

2 (80) 2025

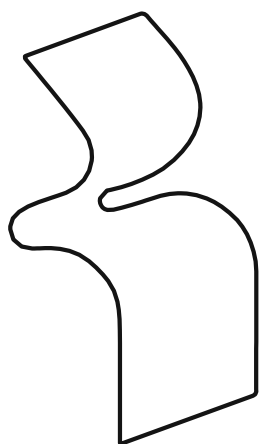


ВЕСТНИК

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



2 (80)
2025

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата
наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2025

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балаишова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 08.08.25
Заказ № 24

Выход в свет 09.10.25

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 25,11

Тираж 500 экз.
16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белокопской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, профессор
Е. Е. Блинова	доктор психол. наук, профессор
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО
С. Г. Елизаров	доктор психол. наук, доцент
С. А. Завражин	доктор пед. наук, профессор
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор
В. В. Козлов	доктор психол. наук, профессор
А. Д. Король	доктор пед. наук, профессор (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. В. Маркелова	доктор психол. наук, доцент
Т. И. Миронова	доктор психол. наук, доцент
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук, член-корреспондент РАО
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент
В. А. Романов	доктор пед. наук, профессор
Л. Э. Семенова	доктор психол. наук, профессор
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор
Т. П. Скрипкина	доктор психол. наук, профессор
О. В. Суворова	доктор психол. наук, профессор
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент
Л. К. Фортובה	доктор пед. наук, профессор
Н. В. Шутובה	доктор психол. наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И.

**ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ
В 1960 – 1970-е гг. 9**

Дорошенко Ю. И.

**ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ
ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1922 г. (ПО МАТЕРИАЛАМ
ГАЗЕТЫ «ПРИЗЫВ») 19**

Извекова Т. Ф.

**МОНОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ 28**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Астахова А. В.

**ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЕ И ОШИБКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ:
ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ 39**

Бусель С. В., Рудинский И. Д.

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ИГР В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ:
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ 49**

Филатова Е. А.

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕКСТОВ ДИСКУРСА СМИ И ПОЛИТИКИ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ (ПРИ ОБУЧЕНИИ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ МОТИВАЦИОННЫХ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ)..... 58**

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Алиева Т. В., Новиков Д. Н.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ
АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ
В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ С РАЗНЫМ
УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ..... 65**

Власюк И. В., Кравцова Ю. Е.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУЖАЩЕГО
КАК ФАКТОР ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ 75**

Гальчинский Д. Н., Копыловская М. Ю.

**К ВОПРОСУ О ДИСКУРСИВНО-КОГНИТИВНОМ
И ДИСКУРСИВНО-КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДАХ
В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ..... 82**

Королева В. В., Румянцева М. С.

**ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТНОГО МЕТОДА
НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ
В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО
ДИСКУРСА) 95**

Склизкова А. П.

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ДИСКУССИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
(НА ПРИМЕРЕ КОММЕНТИРОВАНИЯ РОМАНА
А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН») 106**

Соколова О. И.

**СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕКСТА
ЧЕРЕЗ АНТРОПОНИМИКОН..... 115**

Чикина Е. Е., Притомская А. Р.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ
В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ:
СЕМИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ 125**

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

<i>Зобков В. А.</i> ПСИХОДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К СЕБЕ, ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ДРУГИМ ЛЮДЯМ.....	137
---	-----

<i>Попельчук Г. А., Ревенко С. П., Шевцова Я. В.</i> СИСТЕМНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СОСТОЯНИЙ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ С МЕСТНЫМ НАСЕЛЕНИЕМ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ ИЗ ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТИ.....	146
--	-----

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

<i>Акинишина А. Н.</i> ПЕРВЫЕ ДЕСЯТЬ ЛЕТ СОВЕТСКОЙ ПЕДОЛОГИИ	157
---	-----

<i>Гарай К. Ю.</i> ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ	165
---	-----

<i>Зубкова И. В.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	171
--	-----

<i>Терехин О. И.</i> СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТОВ В СОВРЕМЕННОМ ЗАРУБЕЖНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ	181
--	-----

<i>Тимошук И. А.</i> ВЫРАЖЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	187
---	-----

<i>Ходжаева Э. Э.</i> ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА	198
---	-----

НАШИ АВТОРЫ	207
-------------------	-----

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ	216
------------------------------	-----

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I.

RESEARCH ACTIVITIES OF A MUSIC TEACHER

IN THE 1960 – 1970-s..... 9

Doroshenko Yu. I.

PROBLEMS OF TEACHER TRAINING AND SCHOOL WORK

**IN THE VLADIMIR PROVINCE IN 1922 (BASED ON THE MATERIALS
OF THE NEWSPAPER "Prizyv") 19**

Izyekova T. F.

MONOCULTURAL EDUCATIONAL TRADITION

IN A MULTICULTURAL SOCIETY 28

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Astakhova A. V.

**PROBLEMATIC PEDAGOGICAL SITUATIONS IN PRIMARY
SCHOOL AND THE MISTAKES OF FAMILY EDUCATION:**

THE TEACHER'S VIEW 39

Busel S. V., Rudinsky I. D.

**GAME THEORY APPLICATION IN EDUCATION: PROBLEMS
AND POSSIBILITIES..... 49**

Filatova E. A.

APPLICATION OF MASS-MEDIA AND POLITICAL TEXTS

**FOR THE FORMATION OF MOTIVATION AND COMMUNICATIVE
SKILLS DEVELOPMENT (IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
IN THE FRAMES OF MOTIVATION TECHNOLOGIES)..... 58**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Alieva T. V., Novikov D. N.

PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING ENGLISH FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONSHIPS WITH DIFFERENT LANGUAGE TRAINING LEVELS..... 65

Vlasyuk I. V., Kravtsova Yu. E.

PEDAGOGICAL METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF AN EMPLOYEE AS A FACTOR OF HIS EFFECTIVENESS 75

Galchinsky D. N., Kopylovskaya M. Yu.

ON THE ISSUE OF DISCOURSE-COGNITIVE AND DISCOURSE-COMMUNICATIVE APPROACHES IN MODERN LINGUODIDACTICS 82

Koroleva V. V., Rumyantseva M. S.

THE POSSIBILITIES OF USING THE CONCEPTUAL METHOD IN ENGLISH CLASSES WITH STUDENTS AT A UNIVERSITY (USING THE VOCABULARY OF ECONOMIC DISCOURSE AS AN EXAMPLE) 95

Sklyzkova A. P.

ON THE ISSUE OF USING THE DISCUSSION METHOD IN TEACHING FOREIGN STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF COMMENTING ON A. S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN")..... 105

Sokolova O. I.

ANTHROPONYMS AS A MEANS OF CREATING LITERARY TEXT SPACE..... 115

Chikina E. E., Pritomskaya A. R.

TEACHING FOREIGN LITERATURE IN A MODERN RUSSIAN UNIVERSITY: THE SEMIOTIC ASPECT 125

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Zobkov V. A.

PSYCHODIAGNOSTICS OF A PERSON'S ATTITUDE TOWARDS ONESELF, ACTIVITIES, OTHER PEOPLE..... 137

CONTENTS

Popelchuk G. A., Revenko S. P., Shevtsova Ya. V.

SYSTEMIC CHARACTERISTICS OF PSYCHOTRAUMATIC CONDITIONS AND FEATURES OF SOCIAL RELATIONS WITH THE LOCAL POPULATION OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS FROM THE KHERSON REGION.....	146
---	------------

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Akinshina A. N.

THE FIRST DECADE OF SOVIET PEDOLOGY.....	157
---	------------

Garay K. Yu.

PATRIOTIC EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS IN TEACHING PHYSICS AND MATHEMATICS	165
--	------------

Zubkova I. V.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF EMOTIONAL WELL-BEING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN IN THE UNION OF ADDITIONAL EDUCATION	171
--	------------

Terekhin O. I.

PROJECT-BASED BLENDED LEARNING IN MODERN FOREIGN PEDAGOGICAL DISCOURSE	181
---	------------

Tymoshchuk I. A.

