответы на которые можно получить только после работы с материалом.

Учитывая особенности коммуникации в XXI веке, акцент в заданиях такого типа сделан на привычных элементах социальных сетей и статей: эмодзи и хештегах. Важным моментом является то, что они, как и знакомые всем изображения, используемые авторами учебника, могут быть адаптированы под любую тематику. Однако в некоторых вопросах, связанных с повседневной жизнью, подойдут гораздо больше, поскольку будут отражать элементы, свойственные конкретному этапу развития общественных отношений, технологий и социального взаимодействия. Рассмотрим возможные шаблоны заданий.

В качестве тематической основы обратимся к одному из модулей учебника, уточнив, что это вариант, а не ограничение (тематическая опора: Module 1 – Who is who?):

1. Воспроизведение собственного текста по заготовленному набору эмодзи, как графическому содержанию, вмещающему в себя большой объем информации (рис. 2):

*Look at the emojis below. What do you think the text offered for reading is about?  
Try to recreate it based on this line. Compare your text and the text offered for reading.*

2. Определение лишних эмодзи с опорой на тематику раздела и предвосхищение текста (рис. 3):

*Look at the suggested emoji, match them to the topic and determine which of them will not reflect the content of the subsequent text?*

Такие элементы можно также давать при работе в больших группах или при объяснении значения слова / фразы во время чтения текста.



Рис. 2. Первый возможный вариант набора эмодзи для предвосхищения текста



Рис. 3. Второй возможный вариант набора эмодзи для предвосхищения текста

Примеры заданий, включающих хештеги, похожи на задания с обычной лексикой из текста, однако они предполагают тренировку понимания обобщений (тематическая опора: Module 4 – Day after day):

1. Анализ предлагаемых хештегов; сопоставление их с тематикой текста:

*Look at these hashtags: #Friday, #goodemotions, #daywithmybestriend. What do you think this text will be about?*

2. Сопоставление цитаты из текста и хештегов по теме:

*Look at this quote from the text: «He thought that this was the beauty and pleasure». What hashtags would you create to reflect the meaning of this quote as the part of the text?*

В качестве задания для работы перед прочтением текста также может быть использован своеобразный квест, выполнив который, учащиеся смогут догадаться о тематике и возможном содержании основного текста. Рассмотрим возможные варианты заданий и их последовательность (тематическая опора: Module 8 – House Rules).

1. Анаграммы:

Look at these lines. Rearrange the letters and make three words:

- KGONOCI (cooking)
- ERHCOS (chores)
- SDEISH (dishes).

2. Логическая задача:

*Read the sentence supplementing it with composed words according to the meaning and answer the question:*

*If in our house, where THREE PEOPLE live, everyone has specific \_\_\_\_: Mike is responsible for \_\_\_\_, Mary prefers to wash the \_\_\_\_ four times a week (not every day) and Irina can help everybody, but not in one day, can the third person replace the second in Monday considering that this person helped the first one yesterday?*

Выполняя задания этого типа, школьники, как правило, будут заинтересованы, так как данный подход в упражнениях непривычен для них в рамках обучения, но актуален в повседневной жизни.

Текстовый этап должен помочь сфокусировать внимание на основных моментах, раскрывающих содержание текста, характеристику его персонажей и т.д. Задания здесь должны быть более направленные, часто это упражнения на соотнесение, тестовые вопросы и актуальность утверждений.

Однако современные условия требуют развития разных навыков работы с текстом, включая параллельные заметки и вычленение основных моментов, заключенных в одном или нескольких словах, умения последовательно трансформировать текстовую информацию в графическую и схематичную и т.д. В качестве возможных вариантов дополнительных заданий могут выступать:

1. Последовательное составление фишбоуна на основе получаемой из текста информации по теме – шкала эмоций:

*Read the text. Identify one of the content topics. Based on it, create a FISHBONE. Supplement it in accordance with the order of presentation of the material in the text.*

2. Параллельное «отзеркаливание» текста – замена основных слов на антонимичные им в процессе чтения для создания противоположной ситуации:

*As you read, notice all the verbs/adjectives with antonyms. Read the resulting text. Does it make sense?*

Кроме того, в условиях непосредственной работы с текстом к этому этапу можно отнести такой вид деятельности, как обратный «пересказ» – изменение порядка следования событий (flip the story). Однако в таком случае текст должен содержать в себе по-

следовательность каких-либо действий. Данный тип работы хорошо подойдет в качестве дополнительного к главам произведения «Alice in wonderland».

Послетекстовый этап – совмещение жизненного опыта, личных знаний и материала, полученного из прочитанного текста, поэтому предлагаемые здесь задания ориентированы, во-первых, на деятельность, которая наиболее актуальна в наши дни, а, во-вторых, на интерактивную составляющую:

1. Письмо автору – рецензия на текст:

*Do you like the text? Write a letter of review to the author, referring to specific points from it.*

2. Голосовые заметки по тексту:

*Imagine that you are hosting your own documentary series. Make voice notes on the text, noting all the important moments in them.*

3. Инфографика на основе тематики текста и материала, представленного там:

*Create an infographic based on the topic of the text and the material presented there. Try to do it by hand, comparing all the mathematical elements and writing them in English.*

В таком варианте наиболее четко прослеживается и межпредметная связь. Задание можно соотнести с разными отраслями науки: персонажи в сети / новостях (создание страницы в социальных сетях, наполнение ее контентом в соответствии с образом персонажа):

*Imagine that you are the characters in the text you read. Create a personal blog on their behalf on a social network and fill it with content that reflects their personalities.*

Некоторые из перечисленных форматов работы недопустимы в школе в соответствии с современным законом о запрете использования гаджетов на уроках. Они могут выполняться дома и представляться на уроках в формате презентации.

Суммируя изложенную информацию, определяется, что проработанная и представленная дидактическая опора не противоречит материалу УМК, а предполагает более широкий спектр заданий для работы с текстами разных тем. Она может использоваться как отдельный шаблон упражнений. Таким образом, на основе проделанной исследовательской работы можно сделать вывод, что цель, поставленная в начале, достигнута. Определено, что сделать обучение продуктивным с учетом современных особенностей возможно. Для этого необходимо использование инновационных методов, более визуальная, «порционная» и практико-ориентированная подача текстов и интерактивные задания к ним.

### Список литературы

1. Алиса в стране чудес. 6 класс. Spotlight: книга для чтения / под ред. В. Эванс, Д. Дули. М., 2023.
2. Английский язык: 6-й класс: учебник / под ред. Ю.Е. Ваулиной, Д. Дули. М., 2023.
3. Болотова А.К., Молчанова О.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие. М., 2012.
4. Вороненко А.И., Терешкова А.Н. Адаптация системы образования к «клиповому мышлению» // Эпоха науки. 2020. №24. С. 288–292.
5. Жарина О.А., Родоманченко О.Д. Особенности интенсивных методов работы с текстом при обучении английскому языку // Ани: педагогика и психология. 2020. №2(31). С. 90–94.
6. Магомаева Х.С. Психические особенности подросткового возраста // Мировая наука. 2020. №3(36). С. 300–304.

\* \* \*

1. Alisa v strane chudes. 6 klass. Spotlight: kniga dlya chteniya / pod red. V. Evans, D. Duli. M., 2023.

2. Anglijskij yazyk: 6-j klass: uchebnik / pod red. Yu.E. Vaulinoj, D. Duli. M., 2023.

3. Bolotova A.K., Molchanova O.N. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya: uchebnoe posobie. M., 2012.
4. Voronenko A.I., Tereshkova A.N. Adaptaciya sistemy obrazovaniya k «klipovomu myshleniyu» // Epoha nauki. 2020. №24. S. 288–292.
5. Zharina O.A., Rodomanchenko O.D. Osobennosti intensivnyh metodov raboty s tekstom pri obuchenii anglijskomu yazyku // Ani: pedagogika i psihologiya. 2020. №2(31). S. 90–94.
6. Magomaeva H.S. Psihicheskie osobennosti podrostkovogo vozrasta // Mirovaya nauka. 2020. №3(36). S. 300–304.



***Teaching the sixth grade students to read with the consideration  
of the specific features of clip way of thinking  
(on the basis of the English language)***

*The peculiarities of thinking of modern teenagers, specifying the short duration of attention of the sixth grade students, are considered. The learning and teaching support kit “Spotlight” for the sixth grade is analyzed, on its basis there are chosen the additional tasks, detailing that the development of conditions of productive teaching in reading with account of clip way of thinking is impossible supported only by the finished material of the previous years.*

*Key words: clip way of thinking, productive teaching reading,  
the sixth grade students, interactive tasks.*

(Статья поступила в редакцию 07.05.2025)

***Е.В. ОРЛОВА***  
***Волгоград***

**АДАПТАЦИОННЫЕ ЗАТРУДНЕНИЯ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Рассмотрены особенности адаптационного периода молодых педагогов дошкольного образования, его отличия от адаптации педагогов других уровней образования. Проанализированы факторы, влияющие на успешность адаптации, основные затруднения, с которыми сталкиваются специалисты в начале своей профессиональной деятельности.*



**Ключевые слова:** *адаптация, молодой педагог, дошкольное образование, поддержка.*

В условиях модернизации современного образования наблюдается дефицит квалифицированных специалистов, при котором высокая нагрузка, риски эмоционального выгорания и неконкурентоспособная заработная плата становятся серьезными препятствиями для молодых людей, выбирающих профессию педагога. Кроме того, отри-

цательное влияние на закрепление и сохранение кадрового состава образовательных учреждений оказывает отсутствие административной и методической поддержки, взаимопонимания и помощи в процессе адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности.

Период начала профессиональной деятельности является критически важным этапом в трудовой жизни молодого педагога, так как именно в это время формируется его отношение к профессии и среде образовательного учреждения. По мнению Л.Н. Харавиной, сложность адаптации является двунаправленной: с одной стороны, прохождение адаптационного периода ставит молодого педагога в ситуацию повышенного стресса; с другой – появление нового сотрудника способно затрагивать устоявшийся ритм работы образовательного учреждения, требуя от опытных педагогов и администрации дополнительных усилий по его интеграции в коллектив, обучению и поддержке [6].

Особую сложность процессу адаптации, как отмечает М.С. Сотникова, придают меняющиеся требования к работе педагога, изложенные в образовательных стандартах, которые требуют от начинающего педагога не только глубоких знаний, но и способности к инновационному мышлению, гибкости и умению эффективного взаимодействия [4].

В исследованиях Э.Ф. Зеер, посвященных профессиональной адаптации личности, выделяются ключевые новообразования, возникающие у специалистов в процессе включения в профессиональную деятельность [3]. Эти новообразования состоят в освоении новой социальной роли, формировании профессиональных компетенций и приобретении опыта самостоятельного выполнения профессиональной деятельности, развитии эмоциональной устойчивости и способности к самоанализу. По мнению автора, именно эти элементы играют решающую роль в успешной адаптации личности.

Адаптационный период педагога дошкольного учреждения имеет свои специфические черты, отличающие его от адаптации педагогов в образовательных организациях другого типа. В отличие от педагогов других ступеней образования, работающих с более взрослыми обучающимися, дошкольный педагог должен учитывать уникальные особенности развития детей раннего возраста, что требует особого подхода и навыков. В дошкольном учреждении молодой педагог сталкивается с необходимостью не столько овладеть методами обучения и воспитания, сколько установить эмоциональную связь с детьми; он не только обучает детей основам знаний и навыкам, но и формирует их эмоциональную и социальную сферу, создавая безопасную и поддерживающую среду для их роста. Педагог дошкольного образования должен быть чутким к потребностям и интересам каждого ребенка, уметь устанавливать доверительные отношения и активно вовлекать детей в процесс обучения через игру и творческую деятельность. Это требует от педагога высокой степени эмоциональной зрелости, терпения и креативности, а также способности адаптироваться к быстро меняющимся условиям и индивидуальным особенностям детей.

Требования к квалификации молодого специалиста сформулированы в профессиональном стандарте «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)», а также в «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». Кроме того, с первого дня работы в дошкольном учреждении к молодому специалисту предъявляются высокие требования, касающиеся не только профессиональных навыков, но и способности к быстрому включению в образовательную среду детского сада, выстраиванию эффективного взаимодействия с родителями воспитанников и коллегами, что делает процесс адаптации более сложным и многогранным.

Современные исследователи (С.В. Данилов, И.А. Зимняя, Н.Ф. Ильина, Е.А. Климов, В.А. Сластенин, Л.Н. Харавина и др.) активно изучают вопросы адаптации и

профессиональных затруднений, с которыми сталкиваются молодые педагоги в начале своей профессиональной деятельности. Исследователями анализируются различные аспекты, включающие в себя эмоциональные и психологические трудности, возникающие в адаптационный период (Е.А. Климов, И.В. Шиян); условия адаптации и сущность наставничества (Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина); развитие профессиональных навыков (М.И. Лукьянова, Л.Н. Харавина); формирование адаптационного потенциала в процессе профессионального обучения (Е.Н. Бурдастых, О.А. Воскресаренко) и готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности (Т.А. Куликова, Н.А. Пронина); управление адаптационными процессами (В.Ю. Аниканова, Ю.Ю. Бочарова, Л.В. Коматкова); различные виды сопровождения профессиональной деятельности молодого педагога (Н.В. Антонов, О.В. Давлятшина, Н.Ф. Ильина).

В современной науке понятие адаптации рассматривается как процесс и результат установления гармоничных отношений личности и социальной среды. Адаптация – это многоплановое явление, отличающееся от приспособления активной позицией человека стабильностью приобретаемых качеств, вариативностью поведения.

Е.Г. Черникова определяет социально-профессиональную адаптацию как процесс вхождения в профессиональную деятельность, взаимодействия личности и профессиональной среды, в ходе которого осуществляется освоение целей, ценностей, норм профессиональной деятельности, обусловленное сочетанием внешних и внутренних факторов, обеспечивающих оптимальное функционирование и развитие индивида в профессии [7].

Исследуя профессиональную адаптацию молодых учителей, Н.А. Хамидулина отмечает ее результативность как достижение оптимального соотношения между комплексом требований, предъявляемых к профессии педагога в целом, и их реализацией в собственной практической деятельности молодого специалиста в условиях конкретного образовательного учреждения [5].

Вслед за исследователями под адаптацией молодого педагога мы будем понимать процесс его интеграции в новую профессиональную среду дошкольного учреждения, который включает в себя установление взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений, освоение педагогических практик и организацию работы в соответствии с требованиями образовательной системы. Этот процесс характеризуется не только формированием необходимых профессиональных навыков, но и развитием эмоциональной устойчивости, способности к самоанализу и нахождению эффективных решений в сложных ситуациях.

В начале трудового пути молодой педагог сталкивается с затруднениями, связанными с адаптацией к новой среде и выполнением профессиональных задач. К их числу можно отнести следующие:

- *недостаточная практическая подготовка*: молодые педагоги сталкиваются с нехваткой практического опыта, что вызывает неуверенность в собственных силах и может затруднять принятие решений в сложных ситуациях;
- *психологическое давление и стресс*: молодой специалист может испытывать высокую степень тревожности и стресса из-за ожиданий от администрации образовательного учреждения, коллег, родителей воспитанников, что негативно сказывается на мотивации и самооценке;
- *адаптация к культуре образовательной организации*: каждое образовательное учреждение имеет свои традиции и нормы; молодым педагогам бывает сложно адаптироваться к новой среде и выстроить взаимоотношения с коллективом;
- *неопределенность в профессиональной роли*: в начале карьеры молодые педагоги могут испытывать неуверенность из-за отсутствия понимания, что конкретно ожидается от них в рамках профессиональной деятельности;

- *сложности с управлением временем*: балансировка между подготовкой и планированием, непосредственным взаимодействием с детьми и собственным обучением может вызывать сложности у педагога, который только учится планировать свое время;
- *профессиональная дезадаптация*: из-за высокой нагрузки, эмоциональных затрат и недостатка опыта в управлении стрессом молодые педагоги могут быть подвержены профессиональному выгоранию, что негативно влияет на их профессиональное развитие и успехи;
- *необходимость постоянного обучения*: современная образовательная среда требует от педагога постоянного пополнения багажа знаний и внедрения новых технологий, что может вызывать дополнительное давление;
- *ограниченные возможности для профессионального роста*: в некоторых учреждениях может отсутствовать система наставничества или программы профессионального развития, что затрудняет карьерный рост специалиста;
- *сопротивление изменениям*: консервативный настрой администрации образовательного учреждения, коллектива затрудняет внедрение новых идей и подходов.

Таким образом, в начале профессиональной деятельности молодой педагог встречается с большим количеством затруднений, начиная от недостаточной практической подготовки и заканчивая социальными и психологическими аспектами адаптации в новой среде.

Так, по мнению В.Ю. Аникановой, адаптационные затруднения молодых педагогов дошкольного образования можно разделить на четыре блока: практическая реализация полученных теоретических знаний, неадекватная оценка собственных возможностей, недостаточная мотивация и низкая стрессоустойчивость [1]. Данные факторы, связанные как с профессиональной подготовкой, так и с психологическими особенностями личности специалиста значительно усложняют процесс адаптации. М.В. Дубцова отмечает, что успешность адаптации молодого специалиста зависит от грамотной организации этого процесса и сплоченности коллектива дошкольного учреждения [2].

Работа по выявлению и анализу затруднений, которые испытывают педагоги в своей профессиональной деятельности, ведется постоянно. Исследования в этой области направлены на понимание различных аспектов, что позволяет авторам не только описывать существующие проблемы, но и предлагать решения, разрабатывать эффективные стратегии поддержки и адаптации молодых педагогов. Однако, несмотря на обширное количество исследований, посвященных проблемам адаптации молодых педагогов, большинство авторов сосредотачиваются на молодых специалистах общеобразовательных организаций и организаций высшего и профессионального образования. В то же время, вопросы, касающиеся трудностей, испытываемых начинающими специалистами дошкольных учреждений, остаются недостаточно изученными. Это создает пробел в понимании специфики их деятельности и требует более глубокого анализа для разработки эффективных стратегий поддержки и адаптации именно для данной категории специалистов.

**Целью** нашего исследования является выявление и анализ затруднений, связанных с профессиональным развитием и условиями педагогической деятельности, проблем взаимодействия с различными субъектами образовательных отношений в период адаптации молодых педагогов дошкольных учреждений Волгоградской области. Направленность исследования на понимание специфики профессиональных вызовов, возникающих у молодых специалистов дошкольных учреждений, и определение факторов, влияющих на их успешную интеграцию в образовательную среду, окажет существенную поддержку в разработке программы сопровождения профессионального развития в адаптационный период.

Нами была разработана анкета, содержащая вопросы, связанные с характерными трудностями педагогической деятельности молодого педагога дошкольного учреж-

дения. Анкета содержит вопросы, касающиеся следующих аспектов: эмоциональное состояние молодого педагога; организационная работа и наличие системы поддержки в образовательном учреждении; взаимодействие с различными субъектами образовательных отношений; наличие базовых знаний и дефицитов.

Анкетирование проведено с применением цифровых технологий, молодым педагогам дошкольных учреждений было предложено заполнить анкету, размещенную в Google-форме. В целях объективного оценивания сложившейся ситуации, проведение опроса проведено без указания персональных данных респондентов. В исследовании приняли участие 35 молодых специалистов (34 воспитателя, 1 инструктор по физической культуре) из 16 образовательных учреждений Волгоградской области. Критерием участия в анкетировании выступил трудовой стаж в должности педагога дошкольного учреждения до 3-х лет (минимальный стаж работы составил 2 месяца, максимальный – 2 года 11 месяцев).

**Эмоциональное состояние.** Опрошенные педагоги отмечают, что в начале своего профессионального пути испытывают значительное чувство тревожности и неуверенности в собственных силах (48,6%), неуверенность в уровне своей профессиональной подготовки (37,1%); повышенную утомляемость, снижение работоспособности (20%); страх в общении с представителями администрации образовательного учреждения (14,3%), боязнь группы и страх перед общением с воспитанниками (11,4%); пессимизм, ощущение собственной неполноценности (8,6%); чувство спокойствия и уверенности в себе (2,9%). Однако в отношении сделанного профессионального выбора молодые педагоги сохраняют оптимистичность. После начала трудовой деятельности отношение к выбранной специальности оценивается следующим образом: изменилось в лучшую сторону (57,1%), осталось прежним (22,9%), затрудняются определить (17,1%), изменилось в худшую сторону (2,9%).

Преобладание негативных эмоциональных состояний можно рассмотреть как результат изменения социального статуса молодого педагога и необходимости полноценного включения в работу с первого дня. Множество незнакомых ситуаций и высокая степень ответственности педагогической работы создают давление, способное приводить к стрессу и сомнениям в профессиональной компетентности.

**Взаимодействие с субъектами образовательных отношений.** Наиболее сложной частью профессионального взаимодействия для молодых педагогов является общение с родителями воспитанников (40%), с коллегами и администрацией образовательного учреждения (17,1%).

Недостаток опыта профессионального общения и выстраивания конструктивного взаимодействия может вызывать неуверенность и страх перед критикой. Данные дефициты могут быть закрыты системной организационной работой и наличием системы поддержки в дошкольном учреждении. Позитивным аспектом является то, что профессией и своим местом работы удовлетворены большинство опрошенных (74,3%). Отношения с администрацией образовательного учреждения оценивает положительно большинство респондентов: чувствуют заботу (34,3%), ощущают собственную потребность (31,4%).

**Базовые знания и дефициты.** Большинство молодых педагогов удовлетворены собственным уровнем профессиональной подготовки полностью (48,6%) и частично (48,6%). Наибольший интерес для пополнения профессионального багажа представляет взаимодействие с субъектами образовательных отношений (51,4%), использование инновационных технологий (48,6%), знакомство с нормативно-правовой базой дошкольного образования (31,4%) и локальными актами образовательного учреждения (8,6%). Необходимо также обратить внимание на сложности, испытываемые молодыми педагогами при проведении открытых мероприятий (60%) и планировании самообразования (37,1%).

Анализ проблем адаптационного периода подчеркивает важность формирования комфортной и поддерживающей образовательной среды, способствующей развитию уверенности в собственных силах и самостоятельности.

Таким образом, от того, как будет протекать адаптационный период, во многом зависит, останется ли молодой педагог в дошкольном учреждении или выберет другой путь в своей профессиональной карьере. Успешное профессиональное становление молодого педагога является основой его уверенности в правильности выбранного профессионального пути, благополучном преодолении возникающих профессиональных трудностей, развитии профессионального самосознания. Приспособление к сложившейся системе отношений в коллективе, усвоение правил, традиций, норм поведения, необходимых для эффективного выполнения трудовой деятельности, будет быстрее и эффективнее в случае оказания молодому специалисту помощи в период адаптации.

Выявление реальных затруднений, с которыми сталкиваются молодые педагоги дошкольных учреждений, позволит подойти к процессу сопровождения их профессионального развития более осмысленно и индивидуально. Вместо формального подхода, который часто приводит к недостаточной эффективности, важно учитывать конкретные потребности и запросы молодых специалистов. Это позволит разрабатывать целенаправленные программы сопровождения профессионального развития, которые будут включать не только методы и формы обучения и повышения квалификации, но и создание комфортной среды для обмена опытом и получения наставнической помощи.

### Список литературы

1. Аниканова В.Ю. Управление адаптацией начинающих педагогов дошкольного образовательного учреждения. [Электронный ресурс] // Молодой ученый URL: <https://moluch.ru/archive/453/99868/> (дата обращения: 01.03.2025).
2. Дубцова М.В. Проблема адаптации молодых педагогов к работе в дошкольной образовательной организации // КАНТ. 2017. №2(23). С. 23–25.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2009.
4. Сотникова М.С. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации молодых учителей в инновационной образовательной среде: дис. ... канд. пед. наук. М., 2017.
5. Хамидулина Н.А. Профессиональная адаптация молодых учителей в современных социально-экономических условиях: дис. ... канд. пед. наук. Кемерово, 2000.
6. Харавинина Л.Н. Сопровождение личностно-профессионального развития молодого педагога: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2011.
7. Черникова Е.Г. Особенности социально-профессиональной адаптации молодых педагогов общеобразовательных школ // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. №4(333). С. 150–153.