THE SEVERITY OF THE COMPONENTS OF MORAL AND ETHICAL RESPONSIBILITY OF LAW STUDENTS	187
---	------------

Khodzhaeva E. E.

POETICS OF THE TITLE OF THE STUDY TEXT	198
---	------------

OUR AUTHORS	212
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	216
--------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.878

С. И. Дорошенко

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ МУЗЫКИ В 1960 – 1970-е гг.

Исследовательская деятельность учителя музыки в 1960 – 1970-х годах трактовалась как элемент его педагогической деятельности, направленный на совершенствование музыкально-воспитательного процесса. Учитель музыки должен был исследовать (фиксировать, наблюдать, отслеживать динамику) музыкальные способности, музыкально-эстетические предпочтения, закономерности развития музыкального восприятия. Основными методами учительского исследования считались наблюдение, анализ процесса и продуктов деятельности учащихся, анкетирование, беседа. Эксперимент был представлен фрагментарно. Мысль об исследовательской деятельности учащихся появлялась крайне редко.

Ключевые слова: учитель музыки, исследовательская деятельность, О. А. Апраксина, Н. Л. Гродзенская, 1960 – 1970-е гг.

Исследовательская деятельность учителя музыки в советской школе почти не изучена. Более того, исследовательская деятельность учителя, а также студента педагогического вуза вообще редко становится объектом исторической рефлексии. Исключение составляют работы В. И. Адищева [1], М. А. Захарищевой [Там же], И. А. Голубевой [9].

Основные направления и методика исследовательской деятельности педагога-музыканта были сформированы ещё в первой трети XX века в творчестве В. Н. Шацкой, они неоднократно становились объектом историко-педагогической рефлексии, в том числе со стороны автора данной статьи [11; 12]. В дальнейшем по ряду исторических причин, обсуждение которых сейчас не

входит в задачи автора, исследовательская деятельность учителя музыки отодвинулась на второй план. Ренессанс её начался в 1960 – 1970 гг. Методологом и пропагандистом исследовательской деятельности учителя музыки в этот период стала ученица и последовательница В. Н. Шацкой О. А. Апраксина [4].

В музыкальном образовании 1950 – 1960-х годов инициатором и куратором исследовательских инициатив был сектор музыки НИИ художественного воспитания АПН РСФСР. Исследовались закономерные связи обучения и воспитания на уроках музыки и во внеурочной деятельности, специфика отбора содержания школьного музыкального образования, эмоциональная отзывчивость на музыку, развитие у детей пев-

ческого голоса и слуха. Отдельной задачей были изучение и обобщение передового музыкально-педагогического опыта. К проблематике исследований НИИ ХВ в XXI веке обращались Н. А. Асташова [6], В. В. Богатырёва [7] и др.

В дальнейшем «знамя лидера» в деле развития методологии музыкально-педагогических исследований и формирования исследовательской, методологической культуры педагога-музыканта переходит в МПГУ (кафедра Э. Б. Абдуллина), но период расцвета научной школы Эдуарда Борисовича, результатом которого, по оценке Е. В. Николаевой, «стала единая исследовательская программа совершенствования методологической подготовки музыкантов-педагогов» [15, с. 9], выходит за временные рамки этой статьи.

Проблема данного исследования может быть сформулирована в виде вопроса: занимались ли советские учителя музыки исследовательской деятельностью, и если да, то каковы были направления, методы и результаты этой деятельности?

Цель исследования – выявить основные направления, методы исследовательской деятельности учителей музыки, а также специфику подготовки к этой деятельности студентов музыкально-педагогических факультетов в 1960 – 1970-е годы.

Методами исследования стали анализ источников и литературы, смысловая реконструкция, обобщение и систематизация выводов и результатов.

В статье О. А. Апраксиной «О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе» были вы-

делены основные направления исследовательского интереса учителя музыки: общая характеристика ребёнка и его музыкальный кругозор, музыкальный слух и голос (точность звуковысотного слуха по пятибалльной шкале, кратковременная и долговременная память, диапазон), отношение к конкретным музыкальным произведениям (активное, пассивное, неустойчивое), влияние на развитие музыкального восприятия технических средств [2]. По отношению к последнему направлению О. А. Апраксина не предлагала конкретных приёмов и форм фиксации исследовательских результатов, считая их разработку делом будущего.

Подчеркнём, что основные направления, методы и приёмы исследования сохранялись в отечественном музыкальном воспитании, начиная с 1920-х годов (ушла только социально-преобразующая, этнографическая составляющая). Такая стабильность свидетельствует о реальной значимости исследовательских результатов по данным направлениям.

В работах методологов мы не видим пёстро го все ра разных тем, так характерного для сегодняшних представлений об исследовательской деятельности учителя. Исследовательская подготовка и работа учителей музыки идёт не вширь (новые темы, термины, методы; для каждой темы – свой одно-разовый методологический аппарат), а вглубь (освоение и применение общих, необходимых для всех учителей музыки исследовательских методов; накопление и осмысление больших массивов эмпирического материала).

Исследовательская деятельность учителя во многом находилась под влиянием академической традиции: основные направления исследований, их теорию и методологию формировали исследовательские коллективы НИИ и вузов. Конечно, была и обратная, индуктивная линия: учителя-новаторы пробуждали интерес к своей деятельности в научных кругах и инициировали новые линии поиска.

Здесь нужно сказать о том, что некоторые академические направления исследований не проецировались в массовую учительскую исследовательскую практику в связи со своей трудоёмкостью и междисциплинарностью. Это, прежде всего, исследование детского голоса. НИИ художественного воспитания АПН СССР, Ленинградский институт культуры имени Н. К. Крупской, Ленинградский отоларингологический научно-исследовательский институт во второй половине 1960-х годов вели комплексное исследование влияния певческой нагрузки на состояние здоровья детей-хористов. Изучались голосовой механизм, типы дыхания, утомляемость, пути восстановления затраченных сил. Эти исследования осуществлялись междисциплинарными коллективами с использованием средств разных наук (физиологии, анатомии и морфологии, медицины (фониатрии), акустики, музыкальной педагогики). В этих же рамках исследовался слух (детские слуховые представления, слуховое внимание), сила звука и тембры, характер звучания отдельных голосов и хора. Так, был выявлен приоритет смешанного дыхания; более того, опровергалось вообще существование изолированных типов дыхания (например, нижебрюшного)

[16, с. 90 – 91]. Были подтверждены здоровьесберегающие возможности хорового пения: показатели спирометрии хористов превышали соответствующие показатели легкоатлетов и боксёров. Были также выявлены объективные показатели перегрузок хористов, которые всегда удивляют заново: падение пульса до 40 ударов в минуту, катастрофическое уменьшение разрыва между верхним и нижним давлением (80/70), снижение температуры до 35,2 градусов Цельсия [19]. Понятно, что все эти данные просто включались в содержание подготовки учителей музыки, хормейстеров; самостоятельных исследований в этой сфере школьные учителя не проводили.

Совсем другую картину мы видим по отношению к социально-педагогическим исследованиям.

В начале 1960-х годов констатировалась слабая развитость социально-педагогических исследований в сфере эстетического воспитания, нехватка эмпирического материала (результатов опросов, анкетирования, интервью) на предмет занятий музыкой, популярности конкретных музыкальных произведений, исполняемости и пр.

О. А. Апраксина писала о том, что учитель должен постоянно интересоваться тем, «что слушают его учащиеся за пределами школы, что кажется им особенно привлекательным, что входит в их жизнь (в виде запомнившейся песенки, приобретенной грампластинки...)» [4, с. 6]. Она подчеркивала, что, «зная характер музыкальных влияний, воздействующих на учащихся помимо его занятий, понимая, чем именно данные произведения привлекают школьников, учитель может

так построить урок, чтобы постепенно и последовательно проводить свою линию...» [4, с. 7].

НИИ художественного воспитания АПН СССР в середине 1960-х годов проводил масштабное исследование на тему «Социологическое изучение уровня и условий художественного развития современного школьника» [14, с. 13]. Велась массовая работа по изучению места музыки в жизни школьников, уровня и направленности их музыкальных интересов, отношения к урокам музыки в школе, музыкальных вкусов. Согласно результатам этого исследования музыка по значимости для школьников занимала пятое место среди видов искусства. При этом 98,54 % школьников отвечали, что любят слушать музыку, но музыка для большинства – это фон («Готовлю уроки и слушаю музыку»). Более 50 % старшеклассников, по данным исследования, занимались «активной музыкальной деятельностью», различными видами музицирования. Наибольший процент в этой деятельности давало хоровое пение: в хоровых кружках участвовало 38,95 % старшеклассников. Музыкальную школу посещали 6,14 % опрошенных, остальные участвовали в занятиях музыкальных студий, кружков сольного пения, эстрадных коллективов, духовых и народных оркестров. Правда, данные могли быть неточными, так как некоторые дети участвовали едва ли не во всех этих видах «активной музыкальной деятельности», каждый ответ засчитывался, и процент музицирующих рос.

Хотя объект данной статьи – сам факт исследовательской деятельности педагогов-музыкантов, а не плоды этой

деятельности, нельзя не улыбнуться с печалью, читая критические толкования недостижимых ныне социологических данных: ученые 1960-х – начала 1970-х годов сокрушались, что получили свидетельства низкого охвата школьников активной музыкальной деятельностью [14]. Почти 40 % старшеклассников (мало по оценке исследователей этого периода! – С. Д.) пело в хорах. А ведь речь идет о школьниках, музыкальная активность которых уже значительно снизилась (тенденции снижения с увеличением возраста тоже констатировалась в упоминаемом исследовании). Но это лирическое отступление.

Значимым направлением были исследования в сфере слушания музыки. Восприятие инструментальной музыки исследовалось через достаточно объективированные сведения, например, какие музыкальные инструменты знает ученик. Были получены интересные данные. Г. Ригина писала о том, что была выявлена корреляция между тембром инструмента и характерным для него музыкальным материалом (так, баян при слушании русской народной песни узнало 78 % учеников, а при слушании «Шествия гномов» в переложении – только 45 %) [17, с. 214].

Использовались диагностические возможности музыкальных викторин.

Именно слушание музыки – активно развивавшийся в рассматриваемый период вид музыкальной деятельности, обратило лучших учителей к вовлечению в исследование учеников. В музыкально-педагогической литературе 1960 – 1970-х годов имеются факты смешения исследовательской деятельности учителя и школьников.

Здесь ещё нет отрефлексированной позиции, ориентирующей учителя на организацию ученических исследований на уроках музыки. Но преемственная линия (от В. Н. Шацкой к Н. Л. Гродзенской и О. А. Апраксиной) присутствует. На наш взгляд, здесь нет никакого противоречия. Более того, такое движение оправдано опытом любого вида деятельности в музыкальном образовании: учитель поёт сам – и дети у него поют; играет сам – и дети играют на музыкальных инструментах; дирижирует – и дети тянутся дирижировать; исследует – и дети за ним.

Яркий пример такого перехода с собственной исследовательской деятельности на детскую присутствует в хрестоматийной брошюре Н. Л. Гродзенской «Школьники слушают музыку». Н. Л. Гродзенская в 1960-е годы вела исследовательскую работу по проблеме «развития восприятия музыки у школьников» [10, с. 47]. Одним из аспектов рассмотрения этой проблемы у Надежды Львовны стало развитие музыкальной наблюдательности, или умения «как можно больше и тоньше замечать различные явления в музыке» [Там же]. Это развитие шло через формирование исследовательской культуры школьников. Свой исследовательский приём, предлагаемый детям, Н. Л. Гродзенская назвала музыкальными кол-лекциями. Приём представлял собой создаваемые детьми подборки музыкальных произведений, сходных по какому-либо признаку. При этом первичный, очевидный для детей признак (тема), например, «Шарманки», «Лебедей», «Жаворонки», «Соловьи», уточнялся всё более тонкими и иногда неожиданными жанровыми, ладовыми,

темповыми, мелодическими и другими характеристиками. Выявляя сходство произведений композиторов разных эпох и национальных культур, дети самостоятельно проделывали исследовательскую работу, которая давала иногда довольно неожиданные результаты-обобщения. Так, дети выявили, что лебедей как реальных (не сказочных) красивых птиц характеризуют медленные, плавные нисходящие мелодии, а лебедей-людей (сказочных, заколдованных) – восходящие взволнованные мелодические линии [Там же, с. 51]. На наш взгляд, это далеко не очевидное обобщение. Оно не могло быть получено дедуктивным путём. Это результат живого наблюдения.

Основными методами исследования, рекомендуемыми учителям музыки, были наблюдение, анкетирование, анализ процесса и продуктов деятельности учащихся, беседа, индивидуальное прослушивание. Фиксировать результаты предлагалось в таблице: фамилия и имя ученика, слух (оценивался учителем по пятибалльной шкале), диапазон (интервал римскими цифрами), память (тоже по пятибалльной шкале). Применялись также музыкальные викторины с оценочными пометками: надо было не только узнать произведения, но и указать, какие из них особенно нравятся [2, с. 10 – 11]. Эти методы исследования не были новыми для учителей 1960 – 1970-х годов; скорее осуществлялось их массовое внедрение, обосновывалась значимость. О. А. Апраксина, предвидя обвинения в формальности и недостаточной достоверности результатов, которые может получить перегруженный работой учитель музыки, подчёркивала, что «...даже не абсолютно

достоверная картина может помочь учителю в нахождении путей формирования музыкальных интересов и вкусов детей» [2, с. 8].

Интересно продвижение педагогов-музыкантов к педагогическому эксперименту. В самом понятии «эксперимент», применяющемся к школьному музыкальному образованию 1970-х годов, явно присутствуют два смысла: это не только (и не столько) метод педагогического исследования, сколько инновационная деятельность, нарушение традиционного содержания урока музыки. Преимущественно в этом смысле интерпретировала музыкально-педагогический эксперимент О. А. Апраксина в статье, по названию которой можно было бы подумать, что речь идёт об исследовательской деятельности учителя: «О праве учителя-музыканта на эксперимент» [3]. В статье шла речь о том, что учитель музыки должен быть готов к творческой деятельности, неожиданным вопросам детей, должен знать и применять современные дидактические достижения: «проблемные ситуации», самостоятельное «добывание» учащимися новых знаний [Там же, с. 67]. (Автору данной статьи кажется, что Ольга Александровна перечисляла эти дидактические приёмы с иронией, подчёркивая относительность их новизны. Иначе зачем они взяты в кавычки? Но эта интерпретация исключительно на совести автора. – С. Д.). Пафос статьи преимущественно охранительный: О. А. Апраксина предупреждала об опасностях необоснованного экспериментаторства, чрезмерного увлечения релятивной системой, музыкальной импровизацией и пр.

Указанный пример не означает, что педагоги-музыканты вообще не использовали эксперимент в качестве метода исследования. Сошлёмся на статью А. С. Валенкова в сборнике научных трудов преподавателей музыкально-педагогического факультета Владимирского пединститута 1972 года [8]. В статье описана практическая деятельность кафедры пения и хорового дирижирования по организации музыкально-эстетического воспитания во Владимирской школе № 17. Были выделены этапы эксперимента: констатирующий и корректирующий. По тексту можно заключить, что был и контрольный этап, но он сводился к контрольному уроку и не был выделен отдельно. (Автор статьи видит в этом факте не методологическую неграмотность, а прекрасное свидетельство о том, что для педагогов 1960 – 1970-х годов доминантой был воспитательный процесс, а не контроль, мониторинг и статистика. – С. Д.). Сегодня такую работу экспериментом бы не назвали, но само обращение к эксперименту как средоточию системы практических методов исследования, подчинённых единой идее, взаимодополнительных и корректирующих результаты применения каждого метода по отдельности (наблюдение, анкетирование, анализ продуктов деятельности), показательно. Оно свидетельствует о развитии исследовательской мотивации и культуры на музыкально-педагогических факультетах и очевидным образом проецируется на подготовку будущих учителей музыки.