\* \* \*

1. Anikanova V.Yu. Upravlenie adaptaciej nachinayushchih pedagogov doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. [Elektronnyj resurs] // Molodoj uchenyj URL: <https://moluch.ru/archive/453/99868/> (data obrashcheniya: 01.03.2025).
2. Dubcova M.V. Problema adaptacii molodyh pedagogov k rabote v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii // KANT. 2017. №2(23). S. 23–25.
3. Zeer E.F. Psihologiya professional'nogo razvitiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M., 2009.
4. Sotnikova M.S. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj adaptacii molodyh uchitelej v innovacionnoj obrazovatel'noj srede: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2017.
5. Hamidulina N.A. Professional'naya adaptaciya molodyh uchitelej v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah: dis. ... kand. ped. nauk. Kemerovo, 2000.

6. Haravinina L.N. Soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo razvitiya molodogo pedagoga: dis. ... kand. ped. nauk. Yaroslavl', 2011.

7. Chernikova E.G. Osobennosti social'no-professional'noj adaptacii molodyh pedagogov obshcheobrazovatel'nyh shkol // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. №4(333). S. 150–153.



***The adaptation difficulties of young teachers of preschool education***

*The specific features of the adaptation period of young teachers of preschool education and its differences from the adaptation of teachers of other educational levels are considered. The factors, having influence on the successful adaptation, and the fundamental difficulties that the specialists face at the beginning of the professional activity are analyzed.*

Key words: *adaptation, young teacher, preschool education, support.*

(Статья поступила в редакцию 02.06.2025)



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

**ЯН ЦЗИН,  
ХЭ СЮЙХУН  
Урумчи, КНР**

### **НАЦИОНАЛЬНЫЙ КОРПУС РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ РКИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ В КИТАЕ\***

*Дается характеристика ресурсной базы НКРЯ и рассматривается эффективное использование современных корпусных технологий в процессе обучения лексике русского языка китайских студентов-филологов. Национальный корпус русского языка является не только масштабным ресурсом языковых данных и мощным поисковым инструментом, но и эффективным методом для обучения РКИ в Китае.*

Ключевые слова: *Национальный корпус русского языка, РКИ, обучение лексике, китайские студенты-филологи, корпусные технологии.*

С развитием технологий и корпусной лингвистики новым направлением в гуманитарном образовании становится корпусное преподавание [7, с. 98]. Все больше ученых и преподавателей осознают потенциальную ценность текстов и слов различных корпусов в обучении иностранному языку и активно работают над возможностями их использования. Национальный корпус русского языка\*\* (далее – НКРЯ) как представительный электронный онлайн-корпус русских текстов вызывает большой интерес и постоянно находится в центре внимания многих лингвистов и преподавателей русского языка (русистов) в России и за рубежом [9, с. 130].

Языковой корпус – это электронное собрание текстов, размеченное таким образом, чтобы в нем можно было быстро найти слова и конструкции с заданными грамматическими и другими свойствами [6, с. 14]. Благодаря своему большому объему и возможностям в поиске предложений и слов НКРЯ является незаменимым электронным ресурсом в преподавании русского языка как иностранного. НКРЯ активно используется в преподавании русского языка в России и за рубежом. Его роль в обучении русскому языку рассматривали такие ученые, как Н.Р. Добрушина, В.А. Плунгян, С.О. Савчук, С.В. Мазынская, С.А. Анохина, А.И. Левинзон, А.М. Молдован, М.Ю. Фидчук и др.; в их работы входят статьи о его создании, роли, структуре, составе и особенностях, функциях, специфике разметки, применении НКРЯ в обучении, роли его подкорпусов и т.д. В последнее время статьи об использовании подкорпусов НКРЯ в обучении привлекают наше внимание: использование обучающего корпуса русского языка в преподавательской практике; конкретные задачи, появившиеся при создании Обучающего кор-

\* Работа выполнена при финансовой поддержке Регионального центра «Пояса и пути» Китайского комитета по делам национальностей – «Исследовательский центр ЦА и России» (Research Center for the Five Central Asian Countries and Russia) и гранта «Исследование распространения современной китайской литературы в русскоязычных странах» (23СРУ047).

\*\* Национальный корпус русского языка. [Электронный ресурс]. URL: <https://ruscorp.org> (дата обращения: 29.04.2024).

пуса, принятые в связи с этим решения [8]; использование мультимедийного русского корпуса НКРЯ в обучении русскому языку и культуре [5; 13], возможности параллельного корпуса НКРЯ не только в изучении базовой лексики, но и в обучении специальной и академической лексике [12] и при обучении итальянскому языку русскоязычных студентов [4].

Ученые и преподаватели русского языка в Китае также отслеживают развитие Национального корпуса русского языка. Работы китайских ученых в основном разделены на два вида: 1) статьи про структуру, функции и способы поиска в НКРЯ, разъясняются понятия корпуса и корпусной лингвистики, уточняются основные методы классификации корпусов, а также представлены методы запроса в НКРЯ, состояние и перспективы исследований в области русской корпусной лингвистики [3, с. 45]; 2) работы корпусной методики в преподавании русского языка в китайских вузах с помощью НКРЯ, включая в обучении грамматике, лексике, переводу, например, количественное исследование семантики и синтаксиса русских глаголов на основе НКРЯ и поисковой программой AntConc 3.2.1 [10, с. 37]. Использование НКРЯ не только улучшает существующие методики обучения, но и открывает возможности для разработки совершенно новых подходов к преподаванию РКИ. Применение НКРЯ в процессе преподавания русского языка иностранным студентам предоставляет возможность комплексного понимания системы русского языка, принципов его функционирования, а также позволяет наблюдать за трансформацией русского языка, расширяет знания об использовании языковых единиц. Он имеет большое значение для реформирования методов обучения, обновления моделей обучения и развития способностей учащихся к самостоятельному обучению [14, с. 13].

Применение ресурсов сети Интернет позволяет создать подлинную языковую среду и поставить задачу формирования потребности в изучении иностранного языка на основе интенсивного общения с его носителями, работы с аутентичной литературой самых разных жанров, аудирования оригинальных текстов, записанных носителями языка [2, с. 40]. С помощью НКРЯ обеспечивается возможность реального общения на изучаемом языке, получается доступ к оригинальным материалам и огромному числу учебных ресурсов в различном текстовом, аудио- и видеоформатах. Создание обучающей среды с компьютерными технологиями обеспечивает погружение студентов в среду изучаемого языка, дает возможность иностранным студентам на уровнях В1–В2 изучать язык самостоятельно.

В Китае за долгое время обучению китайских студентов-филологов лексике русского языка не уделялось достаточного внимания. Некоторые преподаватели считают, что рассмотрение лексики должно быть содержанием самостоятельного изучения учащихся, поэтому на уроках они не обращают внимания на объяснение произношения, формы и значения лексики, а также не делают акцент на формирование у учащихся мышления на изучаемом языке. Они обычно выбирают примеры употребления слов из учебников или словарей. Однако примеры там имеют определенные ограничения, не всегда подходят для преподавания на занятиях или бывают слишком малы. НКРЯ предоставляет больше возможностей для ознакомления отдельных слов и выбора примеров употребления данного слова при обучении. Преподаватели могут использовать НКРЯ для сбора большого количества оригинальных материалов, которые помогут при изучении значений слов или лексических категорий многозначности, омонимии, синонимии и антонимии. В НКРЯ можно легко увидеть, какие языковые формы и лексические единицы наиболее часто используются носителями русского языка, в каких функциональных стилях или коммуникативных ситуациях они чаще всего встречаются [11, с. 616]. Обучение РКИ на данных НКРЯ позволяет выявить языковые формы и лексические единицы, которые часто употребляются носителями русского языка.

В НКРЯ существуют различные корпусные технологии, которые помогают китайским студентам в изучении лексики русского языка. Во время преподавания РКИ с помощью НКРЯ можно использовать технологию «Портрет слова», чтобы учащиеся подробно узнали о слове. В портрете слова отображаются разнообразные информации о том, как слово живет и функционирует в языке. Такие часто встречающиеся слова разделяются на группы по их синтаксическим связям с искомым словом, в каждой группе портрет показывает только 10 самых частотных слов.

В технологии «Формы слова» указываются все возможные формы слова, представлены все падежи слова в двух числах, ячейки с разными формами отличаются по цвету, таким образом визуально можно понять примерное разделение форм слова по частоте. При наведении на ячейку выводится ipm (item per million), то есть среднее количество употребления слова в тексте размером в миллион слов. Поскольку в корпусе представлен текст разных эпох, в том числе с разной орфографией, на один падеж и одно число может приходиться больше одной словоформы. Если кликнуть по отдельной форме слова, можно увидеть результаты поиска по этой словоформе.

В технологии «О слове» демонстрируется базовая грамматическая и семантическая информация, для омонимов семантика слова будет различаться. В технологии «Частотность слова» дана шестиступенчатая шкала, на которой демонстрируется частотность слова. Здесь также показываются десять наиболее частотных однокоренных слов, они имеют общее лексическое значение. Это помогает китайским студентам расширять свой словарный запас с помощью одного слова. Если кликнуть по любому однокоренному слову, то можно увидеть портрет для данного слова. Для оформления списка однокоренных слов используются словари, а также технологии искусственного интеллекта.

Именно в корпусе преподаватель и студент могут быстро и легко найти целую серию примеров на трудное слово или грамматическую конструкцию и понять по контексту, как они употребляются. Принципиально важным моментом является показ в пределах одной и той же темы образцов текстов разных функциональных стилей. В нем предоставляется и сложный поиск, то есть поиск различных языковых конструкций длиной до десяти слов с заданной комбинацией. Так, студенты могут хорошо знать и значения, и употребление любого слова. Также они могут обратиться к МУРКО, чтобы там услышать слово в живой речи, это помогает им преодолеть психологические барьеры, с которыми они сталкиваются при общении с носителями языка.

Использование Национального корпуса РЯ студентами на начальном этапе обучения имеет достаточно ограниченный характер [15, с. 63]. Это связано с тем, что, во-первых, студенты в Китае на начальном этапе пока ограничены знаниями грамматических правил, у них небольшой лексический запас, на начальном этапе правила представляются в упрощенной форме, а в Корпусе информация о слове представлена в разнообразных языковых контекстах. Во-вторых, столкнувшись внезапно со сложной информацией оригинальных контекстов в Корпусе, ученики младших курсов склонны бояться трудностей, что влияет на их будущее изучение русского языка. Именно поэтому работа с НКРЯ на начальном этапе без помощи преподавателя представляется невозможной.

Студенты на продвинутом этапе уже накопили определенные знания о русском языке, они находят, читают и переводят серьезные статьи, большинство из них уже сдали ТРЯ-4 в Китае (как ТРКИ В1 в России). Недостаточно практики для изучения русского языка затрудняет студентам возможность эффективного общения на русском с носителями языка. Сначала преподаватель должен выбрать из НКРЯ короткие, не слишком сложные примеры, которые нетрудно прочесть. Студенты постепенно привыкают к чтению «живого» русского языка и одновременно могут выучить алгоритм использования корпуса. Использование НКРЯ поможет студентам соединить язык из учебников с языком носителей, преодолевая препятствия в лексических объяснениях. Студенты нового

поколения выросли с мобильными технологиями, они хорошо понимают компьютер и ценят интерактивные неисчерпаемые ресурсы в Интернете. Для них поиски в Корпусе привлекательны. При помощи НКРЯ студенты могут задавать вопросы, собирать материал и решать проблемные ситуации.

В Китае одной из проблем при изучении русского языка для студентов является многозначность слова. Важно понимание учащимися правил подбора подходящего варианта лексической единицы в употреблении нужных слов в зависимости от ситуации. Возможность изучения категорий многозначности и омонимии на примерах, предлагаемых НКРЯ, наиболее очевидна [1, с. 154]. В многозначных словах различаются основное значение и значение производное. Для того чтобы студенты на продвинутом этапе могли употреблять многозначные слова в своей речи, надо использовать определенные приемы в обучении лексике. Например, даны словосочетания: *сильная душа, сильная оборона, сильный в мире, сильная боль, сильный студент*. Сочетая слово «сильный» с различными словами, стоит обратить внимание на их значение и употребление. Для получения разносторонних примеров использования многозначного слова или слова с лексическим омонимом просто надо вести его в поисковую строку НКРЯ, тогда получится следующий результат:

1. *Я люблю, когда характер и сильная душа, когда девушка умеет чувствовать и не боится.*

2. *Сильная оборона, наступление дурной погоды и малочисленность российской армии делали совершенно невозможным сие предприятие: но великий гений Суворова превозмог все препятствия, на кои он решился по особенному приказанию фельд-маршала.*

3. *Хочется снова знать, что папа самый сильный в мире, что он все может, что он защитит и от злой собаки, и от соседских мальчишек.*

4. *Это будет моей лебединой песнью?! Любовь, как правило, – сильная боль. Но она ненадолго.*

5. *Я мгновенно, как всегда бывает, по первым строчкам понимаю, что это очень сильный студент.*

Чтобы хорошо понять значение и употребление многозначных слов, нужна тренировка на основе многократного и целенаправленного включения многозначного слова в различные контексты, ситуативно обусловленные и направленные на речевое общение. Это намного облегчает работу студентов по выполнению заданий.

Обучение синонимам и различение их значений тоже являются проблемами в рассмотрении лексики РКИ в Китае. Различение значений синонимов на продвинутом этапе особенно важно. Слова, близкие по значению, составляют сложность для понимания и усвоения для китайских студентов, поскольку различия в оттенках их значений и сочетаемости осознаются только в ходе языковой практики. В нашей работе с НКРЯ практика сопровождается теоретическим рассмотрением синтаксических и семантических отношений внутри словосочетания как синтаксической единицы. Например, глаголы *достигать – достигнуть* и *добиваться – добиться*. Оба глагола в китайском языке имеют одинаковые значения 达到, 获得. При обучении синонимам надо обратить внимание на то, что перевод не помогает в уточнении значения и употреблении этих глаголов, поэтому главная задача преподавателя состоит в том, чтобы обратить внимание студентов на те случаи, когда можно использовать только *достигать* или *достигать* можно заметить на *добиваться*, и на то, как меняется при этом смысл предложения.

Эффективный способ различения синонимов – сопоставить их в словосочетаниях или предложениях. Известно, что почти нет двух слов, одинаковых по смыслу и использованию. Преподаватель продемонстрирует студенту возможности применения полученных на уроке сведений в реальной коммуникации.

Обычно в русском языке глагол *добиться* употребляется, когда необходимо подчеркнуть активность действий, ведущих к достижению цели. Глагол *достигнуть* употребляется, когда необходимо лишь констатировать факт достижения цели. Например:

1. У каждого человека в жизни две задачи: во-первых, *добиться* того, что хочется, и, во-вторых, *получить* от этого нравственное удовлетворение.

*Парень мечтал, верил, стремился и добился своего.*

*Наглядно показано, что людям без цели, без мечты в нашем мире сложно добиться чего-то.*

*Правительство добилось того, что оборот остался на крайне ограниченном уровне.*

*Пока что реального успеха добилась на этом поприще, пожалуй, только МТС.*

*И третье – мы должны добиться более льготных условий для организаций, отчисляющих средства на пенсионные счета граждан.*

2. *Чтобы достигнуть этого, нужно сегментировать клиентов и для каждой группы предлагать свое сервисное обслуживание.*

*В результате нелегких переговоров было достигнуто согласие.*

*За прошедшие девять лет годовой оборот магазина достиг 5,2 млрд. долл.*

*На 1 января 2002 г. стоимость земель лесного фонда достигла 2 197 973,0 млн. рублей.*

*В настоящее время объемы незаконного изготовления алкогольной продукции достигли уровня 180 миллионов декалитров в год при емкости российского рынка около 250 миллионов декалитров.*

*В первую очередь это касается Сергея Рожкова, Виктора Майгурова и Анны Богалий, которые достигли воодушевляющей стабильности.*

При использовании НКРЯ для подбора примеров для китайских студентов-филологов важно учитывать уровень владения языком студентами. Со студентами на продвинутом этапе знания языка можно работать над примерами, показывающими дополнительные функции этих слов. На продвинутом уровне сами студенты могут использовать НКРЯ, чтобы выявить другие характеристики употребления *достигать* и *достигнуть* в речи (например, с какими словами чаще сочетаются эти глаголы, какую роль играют лексическая семантика, вид и время предложения в употреблении этих двух слов и т.д.).

НКРЯ содержит миллионы примеров употребления. Это позволяет студентам видеть, как слова используются в естественных контекстах. Еще можно использовать его для следующих целей:

- анализ сочетаемости слов (коллокаций): определения, с какими словами чаще всего сочетается изучаемое слово;
- изучение синонимов и их стилистических отличий: выявления, как одно и то же слово используется в различных стилях (разговорная речь, научный стиль, художественная литература);
- изучение словообразования: возможности анализа процессов образования различных слов от одного корня;
- изучение устаревшей или редкой лексики: отображения изменений в частоте использования слов или их выхода из употребления;
- изучение идиом и фразеологизмов: предоставления множества примеров употребления идиом для лучшего понимания их значения и использования в речи.

Для использования НКРЯ роль преподавателя представляется важнейшей. Без предварительной подготовки до и после занятия корпус может оказаться неуправляемой массой непонятного материала и даже источником ошибок. Даже если предложения или примеры, представленные в корпусе, часто являются трудными и сложными

для учащихся, возможность проводить самостоятельные исследования позволяет студентам самим вывести правила употребления определенной формы и приобрести более конкретное понимание языкового явления [8, с. 320]. Национальный корпус русского языка (НКРЯ), являясь крупнейшим и наиболее представительным корпусом, обладает значительным образовательным потенциалом и способен стать незаменимым инструментом для преподавателей в обучении русскому языку как иностранному, особенно в области изучения лексики.

### Список литературы

1. Анохина С.А. Использование материалов национального корпуса русского языка при изучении лексических категорий // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. М., 2007. С. 60.
2. Богомолов А.Н. Интернет-технологии в обучении русскому языку как иностранному // Вестник ЦМО МГУ. 2009. №1. С. 40.
3. Ван Чжэнь. Состояние и перспективы исследований в области русской корпусной лингвистики // Русский язык в Китае. 2007. №2. С. 45.
4. Леванович Н.В., Рычкова Л.В. Возможности параллельного корпуса НКРЯ при обучении итальянскому языку русскоязычных студентов // *Annali d'Italia*. 2020. №8-2. С. 40–42.
5. Мазынская С.В. Использование мультимедийного русского корпуса в обучении иностранных студентов // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XIX Международной научно-практической конференции. Минск, 2017. С. 217–219.
6. Молдован А.М. Национальный корпус русского языка // Книга исследования и материалы. М., 2007. С. 14.
7. Ольховская А.И. Корпусное преподавание русского языка // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2019. №2. С. 98.
8. Савчук С.О., Сичинава Д.В. Обучающий корпус русского языка и его использование в преподавательской практике // Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы. СПб., 2009. С. 320.
9. Сунь Миньцин, Хуан Чжунлянь. Ценность и применение НКРЯ в процессе обучения переводу (на примере русско-китайского перевода) // Вестник Московского университета. Серия 22: Теория перевода. 2022. №1. С. 130.
10. Сунь Миньцин. Количественное исследование семантики и синтаксиса русских глаголов на основе Национального корпуса русского языка // Вестник Университета иностранных языков НОАК. 2013. №6. С. 37.
11. Сюе Хунъянь, Цэн Цзя. Использование национального корпуса русского языка в обучении китайских студентов русской лексике // Образование и право. 2023. №12. С. 616.
12. Терентьева И.А. Возможности параллельного корпуса НКРЯ при обучении специальной лексике // Магия ИННО: новое в исследовании языка и методике его преподавания. 2015. С. 514–519.
13. Фидчук М.Ю. Мультимедийный русский корпус Национального корпуса русского языка как компонент аутентичной среды обучения инофонов русскому языку и культуре // Высшее образование сегодня. 2020. №8. С. 39–43.
14. Ю Цзиньлин, Чжао На. Национальный корпус русского языка и профессиональное преподавание русского языка // Вестник Университета Хэйхэ. 2013. №5. С. 13.
15. Янда Л.А. Студенты – пользователи национального корпуса русского языка // Национальный корпус русского языка и проблемы гуманитарного образования. М., 2007. С. 63.

\* \* \*

1. Anohina S.A. Ispol'zovanie materialov nacional'nogo korpusa russkogo yazyka pri izuchenii leksicheskikh kategorij // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka i problemy gumanitarnogo obrazovaniya. M., 2007. S. 60.
2. Bogomolov A.N. Internet-tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik CMO MGU. 2009. №1. S. 40.

3. Van Chzhen'. Sostoyanie i perspektivy issledovaniy v oblasti russkoj korpusnoj lingvistiki // Russkij yazyk v Kitae. 2007. №2. S. 45.
4. Levanovich N.V., Rychkova L.V. Vozmozhnosti parallel'nogo korpusa NKRYa pri obuchenii ital'yanskomu yazyku russkoyazychnyh studentov // Annali d'Italia. 2020. №8-2. S. 40–42.
5. Mazynskaya S.V. Ispol'zovanie mul'timedijnogo russkogo korpusa v obuchenii inostrannyh studentov // Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya: materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Minsk, 2017. S. 217–219.
6. Moldovan A.M. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka // Kniga issledovaniya i materialy. M., 2007. S. 14.
7. Ol'hovskaya A.I. Korpusnoe prepodavanie russkogo yazyka // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2019. №2. S. 98.
8. Savchuk S.O., Sichinava D.V. Obuchayushchij korpus russkogo yazyka i ego ispol'zovanie v prepodavatel'skoj praktike // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka: 2006–2008. Novye rezul'taty i perspektivy. SPb., 2009. S. 320.
9. Sun' Min'cin, Huan Chzhunlyan'. Cennost' i primeneniye NKRYa v processe obucheniya perevodu (na primere russko-kitajskogo perevoda) // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 22: Teoriya perevoda. 2022. №1. S. 130.
10. Sun' Min'cin. Kolichestvennoye issledovaniye semantiki i sintaksisa russkikh glagolov na osnove Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka // Vestnik Universiteta inostrannyh yazykov NOAK. 2013. №6. S. 37.
11. Syue Hun'yan', Cen Czya. Ispol'zovanie nacional'nogo korpusa russkogo yazyka v obuchenii kitajskih studentov russkoj leksike // Obrazovanie i pravo. 2023. №12. S. 616.
12. Terent'eva I.A. Vozmozhnosti parallel'nogo korpusa NKRYa pri obuchenii special'noj leksike // Magiya INNO: novoe v issledovanii yazyka i metodike ego prepodavaniya. 2015. S. 514–519.
13. Fidchuk M.Yu. Mul'timedijnij russkij korpus Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka kak komponent autentichnoj sredy obucheniya inofonov russkomu yazyku i kul'ture // Vysshee obrazovanie segodnya. 2020. №8. S. 39–43.
14. Yu Czin'lin, Chzhao Na. Nacional'nyj korpus russkogo yazyka i professional'noye prepodavanie russkogo yazyka // Vestnik Universiteta Hejhe. 2013. №5. S. 13.
15. Yanda L.A. Studenty – pol'zovateli nacional'nogo korpusa russkogo yazyka // Nacional'nyj korpus russkogo yazyka i problemy gumanitarnogo obrazovaniya. M., 2007. S. 63.