До некоторой степени объединяет эти смыслы представление об эксперименте как новаторской деятельности, из которой можно извлечь принципы,

технологии; которую можно обобщить и применить в массовой музыкально-педагогической практике. В таком контексте Л. Дышлевская писала о Н. Л. Гродзенской: «Очень важно анализировать причины успехов Надежды Львовны и делать попытки использовать достижения её замечательного эксперимента» [13].

В похожем смысле употребляет понятие «эксперимент» Г. Ригина, описывая серию уроков, на которых формировался тембровый слух (в том числе путём прослушивания произведений в различных переложениях) [17].

В начале 1980-х годов О. А. Апраксина, формулируя требования к школьному учителю-музыканту, прямо указывала на «формирование исследовательских качеств учителя» [5, с. 40]. Она же требовала подготовки учителя музыки в качестве исследователя, начиная со студенческой скамьи. Ольга Александровна при этом весьма критически оценивала положение вещей в данной сфере: «Существуют робкие попытки использовать с этой целью участие студентов в СНО (учебно-исследовательской и научно-исследовательской работе). Однако эти организации, как правило, чрезвычайно невелики по количественному составу и не имеют чёткой научно-исследовательской основы» [Там же, с. 40].

Основные направления и методы исследования сохранялись, но усиливалась мысль о системности исследований. О. А. Апраксина указывала на многовекторную направленность исследовательской мысли учителя: она «не должна направляться в какую-то одну область... Необходимо наблюдать

учащегося и в пении, и в беседе о музыке, и при её восприятии, и при игре на инструментах...» [Там же, с. 39]. Развитие средств массовой коммуникации влекло за собой обращение к слуховому опыту детей: «...выяснить, каких певцов они знают, ... почему тот или иной исполнитель более интересен» [18, с. 35].

Таким образом, можно утверждать, что 1960 – 1970-е годы – период становления исследовательской деятельности учителя музыки, рефлексии по отношению к её основным направлениям, целям, содержанию и методам. Наиболее востребованными были социально-педагогические исследования в сфере музыкально-эстетического воспитания. Разрабатывались анкеты, опросники, методика анализа детских сочинений; велась работа по выявлению места музыки в жизни школьников, уровня и направленности их музыкальных интересов, отношения к урокам музыки в школе, музыкальных вкусов.

Продолжалась работа по изучению музыкальных, в том числе певческих, способностей, хотя она была фрагментарной (диапазон, музыкальная память, слух по оценке учителя музыки). Начали исследоваться вопросы музыкального восприятия (в частности, зависимости восприятия тембра инструмента от жанра и музыкального содержания произведения, характерного или нет для данного тембра).

Наконец, появилась (в опыте Н. Л. Гродзенской) и стала развиваться практика вовлечения учеников в исследовательскую деятельность.

Спецификой рассматриваемого периода 1960 – 1970-х годов является то,

что признание необходимости исследовательской деятельности учителя музыки многократно подтверждается, но мысли о трансляции результатов этого исследования в «большую» науку почти нет. Иными словами, исследование учителя было направлено на обогащение не науки, а практики.

Последующие этапы развития исследовательской деятельности учителя музыки повлекли за собой расширение тематики исследований, усиление субъектной позиции исследователя. Но опыт 1960 – 1970-х годов остаётся важной вехой в формировании представлений об исследовательской культуре педагога-музыканта.

Литература

1. Историко-педагогическое обоснование ценностей современного образования : коллектив. моногр., посвящ. юбилею д-ра пед. наук, проф. М. А. Захарищевой / В. И. Адищев [и др.] ; под ред. М. А. Захарищевой. Казань : Бук, 2022. 288 с.
2. Апраксина О. А. О возможностях и содержании исследовательской работы учителя-музыканта в общеобразовательной школе // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 12. М. : Музыка, 1977. С. 3 – 14.
3. Апраксина О. А. О праве учителя-музыканта на эксперимент // Там же. Вып. 13. М. : Музыка, 1978. С. 66 – 76.
4. Апраксина О. А. Современные задачи музыкального воспитания в школе // Там же. Вып. 2 / сост. О. А. Апраксина. М. : Государственное музыкальное издательство, 1963. С. 3 – 10.
5. Апраксина О. А. Современные требования к школьному учителю-музыканту // Там же. Вып. 15 / сост. О. А. Апраксина. М. : Музыка, 1982. С. 32 – 43.
6. Асташова Н. А. Теория и практика музыкального образования в России (1950 – 1980 гг.) : монография. Брянск : БИПКРО : Курсив, 2011. 250 с.
7. Богатырёва В. В. Основные направления исследований сотрудников сектора музыки НИИ художественного воспитания АПН РСФСР // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. науч. ст. Брянск : РИО БГУ ; Полиграм-Плюс, 2021. С. 189 – 193.
8. Валенков А. С. О некоторых проблемах эстетического воспитания в общеобразовательной школе // Ученые записки. Серия «Педагогика и психология». Вопросы музыкальной педагогики и теории / Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского. Владимир, 1972. С. 46 – 60.
9. Голубева И. А. Научно-исследовательская деятельность студентов: история и современные проблемы : учеб. пособие. Казань : Бук, 2022. 22 с.
10. Гродзенская Н. Л. Школьники слушают музыку. М. : Просвещение, 1969. 78 с.
11. Дорошенко С. И. Музыкально-педагогическое наследие В. Н. Шацкой: традиции и новации // Историко-педагогический потенциал системы непрерывного педагогического образования: традиции и инновации : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. / науч. совет по проблемам истории образования и пед. науки при отд. философии образования и теоретической педагогики РАО. М. : МПГУ, 2023. С. 89 – 94.

12. Дорошенко С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140 – 151.
13. Дышлевская Л. Основные принципы музыкального воспитания Н. Л. Гродзенской // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 10. М. : Музыка, 1975. С. 46 – 60.
14. Кузнецова Л. М. Из опыта конкретного исследования музыкальных интересов школьников // Вопросы музыкальной педагогики и теории. Ученые записки. Серия «Педагогика и психология» / Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского, Владимир, 1972. С. 3 – 45.
15. Николаева Е. В. Предпосылки становления и основные этапы развития научной школы Эдуарда Борисовича Абдуллина // Музыкальное искусство и образование. 2020. Т. 8. № 3. С. 9 – 49.
16. Орлова Н. Об основных вопросах вокального воспитания детей и молодёжи // Музыкальное воспитание в школе. Вып. 2 / сост. О. А. Апраксина. М. : Гос. муз. изд-во, 1963. С. 86 – 95.
17. Ригина Г. Восприятие инструментальной музыки младшими школьниками // Там же. Вып. 10. М. : Музыка, 1975. С. 213 – 221.
18. Тевлина В. К. Методика работы над песней (начальные классы) // Там же. Вып. 17. М. : Музыка, 1986. С. 33 – 41.
19. Томсинская Э. Некоторые вопросы охраны здоровья участников детских хоров // Там же. Вып. 6. М. : Музыка, 1970. С. 29 – 31.

References

1. Istoriko-pedagogicheskoe obosnovanie cennostej sovremennogo obrazovaniya : kollektiv. monogr., posvyashh. yubileyu d-ra ped. nauk, prof. M. A. Zaxarishhevoj / V. I. Adishhev [i dr.] ; pod red. M. A. Zaxarishhevoj. Kazan' : Buk, 2022. 288 s.
2. Apraksina O. A. O vozmozhnostyax i sodержanii issledovatel'skoj raboty uchitelya-muzykanta v obshheobrazovatel'noj shkole // Muzykal'noe vospitanie v shkole. Vy'p. 12. M. : Muzyka, 1977. S. 3 – 14.
3. Apraksina O. A. O prave uchitelya-muzykanta na e'ksperiment // Tam zhe. Vy'p. 13. M. : Muzyka, 1978. S. 66 – 76.
4. Apraksina O. A. Sovremennyy'e zadachi muzykal'nogo vospitaniya v shkole // Tam zhe. Vy'p. 2 / sost. O. A. Apraksina. M. : Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1963. S. 3 – 10.
5. Apraksina O. A. Sovremennyy'e trebovaniya k shkol'nomu uchitelyu-muzykantu // Tam zhe. Vy'p. 15 / sost. O. A. Apraksina. M. : Muzyka, 1982. S. 32 – 43.
6. Astashova N. A. Teoriya i praktika muzykal'nogo obrazovaniya v Rossii (1950 – 1980 gg.) : monografiya. Bryansk : BIPKRO : Kursiv, 2011. 250 s.
7. Bogatyryova V. V. Osnovny'e napravleniya issledovaniy sotrudnikov sektora muzyki NII xudozhestvennogo vospitaniya APN RSFSR // Aktual'ny'e problemy pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. st. Bryansk : RIO BGU ; Poligram-Plyus, 2021. S. 189 – 193.

8. Valenkov A. S. O nekotory`x problemax e`steticheskogo vospitaniya v obshheobrazovatel`noj shkole // Ucheny`e zapiski. Seriya «Pedagogika i psixologiya». Voprosy` muzy`kal`noj pedagogiki i teorii / Vladim. gos. ped. in-t im. P. I. Lebedeva-Polyanskogo. Vladimir, 1972. S. 46 – 60.
9. Golubeva I. A. Nauchno-issledovatel`skaya deyatel`nost` studentov: istoriya i sovremenny`e problemy` : ucheb. posobie. Kazan` : Buk, 2022. 22 s.
10. Grodzenskaya N. L. Shkol`niki slushayut muzy`ku. M. : Prosveshhenie, 1969. 78 s.
11. Doroshenko S. I. Muzy`kal`no-pedagogicheskoe nasledie V. N. Shaczkoj: tradicii i novacii // Istoriko-pedagogicheskij potencial sistemy` neprery`vnogo pedagogicheskogo obrazovaniya: tradicii i innovacii : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / nauch. sovet po problemam istorii obrazovaniya i ped. nauki pri otb. filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy peda-gogiki RAO. M. : MPGU, 2023. S. 89 – 94.
12. Doroshenko S. I. Prognosticheskij potencial muzy`kal`no-pedagogicheskogo naslediya V. N. Shaczkoj // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2022. T. 10. № 2. S. 140 – 151.
13. Dy`shlevskaya L. Osnovny`e principy` muzy`kal`nogo vospitaniya N. L. Grodzenskoj // Muzy`kal`noe vospitanie v shkole. Vy`p. 10. M. : Muzy`ka, 1975. S. 46 – 60.
14. Kuzneczova L. M. Iz opy`ta konkretnogo issledovaniya muzy`kal`ny`x interesov shkol`nikov // Voprosy` muzy`kal`noj pedagogiki i teorii. Ucheny`e zapiski. Seriya «Pedagogika i psixologiya» / Vladim. gos. ped. in-t im. P. I. Lebedeva-Polyanskogo, Vladimir, 1972. S. 3 – 45.
15. Nikolaeva E. V. Predposy`lki stanovleniya i osnovny`e e`tapy` razvitiya nauchnoj shkoly` E`duarda Borisovicha Abdullina // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2020. T. 8. № 3. S. 9 – 49.
16. Orlova N. Ob osnovny`x voprosax vokal`nogo vospitaniya detej i molodyozhi // Muzy`kal`noe vospitanie v shkole. Vy`p. 2 / sost. O. A. Apraksina. M. : Gos. muz. izd-vo, 1963. S. 86 – 95.
17. Rigina G. Vospriyatie instrumental`noj muzy`ki mladshimi shkol`nikami // Tam zhe. Vy`p. 10. M. : Muzy`ka, 1975. S. 213 – 221.
18. Tevlina V. K. Metodika raboty` nad pesnej (nachal`ny`e klassy`) // Tam zhe. Vy`p. 17. M. : Muzy`ka, 1986. S. 33 – 41.
19. Tomsinskaya E`. Nekotory`e voprosy` oxrany` zdorov`ya uchastnikov detskix xorov // Tam zhe. Vy`p. 6. M. : Muzy`ka, 1970. S. 29 – 31.

S. I. Doroshenko

RESEARCH ACTIVITIES OF A MUSIC TEACHER IN THE 1960 – 1970-s

Research activities of a music teacher in the 1960 – 1970-s were interpreted as an element of his pedagogical activity aimed at improving the musical and educational process. The music teacher had to research (record, observe, track the dynamics) musical abilities, musical and aesthetic preferences, and patterns of development of musical perception. The main methods

of teacher research were observation, analysis of the process and products of students' activities, questionnaires, and conversation. The experiment was presented fragmentarily. The idea of students' research activities appeared extremely rarely.

Keywords: *music teacher, research activities, O. A. Apraksina, N. L. Grodzenskaya, 1960 – 1970-s.*

УДК 37.014

Ю. И. Дорошенко

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ И ШКОЛЬНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ ВО ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ 1922 Г. (ПО МАТЕРИАЛАМ ГАЗЕТЫ «ПРИЗЫВ»)

Данное историко-педагогическое исследование посвящено выявлению социальных (общественно-политических и родительских) требований к учителю, направлений критики в адрес подготовки и работы учителей в молодой советской школе. Исследование выполнено на основе материалов Владимирской губернской газеты «Призыв» 1922 г. Структурирована тематика статей и заметок о школе и учителях, выявлено пять тематических направлений. Подчёркнуты материальное неблагополучие школ и школьных работников, предвзятость идеологической критики учителей и Владимирского практического института народного образования.

Ключевые слова: *школьный работник, учитель, институт народного образования, Владимирская губерния.*

Актуальность обращения к историко-педагогическим проблемам подготовки и педагогической деятельности учителя подтверждается сегодня широким разбросом позиций по поводу отбора ценностей, содержания, средств педагогического образования, новых реалий взаимодействия учителя с родителями, администрацией, а также информационным контентом. Влияние на работу школы и на субъектную позицию учителя требований родителей, общественности, средств массовой информации и коммуникации требует обращения к историческому опыту как позитивному, так и негативному.

Нельзя не согласиться с Е. Н. Селиверстовой, которая в качестве магистрального ориентира в педагогических инновациях подчёркивает «готовность к тому, чтобы из широкого спектра возможностей, которые предлагает современная жизнь, <...> выбирать то, что сегодня является наиболее востребованным и ценным» [4, с. 40]. Историко-педагогическое знание, несомненно, обладает самоценностью. Но нельзя не видеть и того, что исторические материалы часто представляют собой прообраз и модель тех проблем, которые встают перед современным образованием.

Цель исследования – углубление и уточнение историко-педагогического знания о требованиях к учителю, его социальном, материальном положениях, особенностях работы, социально-политическом контексте этой работы во Владимирской губернии 1922 года (на материалах газеты «Призыв»).

Методологическую основу исследования составляют системный, аксиологический и диалоговый подходы.

Методы исследования: анализ, смысловая реконструкция, синтез полученных результатов и их систематизация.

Источники исследования – статьи и заметки, опубликованные в газете «Призыв» 1922 года, связанные со школой, просвещением, культурно-просветительской работой. Они представляли собой весьма значительную часть материалов «Призыва». По тематике эти материалы условно можно разделить следующим образом:

- 1) официальная государственная информация о советской школе;
- 2) информация о школьной работе (конкретных мероприятиях, собраниях и пр.) в уездах и губернском центре;
- 3) критические заметки и письма граждан о проблемах, недостатках в работе школ, общении с детьми;
- 4) материалы о подготовке и переподготовке учителей;
- 5) материалы, связанные с проблемами финансирования и материальной поддержки школ.

В данной статье первая группа материалов не представлена. Внимание автора преимущественно направлено на третью и четвертую группы: критика учителей, их подготовка и переподго-

товка. Интерпретация данных материалов обогащает историко-педагогические представления о требованиях к учителю, о его социальном, материальном положении, особенностях работы в обозначенных хронологических (1922 год) и географических (Владимирская губерния) рамках.

Научная новизна исследования состоит в выявлении содержания критики школьных работников в печати и осмыслении этой критики на основании диагностики противоречий между декларируемыми и реализовавшимися целями, ценностями, организационными характеристиками подготовки и педагогической деятельности учителей во Владимирской губернии 1922 года.