***The Russian National Corpus in teaching the Chinese students  
of Philology of the Russian language as a foreign language  
in the People's Republic of China***

*The characteristics of the resource potential of the Russian National Corpus is given. The efficient use of the modern corpus-based technologies in teaching the Chinese students of Philology of the vocabulary of the Russian language is considered. The Russian National Corpus is not only the massive resource of the linguistic data and the powerful research tool but it is also the efficient method for teaching the Russian language as a foreign language in the People's Republic of China.*

**Key words:** *Russian National Corpus, the Russian language as a foreign language, teaching vocabulary, Chinese students of Philology, corpus-based technologies.*

(Статья поступила в редакцию 24.03.2025)

Т.А. МУЛЕНДЕЙКИНА  
Омск

**СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКА ПЕРЕВОДЧЕСКОГО  
АУДИРОВАНИЯ У КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА**

*Актуализируется проблема подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации в рамках дополнительной программы профессиональной переподготовки курсантов. Раскрывается содержание понятия «переводческое аудирование», представляются навыки переводческого аудирования, приводятся примеры упражнений для формирования указанных навыков.*



Ключевые слова: *последовательный перевод, комплекс упражнений, теневой повтор, упражнения в сложном аудировании.*

Выполнение качественного перевода требует овладения курсантами специальными профессиональными навыками, которые не приобретаются в процессе изучения иностранного языка, а формируются при целенаправленном обучении переводческой деятельности. Дополнительная программа профессиональной переподготовки курсантов для приобретения новой квалификации «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» нацелена на развитие у курсантов компетенций, необходимых для осуществления переводческой деятельности в сфере профессиональной коммуникации. В данной публикации остановимся на устном последовательном переводе. Последовательный перевод, по мнению Р.К. Миньяр-Белоручева, является «устным переводом на слух, т.е. он предполагает восприятие звуковой речи и оформление выходного сообщения в виде устной речи» [4, с. 9]. Отсюда исходит необходимость формирования навыка переводческого аудирования как «ступени рабочего процесса, от которой непосредственно зависят результаты всей работы переводчика» [Там же, с. 30].

Проблема формирования и развития навыков и умений аудирования как компонента профессиональной деятельности переводчика поднимается в научных исследованиях Н.Н. Гавриленко, М.П. Коваленко, Е.А. Руцкой, Т.С. Серовой. Однако в науке вопросу формирования и развития навыков и умений переводческого аудирования у курсантов военного вуза уделено недостаточно внимания. В доступных для нас источниках было обнаружено лишь одно исследование В.П. Губановой, посвященное обучению переводческому аудированию курсантов-артиллеристов. Анализ учебных пособий по военному переводу, представленных в Единой электронной библиотеке Министерства обороны Российской Федерации, показал, что развитие навыка переводческого аудирования редко выступает предметом научных исследований. Узкая направленность дополнительной программы обучения также обуславливает необходимость отбора педагогами вуза соответствующих специализации курсантов профильных материалов для обучения переводчиков. Также следует отметить, что это новый вид деятельности, которым курсанты начинают заниматься на второй год обучения по дополнительной программе, поэтому речь идет о формировании навыка переводческого аудирования. Таким образом, указанные факты явились основанием для актуализации поиска эффективных средств формирования навыка переводческого аудирования курсантов военного вуза.

Учитывая недостаточную изученность данного аспекта в науке, считаем возможным в качестве решения описанной проблемы предложить комплекс упражнений, раз-

работанный на материале профессионального контекста, соответствующего специализации курсантов Омского автобронетанкового инженерного института и реализующийся на втором и третьем годах изучения дисциплины «Профессионально ориентированный перевод». **Цель** данной статьи – на основе анализа теоретической литературы и научных исследований раскрыть содержание понятия «переводческое аудирование», определить навыки, необходимые для осуществления переводческого аудирования, а также представить комплекс упражнений, способствующий формированию данных навыков.

Разрабатывая комплекс упражнений, мы опирались на труды отечественных специалистов в области методики обучения устному последовательному переводу (Е.В. Аликина, Р.К. Миньяр-Белоручев, А.В. Пушкина, Г.А. Самойленко, С.К. Фомин); методики обучения военному переводу (Л.Л. Нелюбин, В.С. Ходырев); концепции обучения переводческому аудированию (Н.Н. Гавриленко, Р.К. Миньяр-Белоручев, Е.А. Руцкая, Т.С. Серова); концепции контекстного обучения (А.А. Вербицкий).

Изучение научных исследований показало, что устный последовательный односторонний перевод рассматривается специалистами в качестве «билингвальной комплексной и сложной по структуре специфической вторичной речевой деятельности, в процессе которой осуществляются такие базовые виды речевой деятельности, как аудирование, думание (И.А. Зимняя), монологическое говорение, а также факультативные, сопровождающие их письмофиксация и референтное чтение по ключевым словам» (И.А. Зимняя, Б.А. Бенедиктов, В.М. Комисаров, Т.С. Серова, Е.А. Руцкая) [Цит. по: 3, с. 111].

С точки зрения А.В. Пушкиной, специфика устного последовательного перевода состоит в том, что «данный вид перевода представляет собой посредническую речевую деятельность при участии не менее трех субъектов и включает, как минимум, три вида и формы речевой деятельности, а именно: 1) слушание / аудирование, 2) думание / переформулирование, 3) говорение» [5, с. 25]. Выполнение указанных видов речевой деятельности обеспечивается следующими познавательными психическими процессами: вниманием, восприятием, вероятностным прогнозированием, памятью, мышлением, а также умением одновременного выполнения слушания и письма. Чем лучше развиты данные психические механизмы, тем эффективнее осуществляется последовательный перевод. Следовательно, при обучении последовательному переводу необходимо уделять повышенное внимание развитию указанных психических процессов.

Разделяя точку зрения Е.А. Руцкой, под переводческим аудированием мы понимаем «вид устной рецептивной речевой деятельности на исходном языке, направленный на формирование программы последующего текста-высказывания перевода и сопровождаемый письмом-фиксацией и референтным чтением по ключевым словам» [6, с. 9]. Переводческое аудирование является «первым компонентом речедетельностной единицы устного последовательного перевода, в процессе которого совершаются смысловые вербальные решения на основе умозаключающей деятельности» [Там же].

По мнению Г.А. Самойленко, «переводческое аудирование» (термин, введенный М.М. Букаревой) протекает в более сложных условиях, чем речевое умение аудировать: кратковременности восприятия, неповторяемости, скоротечности, ограниченности темпом речи оратора, большой нагрузки на память, требующих быстроты запоминания и предельной точности. Усложняет процесс аудирования и зависимость восприятия исходного сообщения от владения оратором техникой речи и условиями восприятия [7, с. 4].

Поскольку развитие любого вида деятельности осуществляется путем формирования соответствующих навыков и умений, то представляется необходимым располагать перечнем навыков переводческого аудирования. Специальные навыки переводческого

аудирования раскрыты в исследованиях Е.В. Аликиной, Н.Н. Гавриленко, А.В. Пушкиной, Г.А. Самойленко. На основании анализа работ указанных авторов нами были выделены навыки переводческого аудирования, которые необходимо формировать и развивать у курсантов-переводчиков в рамках реализации программы:

- воспринимать на слух прецизионные слова и фиксировать их с целью последующей передачи на языке перевода;
- делить текст на смысловые сегменты и вычленять из каждого сегмента ключевые слова для письменной фиксации;
- на основе записей воспроизводить информацию на языке перевода.

Основываясь на мнении Е.А. Руцкой о том, что «аудирование в условиях устного последовательного перевода характеризуется осмыслением и пониманием всего объема информации звучащего текста» [6, с. 9], и точке зрения Е.В. Аликиной о том, что «о результативной стороне аудирования можно судить по результатам фиксации, которую осуществляет переводчик в ходе восприятия и осмысления исходного сообщения» [1, с. 27], при описании навыков переводческого аудирования мы определили их числовые показатели и дифференцировали следующим образом:

1. *Высокий уровень*: параллельно с приемом устного сообщения переводчик фиксирует от 90 до 100% прецизионных слов с целью последующей их передачи на языке перевода, отбирает ключевую информацию и удерживает ее в памяти для последующей передачи на языке перевода, воспроизводит на языке перевода на основе записи от 90 до 100% информации.

2. *Средний уровень*: параллельно с приемом устного сообщения переводчик фиксирует от 60 до 89% прецизионных слов с целью последующей их передачи на языке перевода, выделяет ключевую информацию и удерживает ее в памяти для последующей передачи на языке перевода, воспроизводит на языке перевода на основе записи от 60 до 89% информации.

3. *Низкий уровень*: переводчик фиксирует до 59% прецизионных слов с целью последующей их передачи на языке перевода, выделяет ключевую информацию, воспроизводит на языке перевода на основе записи до 59% информации.

Обучение курсантов-переводчиков должно осуществляться на основе профессионально-ориентированной аутентичной информации, соответствующей их специальности. Поскольку специальность курсантов филиала Военной академии материально-технического обеспечения в г. Омске Омского автобронетанкового инженерного института звучит как «Транспортные средства специального назначения», специализация №1 «Военные гусеничные и колесные машины», то курсант в качестве будущего переводчика может быть привлечен к переводу информации следующего содержания: состояние и развитие транспортных средств специального назначения, производство и эксплуатация военных гусеничных и колесных машин, их технические характеристики. Следовательно, контекст для упражнений будет состоять из аудио- и видеосюжетов о военных гусеничных и колесных транспортных средствах из источников сети Интернет, а также из материала, разработанного нами с использованием инструментов искусственного интеллекта – генераторов голоса для преобразования текста в речь (TTSMaker и Naturalreaders). Данные инструменты позволяют озвучивать лексический материал узконаправленной тематики, используя разные диалекты и варьируя скорость речи.

При разработке комплекса упражнений мы основывались на научных исследованиях А.С. Бубновой, А.В. Пушкиной, Г.А. Самойленко, на трудах Р.К. Миньяра-Белоручева, С.К. Фомина, В.С. Ходырева, на анализе практического опыта профессиональных переводчиков Д. Бузаджи и А. Шеина, которые позволили нам определить эффективные приемы и типы упражнений: упражнения в сложном аудировании, теневой повтор

(*shadowing*), упражнения с прецизионными словами и числительными. Автором метода *shadowing* является американский лингвист и полиглот Александр Аргуэльес. Основа этого метода – восприятие на слух аудио- и видеозаписи с последующим, практически одновременным повторением услышанного [2, с. 173]. Идея выполнения упражнений в сложном аудировании с одновременным счетом вслух, упражнения с прецизионными словами и числительными принадлежит Р.К. Миньяр-Белоручеву. Предлагаемый нами комплекс упражнений содержит подготовительные и практические (переводческие) упражнения. Подготовительные упражнения рассчитаны на закрепление языкового материала, а также на поэлементную отработку переводческих навыков на ограниченном языковом материале (слове (термине), словосочетании, синтагме, изолированном предложении), на развитие когнитивных составляющих (памяти, внимания, восприятия). Практические (переводческие) упражнения рассчитаны на комплексную отработку переводческих навыков, проводимую на связных фразах, нескольких взаимосвязанных предложениях и текстах, и вводятся с учетом постепенного нарастания трудностей.

Итак, представим некоторые примеры упражнений для обучения курсантов переводческому аудированию при последовательном переводе на примере темы «Устройство и оснащение танка М1 А2 Абрамс».

1. Прослушайте с электронного носителя и запишите на слух следующие числительные: 28, 329, 26, 763, 12562 /// 272-48-15; 917-28-67.

2. Прослушайте с электронного носителя и запишите в ходе прослушивания следующие названия: *M113, Stryker, Leopard, M2 Bradley, Challenger 2, AMX-10, CV90, Bushmaster, Storm Shadow, Oshkosh, HuskyTSV*.

3. Повторите за диктором словосочетания в теновом повторе с опозданием на 2–4 слова, например: *full-tracked, low profile, laser rangefinder, smoothbore gun, hunter-killer, target acquisition system, fire control system, road wheel, rotary shock absorber*.

4. Переведите словосочетания в быстром темпе с русского языка на иностранный: *броневая защита, сектор обзора, основной прицел наводчика, узел подвески, газотурбинный двигатель, гладкоствольная пушка, рычаг системы передач*. Задание представлено на электронном носителе и выполняется с ограничением времени на перевод.

5. Повторите за диктором предложения на английском языке в теновом повторе с опозданием на 2 слова: *The height is 8 ft, the length is 32 ft, and the width is 12 ft /// The main armament of the M1A2 Abrams tank consists of one 120 mm smoothbore M256 cannon which can fire a wide range of ammunition /// The commander's station is armed with a standard 12.7 mm Browning M2 HB heavy machine gun which can be elevated from -10 to +65° and traversed through 360°*.

6. Повторите дословно предложения после их однократного прослушивания на английском языке, например: *The Abrams is a full tracked, low profile land combat system possessing a high degree of armor protection, lethal firepower, maneuverability and agility /// The driver sits in the front center in a semi-reclining position when his hatch is closed /// When the turret rotates all crew members rotate with it*.

7. Прослушайте информацию с электронного носителя, одновременно записывая прецизионные слова. Выполните перевод информации с опорой на записи, например: *The Abrams M1A2 is motorized with a German MTU Euro Power Pack diesel power pack. The M1A2 can run at a maximum speed of 68 km/h with a maximum cruising range of 425 km. The M1A2 can cross a water depth of 1.21 m and 1.98 m with preparation. It can climb a gradient of 60% and a side slope of 40% and it can cross a vertical obstacle of 1.06 m and a trench of 2.74 m*.

8. Прослушайте информацию (объем текста составляет 50–100 слогов) на английском языке с одновременным счетом в полголоса от 1 до 50 на русском языке. Передайте содержание услышанной информации на русском языке, например: *With a crew of*

four, Abrams incorporates advanced technologies such as thermal imaging, computerized fire control systems, and reactive armor for increased survivability on the battlefield and a number of additional electronic upgrades.

9. Прослушайте информацию на английском языке с электронного носителя с одновременным счетом в полголоса на русском языке и назовите смысловые части. Например: *The main armament of the M1A2 Abrams tank consists of one 120 mm smooth-bore M256 cannon which can fire a wide range of ammunition as the M829 Armor-Piercing Fin-Stabilized Discarding Sabot, M830 High Explosive Anti-Tank-Multi Purpose – Tracer, M831 training round and M865 training round. The layout of the M1A2 Abram is standard for a main battle tank with the driver position at the front in the center, the turret is in the middle of the hull, and the power pack at the rear. The commander and gunner are seated on the right of the turret and the loader is on the left. The first M1A2 Abrams tank was motorized with a Textron Lycoming AGT 1500 gas turbine engine developing 1,500 hp at 30,000 rpm. The M1A2 can run at a maximum speed of 68 km/h with a maximum cruising range of 425 km.*

10. Выполните двусторонний последовательный перевод диалога с электронного носителя с записью прецизионных слов, например:

Какие улучшения прошел танк Абрамс M1A2?	The M1A2 has plenty of improvements, such as the armor, electronics and the weapon systems. Each new version is heavier and slower but the increased technologies makes up for it.
What part of the tank is the most vulnerable?	Гусеницы позволяют танку преодолевать пересеченную местность. Однако гусеницы являются той частью, которая часто ломается.
Что защищает гусеницы танка?	The sides have armored plates, called side skirts to protect the wheels and the caterpillar tracks.

Упражнения представленных типов реализовывались нами в течение двух лет обучения курсантов по программе дополнительного образования.

В заключение отметим следующее: систематическое выполнение заданий способствовало тому, что курсанты приобрели навыки быстрой записи числительных, одновременного восприятия информации на слух и записи прецизионных слов, определения смысловых сегментов на слух и переключения между языками. Также обратим внимание на то, что упражнения «теневого повтора» и упражнения «в сложном аудировании» способствуют тренировке памяти, учат распределять внимание, тренируют темп речи, обеспечивая качественное переводческое аудирование, а значит, и последовательный перевод.

### Список литературы

1. Аликина Е.В. Устный последовательный перевод: ключевые аспекты теории и практики: учеб. пособие. Пермь, 2008.
2. Бубнова А.С. Обучение устному переводу: теневой повтор как универсальное упражнение на подготовительном этапе // Перспективы науки и образования. 2018. №5(35). С. 171–178.
3. Коваленко М.П., Серова Т.С. Переводческое аудирование в речедетальностной единице устного последовательного одностороннего перевода // Педагогическое образование в России. Теория и практика лингвистического образования. 2015. №5. С. 110–119.

4. Миньяр-Белоручев Р.К. Последовательный перевод. М., 1969.
5. Пушкина А.В. Обучение устному последовательному переводу студентов-лингвистов в рамках программы «Второе высшее образование»: дис. ... канд. пед. наук. М., 2015.
6. Руцкая Е.А. Формирование речевых информационно-направленных навыков аудирования будущего устного переводчика: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2012.
7. Самойленко Г.А. Методика обучения устному переводу: первый этап (на материале французского языка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.

\* \* \*

1. Alikina E.V. Ustnyj posledovatel'nyj perevod: klyuchevye aspekty teorii i praktiki: ucheb. posobie. Perm', 2008.
2. Bubnova A.S. Obuchenie ustnomu perevodu: tenevoj povtor kak universal'noe uprazhnenie na podgotovitel'nom etape // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2018. №5(35). S. 171–178.
3. Kovalenko M.P., Serova T.S. Perevodcheskoe audirovanie v rechedeyatel'nostnoj edinice ustnogo posledovatel'nogo odностороннего perevoda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. Teoriya i praktika lingvisticheskogo obrazovaniya. 2015. №5. S. 110–119.
4. Min'yar-Beloruhev R.K. Posledovatel'nyj perevod. M., 1969.
5. Pushkina A.V. Obuchenie ustnomu posledovatel'nomu perevodu studentov-lingvistov v ramkah programmy «Vtoroe vysshee obrazovanie»: dis. ... kand. ped. nauk. M., 2015.
6. Ruckaya E.A. Formirovanie rechevyh informacionno-napravlennyh navykov audirovaniya budushchego ustnogo perevodchika: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Nizhnij Novgorod, 2012.
7. Samojlenko G.A. Metodika obucheniya ustnomu perevodu: pervyj etap (na materiale francuzskogo yazyka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.



### ***The specific features of development of interpreters listening skills of the cadets of the military university***

*The issue of interpreters' training in the sphere of professional communication in the context of additional programs of professional program change of the cadets is updated. There is revealed the content of the concept "interpreter's listening", there are presented the skills of interpreters' listening and the examples of exercises for the development of the specified skills are given.*

**Key words:** *consecutive interpretation, complex of exercises, shadowing, exercises in complex listening.*

(Статья поступила в редакцию 23.03.2025)

Т.О. ИЛЬНИЦКАЯ,

Ю.В. СТЕПАНОВА

Тюмень

## КАК ПРОВЕСТИ «АПГРЕЙД» УЧЕБНИКА ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ: ТЕКСТОВЫЙ ПОДХОД

*Обосновывается необходимость проведения «апгрейда» учебника по английскому языку. Приводятся результаты опроса студентов I курса Тюменского государственного университета, касающиеся оценки учебника «Speakout Pre-Intermediate». Описываются стратегии и технологии проведения «апгрейда» учебника. Представлены примеры заданий, разработанных на основе текстов учебника, показана их эффективность в обучении английскому языку.*



Ключевые слова: учебник, английский язык, текст, «апгрейд», стратегии, технологии.

Учебник играет ключевую роль в преподавании и изучении английского языка как иностранного. Он обеспечивает структурированную последовательность языковых действий; охватывает формирование всех четырех умений иноязычной речи (чтение, письмо, аудирование и говорение); предоставляет равные возможности для изучения языка для всех обучающихся; усиливает их мотивацию и вовлеченность; в совокупности с дополнительными материалами в УМК является ценным методическим ресурсом для преподавателей. Я. Тсиплакидис в своей работе по исследованию теории и практики использования учебника подчеркивает его роль в организации самостоятельной работы студентов благодаря четким инструкциям и образцам для выполнения заданий [9].

Тем не менее даже лучшие учебники по английскому языку неизбежно устаревают как в содержательном плане, так и по формату представленных в них заданий. В эпоху мгновенного обмена информацией, бурного развития новых технологий, включая искусственный интеллект, существенных изменений, происходящих в различных сферах жизни, и, как следствие, появления новых реалий современного мира процесс устаревания учебника проходит наиболее быстро и ощутимо как для преподавателей, так и для студентов, в конечном итоге приводя к потере мотивации со стороны обучающихся и снижению эффективности обучения иностранному языку. Существует два пути решения проблемы: 1) приобретение нового учебника, что весьма проблематично в условиях существующих сложностей, связанных с недоступностью современных аутентичных учебников по английскому языку зарубежных издательств на российском рынке; 2) обновление (апгрейд) используемого учебника с целью повышения эффективности его использования в учебном процессе.

Среди основных требований к современному учебнику по английскому языку российские и зарубежные исследователи выделяют следующие:

- увлекательный актуальный контент, отвечающий интересам обучающихся и обогащающий их опыт и знания, с включением аутентичных материалов из реальных источников [7];
- охват четырех основных речевых умений (чтения, письма, аудирования и говорения) с включением упражнений, адаптированных к уровням и интересам обучающихся [5];

- соответствие академическим потребностям студентов в плане развития метакогнитивных навыков, которые являются «залогом продуктивной познавательной деятельности на протяжении всей жизни» [4, с. 275];

- включение культурного контента, формирующего у обучающихся межкультурную компетенцию [1].

Еще одна важная характеристика современного учебника, по мнению Т.В. Кожевниковой, состоит в его способности предоставлять простор для творчества как педагога, так и студентов; предлагать задания с использованием современных технологий и информационных ресурсов [2].

В течение последних пяти лет в Тюменском государственном университете дисциплина «Английский язык» включена в структуру ядерной программы (core curriculum), охватывающей базовые общеобразовательные дисциплины, обязательные для изучения студентами всех направлений подготовки, нацеленной на формирование таких важнейших компетенций, как критическое мышление, цифровая грамотность, межкультурная коммуникация, работа в команде. Для преподавания дисциплины «Английский язык» используется учебно-методический комплекс «Speakout» издательства «Pearson Education Limited». Учебник представляет общий курс английского языка в шести уровнях (от начального до продвинутого), базирующийся на коммуникативном подходе к изучению языка. Speakout имеет несколько ключевых преимуществ: аутентичный контент (видеоклипы из телепрограмм, интервью и видеоблоги); личностно-ориентированный подход; фокус на функциональном языке и структурированном говорении и аудировании; комплексное тестирование на протяжении всего курса; разнообразный дополнительный материал.

Тем не менее представленные в учебнике материалы (тексты для чтения, аудио-файлы, видеофильмы) в определенной степени утратили свою актуальность, не отражают современные реалии; отсутствует актуальный контент по культурной тематике. В учебнике недостаточно представлены интерактивные задания, не уделяется должного внимания развитию таких «гибких» умений, как критическое мышление, творческие способности, исследовательские навыки. Устаревание учебника в течение пяти лет – вполне закономерный процесс. Поскольку отсутствует возможность приобретения на российском рынке обновленного издания данного учебника, остается единственный выход для преподавателя – самостоятельно провести «апгрейд» в рамках своего курса.

80 студентов, обучающихся на уровне Pre-Intermediate, приняли участие в опросе, целью которого было выяснить, как они оценивают учебник Speakout аналогичного уровня с точки зрения актуальности представленных материалов и их соответствия интересам и потребностям студентов. Несмотря на то, что 70% респондентов показали высокий уровень удовлетворенности учебником в целом, около половины опрошенных согласились с утверждением о том, что учебник устарел и не отвечает современным тенденциям в содержательном плане. В частности, актуальность текстов, представленных в разделе учебника “Reading”, была оценена обучающимися на уровне 3-х баллов из 5. Среди предложенных вариантов эффективных форм работы с текстами с целью их актуализации более 60% выбрали использование материалов из Интернета по тематике текстов, 23% респондентов предпочли вариант «выполнение творческих заданий на основе текста», 15% опрошенных сделали выбор в пользу анализа текстов с помощью графических органайзеров / таблиц. Студенты в равной степени оценили роль работы с текстом в формировании таких «гибких» умений, как критическое мышление, аналитические навыки, творческие способности. Таким образом, результаты опроса студентов, анализ опыта и мнений коллег подтвердили потребность в проведении «апгрейда» учебника данного уровня с целью повышения его эффективности в учебном процессе, усиления мотивации обучающихся к изучению английского языка.

Рассмотрим возможные пути проведения «апгрейда» на примере учебника *Speakout Pre-Intermediate*, так как наибольшая часть студентов I курса Тюменского государственного университета (более 70%) по результатам входного тестирования попадает именно на этот уровень. Термин «апгрейд» происходит от английского глагола *upgrade* и означает «поднять на более высокий уровень», «усовершенствовать», «сделать более эффективным». Изначально данный термин использовался применительно к области информационных и компьютерных технологий, впоследствии получив распространение в другие сферы, включая образование. В современных отечественных и зарубежных публикациях по различным образовательным аспектам мы встречаем такие словосочетания, как «образовательный апгрейд», «школьный апгрейд», «апгрейд компетенций», «апгрейд учебных программ». Учитывая вышесказанное и фокусируясь на таких смыслах термина «апгрейд», как обновление, улучшение, модернизация, а также прямую связь термина с цифровым и технологическим контекстом, мы считаем уместным использовать данный термин в словосочетании «апгрейд учебника».

В качестве объекта для проведения «апгрейда» были выбраны тексты, включенные в раздел «Чтение» (Reading) в каждом блоке (Unit) учебника, поскольку текст задает тему в рамках отдельного блока, открывает возможности разработки заданий, направленных на совершенствование всех четырех речевых умений, помимо непосредственно умений чтения. Изучению текста как ключевого компонента в формировании иноязычной коммуникативной компетенции уделяется достаточно много внимания в отечественных и зарубежных публикациях. Тексты обеспечивают интенсивный ввод нового учебного материала, позволяя учащимся усваивать языковые структуры и расширять словарный запас, служат трамплином для дискуссий, ролевых игр и других интерактивных видов деятельности, мотивируя обучающихся на осмысленное использование языка [6]. Анализ текста, применение различных стратегий и тактик чтения позволяют развивать критическое мышление студентов, умение извлекать смыслы и обрабатывать информацию [8]. «Работа с аутентичным текстом способствует повышению коммуникативно-познавательной мотивации, формирует страноведческую и межкультурную компетенцию, положительно воздействует на личностно-эмоциональное состояние обучающихся» [3, с. 10].

При проведении «апгрейда» учебника *Speakout Pre-Intermediate* в части работы с текстом мы руководствовались следующими стратегиями:

- **обновление контента / включение аутентичных материалов** (статей, видео, подкастов, блогов, связанных с тематикой представленных в учебнике текстов, с учетом их актуальности и релевантности для студентов);
- **персонализация обучения** (обращение к опыту обучающихся при обсуждении прочитанного, приведение примеров из жизни);
- **использование технологий** (облачных сервисов, мессенджеров, мультимедийных ресурсов);
- **включение интерактивных элементов / творческих заданий** (групповых проектов, презентаций, драматизации, ролевых игр);
- **добавление «культурного» компонента** (включение контента по культурной и страноведческой тематике с последующим анализом).

Остановимся подробнее на описании технологий, выбор которых был обусловлен вышеперечисленными стратегиями или их сочетанием. При работе с текстом активно использовался *анализ текста на основе графических органайзеров* – инструментов визуальной коммуникации, которые помогают организовать информацию на бумаге / экране с целью улучшения ее запоминания, усвоения, анализа или применения. В зависимости от используемого вида графического органайзера (диаграмма Венна, карта циклов, таблица, блок-схема и т.д.) студенты выделяли главные идеи из текста и добавля-

**Виды заданий и формируемые «гибкие» умения при работе с текстами учебника Speakout Pre-Intermediate**

Текст	Задание	Описание	Формируемые «гибкие» умения
The seven secrets of happiness (Unit 1 Life)	мини-проект «Happiness across cultures / generations»	выбор темы и проведение исследования; представление проектов, оценивание, рефлексия	аналитические; исследовательские; критическое мышление; межкультурная компетенция
Danger rating (about dangerous jobs) (Unit 2 Work)	ролевая игра (интервью)	подготовка и представление интервью в парах (интервьюер / представитель профессии); оценивание, рефлексия	коммуникативные; творческие; критическое мышление
How the world spends its free time (Unit 3 Time Out)	мини-проект «Top 5 free time activities in Russia across generations»	проведение исследования, включая опрос; представление проектов; оценивание, рефлексия	коммуникативные; исследовательские; аналитические; межкультурная компетенция
Are traditional ways of learning the best? (Unit 4 Great Minds)	анализ текста на основе таблицы	заполнение таблицы (описание метода / преимущества / недостатки / собственное мнение / опыт); обмен информацией с опорой на таблицу в мини группах; оценивание / рефлексия	аналитические; коммуникативные
Fantastic film trips (Unit 5 Travel)	изложение событий от имени героя текста	просмотр трейлеров одноименных фильмов, поиск в Интернете дополнительной информации; изложение одной из историй от имени героя и размещение в Яндекс. Мессенджере; выбор лучших историй, оценивание, рефлексия	творческие; критическое мышление
Get moving! (Unit 6 Fitness)	анализ текста	заполнение графического органаizers «кластер» (характеристики видов спорта/ собственное мнение/ опыт); обмен информацией с опорой на «кластер» в мини группах; оценивание/ рефлексия	аналитические
Living the dream (Unit 7 Changes)	мини-проект «30 day challenge»	просмотр и обсуждение видео о внесении изменений в жизнь; подготовка проекта «30 day challenge»; представление проектов, оценивание, рефлексия	аналитические; критическое мышление
Hidden treasure (Unit 8 Money)	ролевая игра (ток-шоу)	просмотр видео из интернета по теме текста с выделением новой информации; подготовка к ролевой игре в мини группах (составление сценария, распределение и проработка ролей); представление ток-шоу; оценивание, рефлексия	коммуникативные; творческие

Виды заданий и формируемые «гибкие» умения при работе с текстами  
учебника *Speakout Pre-Intermediate*

Текст	Задание	Описание	Формируемые «гибкие» умения
Anaconda! (Unit 9 Nature)	драматизация эпизодов текста	распределение эпизодов истории между мини группами; подготовка к драматизации (составление сценария, распределение и проработка ролей); драматизация эпизодов; оценивание, рефлексия	коммуникативные; творческие
Make the punishment fit the crime (Unit 10 Society)	написание продолжения истории	поиск в интернете дополнительной информации по теме; написание продолжения истории и размещение в Яндекс. Мессенджере; выбор лучших историй, оценивание, рефлексия	творческие; критическое мышление
Social media as a force for change (Unit 11 Technology)	ролевая игра (интервью)	подготовка и представление интервью в парах (интервьюер / герой истории, связанной с социальными сетями); оценивание, рефлексия	коммуникативные; творческие; критическое мышление
How to write a Hollywood blockbuster (Unit 12 Fame)	написание сценария фильма	поиск в интернете дополнительной информации по теме; написание сценария блокбастера и размещение в Яндекс. Мессенджере; выбор лучшего сценария, оценивание, рефлексия	творческие; критическое мышление

ли детали к основной теме, определяли причинно-следственные связи, сравнивали объекты, описывали последовательность событий. Среди преимуществ использования данного вида задания можно выделить следующие: визуализация информации; облегчение восприятия сложного материала; возможность интеграции информации из текста учебника и дополнительных источников; эффективность использования в обучении различным аспектам иностранного языка; формирование критического мышления, аналитических навыков; учет индивидуальных особенностей обучающихся.

Следующим блоком заданий, используемым в «апгрейде» учебника *Speakout* и продемонстрировавшим свою эффективность в процессе обучения английскому языку, стал блок *творческих заданий* на основе текстов учебника. Данный блок включает ролевые игры, разработанные на основе текстов учебника и дополненные актуальной информацией из интернета, изложение сюжета текста от имени какого-либо героя, написание продолжения истории, описанной в тексте, драматизацию (инсценировку) ключевых эпизодов текстов. Творческие задания отличаются эмоциональной вовлеченностью обучающихся в процесс освоения английского языка, позволяют раскрыть творческий и интеллектуальный личностный потенциал, повышают мотивацию обучающихся, способствуют развитию как продуктивных (говорение, письмо), так и рецептивных (чтение, аудирование) речевых умений.

Третий блок заданий включает подготовку *мини-проектов, презентаций* по актуальной тематике прочитанных текстов на основе проведенной студентами *проектно-исследовательской работы*. Следует отметить, что проектная работа является одним из основных компонентом большинства дисциплин, преподаваемых в Тюменском государственном университете, включая дисциплину «Английский язык» в рамках ядерной программы. При подготовке мини-проектов по тематике прочитанных текстов студенты применяли следующие методы исследования: изучение литературы и источников информации, опрос, интервью, сравнительный метод. Если проблема отличалась особой глубиной и актуальностью, мини-проекты перерастали в финальные проекты, представляемые студентами в конце семестра.

Таким образом, процесс «апгрейда» текстовых заданий учебника «Speakout Pre-Intermediate» проводился на основе пяти вышеупомянутых стратегий (*обновление контента, персонализация обучения, использование технологий, включение интерактивных элементов / творческих заданий, добавление «культурного» компонента*) и реализовывался через технологии, которые условно можно сгруппировать в три блока: **аналитический, творческий, проектно-исследовательский**. Выбор технологии зависит от тематики и содержания текста, уровня владения языком обучающимися, индивидуальных и групповых потребностей студентов, а также прогнозируемой эффективности используемого вида работы для формирования их иноязычной коммуникативной компетенции и «гибких» умений. В таблице представлены описания заданий, разработанных на основе текстов блоков (Units) учебника с 1 по 12, и формируемые в результате их выполнения «гибкие» умения (таб. 1 на стр. 100–101). Следует отметить, что прежде чем приступить к заданиям, представленным в таблице, студенты выполняют текстовые задания из учебника.

Таким образом, представленные виды заданий позволяют формировать широкий спектр «гибких» умений и способствуют развитию иноязычной речевой компетенции с фокусировкой на таких продуктивных умениях, как говорение и письмо в зависимости от вида выполняемого задания. Рассмотрим более подробно задания из трех блоков и специфику работы над ними: 1) проектно-исследовательский блок: подготовка мини проекта «Happiness across cultures / generations» (Unit 1); 2) аналитический блок: анализ текста «Are traditional ways of learning the best?» на основе таблицы (Unit 4); 3) творческий блок: ролевая игра в формате ток-шоу по сюжету текста «Hidden Treasure» (Unit 8).

После выполнения заданий по тексту «The seven secrets of happiness», представленных в разделе «Reading», студенты определяют тему проектной работы: понятие счастья в какой-либо национальной культуре или социальной группе, например, «The concept of happiness for Americans» (культурный аспект) или «The concept of happiness for young people / older people in Russia» (социально-культурный аспект). Проектная работа включает разработку плана, сбор и анализ информации, проведение опроса, подготовку презентации и может осуществляться как в групповом формате, так и индивидуальном. На заключительном этапе студенты представляют продукты своей проектной работы в форме публичного выступления с визуальной поддержкой (компьютерная презентация, концепт-карта, видео), высказывают свое мнение и подводят итоги по теме «Happiness across cultures / generations», а также по выполненной проектной работе. Данный вид задания из блока «проектно-исследовательский» совмещает применение целого комплекса стратегий проведения «апгрейда» учебника (обновление контента, использование технологий, включение интерактивных элементов, добавление «культурного» компонента) и нацелен на формирование аналитических, исследовательских, коммуникативных навыков, критического мышления, межкультурной компетенции.

Анализ текста «Are traditional ways of learning the best?»

Analysis Method	Description	Advantages	Disadvantages	Personal experience / opinion
Alternative school				
Flipped classroom				
Starting young				

Задание по анализу текста «Are traditional ways of learning the best?» на основе таблицы из блока «аналитический» является значительно менее трудоемким и ставит целью научить обучающихся извлекать и анализировать информацию из текста по определенным критериям, делать выводы и формулировать свое мнение на основе прочитанного, представлять информацию четко и лаконично в формате таблицы и доносить основные идеи до собеседника. После прочтения текста и выполнения заданий учебника на понимание содержания студентам была предложена таблица для заполнения (таб. 2). При заполнении таблицы студенты извлекают информацию непосредственно из текста, а также используют собственные суждения, включают в колонки таблицы слова и фразы, несущие основную смысловую нагрузку. На заключительном этапе обучающиеся обмениваются информацией с опорой на таблицу в мини-группах, находят общие идеи, определяют различия. Данный вид задания базируется на использовании стратегий персонализации обучения, интерактивных технологий и эффективно интегрирует такие виды иноязычной деятельности, как чтение, письмо, говорение, развивая у обучающихся навыки обработки и анализа информации.

Задания из «творческого» блока вызывают наибольший интерес у обучающихся, так как они дают возможность раскрыть личностный потенциал, испытать позитивный эмоциональный подъем, получить новый «актерский» опыт, помогают преодолеть языковой барьер. По окончании работы над текстом «Hidden treasure», в основу которого легла реальная история, происшедшая в штате Нью-Мексико и связанная с поиском спрятанных сокровищ, студентам было предложено видео из интернета, которое содержало интересные дополнительные детали, относящиеся к развитию и завершению прочитанной истории. После обсуждения новой информации из видео студенты в командах по 5–6 человек приступили к подготовке ролевой игры в формате ток-шоу по сюжету

ту истории. На этапе подготовки между участниками команды были распределены роли (ведущий ток-шоу; миллионер, спрятавший сокровища; туристы-кладоискатели; человек, нашедший сокровища); совместно студенты разработали сценарий ток-шоу (длительность выступления каждой команды составляла 15 минут) и проработали свои роли. По окончании просмотра всех ток-шоу студенты оценили выступления друг друга с точки зрения интересного сценария, артистичности, языкового оформления. Подобные задания разрабатываются на основе сочетания таких стратегий «апгрейда», как обновление контента, использование технологий, включение интерактивных элементов / творческих заданий и способствуют развитию творческих способностей и коммуникативных навыков обучающихся.

Анализ собственного практического опыта проведения «апгрейда» учебника Speak-out Pre-Intermediate в рамках занятий по английскому языку со студентами I курса Тюменского государственного университета, педагогическое наблюдение, положительные отзывы обучающихся подтвердили эффективность применяемых стратегий и технологий в обучении иностранному языку и продемонстрировали следующие преимущества:

- развитие широкого спектра «гибких» умений;
- формирование иноязычной компетенции в различных видах речевой деятельности;
- учет интересов и опыта обучающихся и раскрытие их личностного потенциала;
- рост мотивации обучающихся к изучению английского языка;
- повышение интереса к чтению и осмыслению прочитанного.

В процессе применения стратегий и технологий «апгрейда» возникли сложности, связанные с планированием данных технологий и включением их во временные рамки занятия, соблюдением требований учебной программы дисциплины, поиском и отбором аутентичных материалов, первоначальным отсутствием интереса к выполнению трудоемких заданий со стороны обучающихся.

В заключение следует отметить, что «апгрейд» учебника английского языка – многогранный процесс, охватывающий оценку существующих материалов, включение аутентичных ресурсов, продвижение интерактивности, личностно-ориентированный подход, использование передовых стратегий и технологий обучения; необходимость, вызванная тенденциями развития современного мира; совместная деятельность преподавателя и студентов, раскрывающая их интеллектуальный и творческий потенциал, способствующая развитию профессиональных компетенций и доставляющая удовлетворение от полученных результатов обеим сторонам.

### Список литературы

1. Гончарова В.В., Кондина А.С. Социокультурные реалии в развитии межкультурной компетенции студентов неязыковых факультетов // Ярославский педагогический вестник. 2019. №5(110). С. 58–66.
2. Кожевникова Т.В. Учебник иностранного языка в неязыковом вузе: история и современность // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2021. №2(839). С. 45–54.
3. Лесникова И.В. Чтение аутентичных текстов как важнейшая составляющая при обучении иностранному языку // Культурологические аспекты изучения иностранного языка. М., 2013. С. 8–14.
4. Югова М.А., Павлова С.В. Развитие метакогнитивных навыков на основе учебника иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. 2023. №80-4. С. 273–276.

5. Akhmad E., Saleh Yu.R., Pakaya S. The Criteria of Good English Textbook for Students: A Senior English Textbook Analysis // *Eloquence: Journal of Foreign Language*. 2022. Vol. 1 №3. P. 114–124.
6. Babin M., Burner C. The word and college reading and writing. [Electronic resource]. URL: <https://thewordoncollegereadingandwriting> (date of request: 10.02.2025).
7. Nguyen Van Dat. Alignment of Coursebook and Curriculum: Effective Business English Learning Outcomes // *Journal of Knowledge Learning and Science Technology*. 2024. Vol. 3. №1. P. 248–258.
8. Swan M. Using texts constructively: what are texts for? [Electronic resource]. URL: [https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning\\_subject/articles/using-texts-constructively-what-are](https://www.teachingenglish.org.uk/professional-development/teachers/knowning_subject/articles/using-texts-constructively-what-are) (date of request: 10.02.2025).
9. Tsiplakides I. Selecting an English Coursebook: Theory and Practice // *Theory and Practice in Language Studies*. 2011. Vol. 1. №7. P. 758–764.

\* \* \*

1. Goncharova V.V., Kondina A.S. Sociokul'turnye realii v razvitií mezhkul'turnoj kompetencii studentov neyazykovyh fakul'tetov // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2019. №5(110). S. 58–66.
2. Kozhevnikova T.V. Uchebnik inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze: istoriya i sovremennost' // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2021. №2(839). S. 45–54.
3. Lesnikovskaya I.V. Chtenie autentichnyh tekstov kak vazhnejshaya sostavlyayushchaya pri obuchenii inostrannomu yazyku // *Kul'turologicheskie aspekty izucheniya inostrannogo yazyka*. M., 2013. S. 8–14.
4. Yugova M.A., Pavlova S.V. Razvatie metakognitivnyh navykov na osnove uchebnika inostrannogo yazyka // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023. №80-4. S. 273–276.



### ***How to upgrade the textbook of the English language: the text-based approach***

*The necessity of upgrading the textbook of the English language is substantiated. The results of the questionnaire of the 1st year students in University of Tyumen, dealing with the evaluation of the textbook "Speakout Pre-Intermediate", are given. The strategies and technologies of the textbook's upgrade are described. There are presented the examples of the tasks, developed on the basis of the texts of the textbook, their efficiency in teaching the English language is demonstrated.*

Key words: *textbook, English, text, upgrade, strategies, technologies.*

(Статья поступила в редакцию 05.04.2025)

## АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ В КРОСС-КУЛЬТУРНЫХ ГРУППАХ УНИВЕРСИТЕТА

*Глобализация требует инклюзивного образования для учащихся с двойным языковым опытом и кросс-культурной принадлежностью. Необходимо поддерживать различия в опыте, языке и культуре для успешного обучения. Анализ научных исследований МГУ им. Н.П. Огарева показал эффективность билингвального образования в кросс-культурных группах. Подчеркивается роль двуязычных сообществ в успеваемости, предлагаются рекомендации по их совершенствованию в университете.*



Ключевые слова: *межкультурное понимание, эффективность образования, билингвальность.*

В эпоху глобализации создание инклюзивной образовательной среды для студентов-билингвов и представителей разных культур становится все более насущной необходимостью. Признание и поддержка разнообразия образовательного опыта, языковых и культурных особенностей учащихся имеет решающее значение для их успешного обучения и общего благополучия [1, с. 557; 2, с. 163]. Двуязычные и мультикультурные сообщества играют жизненно важную роль в удовлетворении этих потребностей, предоставляя студентам пространство, где они могут чувствовать себя понятыми.

Двуязычие дает ряд когнитивных, социальных и экономических преимуществ, включая улучшение исполнительных функций, повышение креативности и общее языковое развитие. Кроме того, межкультурное понимание развивает эмпатию, терпимость и глобальное мышление, что делает студентов более подготовленными к успеху в многообразном мире [3, с. 213; 4, с. 121; 5, с. 99].

Можно выделить ряд преимуществ двуязычных и кросс-культурных сообществ [6, с. 141; 7, с. 43; 10, с. 107]:

- *чувство принадлежности и связи:* студенты могут взаимодействовать с другими людьми, имеющими схожее языковое и культурное наследие, что создает ощущение общности и поддержки;
- *поддержка языкового развития:* сообщества предоставляют возможности улучшить языковые навыки, участвуя в разговорах, читая и общаясь с носителями языка;
- *культурный обмен:* сообщества выступают в качестве платформ для обмена культурными знаниями, обычаями и практиками, способствуя культурному взаимопониманию и уважению;
- *академическая успеваемость:* исследования показывают, что студенты, участвующие в двуязычных и межкультурных программах, часто получают более высокие баллы по тестам, улучшают посещаемость и повышают мотивацию к обучению;
- *личностное развитие:* сообщества предоставляют возможности для личностного роста и самореализации, побуждая студентов исследовать свою идентичность, развивать лидерские качества и брать на себя инициативу.

Преподаватели и администрация университета также играют решающую роль в создании и поддержании двуязычных и кросс-культурных сообществ. Они создают инклюзивную учебную среду, то есть пространство, в котором все студенты чувствуют себя уважаемыми, ценными и имеющими возможность учиться и преуспевать; мотивируют студентов участвовать в мероприятиях, которые способствуют развитию их двуязычных и кросс-культурных навыков [8, с. 48; 9, с. 77]. Преподавателям и администрации предоставляется возможность развивать свои педагогические навыки в двуязычных и кросс-культурных условиях, а также вовлекать родителей и сообщество в поддержку и развитие двуязычных и кросс-культурных программ.

По данным приемной кампании 2024 года, в НИ МГУ им. Н.П. Огарева было зачислено 1193 иностранных студента из 32 стран. Наиболее распространенными странами происхождения стали: Туркменистан, африканские страны, Йемен, Индия, Китай, Египет, Иордания. Новыми странами стали Австрия и Венесуэла. Обучение ведется на русском и английском языках (по трем специальностям: лечебное дело, ветеринария и теплоэнергетика (реализуется также в вузе-партнере в Китае)). В сентябре 2024 года в Ченнаи был открыт Центр русского языка и культуры МГУ им. Н.П. Огарева на базе Института науки и технологий SRM (SRM Institute of Science and Technology (SRMIST)). Центр предлагает курсы русского языка для студентов разных уровней, а также культурные мероприятия, такие как мастер-классы и лекции по русской культуре. Кроме того, на базе университета организована Межвузовская конференция по укреплению сотрудничества между молодежью России и Африки. Участники обсуждают вопросы интеграции африканских студентов в российское общество. Приоритетной целью мероприятия является облегчение адаптации учащихся из стран Африки в России. Гости мероприятия – представители Российской Федерации и стран Африки. Они представляют проект «Российско-африканский молодежный альянс», обсуждают примеры успешного участия в совместных проектах и намечают направления для дальнейшего развития молодежного сотрудничества.