Практическая значимость исследования состоит в обогащении историко-педагогического краеведения.

Владимирская губернская газета «Призыв» в 1920-е годы была официальным рупором молодой Советской власти. Она начала издаваться с 1917 года как орган Владимирских Советов рабочих и солдатских депутатов, постоянно осуществляла обратную связь с читателями. В тяжёлый 1922 год «Призыв» выходил значительным тиражом: 2700 экземпляров. К сожалению, газета прекратила своё существование в 2022 году (она выходила почти 106 лет и была старейшим региональным периодическим изданием).

Публикации в газете «Призыв» 1922 года позволяют воссоздать правдивую и драматичную картину труда и борьбы за выживание школьных работников – наших земляков, которые жили и работали в школах Владимирской гу-

бернии сто лет назад. Материальное положение учителя было ужасающим на фоне того, что денежные знаки обесценивались и фактические расчёты шли в натуральных продуктах. Так, в мае 1922 года ставка учителя была 15 миллионов, что «в переводе на рожь» представляло 7 рублей. «В прежние же времена учитель получал 30 рублей» [5]. Не было приспособленных помещений, дров, письменных принадлежностей. Автор «Призыва» А. Соколов писал: «Борьба за школу – это теперь прежде всего борьба за долю в бюджете Волисполкомов, Уисполкомов и Губисполкома» [19]. Тот же автор в статье от 3 октября приводил ещё более конкретные данные о финансировании школ: «На школу 1-й ступени в губернии отпускается около 18 %, т. е. менее одной пятой части той суммы, которая действительно необходима на нужды начального образования» [20]. Школа буквально побиравалась: отчисляли некоторые суммы организации, проводились «спектакли и вечера в пользу школы» [14].

Как видим из материалов «Призыва», учение в школе 2-й ступени было платным; вопросы «о плате за ученье детей и о заготовке топлива» рассматривались на родительских собраниях. В заметке из Гороховца приводится одно из родительских выступлений: «Граждане, у нас здесь в школе уж очень много развелось учителей. Нельзя ли их поубавить?» [16]. Предлагалось «убавить» «учителя пеня, гимнастики и столярного дела» [Там же].

На этом фоне реализовывать идеи Единой Трудовой Школы было почти невозможным делом. Стоял вопрос о том, чтобы хотя бы в опытно-показательных

школах, «где ещё теплится искра идеалов Единой Трудовой Школы», «черпать опыт нового воспитания» [11]. Для этого нужно было создавать и поддерживать опытно-экспериментальные школы, к чему и призывал один из авторов губернской газеты. Несколько публикаций в «Призыве» было посвящено Владимирской опытно-показательной школе-коммуне, о которой было сказано, что она – «первый опыт строительства показательной школы в губернии, и опыт удачный» [Там же]. Но и в единственной в губернии опытно-экспериментальной школе «персонал работал» «при полной недостаточности материального вознаграждения» [Там же].

Неудивительно, что учительская профессия не пользовалась популярностью, а в педагоги шли далеко не всегда по призванию. Не все шкрабы (школьные работники) имели элементарные представления о принципах и методах педагогической деятельности. В «Призыве» время от времени появлялись заметки, в которых учителей обвиняли в рукоприкладстве. Так, в приюте «Коммуна» «4/VII – 22 г. вечером одна девочка гуляла с маленьким ребёнком. Ни с того ни с сего вылетает некто Хвалько и начинает её бить. Девочка заплакала. И этим Хвалько занимается почти ежедневно» [8].

Вообще начало 1920-х годов характеризовалось широким развитием и распространением общественной критики в адрес учительства. Материалы газеты «Призыв» подтверждают это в полной мере.

Публиковались жалобы на унижение детей из приютов в школе: «Во 2-м классе некая Елизавета Никитишна,

вызывая, например, воспитанника, говорит: “Эй ты, приютский кобель, иди отвечать к доске”» [12]. Заметка, в которой содержались эти обвинения, завершалась пожеланием «повытряхнуть, кого следует» [Там же] из школы. Трудно сказать, насколько правдивы были данные обвинения. Многие материалы «Призыва» характеризуются предвзятостью и даже прямой ненавистью к учителям.

Учителей публично обвиняли в безграмотности, особенно политической. «Низкая грамотность наших народных учителей и их полное невежество в вопросах общественно-политической жизни стали общеизвестным фактом», – писал в заметке «Не анекдот» от 2 ноября 1922 года некто К. Мальцев [15]. Противопоставление «духовного роста народных масс», «разбуженных громом революции», учителям, которые «ничего не поняли, ничему не научились», сопровождалось обвинениями в консерватизме, лжи, индифферентизме. При этом приводились названия школ и населённых пунктов (например, школа первой ступени в Боголюбово), которые вполне заменяли имена и фамилии и прямо указывали на конкретных учителей. Суровыми обвинительными актами представлялись очевидные оговорки учителей. «Учительница рассказывает про свою младшую сестру:

– Она у нас состоит в союзе.

– В каком?

– Ах, вот я забыла, как называется их союз. Да, кажется союз русского народа.

– Что вы говорите? Такого союза теперь в России нет.

– Виновата, я перепутала... в союзе коммунистической молодёжи, – поправилась, нисколько не смущаясь, учительница» [Там же].

Диалог явно был выдуман автором заметки. Реплика «Что вы говорите? Такого союза теперь в России нет» не могла принадлежать ученику школы первой ступени (младшему школьнику): он вряд ли так изъяснялся и вряд ли мог знать о датах и правовых решениях, связанных с черносотенным монархическим союзом. Конечно, с 1917 до 1922 года прошло всего пять лет, но ведь речь идёт о ребёнке, которому на момент диалога было лет девять-десять. Даже если в речи учительницы был случайно упомянут союз русского народа, то никак нельзя подумать, что это была намеренная провокация или монархическая пропаганда. Наверняка сама учительница испугалась своей оговорки (характеристика «нисколько не смущаясь» не может быть правдивой). И уж совсем немыслимо, чтобы учительница сознательно представила в качестве члена монархического союза свою младшую сестру.

В связи с низкой политической грамотностью учителей обвиняли во лжи: «В Суздале, например, один учитель заявил, что он ещё никогда не видел газету «Бедноту»... Безусловно, врёт. Он ... должен был видеть... Нужно только зайти в волисполком, в избучитальню, в ячейку РКП» [Там же].

Резюмирующие суждения были беспощадными: «Вообразите, какой же прок выйдет из учеников, если сами учителя являются полнейшими профанами в основных вопросах нашего бытия» [Там же].

Школьные работники (шкрабы) обвинялись в ненадлежащем исполнении своих педагогических обязанностей в связи с тем, что не отслеживали, где дети обитают после уроков. Анонимная записка из города Киржач от 26 октября – одно из первых наивных свидетельств о «новаторском» понимании распределения обязанностей между семьёй и школой. Вопрос о сущности социального воспитания детально и глубоко прорабатывался теоретиками молодой советской педагогики (А. В. Луначарским, Н. К. Крупской и др.). А. В. Луначарский обозначал этот вопрос так: «кто должен воспитывать – семья или школа?». Он и его сподвижники были далеки от того, чтобы полностью переносить всю ответственность на школу. Однозначный приоритет общественного воспитания над семейным действовал, по мнению Луначарского, в одном случае: «устроить тех, кто оказался за бортом семьи» [13].

В трактовке анонимного автора «Призыва» тот же вопрос решался примитивно и сплеча. «В г. Киржаче есть кинотеатр. Его посетители преимущественно дети – школьники в возрасте 8 – 16 лет. Целые вечера до глубокой полночи толчётся детвора среди взрослых публики, воспитываясь на скверных картинах, циничных шутках, площадной брани», – жаловалась некая Делегатка. И дальше шло прямое перекладывание всей полноты ответственности на школьных работников. «Чья вина, что у нас растут не дети, а хулиганы? Родителей? Нет, тем не до детей: они поглощены повседневными заботами, они доверили воспитание школе. Где же её благотворное влияние на детскую

массу? Его у нас нет. Школьные работники, не на вас ли лежит этот присмотр за детьми? Делаете ли вы что-нибудь для будущих пролетарских детей?» [9]. Как видим, учителям, которые, судя по материалам того же «Призыва», владели нищенское существование, вменялось в обязанность постоянное социальное сопровождение детей.

В газете публиковались анонимки, подвергавшие уничтожающей критике школу на волне сочувствия к несчастным угнетаемым учителями детям. Так, в заметке, подписанной «Доброжелатель», читаем: «В I-й Советской школе 1-й ступени избран такой метод к исправлению учеников, опоздавших на уроки. Малыш, опоздавший на 10 – 15 минут, бесцеремонно выгоняется из класса домой» [10]. Текст полон сочувствия к ребёнку и негодования по отношению к учителям: «Бедный ребёнок из боязни, что его завтра постигнет подобная же участь, целый день в дождь и грязь бежит по городу, отыскивая своих одноклассников, чтобы узнать от них, что было пройдено в классе в его отсутствие и что задано к следующему классу. Не мешало бы подумать педагогам 1-й Совшколы, что подобный метод не может принести должных результатов. Подобного рода обращением ребёнок только запугивается, что пагубно отражается на его умственном развитии» [Там же]. Завершается заметка обвинением учителей в попытке воссоздания дисциплинарных мер царской школы: «Свободные педагоги! Пора уж бросить приёмы старой отжившей школы. Этого не должно быть в нынешней свободной школе» [Там же].

Сама по себе критика удаления с урока за опоздание была бы уместной в рамках мирной педагогической дискуссии. Но если учесть, что оплакивание бедного ребёнка, который почему-то должен целый день бегать по скверной погоде в поисках очень отдалённых одноклассников, завершается приговором – обвинением в контрреволюционной настроенности, то гуманизм «Доброжелателя» представляется весьма сомнительным.

Жесточайшей критике подвергался в «Призыве» Институт Народного Образования, о котором в небольшой статье от 2 ноября 1922 года написано было так: «живёт потихоньку, где-то на окраине» [6]. Критиковался институт по двум направлениям: за плохую общественно-политическую работу и за безобразное материальное состояние. «В институте имеется и правление, и лектора, и студенты, только жизни современной, кипучей не видать». Отсутствие кипучей жизни доказывалось противопоставлением хорошей работы марксистского кружка и плохой – всех остальных. «В И. Н. О. имеются и разные кружки – археологический, математический, секция искусств, группа поэтов и пр. Из них работает только марксистский благодаря деятельному участию т. Лукачевского и работе одного из членов студенческого бюро» [Там же]. Суждение это, конечно, не было справедливым. Известно, что кружок искусств был гордостью института [3, с. 58]. Устраивались вечера-концерты, готовились спектакли, в том числе благотворительные (в пользу голодающих). Подготовка студентов – будущих педагогов в области эстетического воспитания считалась необходимой,

так как в данный период театр [1], музыка [2] признавались важнейшими элементами школьного образования. Работа велась не просто бескорыстно: участники сами содержали кружок, собирая членские взносы.

Финансовое и материальное неблагополучие Института, с которого начиналось высшее педагогическое образование на Владимирской земле, ставилось «Призывом» в прямую вину правлению. «Помещается ИНО в нескольких зданиях. Аудитории совершенно не отапливаются. Общежития тоже предпочитают теплу прохладу. Дров на зиму не запасено. Денег нет. Нет ни столовой, ни клуба. Администрация не утруждает себя излишним рвением. Разве только один из них возведет очи кверху да жалостливо поломаёт ручки, а другой сальный анекдотец расскажет – тем дело и кончится» [6].

Уточним, что в 1922 году правление института составляли ректор Федор Алексеевич Альбицкий, проректор Неофит Владимирович Малицкий и заведующий административно-хозяйственной частью Дмитрий Владимирович Соколов. Школьным отделением заведовал Николай Николаевич Шемянов. Надо полагать, что члены правления ИНО, интеллигентнейшие люди, энтузиасты, обладавшие незаурядными художественными дарованиями, действительно реагировали на отсутствие финансирования, на удары революционной прессы и прочие беды невербальными сигналами или даже пластическими импровизациями. Это наверняка были талантливые импровизации: известно, что Н. Н. Шемянов сочинял пьесы для институтского театрального коллектива, а Н. В. Малицкий отвечал

за драматическую работу в институте. А уж то, что реагировали они с отменным юмором, вообще не подлежит ни малейшему сомнению.

Между прочим, выпад «Призыва» в адрес ИНО – один из немногих, на которые последовал ответ обвиняемых. Об этом мы узнаём из ещё более злобного, чем сама статья, комментария, помещённого в рубрике «Почтовый ящик» 23 ноября 1922 года. Сам ответ руководства ИНО, конечно, опубликован не был. О его содержании приходится судить по редакторскому комментарию: «Вы находите “ниже своего достоинства отвечать на мелкие выпады”, в то время как внося “фактические поправки” измазываете ответ на двух листах. Из практической поправки усмотрели мы только одно, что преподаватели и учащиеся рабфака и Совпартшколы обеспечены лучше, чем вы и ваши студенты» [18]. Уже одна конструкция «измазываете ответ» наглядно демонстрирует высочайшую меру унижения, которому подверглись правление, коллектив и студенты ИНО. Простые объяснения, показывавшие, как финансово принижалось педагогическое образование по сравнению с партийно-идеологическим, разумеется, приняты не были.

Справедливости ради нужно сказать, что Владимирскому практическому институту народного образования посвящались и другие статьи. «Институт является насущной потребностью края и прямо отвечает задачам момента», – писал автор большой статьи о ПИНО от 10 октября 1922 года. «Институт подготавливает высококвалифицированных работников школьного, внешкольного и дошкольного дела, в

которых у нас ощущается огромный недостаток» [7].

Подводя итоги исследования общественных требований к учителю, его социального, материального положения, трудностей подготовки и работы, выделим следующие позиции.

Газета «Призыв» постоянно обращалась к проблемам школы, подготовки учителей. Эти вопросы признавались приоритетными. Поддержка школы трактовалась как общественный долг.

При этом материальное положение школы, учителей, Института народного образования было неудовлетворительным: финансовые потребности реализовывались лишь на 18 – 20 %. Идеи Единой трудовой школы в этих условиях умирали. Очагами, сохранявшими эти идеи, признавались опытно-экспериментальные школы. Работа первой в губернии опытно-экспериментальной школы-коммуны неоднократно освещалась в газете «Призыв».

В материалах «Призыва» отразилось неоднозначное отношение исполнительной власти и общественности к Владимирскому практическому институту народного образования. В одних публикациях поддерживалась деятельность ИНО, обосновывалась потребность в образованных школьных работниках. В других администрация и работники Института подвергались грубой критике, в основном по идейно-политическим мотивам.

В газете «Призыв» постоянно публиковались резкие критические оценки педагогической работы во владимирских школах. Особенно беспощадными были выпады, связанные с политической безграмотностью учителей и их

идеологической «чуждостью». Много было претензий к культуре педагогического общения. Представители общественности требовали от учителей гуманизма в духе «свободного воспитания» и полного переноса ответственности за детей с семьи на школу.

Как бы то ни было, широкое общественное обсуждение педагогических

проблем в губернской газете «Призыв» включало школу в широкий процесс общественных дискуссий, выводило эти проблемы в публичное поле. Совокупность представленных фактов и их интерпретация дополняет и обогащает историко-педагогическое знание о становлении отечественной школы 1920-х годов.

Литература

1. Дорошенко С. И., Корсунова Т. Н. Роль театрального искусства в эстетическом воспитании школьников XIX – начала XX в. // Наследие христианской церкви: богословие, история, культура : материалы III Междунар. науч.-богосл. конф. Владимир : Тразит-Икс, 2022. С. 55 – 60.
2. Дорошенко С. И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В. Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140 – 151.
3. Петровичева Е. М., Курасов С. А. История становления высшего педагогического образования во Владимире: к 100-летию института : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. 135 с.
4. Селиверстова Е. Н. Обновление характеристик современного школьного обучения в условиях его инновационных изменений // Глобальный научный потенциал. 2023. № 7 (148). С. 38 – 42.