В анонимном анкетировании (с ноября 2023 г. по октябрь 2024 г.) на тему «Эффективность двуязычного образования и обучения в кросс-культурных группах» приняли участие 1087 иностранных студентов НИ МГУ им. Н.П. Огарева, представляющих 30 стран. Цель опроса – собрать информацию о том, как иностранные студенты воспринимают инклюзивность образовательной среды в университете в отношении студентов-билингвов и кросс-культурных групп. Вопросы охватывали следующие темы: удовлетворенность студентов доступностью образовательных ресурсов, преподавательского состава и услуг поддержки для студентов-билингвов и представителей кросс-культурных групп; восприятие студентами уровня поддержки со стороны преподавателей, однокурсников и администрации университета, направленной на создание инклюзивной образовательной среды; ощущение студентами представленности своей культуры и языка в учебных материалах, преподавательском составе и общих инициативах университета; восприятие студентами влияния инклюзивной образовательной среды на их академическое, социальное и психологическое благополучие; возможность студентов вносить предложения о том, что университет может сделать для улучшения инклюзивности образовательной среды для студентов-билингвов и представителей кросс-культурных групп. Данные из анкет были собраны с помощью Google Forms и обработаны в программе Microsoft Excel. Анализировались частота ответов и процентное распределение. Результаты были представлены в виде сводных таблиц и диаграмм, которые использовались для оценки удовлетворенности студентов, выявления их предпочтений и разработки рекомендаций по улучшению двуязычных и кросс-культурных сообществ университета.

Студенты в целом выразили удовлетворение доступностью учебников и материалов на разных языках (87%). Однако была отмечена необходимость улучшения доступности (9%) вспомогательных материалов, таких как видеолекции и электронные учебники, на языках меньшинств. Студенты высоко оценили подготовку преподавательского состава к обеспечению инклюзивной образовательной среды (98%). Была отмечена чуткость преподавателей к культурным и языковым различиям, а также их готовность адаптировать методы преподавания для удовлетворения потребностей различных групп учащихся. Респонденты выразили удовлетворенность услугами поддержки (73%), предоставляемыми студентам-билингвам и представителям других культур. Особенно высоко (89%) была оценена работа центров для студентов-билингвов, которые предоставляли языковую поддержку, культурные и социальные программы. Большинство студентов (86%) чувствовали, что университет создал инклюзивную образовательную среду. Они сообщили, что чувствуют себя принятыми и уважаемыми независимо от своей культурной и языковой принадлежности.

Хотя студенты отметили улучшение представления своей культуры и языка в учебных материалах и преподавательском составе, они все же считают, что можно сделать больше для того, чтобы университетская среда была более инклюзивной (27%): включить в списки для чтения произведения авторов из разных культур и слоев общества (7%); создавать учебные материалы, отражающие разнообразный жизненный опыт студентов (5%); активно нанимать профессоров из разных культурных и социальных групп (3%), разрабатывать программы межкультурного обмена (6%), включать тренинги по культурной компетентности в учебную программу (6%). Студенты сообщили о положительном влиянии инклюзивной образовательной среды на их академическое, социальное и психологическое благополучие (95%). Они отметили повышение успеваемости, улучшение социальных связей и повышение уверенности в себе. Результаты исследования помогли определить наиболее эффективные практики и области, требующие дополнительного внимания, для создания более инклюзивной и поддерживающей образовательной среды для всех студентов.

Анализ ответов отражает восприятие студентами доступности образовательных ресурсов, преподавательского состава и услуг поддержки. Они оценили уровень поддержки со стороны преподавателей, однокурсников и администрации, направленной на создание инклюзивной образовательной среды. Выразили свое мнение о том, насколько их культура и язык представлены в учебных материалах, преподавательском составе и общих инициативах университета. Изучение влияния инклюзивной образовательной среды на академическое, социальное и психологическое благополучие студентов выявило значительный положительный эффект. Было отмечено улучшение навыков общения, расширение кругозора и повышение уверенности в себе. Анкета также дала студентам возможность высказать свои предложения по улучшению инклюзивности образовательной среды. Рекомендации касались таких аспектов, как расширение учебных программ для студентов-билингвов, повышение культурной грамотности преподавателей и разработка стратегий, направленных на привлечение студентов из разных культур. На основе полученных данных были сделаны выводы и разработаны рекомендации по совершенствованию двуязычных и кросс-культурных сообществ в университете.

### Список литературы

1. Арефьев А.Л. Экспорт российских образовательных услуг // Статистический сборник Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. 2020. №10. С. 393–415.
2. Бабаян И.В., Пашинина Е.И., Чжан Ф. Особенности культурной интеграции китайских студентов-музыкантов-исполнителей в российскую образовательную среду // Известия Саратовского университета. Серия: Социология. Политология. 2024. Т. 24. №2. С. 163–171.

3. Вашквичус В.Ю., Кондракова Ю.Н., Кузьмина Е.С. Что ищет китайский студент в России: анализ образовательных потребностей китайских студентов в российских вузах по материалам социологического исследования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2022. №65. С. 213–237.
4. Гильманов Д.А. Анализ российско-китайского межвузовского взаимодействия как профессиональная альтернатива для потенциальных иностранных студентов УГНТУ // Инновационные научные исследования: теория, методология, тенденции развития: сборник научных статей по материалам XV Международной научно-практической конференции. Уфа, 2024. С. 121–126.
5. Злобина Ю.И. Социоинтеграция китайских студентов на трансграничной территории: проблемы адаптации // Социальная интеграция и развитие этнокультур в евразийском пространстве. 2021. Выпуск 2. №10. С. 99–106.
6. Мартынова М.Ю. Стратегии экспорта образования в Китай: вызовы и возможности в условиях пандемии и постпандемии // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. №2-2. С. 141–146.
7. Петрунина Ж.В., Шушарина Г.А. Перспективы интеграции научно-образовательного пространства приграничных территорий России и Китая // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. из России и Китая. 2024. №2(74). С. 43–51.
8. Прутских Т.А., Прутских А.А. Развитие российско-китайского сотрудничества в сфере образования (на примере Байкальского государственного университета) // Российско-китайские исследования. 2019. №3. С. 42–48.
9. Садловская М.В., Леонтьева Е.О. Китайские студенты в России: социальные характеристики и жизненные ценности // Учение ТОГУ. 2019. №10. С. 77–82.
10. Цзюэ Лю Китайские студенты в Казанском федеральном университете: социальный опрос // Казанский вестник молодых ученых. Политические науки. 2019. Т. 3. №3. С. 107–113.

\* \* \*

1. Aref'ev A.L. Eksport rossijskikh obrazovatel'nyh uslug // Statisticheskij sbornik Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii. 2020. №10. S. 393–415.
2. Babayan I.V., Pashinina E.I., Chzhan F. Osobennosti kul'turnoj integracii kitajskih studentov-muzыkantov-исполнителей v rossijskuyu obrazovatel'nyuyu sredu // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Seriya: Sociologiya. Politologiya. 2024. T. 24. №2. S. 163–171.
3. Vashkyavichus V.Yu., Kondrakova Yu.N., Kuz'mina E.S. Chto ishchet kitajskij student v Rossii: analiz obrazovatel'nyh potrebnostej kitajskih studentov v rossijskikh vuzah po materialam sociologicheskogo issledovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2022. №65. S. 213–237.
4. Gil'manov D.A. Analiz rossijsko-kitajskogo mezhvuzovskogo vzaimodejstviya kak professional'naya al'ternativa dlya potencial'nyh inostrannyh studentov UGNTU // Innovacionnye nauchnye issledovaniya: teoriya, metodologiya, tendencii razvitiya: sbornik nauchnyh statej po materialam XV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2024. S. 121–126.
5. Zlobina Yu.I. Sociointegraciya kitajskih studentov na transgranichnoj territorii: problemy adaptacii // Social'naya integraciya i razvitie etnokul'tur v evrazijskom prostranstve. 2021. Vypusk 2. №10. S. 99–106.
6. Martynova M.Yu. Strategii eksporta obrazovaniya v Kitaj: vyzovy i vozmozhnosti v usloviyah pandemii i postpandemii // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2021. №2-2. S. 141–146.
7. Petrunina Zh.V., Shusharina G.A. Perspektivy integracii nauchno-obrazovatel'nogo prostranstva prigranichnyh territorij Rossii i Kitaya // Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. iz Rossii i Kitaya. 2024. №2(74). S. 43–51.
8. Prutskih T.A., Prutskih A.A. Razvitie rossijsko-kitajskogo sotrudnichestva v sfere obrazovaniya (na primere Bajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta) // Rossijsko-kitajskie issledovaniya. 2019. №3. S. 42–48.
9. Sadlovskaya M.V., Leont'eva E.O. Kitajskie studenty v Rossii: social'nye harakteristiki i zhiznennye cennosti // Uchenie TOGU. 2019. №10. S. 77–82.

10. Czyue Lyu Kitajskie studenty v Kazanskom federal'nom universitete: social'nyj opros // Kazanskij vestnik molodyh uchenyh. Politicheskie nauki. 2019. T. 3. №3. S. 107–113.



***The analysis of effectiveness of bilingual education and teaching  
in the cross-cultural groups of university***

*Globalization requires inclusive education for the students with the binary linguistic experience and the cross-cultural belonging. It is necessary to support the differences in the experience, language and culture for the successful education. The analysis of the scientific research in National Research Ogarev Mordovia State University showed the efficiency of bilingual education in cross-cultural groups. The role of bilingual communities in academic progress is underlined. There are suggested the recommendations for their improvement in university.*

Key words: *intercultural understanding, effectiveness of education, bilinguality.*

(Статья поступила в редакцию 10.02.2025)



Д.Р. РАФЕКОВА  
Волгоград

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ

*Проанализирована аксиологическая основа русской народной сказки путем выявления синтеза мифологических, анимистических, тотемических и христианских представлений. Рассматриваются бинарные оппозиции добра и зла, механизмы передачи коллективной памяти и нравственных норм, определяющие уникальность фольклорного мышления.*



Ключевые слова: аксиология, фольклор, мифология, христианство, традиции, нравственность.

Русская народная сказка выступает не только как форма устного народного творчества, но и как хранилище древних мифологических смыслов, традиционных ценностных представлений и нравственных установок. Сказка структурирует мир через бинарные оппозиции – добро против зла, правда против лжи, труд против праздности, щедрость против жадности, – что позволяет аудитории интуитивно воспринимать моральный порядок и справедливость. Как отмечал Владимир Пропп, «волшебная сказка воспринимается как символическое выражение глубочайшей древности. В древности эта мудрость казалась ясной и доступной – когда-то сама сказка была мифом» [10, с. 117].

Мифология всегда являлась основой мировоззрения древнего человека. Е.М. Мелетинский подчеркивал, что «мифология является одновременно архаичной и удивительно устойчивой формой творческого воображения. Она функционирует как доминирующая духовная парадигма в примитивных и, в некоторой степени, древних обществах, формируя основной способ глобальной концептуализации... Мифология представляет собой основу и хранилище ранних религиозных и поэтических форм» [9, с. 37].

Фольклор, уходящий корнями в миф, сохраняет и трансформирует архаичные образы, архетипы и сюжеты, обеспечивая преемственность культурной памяти. Сказка, как наследница мифологических традиций, кодирует базовые ценности народа, передавая представления о справедливости, честности, мужестве и необходимости соблюдения моральных норм. Бинарность символов (например, противопоставление добра и зла) становится не только стилистическим приемом, но и механизмом формирования нравственного мировоззрения. Таким образом, сказка выступает своеобразным этическим компасом, подтверждающим вечное правило: каждое доброе дело вознаграждается, а проступок неизбежно наказывается.

Одной из центральных черт традиционной мифологии является вера в одушевленность природы. Анимистические мотивы утверждают, что не только люди, но и деревья, камни, животные и даже неодушевленные предметы обладают душой и сознанием. Этот взгляд пронизывает русскую сказку, где природа нередко представляется как активный участник событий. Так, в сказке «Жадная старуха» дерево обращается к герою словами: «Не руби меня, мужичок! Что тебе надо, все сделаю». После просьбы старика,

отвечает: «Ладно; ступай домой, всего у тебя вдоволь будет». Это иллюстрирует идею о том, что природа способна не только наказывать, но и вознаграждать за добрые поступки. Подобный прием позволяет передать базовое ощущение космического порядка, в котором мораль и справедливость поддерживаются самими природными силами. Анимистическая картина мира учит уважению к природе, закладывая в сознание слушателя понимание того, что любое нарушение гармонии неизбежно влечет за собой негативные последствия.

Неотъемлемой частью мифологических представлений в сказке является и система тотемизма, согласно которой человек связывает свою родословную с определенными животными или растениями, наделенными сакральными качествами. Эдвард Б. Тайлор отмечал в книге «Первобытная культура»: «анимизм действительно является основой философии как у дикарей, так и у цивилизованных народов» [12, с. 211]. Тотемические верования закрепляют представление о священной защите рода, где тотемное животное выступает как покровитель, наставник и защитник. Ярким примером служит медведь, который занимает важное место в русском фольклоре. С одной стороны, медведь – символ могущества и мудрости, с другой – носитель морального авторитета, способный восстановить нарушенное равновесие. Как пишет Тайлор: «В Сибири якуты почитали медведей наряду с лесными богами, кланяясь в знак уважения, когда проходили мимо их любимых логовищ... Остяки также давали клятвы на голове медведя в русских судах, полагая, что медведь, будучи всемогущим, может сразить лжецов» [Там же, с. 380].

При этом тотемические элементы проявляются не только в почитании крупных животных, но и в отношении к мелким созданиям, птицам и даже растениям. Так, в племенных обществах тотемом могла становиться и маленькая птичка, символизирующая силу ветра, или даже цветок, олицетворяющий тонкую связь между человеком и природой [8]. В сказках этот мотив часто трансформируется в сюжеты, где тотемные животные выступают в роли волшебных союзников, дарующих герою силу, мудрость и защиту.

Сказка, интегрируя мифологические, анимистические и тотемические представления, выполняет важнейшую функцию – передачу базовых нравственных норм. Сюжетная структура, основанная на бинарных оппозициях, способствует формированию устойчивых моделей поведения: герой, преодолевая испытания, доказывает свою добродетель, а отрицательные персонажи – символы злобы и жадности – неизбежно сталкиваются с возмездием. Такой подход отражает убеждение, что мир устроен по принципу космической справедливости, где каждое действие имеет свою цену.

Наряду с функцией воспитания сказка является носителем коллективной памяти, в которой зашифрованы мифопоэтические представления древних народов. Архетипические сюжеты и образы передаются из поколения в поколение, обеспечивая преемственность культурных традиций. Как отмечает О.А. Егорова, «неразрывная связь между мифологией и фольклором подчеркивает преемственность мифологических структур в рамках культурных нарративов, формируя как коллективную память, так и художественное творчество из поколения в поколение» [7]. Преемственность проявляется не только в сюжетах, но и в ритуальных мотивах, повторяющихся образах – будь то волшебное дерево, которое дает дары за добро, или медведь, символизирующий защиту и справедливость. Сказка становится проводником древних ценностей, формируя у слушателя представление о том, что мир – это система, в которой человек, природа и сверхъестественные силы находятся в неразрывной взаимосвязи.

Интересен и факт эволюции аксиологических образов в сказках. Например, в ранних версиях сюжетов медведь предстает как непобедимый мститель, восстанавливающий справедливость в мире первобытного человека, тогда как поздние версии отра-

жают постепенное ослабление мистического статуса животного, что связано с изменением социально-культурных установок. В одном из вариантов сказки «Медведь – липовая нога» медведь после многочисленных набегов на сад супружеской пары оказывается побежденным, что символизирует сдвиг в парадигме – от полного подчинения природных сил человеку к попыткам утвердить человеческое господство над природой. Можно рассмотреть и другую сказку, например, «Медведь и заяц», где медведь, несмотря на свою силу, оказывается в ситуации, когда его доброта и мудрость помогают ему преодолеть трудности.

Тем не менее даже при такой трансформации базовые ценности – идея кармического воздаяния, необходимость уважения к природе и сохранения морального баланса – остаются неизменными. Сказка, сохраняя свою аксиологическую функцию, продолжает служить напоминанием о том, что каждое действие имеет свои последствия, а древние мифологические архетипы остаются важным ориентиром в культурном самосознании народа.

В качестве яркого примера сказочной символики можно привести эпизод из сказки «Хаврошечка». Здесь конфликт за яблоко иллюстрируется следующим образом: «Три сестры бросились вперед, каждая из них стремилась дотянуться до яблони первой. Сначала яблоки свисали соблазнительно низко, но, когда они протянули руки, плоды внезапно оказались выше, чем они могли дотянуться. Они пытались сбить их – листья ослепили их глаза. Они пытались сорвать их – ветки расплетали их косы. Как они ни бились, как ни царапались, как ни напрягались, как ни рвали себе руки, но яблоки оставались недосягаемыми» [3, с. 123]. Впоследствии, когда Хаврошечка приближается, дерево отвечает ей: «Ветви склонились, и яблоки сами упали ей в руки» [Там же].

Христианские мотивы в русских народных сказках помогают формировать уникальное фольклорное мышление, где моральные уроки и культурные традиции переплетаются с религиозными ценностями, создавая богатую и многослойную традицию устного народного творчества. В сказке «Царевна-лягушка» звучит идея о том, что истинная красота и добродетель находятся внутри человека, что перекликается с христианским учением о внутреннем мире. В сказке «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» можно увидеть элементы жертвенности и заботы о близких, что также является важным аспектом христианской морали. Сказка «Морозко» отражает темы милосердия и помощи, где добрые поступки вознаграждаются, а злые – наказываются, что соответствует христианским представлениям о справедливости.

Нельзя также не отметить, что ритмичность и повторяемость сказочных мотивов способствуют усилению аксиологического посыла. Так, в одном из фольклорных эпизодов звучит запоминающийся мотив: «Скрипи, скрипи, скрипка, на липовой ножке! // И вода спит, и земля спит; // Только старуха не спит – она прядет шерсть!» [3, с. 456]. Этот отрывок не только создает атмосферу неизбежного возмездия, но и усиливает идею о том, что существуют силы, неподвластные человеку, – силы древнего, нерушимого космического порядка.

Аксиологическая основа русской народной сказки зиждется на синтезе мифологических, анимистических и тотемических представлений, которые формируют целостное мировоззрение народа. Сказочные сюжеты, насыщенные бинарными оппозициями и символическими образами, не только отражают древние верования, но и служат механизмом становления нравственных норм.

Христианское сознание кардинально меняет восприятие мира, человека и цели его существования. В отличие от материалистического взгляда, ориентированного на осязаемую реальность, христианская мысль придает первостепенное значение спасению души, подготовке к смерти и переходу в иное, божественное царство. Христианство, переориентируя земное существование на высшую цель – стремление к Богу как «источ-

нику жизни» и «свету» человеческого бытия, – формирует уникальный духовный пласт, пронизывающий традиционную русскую культуру, включая народные сказки.

Принятие православного христианства в Киевской Руси оказало значительное влияние на идеологическую основу народных сказок. Сюжеты, ранее основанные на чисто мифологических и языческих мотивах, постепенно трансформировались, перенимая элементы христианской доктрины. Это привело к появлению нового слоя смысловых образов: наряду с бинарной оппозицией добра и зла в сказках начало проследиваться понятие высшей моральной ответственности, основанное на библейских заповедях и нравственном учении Христа. Е.И. Алещенко отмечает, что влияние христианского мировоззрения на фольклор проявляется двумя основными способами. Православие сформировало идеологическую основу сказок, направив их конфликтную динамику в русло христианских морально-этических парадигм. Христианство проникло в народное сознание через повседневные детали и символы, интегрируя религиозные верования в самую ткань фольклорного повествования [2, с. 48]. Христианские мотивы не сводятся лишь к простому противостоянию добра и зла, они включают совокупность символических идей, отражающих представления о грехе, покаянии, воздаянии и смирении.

Сказки начинают активно использовать христианскую терминологию и символы (упоминания о Боге, духовенстве, святых предметах, религиозных ритуалах и литургических атрибутах), что переосмысливает традиционные мотивы. В результате в фольклорном лексиконе появляются новые смыслы, которые тонко и точно передают моральные принципы народных повествований [Там же, с. 49]. Так, даже ключевые имена сказочных героев пронизаны религиозным смыслом.

Одним из наиболее заметных символов в русских сказках является имя Иван, происходящее от древнееврейского «Йоханан» и означающее «Яхве милостив» или «Божья благодать» [11]. С принятием христианства имя это вошло в русский обиход через греческую форму (Ἰωάννης) и стало одним из самых распространенных, отражая не только веру героя, но и его духовную предрасположенность. В сказочных традициях имя Иван обретает разные обличья: Иван-дурак и Иван-царевич. Архетип героя-дурака следует устоявшейся схеме повествования, где «Жили-были три брата: двое были умными, а третий – дурак». Этот повторяющийся мотив подчеркивает парадокс: казалось бы, глупый герой в итоге добивается большего успеха, чем его умные братья. Иван-дурак, осознавая свою предполагаемую недостаточность, обращается к сверхъестественному за помощью. Например, его просьба звучит так: «По щучьему веленью, а по моему прошенью кабы я сделался такой молодец, чтоб мне не было подобного и чтоб был я чрезвычайно умен!» В противоположность Ивану-дураку выступает образ Ивана-царевича, сына царя, который в христианской традиции ассоциируется с божественным помазанием и избранностью. Такой герой воплощает идеал благородства и добродетели, подчеркивая, что даже в простоте и кажущейся наивности скрывается глубокая духовная сила.

Христианские элементы в сказках проявляются не только через словесные образы, но и посредством физических жестов, таких как крестное знамение. Перед началом любого важного предприятия – будь то опасное путешествие или встреча со сверхъестественными существами – главный герой, осеняя себя знаком креста, призывает божественную защиту. Этот священный жест способен отгонять злые силы, заставляя их отступать или исчезать. Пример тому приводится в сказке, где герой, войдя в царские покои, «помолился перед святыми иконами, поклонился царю и сказал...» [3, с. 234].

Крещение и связанные с ним ритуалы также находят отражение в народном сознании. Е.И. Алещенко отмечает, что описания роли крестных родителей и упоминания о крещении встречаются даже в сказках о животных. Так, в басне «Лиса и журавль» про-

слеживается идея духовного родства: «Лиса с журавлем подружилась, даже покумилась с ним у кого-то на родинах». В «Глупом волке» звучит диалог, где волк предлагает: «Будь ты моим кумом, а я твоей кумою, станем их, малых детушек, крестить» [1, с. 50]. Эти примеры подчеркивают, что христианские обряды и символы проникли в фольклор не только как декоративный элемент, но и как важный компонент духовного опыта народа.

Морально-этический каркас сказок во многом опирается на христианские заповеди и блаженства, провозглашенные Иисусом Христом в Нагорной проповеди. Герой, сталкиваясь с испытаниями, не опирается на личные силы, а обращается к высшим, невидимым силам за помощью. Именно через эти испытания происходит его символическое превращение. Как отмечал Е.Н. Трубецкой, «когда сказочный герой глубоко осознает свое человеческое бессилие перед лицом сверхъестественного, <...> когда никакая человеческая сила не может спасти героя от неизбежной гибели, когда перед ним разверзается змеиная пасть «от земли до неба», у него сам собою вырывается возглас: “Господи, сохрани меня и спаси мою душу”. Молитва разрушает чудеса черной магии, спасает от плена морского царя» [14, с. 479]. Молитвенная сила как проявление глубокой веры и смирения становится главным инструментом прохождения судьбоносных испытаний, что и является центральным парадоксом героя-дурака: успех достигается не за счет мирской сообразительности, а через доверие к высшей, божественной воле.

В русских народных сказках понятия добра и зла традиционно выступают в роли бинарной оппозиции. Однако в русской лингвокультуре граница между этими противоположностями зачастую оказывается размытой и многогранной. Добро и зло передаются не только через прямое противостояние, но и посредством метафорических образов, а также через антонимические пары, подчеркивающие контраст основных лексических единиц.

Русское культурное сознание издавна тесно связано с христианскими традициями, которые оказали глубокое влияние на восприятие нравственного дуализма. В рамках этой парадигмы Бог как высший творец воплощает добро, а зло олицетворяется дьяволом или иными сверхъестественными существами, традиционно воспринимаемыми как «темные силы». Среди последних выделяются такие персонажи, как баба-яга, леший, Кощей Бессмертный, лихо одноглазое, кикимора и другие мифические образы, которые, по мнению А.Я. Гуревича, мыслят и действуют как живые существа, олицетворяя зло в фольклоре [6].

На противоположной стороне морального спектра в сказках нередко выступают «волшебные помощники» – существа, непосредственно связанные с миром природы, такие как лошадь, рыба, медведь или олень. Эти образы символизируют добро, выступая союзниками главного героя в борьбе со злыми силами и обеспечивая торжество справедливости. Интересной особенностью является текучесть понятий: персонажи, изначально олицетворяющие зло, иногда неожиданно становятся помощниками героя. Одним из ярких примеров этого парадокса является образ бабы-яги. Несмотря на устрашающую репутацию ведьмы, способной пожирать детей, она нередко дает герою жизненно важные советы или снабжает его магическими предметами, будь то клубок ниток, наливное яблоко или меч-кладенец, которые помогают Ивану победить Кощея Бессмертного.

Еще одним аспектом бинарной оппозиции в русской сказке является противопоставление правды и кривды. «Правда» в народных преданиях символизирует закон, праведность и добродетель, в то время как ее антонимом служит не просто «ложь», а термин «кривда», производный от слова «кривой». Метафорическое использование этого термина передает ощущение морального искажения, несправедливости и противоправного действия. Таким образом, выражения типа «кривить душой» усиливают семанти-

ческую связь между обманом и моральным разложением [13]. В одном из наиболее трогательных сюжетов сказки рассказывается, как кривда выкалывает глаза правде, лишая ее зрения и направляя на путь блуждания. Лишь благодаря божественному вмешательству правда восстанавливается, обретает зрение и в конечном итоге побеждает, в то время как кривде предстает мрачная участь – наказание со стороны Бога или дьявола [16].

Ключевые понятия добра и зла в русской народной сказке представляют собой не просто абсолютные категории, а сложную, многослойную систему, где их взаимосвязь выражается через антонимические пары (например, Бог – черт, правда – кривда) и динамические метаморфозы образов. В сказочной традиции окончательная победа добра над злом достигается благодаря вмешательству высших сил, волшебных помощников и божественного правосудия. При этом неизменным остается глубокое убеждение, что зло в конечном счете будет наказано. Это отражает фундаментальную моральную философию, присущую русскому фольклору.

Русская народная сказка является уникальным культурным феноменом, вобравшим в себя древнейшие мифологические, анимистические, тотемические и христианские представления. Она не только сохраняет архаические элементы мировоззрения, но и выполняет важную аксиологическую функцию, передавая последующим поколениям моральные и нравственные ориентиры. Бинарные оппозиции, лежащие в основе сказочных сюжетов, формируют четкую картину миропорядка, в которой добро неизменно торжествует над злом, правда побеждает кривду, а труд и добродетель вознаграждаются. Через взаимодействие человека с природой, представленной как одушевленная и наделенная волей сила, сказка учит уважению к окружающему миру и осознанию причинно-следственных связей между поступками и их последствиями. С течением времени русская сказка претерпела изменения под влиянием христианского мировоззрения. Наряду с традиционными мифологическими архетипами в ней закрепились образы, символизирующие грех, покаяние и спасение. Русская народная сказка выступает не только как форма устного творчества, но и как важнейший инструмент передачи коллективной памяти, нравственных ценностей и культурных традиций. Ее аксиологическая основа, сформированная на пересечении мифологических и религиозных элементов, продолжает оказывать влияние на мировоззрение народа, оставаясь актуальной и в современном культурном пространстве.

### Список литературы

1. Алещенко Е.И. Концепт «крещение» в русской народной сказке // Вестник Томского государственного педагогического университета. Серия: Гуманитарные науки (Философия). 2006. №5(56). С. 48–53.
2. Алещенко Е.И. Сказочный текст как отражение христианской языковой картины мира // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2006. №3. С. 47–52.
3. Аникин В.П. Русское устное народное творчество. М., 2001.
4. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки. М., 1984.
5. Буслаев Ф.Н. Народный эпос и мифология. М., 2003.
6. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М., 1972.
7. Егорова О.А. К вопросу об актуализации мифологических представлений в фольклоре (на материале русских и британских сказок) // Litera. 2018. №3. С. 296–303.
8. Кравцов Н.И. Славянский фольклор. М., 2009.
9. Мелетинский Е.М. Герой волшебной сказки: происхождение образа. М., 2005.
10. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М., 1969.

11. Румянцева О.Н. Амальгама язычества и христианства Древней Руси на материале русских волшебных сказок (образ иронического удачника) // Вестник Костромского государственного университета. 2007. Т. 13. №2. С. 220–222.
12. Тайлор Э.Б. Первобытная культура. М., 1989.
13. Телия В.Н. Русская фразеология. М., 1996.
14. Трубецкой Е.Н. Иное царство и его искатели в русской народной сказке // Избранные произведения. Ростов-на-Дону, 1998. С. 479–884.
15. Фрэзер Дж.Дж. Золотая ветвь. М., 2002.

\* \* \*

1. Aleshchenko E.I. Koncept «kreshchenie» v russkoj narodnoj skazke // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki (Filosofiya). 2006. №5(56). S. 48–53.
2. Aleshchenko E.I. Skazochnyj tekst kak otrazhenie hristianskoj yazykovoj kartiny mira // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2006. №3. S. 47–52.
3. Anikin V.P. Russkoe ustnoe narodnoe tvorcestvo. M., 2001.
4. Afanas'ev A.N. Narodnye russkie skazki. M., 1984.
5. Buslaev F.N. Narodnyj epos i mifologiya. M., 2003.
6. Gurevich A.Ya. Kategorii srednevekovoj kul'tury. M., 1972.
7. Egorova O.A. K voprosu ob aktualizacii mifologicheskikh predstavlenij v fol'klоре (na materiale russkikh i britanskikh skazok) // Litera. 2018. №3. S. 296–303.
8. Kravcov N.I. Slavyanskij fol'klор. M., 2009.
9. Meletinskij E.M. Gerоj volshebnoj skazki: proiskhozhdenie obraza. M., 2005.
10. Propp V.Ya. Morfologiya volshebnoj skazki. M., 1969.
11. Rumyanceva O.N. Amal'gama yazychestva i hristianstva Drevnej Rusi na materiale russkikh volshebnyh skazok (obraz ironicheskogo udachnika) // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. 2007. Т. 13. №2. S. 220–222.
12. Tajlor E.B. Pervobytnaya kul'tura. M., 1989.
13. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya. M., 1996.
14. Trubeckoj E.N. Inoe carstvo i ego iskateli v russkoj narodnoj skazke // Izbrannye proizvedeniya. Rostov-na-Donu, 1998. S. 479–884.
15. Frezer Dzh.Dzh. Zolotaya vetv'. M., 2002.



### ***The axiological basis of the Russian folk tale***

*The axiological basis of the Russian folk tale is analyzed by the means of revealing the synthesis of mythological, animistic, totemic and Christian representations. The binary oppositions of good and evil and the mechanisms of passing the collective memory and moral standards, defining the uniqueness of the folklore way of thinking, are considered.*

Key words: *axiology, folklore, mythology, the Christian religion, traditions, morality.*

(Статья поступила в редакцию 04.03.2025)

## О ХАРАКТЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ АВТОРСКОГО СТИЛЯ А. КРИСТИ

*В центре внимания находятся ключевые особенности авторского стиля Агаты Кристи. То, как писательница работает с видами речи, как характеризует своих персонажей и окружающую обстановку, рассматривается с точки зрения классических подходов лингвостилистического анализа. Анализируется и создание особой атмосферы в произведениях писательницы, в связи с этим затрагивается вопрос смысловых доминант.*



Ключевые слова: *авторский стиль, жанр детектива, смысловые доминанты, виды речи в художественном тексте, стилистические приемы, лингвостилистический анализ.*

Жанр детектива не предполагает такой глубинной образности на лексическом уровне, как, например, изобилие оригинальных метафор, олицетворения, художественного сравнения, гиперболизации. Накладывая определенные ограничения, чтобы не утяжелять сюжет и не уходить от развлекательной литературы, жанр детектива предполагает создание определенной атмосферы на усмотрение автора. Творчество Агаты Кристи в этом плане, несомненно, выделяется на фоне многих подходов к детективу именно светлой атмосферой, позитивным и слегка ироничным настроением, часто романтическими нотками и верой в справедливость и неотвратимость наказания. Будь то роман или короткий рассказ, писательница внимательна не только к фабуле и сюжету, но и к стилистическим средствам различного уровня для создания того узнаваемого авторского стиля, который принес ей известность почти сто лет назад.

Не углубляясь во множественные трактовки термина «авторский стиль», хотелось бы отметить лингвостилистические особенности произведений разных литературных форм авторства Агаты Кристи – романов и рассказов – в лексической, синтаксической, а также графической плоскости; проанализировать вариативность видов речи, используемых ею для избегания однотипности изложения. Нам интересны и некоторые смысловые акценты, важные для читателя.

Теоретической основой работы послужили труды ведущих отечественных лингвистов, начиная с академика В.В. Виноградова. В ключевом понятии «авторский стиль» мы опираемся на концепцию, изложенную в трудах И.Р. Гальперина, посвятившего значительную часть книги “Stylistics” комплексному рассмотрению этого явления. Кроме того, его лингвистические исследования в совокупности с подходом В.А. Кухаренко взяты за основу анализа видов речи в художественном произведении. Концепции выдающихся стилистов-англистов И.В. Арнольд и А.Н. Мороховского составили фундамент работы с текстом художественного стиля в рамках лингвостилистического анализа. Как писала Ирина Владимировна в предисловии к первому изданию «Стилистики современного английского языка», современная наука «ставит вопрос о художественном мастерстве в его связи с идейностью произведения, выявляет функциональные связи элементов текста в их отношении к идейно-художественному единству произведения» [1, с. 5]. Осознанно подойдя и к плану выражения, и к плану содержания, постараемся комплексно проанализировать основные маркеры стиля «королевы детектива».

Обратившись для начала к видам речи, можем отметить, что неизменным спутником детективного жанра является опрос свидетелей, полицейский допрос, то есть ди-

алогическая речь персонажей. Еще одним важным элементом является их внутренняя речь – внутренний монолог. Очень интересно он подан, например, в романе «Смерть в облаках», где внешнее описание перемежается с мыслями каждого персонажа и сопровождается поразительным различием в стиле, выборе лексики. При помощи внутренней речи мастерски подчеркивается несоответствие сословной принадлежности и самой сущности человека: “*The Countess of Horbury thought: «What shall I do? It’s the hell of a mess. The hell of a mess. There’s only one way out that I can see <...>. That cat, Venetia Kerr, being here makes it worse. She always looks at me as though I were dirt. Wanted Stephen herself. Well, she didn’t get him!*”

*The Honorable Venetia Kerr thought: «Little tart! That’s what she is. Poor old Stephen! If he only could get rid of her!»* [6, с. 12].

Размышляя о мужчине, которого они не поделили, две дамы с титулом (одна аристократического происхождения, вторая – бывшая актриса, а ныне его жена) используют сленговые выражения, лексику сниженного тона, включая вульгаризмы, эмоциональные повторы, восклицательные предложения, но их прямая речь, будет преисполнена собственного достоинства: “*I am Lady Horbury. I consider it absolutely outrageous that I should be detained in this manner!*” [Там же, с. 22]. Так, при помощи разных видов речи Агата Кристи раскрывает нам самую сущность персонажей.

Для избегания монотонности допросов в анализируемом романе используется чередование видов речи, например, цепочку из диалогической речи – слов автора – несобственно-прямой речи: “*Alibi, eh?» said the inspector darkly.*

*Poirot intervened with a question about wasps.*

*Yes, Mr Clancy had noticed a wasp. It had attacked him. He was afraid of wasps ... When was this?.. Just after the steward had brought him his coffee. He struck at it and it went away*” [Там же, с. 39].

В том, что мы назовем “uttered represented speech” [3, с.102], присутствуют третье лицо персонажа, прошедшее время глаголов, но традиционный для прямой речи порядок слов. Писательница нередко прибегает к этому виду речи как к средству, придающему живость повествованию.

В этом свете интересен и роман «Немезида». В 1 главе – увертюре – речь автора перемежается в привычной для читателя манере с внутренней речью персонажа: “*Having turned the paper over as usual to the births, marriages and deaths, Miss Marple thought to herself, as so often before, “It’s sad really, but nowadays one is only interested in the deaths!”*” [11, с. 4]. А позже уже совмещается с потоком сознания Мисс Марпл: читатель становится сопричастен ходу ее рассуждений, тому, как всплывают воспоминания о прошлом без, казалось бы, посредничества автора: “*Linda Ormerod. No, she hadn’t known her. Quantril? Dear me, that must be Elizabeth Quantril. Eighty-five. Well, really! She had thought Elizabeth Quantril had died some years ago. Fancy her having lived so long! So delicate she’d always been, too*” [Там же, с. 7].

Эмоционально-окрашенный синтаксис, характерный для внутренней речи, эллипсис, вставные конструкции в скобках, восклицания (*Dearme, Well, really!*) соседствуют с изображенной речью от третьего лица. Это неординарный подход для демонстрации потока мыслей Мисс Марпл и, в целом, глава, построенная таким образом, – один из запоминающихся моментов вариативности видов речи в романах Агаты Кристи.

Обращаясь к трудам И.Р. Гальперина, связанным с типизацией видов речи, отметим, что изображенная речь по сравнению даже с косвенно-прямой речью значительно более фрагментарна, непоследовательна, обрывиста. Она всегда более эмоциональна, хотя бы потому, что выражает чувства и переживания героя. Изображенная речь, рисуя невысказанные мысли и чувства, может со значительно большей свободой обращаться с логическим построением высказывания [2, с. 210]. Эта свобода в полной мере представлена в своеобразном начале романа «Немезида».

Если в «Немезиде» мы становимся свидетелями потока мыслей Мисс Марпл, то в рассказе «Пленение Цербера» из серии «Подвиги Геракла» знакомимся с размышлениями Пуаро о современном темпе жизни и об изменившихся женских образах. Случайная встреча в метро поразила сыщика, взволнованный ход его мыслей представлен через изображенную речь: “*«In Hell,» she had said. Surely his ears had not deceived him? She had said that?*

*But what had she meant by it? Had she meant London 's Underground Railways? Or were her words to be taken in a religious sense? Surely, even if her own way of life made Hell the most plausible destination for her after this life, surely – surely her Russian courtesy would not suggest that Hercule Poirot was necessarily bound for the same place?*

*No, she must have meant something quite different. She must have meant – Hercule Poirot was brought up short against bewilderment”* [14, с. 318].

Целый абзац отведен автором на недоумение сыщика, он полностью состоит из вопросов, а в следующем предполагается отрицательный ответ на них: бельгиец приходит к заключению, что под словом «ад» графиня имела в виду нечто другое, не религиозное, хотя лондонское метро в час пик было очень на него похоже. Агата Кристи мастерски переходит от изображенной речи к словам автора прямо в ходе следующего предложения второго абзаца, чтобы подчеркнуть, что герой был в тупике – его недосказанная мысль обрывается тире.

Возвращаясь к понятию авторского стиля, отметим, что «каждый писатель имеет свою индивидуально-художественную манеру использования несобственно-прямой речи. По-разному используются и способы ее введения в авторское повествование» [2, с. 212]. Стиль Агаты Кристи, по нашему мнению, близок, например, стилю Дж. Голсуорси с его тонкими, едва заметными переходами между разными видами речи, подчас без каких-либо вводящих авторских слов. При анализе построения повествования с точки зрения организации видов речи мастерство «королевы детектива» для нас становится очевидным.

Исключительно удачен с точки зрения нетривиального, тонкого чередования видов речи и зачин романа «День поминовения». Он начинается с рассуждения, где речь автора перемежается с внутренней речью персонажа: “*Once the inquest was over, Iris had deliberately tried to put the whole thing out of her mind. Of what good was remembrance? Forget it all! Forget the whole horrible business. But now, she realised, she had got to remember. She had got to think back into the past ... To remember carefully every slight unimportant seeming incident ...*” [12, с. 1].

Речь автора переходит в вопросы и восклицания (*Of what good was remembrance? Forget it all!*), а потом и в многоточия, погружая нас в мир воспоминаний героини. Так мы переходим к мыслям героини, оформленным изображенной речью: “*That extraordinary interview with George last night necessitated remembrance. It had been so unexpected, so frightening. Wait – Had it been so unexpected? Hadn't there been indications beforehand? George's growing absorption, his absentmindedness, his unaccountable actions – his – well, queerness was the only word for it!*” [Там же].

Это пример эмоционального рассуждения с командами *Wait* и вопросами самой себе (*Had it been so unexpected?*). Сочетание приема эмоционального нарастания, данного в перечислении, с аллитерацией *absorption, his absentmindedness, his unaccountable actions*, выделение финальной мысли при помощи тире и оформление предложения как восклицательного демонстрируют искусность писательницы и позволяют читателю почувствовать этот внутренний дискомфорт героини, удивиться и насторожиться вместе с ней.

От видов речи перейдем к особенностям авторского стиля при характеристике персонажей.

Безусловно, использование точных эпитетов – ключ к описанию персонажей в детективном жанре, где читатель во многом концентрируется на развитии сюжета. Множество подобных примеров мы можем найти в работах «королевы детективного жанра». Вот начало рассказа «Яблоки Гесперид»: “*He noted the generous brow, the mean mouth, the rapacious line of the jaw and the piercing, visionary eyes. He understood from looking at the man why Emery Power had become the great financial force that he was.*

*And his eyes falling to the long delicate hands, exquisitely shaped, that lay on the desk, he understood, too, why Emery Power had attained renown as a great collector”* [13, с. 59].

Использование существительных в обязательной связке с эмоционально-окрашенным эпитетом, с одной стороны, сразу создает точный образ жесткой хватки финансового дельца, с другой – в сочетании с параллельной организацией предложений на синтаксическом уровне фокусирует наше внимание на неожиданных эпитетах *delicate, exquisitely shaped* – совершенно иной стороне внешности и характера. Переплетение этих двух характеристик – тоже один из характерных признаков стиля А. Кристи. Такое построение дает нам самое точное и емкое описание противоречивой натуры героя. Интересен и тот факт, что в параллельных конструкциях даже имя героя повторяется полностью, не подвергается местоименной замене, как возможно было бы предположить в нейтральном, не эмоционально заряженном тексте. Использование в данном фрагменте параллельных конструкций представляется принципиально важным.

В этом же рассказе при передаче необычности, самобытности того уголка света, откуда родом персонаж, мы находим сильное, эмоционально заряженное описание пейзажа, а точнее «края света»: “*Hercule Poirot had the feeling, not uncommon in those who come to Inishgowlan for the first time, that he had reached the end of the world. He had never in his life imagined anything so remote, so desolate, so abandoned. It had beauty, a melancholy, haunted beauty, the beauty of a remote and incredible past. Here, in the west of Ireland, the Romans had never marched, tramp, tramp, tramp; had never fortified a camp; had never built a well-ordered, sensible, useful road. It was a land where common sense and an orderly way of life were unknown”* [Там же, с. 67].

Автор использует прием литоты *not uncommon*, цепочки эмотивных эпитетов, подчеркивающих отдаленность, в сочетании с анафорой *so remote, so desolate, so abandoned*, лексический повтор и подхват эмотива *beauty*; также выразительные средства синтаксического уровня – параллелизм при описании того, насколько эта земля нетронута порядком, методом (тем, что мы бы назвали цивилизацией): *the Romans had never marched; had never fortified <...>; had never built <...>*. Автором сначала используется прямое звукоподражание *tramp, tramp, tramp*, а в дальнейшем полный параллелизм в сочетании с лексическим повтором наречия *никогда*. Конвергенция стилистических приемов делает этот фрагмент текста необычайно насыщенным, читатель поневоле проникается атмосферой «края земли» и вечности.

Противопоставление этой земли привычным англичанину понятиям *commonsense, orderly way of life* особенно интересно, сближает его с греческой мифологией, как и положено сборнику «Труды Геракла»: *Somewhere out there, so tradition had it, were the Isles of the Blest, the Land of Youth ...*

Интересно, что рассказ фокусируется совсем не на криминальной стороне, а весьма неожиданно для читателя подытоживает отношение писательницы к богатству как таковому и его корреляции со счастьем: “*«Is he then an unhappy man?»*

*Poirot said: “So unhappy that he has forgotten what happiness means. So unhappy that he does not know he is unhappy”.*

*The nun said softly: “Ah, a rich man ...”*

*Hercule Poirot said nothing – for he knew there was nothing to say”* [Там же, с. 72].

«Ничего не сказал, так как нечего было говорить», – очень просто, совершенно без дискуссий А. Кристи отвечает на извечный вопрос о том, в деньгах ли заключает-

ся счастье. Таким образом, этот небольшой рассказ становится одним из маяков, опорных столпов, передающих философию писательницы. Вопросы о смысловых доминантах мы еще коснемся в дальнейшем.

Рассмотрим еще один пример описания, на этот раз «абсолютно очаровательной женщины», вызвавшей восхищение Артура Гастингса: “*I shall never forget my first sight of Mary Cavendish. Her tall, slender form, outlined against the bright light; the vivid sense of slumbering fire that seemed to find expression only in those wonderful tawny eyes of hers, remarkable eyes, different from any other woman’s that I have ever known; the intense power of stillness she possessed, which nevertheless conveyed the impression of a wild untamed spirit in an exquisitely civilized body – all these things are burnt into my memory. I shall never forget them*” [10, с. 12].

Описание оформлено отдельным абзацем, содержащим рамочный повтор лексических элементов *I shall never forget*, чтобы подчеркнуть незабываемость первой встречи. Мы не найдем здесь цепочки эпитетов, суммирующих общее впечатление. Скорее каждый аспект, который так поразил Гастингса, определяется одним-двумя эпитетами (*tall, slender form; wonderful tawny eyes*), конструкциями *two-step epithet* в семантической оппозиции *wild untamed spirit – exquisitely civilized body*, в которой мы также наблюдаем стертую метафору. Особое значение, конечно, отведено глазам, для этого опять же используется лексический повтор, но автор не ограничивается им, переводя прием в разряд нарастания: *wonderful tawny eyes of hers, remarkable eyes, different from any other woman’s that I have ever known*. Так, на наш взгляд, подчеркивается их абсолютная исключительность. Метафора *vivid sense of slumbering fire* «освещает» героиню изнутри, определяя ее неординарность.

Если Артур Гастингс всегда был романтически настроен по отношению к женскому полу, и Эркюль Пуаро все время подшучивал над этим, то сам бельгийский детектив был сражен лишь однажды – русской графиней. Мы найдем описание этих чувств в рассказе «Пленение Цербера». Агата Кристи так же посвящает описанию этой слабости детектива целый абзац, подавая ее как чары, которые Пуаро не мог преодолеть. Она начинается с обобщения: “*It is the misfortune of small precise men to hanker after large and flamboyant women. Poirot had never been able to rid himself of the fatal fascination the Countess held for him. Though it was something like twenty years since he had seen her last the magic still held. Granted that her makeup now resembled a scene-painter’s sunset, with the woman under the make-up well hidden from sight, to Hercule Poirot she still represented the sumptuous and the alluring. The little bourgeois was still thrilled by the aristocrat <...>. A woman in a thousand – in a million! And he had met her again – and lost her!*” [14, с. 318].

Номинативные элементы *fatal fascination, magic, the sumptuous and the alluring* в сочетании с глаголом *to hanker after* и причастием *be thrilled* описывают весь спектр эмоций маленького бельгийца, которого не миновало это волшебство, неподдающееся логике. Интересна игра видов речи, когда абзац начинается речью автора, а заканчивается изображенной речью героя, оформленной восклицательными предложениями и тире, в которых можно предположить прием нарастания (*A woman in a thousand – in a million!*) с последующей развязкой (*And he had met her again – and lost her!*). Отчаяние героя писательница передает в следующем предложении при помощи художественного сравнения: “*But Fate itself is not more inexorable than the behavior of two escalators moving in an inverse direction*” [Там же].

Прием художественного сравнения, особенно при описании персонажей и их действий, можно выделить в качестве характерной черты стиля Агаты Кристи. Сравнение делает характеристики четкими и емкими. Так, когда Мисс Марпл ободряет инспектора полиции, ее поведение очень точно передается сравнением с тетушкой, вселяющей в племянника уверенность перед важным экзаменом: “*«How do you think?» he asked reproachfully, «that I’m ever going to be able to prove all this?» Miss Marple nodded at him en-*

*couragingly, as an aunt might have encouraged a bright nephew who was going in for a scholarship exam. "You'll prove it," she said. "You're a very, very clever man, Inspector Neele. I've seen that from the first"* [5, с. 246].

Подобным образом через художественное сравнение описывается и сама героиня: *"Like a General planning a possible battle, Miss Marple thought through the facts for and against further action"* [4, с. 6].

Прием сравнения присутствует и в описании неприглядных, с точки зрения Пуаро, представительниц прекрасного пола, которые умудряются вязать в метро: *"A woman did not look her best knitting: the absorption, the glassy eyes, the restless, busy fingers! One needed the agility of a wild cat, and the willpower of a Napoleon to manage to knit in a crowded tube, but women managed it! If they succeeded in obtaining a seat, out came a miserable little strip of shrimp pink and click, click went the pins!"* [14, с. 318].

Эмоциональный синтаксис, цепочка номинативных элементов, передающих отталкивающие черты, эпатажное сравнение с силой воли Наполеона – все идет в копилку степени раздражения героя. Инверсионный порядок слов в параллельных конструкциях, элементы звукоподражания в последнем восклицательном предложении усиливают этот эффект.

Описание непривлекательной женщины в этом же рассказе аккумулируется в двух сжатых характеристиках с использованием традиционного для Агаты Кристи приема *two-step epithet* [3, с. 54]: *"Miss Lemon was unbelievably ugly and incredibly efficient"* [14, с. 320]. Такое построение через обладающие определенным созвучием наречия *unbelievably – incredibly* и совершенно далекие по смыслу прилагательные *ugly – efficient*, которые, на наш взгляд, можно отнести к контекстуальным антонимам, призвано поразить воображение читателя. Интересно, что и героиня Мисс Марпл в первом романе с ее участием представлена читателю тоже через антонимичное построение, прием контраста, в сочетании с метафорой: *"Miss Marple is a white-haired old lady with a gentle, appealing manner – Miss Wetherby is a mixture of vinegar and gush. Of the two Miss Marple is much the more dangerous"* [9, с. 24]. Этот посыл мягкой иронии, которым пропитан роман, сохранится до последней его строки: *"Really Miss Marple is rather a dear ..."* [Там же, с. 383].

В романе «При помощи зеркал» мы находим еще одно очень мягкое, располагающее к себе описание этой героини: *"Miss Marple was white-haired, with a soft pink and white wrinkled face and innocent china blue eyes. She looked a very sweet old lady"* [18, с. 3]. Интересно, что такая подача идет на контрасте с ее молодящейся всеми средствами подругой сразу после фразы Мисс Марпл об их возрасте: *"I'm afraid, you know, that I look every minute of my age!"* Графическое выделение, помогающее передать акценты в речи персонажей – еще одна характерная черта писательницы. Если перед нами диалогическая речь персонажей, то там непременно будет присутствовать эта расстановка акцентов. Это способ А. Кристи направить внимание читателя.

Так, в рассказе «Компаньонка», когда самая красивая женщина Англии, звезда сцены, обращается к сельскому доктору, подчеркивая, что он-то повидал мир, и ему есть, чем поделиться, ключевые слова подвергаются графическому выделению: *"But you haven't always lived here" said Jane Helier, still addressing the doctor. "You have been in all sorts of queer places all over the world – places where things happen!"* [15, с. 82]. Курсив в словах «вы», «повидали» лестно помещает доктора над остальными собравшимися, а упрек в ограниченности адресуется сельским жителям. Услышав этот упрек на первых страницах рассказа и, вероятно, поверив ему, читатель найдет в концовке полное иронии противопоставление недалёковидной красавицы Лондона старенькой Мисс Марпл, чей острый ум всегда способен найти отгадку. Актриса, так и не поняв до конца объяснения загадки, воскликнет: *"But nothing ever happens in a village, does it?" She sighed. "I'm sure I shouldn't have any brains at all if I lived in a village"* [15, с. 96]. Восклицание, совершенно не соответствующее действительности, обнажающее противоположную точ-

ку зрения, которую книга за книгой отстаивает А. Кристи, звучит в последних строках рассказа, вызывая улыбку читателя. Так, мягко, иронично, самым ходом событий опровергая стереотипы, писательница адресует читателю нужные ей смыслы.

Со стилистической точки зрения интересна категоризация персонажа, олицетворяющего красивую женщину, именно через глаза и улыбку. Мы находим его в самом начале рассказа: “And those “eyes” were at this minute fixed appealingly on the grizzled elderly bachelor doctor <...>” [Там же, с. 82]. Использование метонимии *those eyes* вместе с графическим приемом курсива украшает начало повествования в «Компаньонке». Отметим, что и в приведенном выше описании Мисс Марпл писательница так же обращает внимание именно на «невинный взгляд» голубых глаз ее любимой героини, которую она в предисловии к сборнику рассказов назовет *my fluffy old lady*.

При описании окружающей обстановки, причем и в положительном, и в отрицательном свете, Агата Кристи нередко прибегает к номинативным конструкциям: “*Heat, noise, crowd, contiguity – the unwelcome pressure of hands, arms, bodies, shoulders! Hemmed in and pressed around by strangers – and on the whole (he thought distastefully) a plain and uninteresting lot of strangers! Humanity seen thus en masse was not attractive*” [14, с. 318].

Такой прием дает легкость и красочность повествованию. Живость сменяемых картин без отягощения субъектно-предикатными конструкциями сразу позволяет читателю ухватить главное: “*The pensionnat in Florence. Herself, the pink and white English girl from a Cathedral Close. The two Martin girls, Americans, exciting to the English girl because of their quaint ways of speech and their forthright manner and vitality. Ruth, tall, eager, on top of the world; Carrie Louise, small, dainty, wistful*” [18, с. 5]. Целый абзац, посвященный воспоминаниям Мисс Марпл, состоит исключительно из номинативных предложений: подчеркивается контраст юной англичанки и двух ее подруг-американок. Английская сдержанность в традиционных бело-розовых тонах и смелость, живость, яркий говор американок. Особенно интересен, на наш взгляд, и важен с точки зрения сюжета заключительный аккорд – противоположные черты этих сестер: “*Ruth, tall, eager, on top of the world; Carrie Louise, small, dainty, wistful*”. Мастерство писательницы в краткой, емкой, точной характеристике персонажей проявляется здесь сполна: параллелизм номинативных построений на основе цепочки эпитетов подчеркивает разность характеров и дает совершенно четкое представление о личности каждой. В жанре детектива, где в центре внимания читателя находятся перипетии сюжета, уметь нарисовать портрет персонажа самым кратким образом, а иногда и подать эти характеристики на контрасте, – настоящее искусство.

Интересно, что это мастерство автора проявляется не только в обязательных для каждого произведения описаниях персонажей и местности. Внимание уделяется и другим темам, в частности, в том же романе «С помощью зеркал» – теме дружбы. Какие стилистические средства обрамляют размышления Джейн Марпл, высказывающей, скорее всего, мысли самой Агаты Кристи? Опять же нехарактерные для английского повествования номинативные конструкции в совокупности с неизменной сменой видов речи: от диалогической речи персонажей к изображенной речи героини: “*Such an odd thing, friend ship! She, young Jane Marple, and the two Americans. Their ways diverging almost at once, and yet the old affection persisting; occasional letters, remembrances at Christmas*” [Там же, с. 6]. Парадоксальный вывод о том, что с англичанами видишься намного реже, а если возвращаешься в разных кругах, то никогда, писательница противопоставляет мимолетным встречам и торопливым прощаниям с американскими друзьями. Торопливость их жизни прекрасно передают именно номинативные конструкции: “*A recherche’ meal, affectionate reminiscences, and a hurried and affectionate goodbye*” [Там же, с. 8]. Сравнивая темп жизни, Агата Кристи тактично выбирает музыкальные термины, описывая Мисс Марпл и ее американскую подругу: *Everyone’s life has a tempo. Ruth’s was presto whereas Miss Marple’s was content to be adagio*. Зная, что писательница в юно-

сти увлекалась игрой на фортепиано и одно время планировала стать пианисткой, читатель особенно оценит эту отсылку к музыке, также как и графическое выделение важнейших элементов смысла за счет итальянских терминов. Опять же подчеркнем лаконичность и в то же время красочность, запоминающийся характер и описаний, и рассуждений в романах писательницы.

Переходя к разговору о смысловых доминантах, отметим ту светлую атмосферу, которая царит в большинстве произведений Агаты Кристи. Так, Эркюль Пуаро, совершенно не являясь сентиментальным, всегда будет на стороне влюбленных, будет лично заниматься теми, кто еще даже не подозревает о том, что им суждено быть вместе, однако без его помощи им не обойтись. Наглядным примером этого является роман «Миссис Макгинти с жизнью рассталась» [8].

Откуда этот посыл? Еще в первом романе, где мы только знакомимся с Эркюлем Пуаро через Капитана Гастингса, бельгиец объясняет своему другу: «От этого зависит самое главное!». Гастингс спросит: «Что же?» «Счастье женщины», – таков ответ Пуаро. Счастье женщины, супружеской пары всегда останется приоритетом, главной надеждой, практически путеводной звездой для героев Агаты Кристи: “The happiness of one man and one woman is the greatest thing in all the world” [10, с. 318].

Мы видим этот светлый финал и в конце «Убийства в доме викария», и в «Тайне голубого экспресса». В последнем особенно ярко прослеживается линия надежды для каждого: жизнь подобна поезду, она всегда мчится вперед, обещая долгожданную встречу. “*Journeys end in lovers meeting*”, – вспоминает поговорку Эркюль Пуаро. И в этом заложен глубокий смысл, который он объясняет героине: “*You are young, younger than you yourself know. Trust the train, Mademoiselle, for it is le bon Dieu who drives it*” [17, с. 267]. Упоминание высших сил в устах Пуаро всегда дается по-французски. Его мудрости вкупе с проведением доверяют и читатели романа: “*«Trust the train, Mademoiselle, murmured Poirot again. «And trust Hercule Poirot. He knows»*”. Таким образом, роман заканчивается словами «Доверяйте Эркюлю Пуаро. Он знает все».

Как ни у какого другого автора детектива финал романа становится торжеством жизни и света: «Как хорошо, что в мире есть счастье», будет сказано в конце «Смерти на Ниле»: “*But thank God, there is happiness in the world*” [7, с. 371].

«Ну а дальше что, Мисс Марпл? Где счастливый конец?», – спросит в финале романа «В 4.50 с вокзала Паддингтон» инспектор Креддок: “*Craddock laughed. ‘So, Miss Marple, what is the happy ending?’*” [4, с. 284]. И получит в ответ, что все женские судьбы устроятся.

В этом же гуманистическом ключе звучит еще одна из смысловых доминант в произведениях писательницы – обязательная защита невинных, снятие тени недоверия, отравляющей жизнь попавшему под подозрение человеку. И вновь Агата Кристи доверяет высказаться об этом доброй, проницательной и дальновидной Мисс Марпл: “*One’s guilty; but the other there are innocent. And unless the truth is found out, those three are going to remain under the terrible shadow of doubt*” [16, с. 99]. Автор даже прибегает к графическому выделению этого ключевого смысла, чтобы переключить внимание других персонажей и читателя на эту тему. Поскольку в любой детективной загадке мы прежде всего концентрируемся на вычислении преступника, не задумываясь, сколько зла приносит преступление всем сопричастным, именно невинность во многих произведениях ставится во главу угла. Целый роман посвящен тяжелым последствиям соприкосновения с преступлением – *Ordeal by Innocence* – в разных переводах «Горе невинным» и «Испытание невинностью».

Таким образом, мы подошли к главной смысловой доминанте в произведениях Агаты Кристи. Принципиальной позицией «королевы детективного жанра» является неотвратимость наказания. Эта тема не нагнетается, не подлежит длительным обсуждениям. Она принимается как аксиома, и мы можем проследить ее и в случае с Мисс Марпл,

и в диалогах Эркюля Пуаро с Артуром Гастингсом: “*You say crime goes unpunished; but does it? Unpunished by the law perhaps; but cause and effect works outside the law. To say that every crime brings its own punishment is by way of being a platitude, and yet in my opinion nothing can be truer*” [Там же, с. 98].

Как бы банально это не звучало, но за каждым преступлением следует наказание. Мы читаем прямо высказанную позицию автора о том, что зло должно быть повержено, и в романе «Карман полный ржи»: “*But it’s important, you know, that wickedness shouldn’t triumph*” [5, с. 250].

На наш взгляд, эта принципиальность чрезвычайно важна в ряде смыслов, заложенных в легкий, развлекательный жанр детектива. И каким бы очевидным этот посыл не казался, абстрактно автор детектива мог бы восхищаться дерзостью и изобретательностью, а может и последующим процветанием человека, идущего на преступление. Но этого мы никогда не найдем в романах А. Кристи. А увидим ужасающие последствия казалось бы ловко проделанных преступлений, как, например, в одном из самых мрачных и сильных романов писательницы «Ночная тьма». И в свою очередь восхитимся мудростью и силой Пуаро, необыкновенной пронизательностью Мисс Марпл, отчаянной смелостью в восстановлении справедливости семейной пары Томми и Таппенс.

Подводя итог, отметим, что считаем необходимым отдать дань мастерству Агаты Кристи: при кажущейся простоте и понятности полотна художественного текста, при внимательном чтении, вооружившись методами лингвостилистического анализа, мы находим все разнообразие стилистических приемов и выразительных средств для создания необходимого эффекта, поданных в особом, своеобразном преломлении, создающим уникальный авторский стиль.

Так, впечатляющим маркером стиля Агаты Кристи является переплетение видов речи в повествовании: переходы между словами автора и речью персонажей, как несобственно-прямой, так и изображенной; легки, мастерски выстроены, помогают избежать монотонности изложения, в какой-то степени являясь частью приема обманутого ожидания, позволяют читателю при необходимости проникнуть в ход мыслей персонажа.

При условной дихотомии формы и содержания на уровне выражения в качестве характерных черт отметим широкое использование средств графического уровня языка, прежде всего, курсива. Он превалирует не столько в связи с иностранными словами в речи франкоговорящего детектива, сколько при акцентуации содержания, фокусировки внимания на ключевых словах в диалогической речи персонажей.

На синтаксическом уровне отдельного упоминания заслуживает тенденция к употреблению вставных конструкций как со скобками, так и с тире для комментариев, выражения эмоций, подчас вносящих весомый вклад в создание иронии, особенно когда повествование ведется от лица рассказчика.

При простом, не усложняющем восприятие сюжета синтаксисе произведений обращает на себя внимание яркое использование номинативных конструкций в описаниях, будь то красота природы или час пик в метро. Помня о том, что анализу подвергается произведения детективного жанра больших и малых форм и во многом внимание автора сосредоточено не на выверенности плотности ткани, те качества легкости и живописности, которые приносят номинативные конструкции, определенно являются маркерами стиля писательницы.

На лексическом уровне из палитры стилистических приемов и выразительных средств особо выделяются художественные сравнения, подчас содержащие аллюзии и служащие характеристике персонажей, а также интересное использование разных видов эпитетов. Наряду с эпитетами метафора, а также гипербола в произведениях А. Кристи часто служат основой более комплексных приемов синтаксического уровня языка, как нарастание или антитеза. Этим достигается необходимая емкость, в то же время лаконичность повествования детективного жанра.

На уровне содержания в качестве основных смысловых доминант присутствуют обязательная победа добра над злом, неотвратимость наказания виновного и защита невинных. И особенно важен выбор автора в пользу счастливого конца, дающего читателю надежду и веру в лучшее; а также мягкую иронию, с которой преподносятся персонажи, будь то Эркюль Пуаро глазами Артура Гастингса или Мисс Марпл через общественное мнение о ней. Слабости и странности человеческой природы всегда передаются автором примирительно, воспитывая в читателе терпимость к своим ближним. Это сочетание мудрости на уровне смыслов и филигранной простоты на уровне формы и составляет основу авторского стиля «королевы детектива».

### Список литературы

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Стилистика декодирования. Л., 1973.
2. Гальперин И.Р. Очерки по стилистике английского языка. М., 1958.
3. Кухаренко В.А. Практиум по стилистике английского языка. М., 1986.
4. Christie A. 4.50 from Paddington. London, 2022.
5. Christie A. A Pocket Full of Rye. London, 2022.
6. Christie A. Death in the Clouds. London, 2015.
7. Christie A. Death on the Nile. London, 2014.
8. Christie A. Mrs McGinty's Dead. London, 2014.
9. Christie A. Murder at the Vicarage. London, 2014.
10. Christie A. Mysterious Affair at Styles. London, 2017.
11. Christie A. Nemesis. London, 2022.
12. Christie A. Sparkling Cyanide. London, 2017.
13. Christie A. The Apples of the Hesperides. London, 2014.
14. Christie A. The Capture of Cerberus. London, 2014.
15. Christie A. The Companion. London, 2011.
16. Christie A. The Four Suspects. London, 2011.
17. Christie A. The Mystery of the Blue Train. London, 2018.
18. Christie A. They Do It With Mirrors. London, 2022.

\* \* \*

1. Arnol'd I.V. Stilistika sovremennogo anglijskogo yazyka. Stilistika dekodirovaniya. L., 1973.
2. Gal'perin I.R. Ocherki po stilistike anglijskogo yazyka. M., 1958.
3. Kuharenko V.A. Praktium po stilistike anglijskogo yazyka. M., 1986.



### *The distinctive features of the writing style by A. Christie*

*The key peculiarities of the writing style by A. Christie are in the center of attention. The ways how the writer works with the kinds of speech and how she characterizes her characters and the environment are considered from the perspectives of the classical approaches of the linguostylistic analysis.*

*The creation of a remarkable atmosphere in the creative works of the writer is analyzed, in this connection the issue of semantic dominants is discussed.*

Key words: *writing style, detective genre, semantic dominants, types of speech in fictional text, stylistic devices, linguostylistic analysis.*

(Статья поступила в редакцию 10.04.2025)

**ЧЖАН ШУМИН,  
ДИН СЫЦЗЯ**  
*Шицзячжуан, Китай*

## ИССЛЕДОВАНИЯ СИБИРСКИХ ТЕКСТОВ В КИТАЕ

*С 1990-х годов в научной гуманитарной парадигме особое место занимают междисциплинарные исследования пространства. Теория пространства стала новой теоретической платформой для современных литературоведческих исследований. В области изучения русской литературы в Китае после «городских текстов» в центре внимания оказались «сибирские тексты». В настоящее время изучение сибирских текстов в основном сосредоточено на вопросах имперского сознания, национальности и универсализма. Дальнейшее изучение литературной географии и ряда новых исследовательских теорий открывает новые возможности для интерпретаций сибирских текстов.*



Ключевые слова: *сибирский текст, имперское сознание, национальность, универсализм, литературная география.*

### **«Пространственный поворот» и проблемы исследований пространства в русской литературе**

«Пространственный поворот», возникший в последние годы благодаря теориям Анри Лефевра, Мишеля Фуко, Дэвида Харви, Фредрика Джеймсона, Эдварда Сойера и др., не только охватил сферы философии и географии, но и оказал существенное влияние на развитие современного литературоведения и теории текста. Междисциплинарный подход к исследованию проблем пространства 1990-х годов показал ограниченность пространственно-временного подхода, характерного для науки предыдущей эпохи. На фоне «пространственного поворота» развитие теории пространства способствовало возникновению пространственно-географического дискурса в противовес темпоральному дискурсу. Будь то «производство пространства» Лефевра, «пространство власти» Фуко, «гиперпространство» Джеймсона, «сжатие пространства-времени» Харви или «третье пространство» Суджа – все они стремятся заново открыть значимость и многоплановость пространства. Большое количество современных ученых-литературоведов и критиков посвящают свои работы различным проблемам пространства.

В последнее десятилетие усилилось внимание китайского сообщества исследователей русской литературы к изучению текстов с позиции проблематики пространства. Изначально внимание ученых было обращено к теме городского пространства. Пионером этого аспекта исследований в Китае является профессор Ляонинского педагогического университета Фу Синхуан. В 2014 году ей был поручен проект Национального фонда общественных наук «Исследование “московских текстов” и “петербургских текстов” в русской литературе», а в августе 2023 года была опубликована ее одноименная монография. Профессор Фу Синхуан фокусирует внимание на двух противоположных культурных центрах русской литературы: анализирует их кодовые системы, использует теорию «синергетики», чтобы раскрыть механизм текстопорождения синергии, диалога и контрапункта между петербургскими и московскими текстами, которые являются двумя независимыми и симбиотическими гипертекстовыми системами. Это позволяет частично охарактеризовать черты «исторической судьбы» и «географию души» современной русской нации [8, с. 325].

### Новые достижения в изучении сибирских текстов

С 2016 года в Китае резко возросло количество литературоведческих работ, посвященных Сибири. Актуальным предметом исследований китайских ученых становятся сибирские тексты.

Работа Чжан Шумин «Образ Сибири в «Краже» В. Астафьева», опубликованная в журнале «Вестник Хэбэйского университета» в 2016 году, положила начало изучению образа Сибири в русской литературе в Китае [10]. В 2018 году автором была опубликована работа «Образ Сибири в творчестве В. Астафьева» в журнале «Исследования китайского языка и литературы» [12]. После 2019 года значительно увеличилось количество работ по сибиреведению. Были опубликованы следующие работы: статья Сун Ючжу «Поэтизированное национальное воображение: исследование сибирских текстов в русской литературе» [3], работа Сун Тин «Сибирское гетерогенное пространство в советской деревенской прозе (на примере произведений Виктора Астафьева, Валентина Распутина и Василия Шукшина)» [2], работа Сюй Лэ «Классики русской литературы XIX века и Сибирь – эссе об этническом и мировом значении Сибири» [5], статья Чжан Шумин «Образ Сибири в русской литературе XVII–XIX веков» [11] и др. Появление серии статей в авторитетных журналах знаменует собой дальнейшее углубленное изучение сибирских текстов.

Помимо научных статей, недавно в Китае был утвержден ряд проектов Национального фонда общественных наук (НФОН), направленных на изучение образа Сибири в русской литературе: «Сравнение и современное освещение китайского и русского восприятия Сибири и Дальнего Востока» (утвержден в 2018 году); «Изучение сибирских текстов русских писателей-классиков XIX века» (утвержден в 2021 году); «Изучение региональности и универсальности сибирской литературы» (утвержден в 2022 году). Эти проекты Национального фонда социальных наук являются высшим уровнем исследовательских программ в области гуманитарных наук в Китае. Реализация этой серии проектов будет знаменовать собой выход изучения сибирских текстов на новый этап.

#### Основные аспекты изучения сибирских текстов в русской литературе

В настоящее время изучение сибирских текстов в Китае в основном сосредоточено на следующих аспектах.

Во-первых, внимание уделяется *имперскому сознанию*, отраженному в образе Сибири. Некоторые исследователи изучают освещение в литературе XIX века темы освоения Сибири, отраженное в серии сибирских путешествий, созданных русскими писателями-классиками. В работе «"Из Сибири" Антона Чехова: "написание" Сибири на карте России» Сюй Лэ, сосредоточиваясь на сибирских путешествиях А.П. Чехова, утверждает, что это произведение демонстрирует широкий консенсус русской науки, литературы и царского правительства конца XIX века относительно географического завоевания и культурного освоения Сибири. Этот консенсус был художественно закреплен и представлен ведущими русскими литераторами как миф о пространственном порядке мира, призванный вдохновить русскую нацию на преобразование своего характера и принятие на себя «божественной миссии по руководству миром» [4, с. 37].

Некоторые исследователи сосредоточились на рассмотрении сибирских текстов в русской литературе XVII–XIX веков, анализируя заложенное в них имперское сознание с более широкой точки зрения. Анализируя эволюцию образа Сибири в сибирских текстах от Другого к Себе в статье «Образ Сибири в русской литературе XVII–XIX веков», Чжан Шумин обнаруживает уникальную духовную искупительную функцию этого пространства для ссыльных и самоизгнанников, анализирует мессианское сознание русской нации [11].

В статье Сун Ючжу «Поэтизированное национальное воображение: исследование сибирских текстов в русской литературе» автор в качестве объекта исследования рассматривает тему каторжного труда и тему Восточной экспедиции, интерпретирует

смысл сибирских текстов с точки зрения истории и веры. Автор статьи утверждает, что «история и реальность вторжения, порабощение и разрушение Сибири представляются в литературных текстах как восславление империи и воскрешение Царства Небесного». Мифологизация и сакрализация Сибири в литературных текстах «отражает национальное стремление России к сокрытию социальных проблем и демонстрацию культурной «мягкой силы» страны посредством литературного воображения» [2, с. 147].

Во-вторых, в исследованиях акцентируется внимание на национальном и универсальном значении сибирской культуры. Исследователи все чаще обращают внимание на универсальный и региональный характер сибирской литературы, на ее место в культуре России, ее соотношение с культурой Северо-Восточной Азии и даже культурой мира; ее структурную роль в русской литературе; уникальную внутреннюю движущую силу. Чжан Шумин в своих статьях «Образ Сибири в повести «Кража» В. Астафьева» и «Образ Сибири в творчестве В. Астафьева» обращает внимание на лиминальность Сибири в творчестве Астафьева с точки зрения природы, истории и географии, указывает на ее роль в испытаниях и искуплении главного героя, подчеркивая национальный менталитет русского народа, связанный с духовным паломничеством и освящением страданий [10; 12]. В статье «Литературная граница: образ Китая в изображении пространства В. Сорокиным» Тянь Хунмин рассматривает возможность существования общего пространства между русской и китайской культурами и утверждает, что Сибирь в творчестве В. Сорокина уже стала «пространством мысли, где сходятся русская и китайская культуры» [7, с. 122]. Признавая глобальное геополитическое значение Сибири, Сюй Лэ в статье «Сибирь в геополитическом видении Ф. Достоевского» пишет о поздних годах жизни Ф.М. Достоевского. В своих поздних политических трактатах и записных книжках Ф.М. Достоевский, которого волновало будущее русской нации, отмечал, что Сибирь займет важное место в будущей мировой геополитической картине; неоднократно призывал своих соотечественников обратить внимание на огромные богатства, зарытые под этой землей, и взяться за важное дело – освоение рубежей страны [6, с. 49].

#### **Актуальность и перспективы изучения сибирских текстов в русской литературе**

В последние годы стратегическая концепция России «Большая Евразия» привлекает внимание всего мира. Сибирь, известная как «восток Евразии» (Восток Большой Евразии), в силу своей геополитической специфики стала ключевым узлом в этой концептуальной схеме. Стабильность в Северо-Восточной Азии имеет решающее значение для безопасности и мирного развития Китая, особенно после того, как 20-й Всекитайский съезд еще больше укрепил в регионе экономические и культурные обмены и сотрудничество между Китаем и Россией. Историко-культурные знания о Сибири стали особенно актуальными. Исторические знания о Сибири связаны с конструированием национальной культурной идентичности и этнической принадлежности России. Литературное творчество Сибири было интериоризировано как сообщество национальных представлений и стало одной из основных позиций для конструирования национального культурного образа России. Будь то историческое познание или исследование литературных образов, оно может генерировать идеи и диалоговое пространство для сотрудничества Китая и России, а также служить стратегии их национального развития. Исходя из этого, изучение сибирских пространственных текстов имеет большой потенциал.

Что касается объекта исследования, то это не только классические произведения русских писателей XIX века, писателей-сибиряков XX века, но и произведения современных авторов, посвященные Сибири. Переводы этих произведений на китайский язык появились благодаря усилиям ряда общественных деятелей и переводчиков, например, Лю Вэньфэйя. Лидер постмодернизма Владимир Сорокин, современные писатели Виктор Пелевин и Михаил Тарковский создали в своих произведениях многогранный образ Сибири: Сибирь с геополитической точки зрения, с точки зрения националь-

ной идентичности, с точки зрения общности судьбы человечества, с точки зрения экологии и т.д. Сибирь описывалась в путевых работах государственных деятелей, этнографов, путешественников, исследователей и с точки зрения исторического восприятия России и национальной идентичности. Например, в книге «Алтай-Гималаи» Николай Рерих много пишет об Алтайском крае Сибири, описывая его геополитическое превосходство [1]. Образ Сибири, представленный в трудах ряда авторов и путешественников, несомненно, станет объектом внимания исследователей русской литературы в рамках междисциплинарного подхода. В то же время травелоги и мемуары китайских миссий о сибирских обычаях и традициях также могут послужить важным ориентиром при изучении сибирских текстов в русской литературе.

Таким образом, дальнейшая разработка теории пространства открывает новые возможности для интерпретации сибирских текстов. На рубеже XX–XXI веков теории Д.Н. Замятина – культуролога, автора «Метагеография. Пространство образов и образы пространства» – становятся важной теоретической базой при изучении проблемы пространства в русских литературных текстах. Научным сообществом была признана геопоэтика русского мыслителя XX века, общественного деятеля и основателя евразийства Петра Николаевича Савицкого (1895–1968). Его система геопоэтического мышления, основанная на теории литературной колонизации, географическом методе и концепции сюжета-земли, несомненно, может также служить мощной теоретической опорой для литературно-географической перспективы пространственных текстологических исследований.

### Список литературы

1. Рерих Н.К. Алтай-Гималаи. М., 1974.
2. Сунь Тин. Сибирское гетерогенное пространство в советской деревенской прозе – на примере произведений Виктора Астафьева, Валентина Распутина и Василия Шукшина // Русская литература и искусство. 2019. №1. С. 25–34.
3. Сун Ючжу. Поэтизированное национальное воображение: исследование сибирских текстов в русской литературе // Исследования России. 2019. №1. С. 147–176.
4. Сюй Лэ. «Из Сибири» Антона Чехова: «написание» Сибири на карте России // Обзор зарубежной литературы. 2020. №2. С. 5–37.
5. Сюй Лэ. Классики русской литературы XIX века и Сибирь – эссе об этническом и мировом значении Сибири // Изучение и исследование. 2019. №10. С. 49–77.
6. Сюй Лэ. Сибирь в геополитическом видении Ф. Достоевского. Обзор иностранной литературы. 2023. №3. С. 48–77.
7. Тянь Хунмин. Литературная граница: образ Китая в изображении пространства В. Сорокиным // Современная зарубежная литература. 2017. №2. С. 122–127.
8. Фу Синхуан. Исследование «московских текстов» и «петербургских текстов» в русской литературе. Пекин, 2023.
9. Чжан Цзясинь, Чжэн Вэньдун. Исследование хронотопа романа «Зулейха открывает глаза» – на примере сибирского хронотопа // Преподавание русского языка в Китае. 2023. №1. С. 80–87.
10. Чжан Шумин. Образ Сибири в «Краже» В. Астафьева // Вестник Хэбэйского университета. 2016. №3. С. 26–29.
11. Чжан Шумин. Образ Сибири в русской литературе XVII–XIX веков // Литература и культура. 2020. №3. С. 20–25.
12. Чжан Шумин. Образ Сибири в творчестве В. Астафьева // Исследования китайского языка и литературы. 2018. №2. С. 185–195.

1. Rerih N.K. Altaj-Gimalai. M., 1974.
2. Sun' Tin. Sibirskoe geterogennoe prostranstvo v sovetskoj derevenskoj proze – na primere proizvedenij Viktora Astaf'eva, Valentina Rasputina i Vasiliya Shukshina // Russkaya literatura i iskusstvo. 2019. №1. S. 25–34.
3. Sun Yuchzhu. Poetizirovanoe nacional'noe voobrazhenie: issledovanie sibirskih tekstov v russkoj literature // Issledovaniya Rossii. 2019. №1. S. 147–176.
4. Syuj Le. «Iz Sibiri» Antona Chekhova: «napisanie» Sibiri na karte Rossii // Obzor zarubezhnoj literatury. 2020. №2. S. 5–37.
5. Syuj Le. Klassiki russkoj literatury XIX veka i Sibir' – esse ob etnicheskom i mirovom znachenii Sibiri // Izuchenie i issledovanie. 2019. №10. S. 49–77.
6. Syuj Le. Sibir' v geopoliticheskom videnii F. Dostoevskogo. Obzor inostrannoj literatury. 2023. №3. S. 48–77.
7. Tyan' Hunmin. Literaturnaya granica: obraz Kitaya v izobrazhenii prostranstva V. Sorokinym // Sovremennaya zarubezhnaya literatura. 2017. №2. S. 122–127.
8. Fu Sinhuan. Issledovanie «moskovskih tekstov» i «peterburgskih tekstov» v russkoj literature. Pekin, 2023.
9. Chzhan Czyasin', Chzhen Ven'dun. Issledovanie hronotopa romana «Zulejha otkryvaet glaza» – na primere sibirskogo hronotopa // Prepodavanie russkogo yazyka v Kitae. 2023. №1. S. 80–87.
10. Chzhan Shumin. Obraz Sibiri v «Krazhe» V. Astaf'eva // Vestnik Hebejskogo universiteta. 2016. №3. S. 26–29.
11. Chzhan Shumin. Obraz Sibiri v russkoj literature XVII–XIX vekov // Literatura i kul'tura. 2020. №3. S. 20–25.
12. Chzhan Shumin. Obraz Sibiri v tvorchestve V. Astaf'eva // Issledovaniya kitajskogo yazyka i literatury. 2018. №2. S. 185–195.



### ***Siberian text studies in the People's Republic of China***

*Since the 1990s, the interdisciplinary studies of space have occupied a prominent place in the humanities, with spatial theory establishing itself as a new theoretical framework for contemporary literary research. In the field of Russian literary studies in the People's Republic of China, the “Siberian text” has emerged as a focal point of academic interest following “urban texts”. Currently, the research of Siberian texts primarily focuses on imperial consciousness, nationality, and universalism. The further development of literary geography and other emerging research theories opens new possibilities for interpreting the Siberian texts.*

Key words: *Siberian text, imperial consciousness, nationality, universalism, literary geography.*

(Статья поступила в редакцию 27.05.2025)



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

- Астафурова  
Татьяна Николаевна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры иноязычной коммуникации и лингводидактики, Волгоградский государственный университет; профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Волгоградский государственный технический университет. E-mail: [tnastafurova@mail.ru](mailto:tnastafurova@mail.ru)
- Атмайкина  
Ольга Васильевна* – старший преподаватель кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. E-mail: [odda13@bk.ru](mailto:odda13@bk.ru)
- Афанасьева  
Виктория Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный институт международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. E-mail: [afanaseva\\_victoria@mail.ru](mailto:afanaseva_victoria@mail.ru)
- Булыгина  
Юлия Владимировна* – старший преподаватель кафедры психологии и педагогики детства, Тюменский государственный университет. E-mail: [yula-ia@mail.ru](mailto:yula-ia@mail.ru)
- Глебов  
Александр Александрович* – кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [glebow.a.a.26@yandex.ru](mailto:glebow.a.a.26@yandex.ru)
- Груздова Галина Викторовна* – E-mail: [galya.gruzdova.02@mail.ru](mailto:galya.gruzdova.02@mail.ru)
- Дин Сыцзя* – старший преподаватель, Институт экономики и торговли Хэбэйского университета профессиональных промышленных технологий.
- Драчиков  
Федор Васильевич* – учитель истории, Школа №1748 «Вертикаль». E-mail: [gektor-fvd@yandex.ru](mailto:gektor-fvd@yandex.ru)
- Евдокимова  
Елена Сергеевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: [Ewdokimowa2003@yandex.ru](mailto:Ewdokimowa2003@yandex.ru)
- Ильницкая  
Татьяна Олеговна* – старший преподаватель Центра иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет. E-mail: [t.o.ilnickaya@utmn.ru](mailto:t.o.ilnickaya@utmn.ru)
- Кулемина  
Ксения Владимировна* – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевая коммуникация, Астраханский государственный технический университет. E-mail: [ksenia\\_v\\_k@mail.ru](mailto:ksenia_v_k@mail.ru)
- Лощилова  
Анна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). E-mail: [annet\\_787@mail.ru](mailto:annet_787@mail.ru)
- Ляпина  
Светлана Анатольевна* – кандидат биологических наук, доцент кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. E-mail: [lyapina13sveta@yandex.ru](mailto:lyapina13sveta@yandex.ru)

- Мулендейкина  
Татьяна Александровна* – кандидат педагогических наук, доцент, Военная академия материально-технического обеспечения им. генерала армии В.А. Хрулёва. E-mail: tatjonka@mail.ru
- Николина  
Вера Викторовна* – доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет). E-mail: vnikolina@yandex.ru
- Новиков  
Сергей Геннадьевич* – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: novsergen@yandex.ru
- Орлова  
Елена Владимировна* – аспирант, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: nefriema@gmail.com
- Покусаяева  
Татьяна Николаевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет. E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Рафеева  
Дания Растемовна* – учитель, Президентский Лицей «Сириус». E-mail: vera\_rafekova@inbox.ru
- Семелева  
Елена Владимировна* – доктор медицинских наук, доцент кафедры общественного здоровья и организации здравоохранения, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева. E-mail: shtanina37@mail.ru
- Скрябина  
Ольга Юрьевна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и методики его преподавания, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.
- Степанова  
Юлия Викторовна* – старший преподаватель Центра иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет. E-mail: y.v.stepanova@utmn.ru
- Трифорова  
Ирина Сергеевна* – кандидат филологических наук, доцент Центра иностранных языков и коммуникативных технологий, Тюменский государственный университет. E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru
- Федорова  
Олеся Викторовна* – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и речевая коммуникация, Астраханский государственный технический университет. E-mail: ov\_fedorova2005@mail.ru
- Хэ Сюйхун* – кандидат филологических наук, доцент, Синьцзянский университет. E-mail: rustime@xju.edu.cn
- Чжан Шумин* – доктор филологических наук, профессор, Хэбэйский педагогический университет. E-mail: zxsm1976@163.com
- Шустрова  
Елизавета Владимировна* – доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии Департамента лингвистики Уральского гуманитарного института, Уральский федеральный университет. E-mail: shustrovaev2@bk.ru
- Ян Цзин* – старший преподаватель, Синьцзянский университет. E-mail: yjqlqm2020@163.com

## INFORMATION ABOUT AUTHORS

- Aleksandr Glebov* – PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: glebow.a.a.26@yandex.ru
- Anna Loshchilova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University, E-mail: annet\_787@mail.ru
- Daniya Rafekova* – Teacher, Presidential Lyceum “Sirius”, E-mail: vera\_rafekova@inbox.ru
- Ding Sijia* – Senior Lecturer, Institute of Economics and Trade, Hebei University of Technology
- Elena Evdokimova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: Ewdokimowa2003@yandex.ru
- Elena Orlova* – Post Graduate Student, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: nefriema@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
- Elizaveta Shustrova* – Advanced PhD (Philology), Full Professor of the Chair of German Philology, Department of Linguistics of the Ural Institute of Humanities, Ural Federal University. E-mail: shustrovaev2@bk.ru
- Fedor Drachikov* – Teacher of History, State budgetary general educational institution of the city of Moscow “School No. 1748 “Vertical””, E-mail: gektor-fvd@yandex.ru
- Galina Gruzdova* – E-mail: galya.gruzdova.02@mail.ru
- He Xuhong* – PhD (Philology), Associate Professor, Xinjiang University, E-mail: rustime@xju.edu.cn
- Irina Trifonova* – PhD (Philosophy), Associate Professor, Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen, E-mail: i.s.trifonova@utmn.ru
- Kseniya Kulemina* – PhD (Philology), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, Astrakhan State Technical University, E-mail: ksenia\_v\_k@mail.ru
- Olesya Fedorova* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages and Speech Communication, Astrakhan State Technical University, E-mail: ov\_fedorova2005@mail.ru
- Olga Atmaykina* – Senior Lecturer, Department of Public Health and Organization of Public Health Service, E-mail: od13@bk.ru

- Olga Skryabina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University.
- Sergey Novikov* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: novsergen@yandex.ru
- Svetlana Lyapina* – PhD (Biology), Associate Professor, Department of Public Health and Organization of Public Health Service, E-mail: lyapina13sveta@yandex.ru
- Tatyana Astafurova* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Communication and Linguodidactics, Volgograd State University; Department of Linguistics and Intercultural Communication, Volgograd State Technical University, E-mail: tnastafurova@mail.ru
- Tatyana Ilnitskaya* – Senior Lecturer, the Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen, E-mail: t.o.ilnickaya@utmn.ru
- Tatyana Mulendeykina* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V. Khrulyov, E-mail: tatjonka@mail.ru
- Tatyana Pokusaeva* – PhD (Pedagogy), Associate Professor, Department of English Language and its Teaching Methods, Volgograd State Socio-Pedagogical University, E-mail: tatyanaonline@rambler.ru
- Vera Nikolina* – Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Department of General and Social Pedagogy, Minin Nizhny Novgorod Pedagogical University, E-mail: vnikolina@yandex.ru
- Victoriya Afanasyeva* – PhD (Philology), Associate Professor, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation, E-mail: afanaseva\_victoria@mail.ru
- Yang Jing* – Senior Lecturer, Xinjiang University, E-mail: yjlqm2020@163.com
- Yuliya Bulygina* – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, University of Tyumen, E-mail: yula-ia@mail.ru
- Yuliya Stepanova* – Senior Lecturer, the Center of Foreign Languages and Communicative Technologies, University of Tyumen, E-mail: y.v.stepanova@utmn.ru
- Zhang Shuming* – Advanced PhD (Philology), Professor, Hebei Normal University, E-mail: zxsm1976@163.com



## СОСТАВ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

### *Главный редактор*

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

Зам. главного редактора:

*Е.И. Сахарчук*, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, д-р филол. наук, проф.

### *Редакционная коллегия:*

*Т.Н. Астафурова*, д-р пед. наук, проф.

*Д. Бергс-Винкельс*, д-р пед. наук, проф. (Гамбург, Германия)

*И.С. Бессарабова*, д-р пед. наук, проф.

*С.Г. Воркачëв*, д-р филол. наук, проф. (Краснодар)

*А.Х. Гольденберг*, д-р филол. наук, проф.

*Е.В. Данильчук*, д-р пед. наук, проф.

*О.А. Дмитриева*, д-р филол. наук, проф.

*Л.В. Жаравина*, д-р филол. наук, проф.

*А.Е. Жумабаева*, д-р филол. наук, проф. (Казахстан, г. Алматы)

*В.В. Зайцев*, д-р пед. наук, проф.

*В.О. Зинченко*, д-р пед. наук, проф. (ЛНР РФ, Луганск)

*М.В. Корепанова*, д-р пед. наук, проф.

*А.М. Коротков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГСПУ

*С.В. Куликова*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор ВГАПО

*М.В. Николаева*, д-р пед. наук, доц.

*С.Г. Новиков*, д-р пед. наук, проф.

*Н.С. Пурьшева*, д-р пед. наук, проф. (Москва)

*А.Н. Сергеев*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

*В.В. Сериков*, чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., засл. деятель науки РФ (Москва)

*Т.К. Смыковская*, проф. РАО, д-р пед. наук, проф.

*Г.П. Стефанова*, д-р пед. наук, проф. (Астрахань)

*Н.Е. Тропкина*, д-р фил. наук, проф.

*В.П. Тарантей*, член-корр. БАО, д-р пед. наук, проф. (Беларусь, г. Гродно)

*А.П. Тряпицына*, академик. РАО, д-р пед. наук, проф. (Санкт-Петербург)

*Цзиньлин Ван*, д-р филол. наук, проф. (Чанчунь, КНР)

*В.Г. Щукин*, д-р филол. наук, проф. (Краков, Польша)

## СОСТАВ НАУЧНО-РЕДАКЦИОННОГО СОВЕТА

*А.М. Коротков*, председатель совета, член-корр. РАО, ректор ВГСПУ,  
д-р пед. наук, проф.

*Н.К. Сергеев*, главный редактор, академик РАО, д-р пед. наук,  
проф., засл. работник высшей школы РФ

*Е.И. Сахарчук*, зам. главного редактора, д-р пед. наук, проф.

*Л.Н. Савина*, зам. главного редактора, д-р филол. наук, проф.

*М.В. Великанов*, отв. секретарь редколлегии

## EDITORIAL STAFF

### *Chief Editor*

*Nikolay Sergeev*, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

### *Deputy Chief Editor*

*Elena Sakharchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Larisa Savina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Tatiana Astafurova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Dagmar Bergs-Winkels*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Hamburg, Germany)

*Inna Bessarabova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Sergey Vorkachev*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krasnodar)

*Arkady Goldenberg*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Elena Danilchuk*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Olga Dmitrieva*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Larisa Zharavina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Aziya Zhumabaeva*, Advanced PhD (Philology), Professor (Kazakhstan, Almaty)

*Vladimir Zaitsev*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Victoriya Zinchenko*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

(Lugansk People's Republic of the Russian Federation, Lugansk)

*Marina Korepanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Alexander Korotkov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University

*Svetlana Kulikova*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Head of Volgograd State Academy of Postgraduate Education

*Marina Nikolaeva*, Advanced PhD (Pedagogy), Associate Professor

*Sergey Novikov*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Natalia Purysheva*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Moscow)

*Aleksey Sergeev*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Vladislav Serikov*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Scientist of the Russian Federation (Moscow)

*Tatyana Smykovskaya*, Professor of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Galina Stefanova*, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Astrakhan)

*Nadezhda Tropkina*, Advanced PhD (Philology), Professor

*Victor Tarantey*, Corresponding Member of the Belarusian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (Belarus, Grodno)

*Alla Tryapitsyna*, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor (St. Petersburg)

*Jinling Wang*, Advanced PhD (Philology), Professor (Changchun, PRC)

*Vasily Schukin*, Advanced PhD (Philology), Professor (Krakow, Poland)

### MEMBERSHIP OF SCIENTIFIC AND EDITORIAL STAFF

*Alexander Korotkov*, Chairman of the Council, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of Volgograd State Socio-Pedagogical University, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Nikolay Sergeev*, Chief Editor, Academician of the Russian Academy of Education, Advanced PhD (Pedagogy), Professor, Honoured Employee of the System of Higher Education of the Russian Federation

*Elena Sakharchuk*, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Pedagogy), Professor

*Larisa Savina*, Deputy Chief Editor, Advanced PhD (Philology), Professor

*Maksim Velikanov*, Assistant Editor of Editorial Staff