Источники

5. А. С. Подготовка к учебному году // Призыв. 1922. 22 июня.
6. Бегищев. О «мирно-спящих» // Там же. 9 нояб.
7. Вас. Б. Во Владимирском ИНО // Там же. 10 окт.
8. «Воспитатели» // Там же. 8 июля.
9. Делегатка. Дайте детям разумные развлечения // Там же. 26 окт.
10. Доброжелатель. Долой отживший метод // Там же. 21 окт.
11. Иновец В. Влад. Опыт-показательная школа-коммуна // Там же. 11 фев.
12. Крыжановский Павел. В 7-й школе // Там же. 22 декабря.
13. Луначарский А. В. О социальном воспитании [Электронный ресурс] // URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/o-socialnom-vospitanii/> (дата обращения: 27.11.2024).
14. Кто помогает школе? // Призыв. 1922. 22 дек.
15. Мальцев К. Не анекдот // Там же. 2 нояб.
16. М-ков. Гороховчане заботятся о своих школах // Там же. 22 дек.
17. П. Ж. Создайте опыт-показательные школы // Там же. 9 нояб.
18. Почтовый ящик // Там же. 23 нояб.

19. Соколов А. Борьба за школу // Призыв. 1922. 9 нояб.
20. Соколов А. Как обеспечена наша школа // Там же. 3 окт.

References

1. Doroshenko S. I., Korsunova T. N. Rol' teatral'nogo iskusstva v e'stetiche-skom vospitanii shkol'nikov XIX – nachala XX v. // Nasledie xristianskoj cerkvi: bogoslovie, istoriya, kul'tura : materialy` III Mezhdunar. nauch.-bogosl. konf. Vladimir : Trazit-Iks, 2022. S. 55 – 60.
2. Doroshenko S. I. Prognosticheskiy potencial muzy'kal'no-pedagogicheskogo naslediya V. N. Shaczkoj // Muzy'kal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2022. T. 10. № 2. S. 140 – 151.
3. Petrovicheva E. M., Kurasov S. A. Istoriya stanovleniya vy'sshego pedagogicheskogo obrazovaniya vo Vladimire: k 100-letiyu instituta : monografiya. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2019. 135 s.
4. Seliverstova E. N. Obnovlenie xarakteristik sovremennogo shkol'nogo obucheniya v usloviyax ego innovacionny'x izmenenij // Global'ny'j nauchny'j potencial. 2023. № 7 (148). S. 38 – 42.

Sources

5. A. S. Podgotovka k uchebnomu godu // Prizy'v. 1922. 22 iyunya.
6. Begishhev. O «mirno-spyashhix» // Tam zhe. 9 noyab.
7. Vas. B. Vo Vladimirskom INO // Tam zhe. 10 okt.
8. «Vospitateli» // Tam zhe. 8 iyulya.
9. Delegatka. Dajte detyam razumny'e razvlecheniya // Tam zhe. 26 okt.
10. Dobrozhelatel'. Doloj otzhivshij metod // Tam zhe. 21 okt.
11. Inovecz V. Vlad. Opy'tno-pokazatel'naya shkola-kommuna // Tam zhe. 11 fev.
12. Kry'zhanovskij Pavel. V 7-j shkole // Tam zhe. 22 dekabrya.
13. Lunacharskiy A. V. O social'nom vospitanii [E'lektronny'j resurs] // URL: <http://lunacharsky.newgod.su/lib/o-vospitanii-i-obrazovanii/o-socialnom-vospitanii/> (data obrashheniya: 27.11.2024).
14. Kto pomogaet shkole? // Prizy'v. 1922. 22 dek.
15. Mal'cev K. Ne anekdot // Tam zhe. 2 noyab.
16. M-kov. Goroxovchane zabotyatsya o svoix shkolax // Tam zhe. 22 dek.
17. P. Zh. Sozdajte opy'tno-pokazatel'ny'e shkoly' // Tam zhe. 9 noyab.
18. Pochtovy'j yashhik // Tam zhe. 23 noyab.
19. Sokolov A. Bor'ba za shkolu // Tam zhe. 1922. 9 noyab.
20. Sokolov A. Kak obespechena nasha shkola // Tam zhe. 3 okt.

Yu. I. Doroshenko

PROBLEMS OF TEACHER TRAINING AND SCHOOL WORK IN THE VLADIMIR PROVINCE IN 1922 (BASED ON THE MATERIALS OF THE NEWSPAPER "Prizyv")

This historical and pedagogical study is devoted to identifying social (socio-political and parental) requirements for teachers, areas of criticism of the preparation and work of teachers in a young soviet school. The study is based on the materials of the Vladimir provincial newspaper "Prizyv" 1922. The topics of articles and notes about the school and teachers are structured, five thematic areas are identified. The material disadvantage of schools and school workers, the bias of ideological criticism of teachers and the Vladimir Practical Institute of Public Education are emphasized.

Keywords: *school worker, teacher, institute of public education, Vladimir province.*

УДК 37.02

Т. Ф. Извекова

МОНОКУЛЬТУРНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТРАДИЦИЯ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ СОЦИУМЕ

Статья посвящена анализу традиций монокультурализма в учебных заведениях советского и постсоветского периодов. Особое внимание автор статьи уделяет значению начального школьного образования в становлении личности и восприятия социума, где закладываются поведенческие установки по отношению к различным общественным группам, включая представителей иной национальности. В ходе исследования был сделан вывод, что монокультурализм не может быть противопоставлен поликультурализму в силу наличия существенных плюсов, лежащих в плоскости формирования национальной идентичности и положительному отношению к стране; обе тенденции могут быть использованы в педагогической сфере с учетом потребностей обучающихся.

Ключевые слова: *монокультурализм, поликультурная среда, высшее образование, начальная школа, специалист, многонациональное общество, современная педагогика, национальная идентичность.*

Введение. Современное образование охватывает все многонациональное общество Российской Федерации. Преподавание в большинстве образовательных организаций нашей страны осуществляется на государственном

русском языке по федеральным образовательным стандартам, отражающим мировоззренческие установки и ценности, направленные на объединение всех национальностей и осмысление социума как единого народа.

Миграционные процессы за последние два десятилетия превратились в обычное явление современной жизни на территории всех стран и континентов. Люди меняют место жительства в поисках работы, для получения образования, открытия бизнеса и т. д. Таким образом, население в странах пополняется за счет прибывающих из других стран, их детей, привезенных с собой или рожденных уже на новом месте. В каждом детском саду в группе есть дети, национальность которых отличается от национальности общей массы детей. В начальной школе таких детей становится больше. В некоторых крупных городах есть школы, где большая часть учеников составляют дети мигрантов. И, наконец, каждый современный университет в любой стране мира представляет собой мультикультурный социальный институт, где обучаются представители множества стран и народностей.

При рассмотрении вопросов организации образовательного процесса и иных аспектов образования в многонациональном социуме в теоретической педагогической литературе применяются концепции поликультурного и монокультурного образования. В настоящее время в процессе переосмысления советской истории и поиска общенациональных идей, которые могли бы объединить многонациональное государство, в контексте современных вызовов, необходимо проанализировать развитие постсоветской педагогики, в том числе концепции монокультурализма, на котором были основаны все образовательные траектории советского периода нашей страны. Именно этими аспектами обусловлена **актуальность**

нашей работы, которая послужит решению проблемы как адаптации представителей иных культур в нашей стране, так и адаптации граждан России к культурному многообразию, которое представлено в современном обществе.

Цель работы – изучение педагогического опыта, направленного на формирование различного рода компетенций (от общих до узко профессиональных) представителям различных национальностей. Для исследования мы придерживаемся принципов общей **методологии** с диалектико-материалистическим подходом к объективной действительности и процессу обучения и воспитания людей в ее условиях. В качестве основных **методов** можно выделить следующие: методы изучения педагогического опыта, теоретического исследования и изучения педагогических документов.

Для начала обозначим теоретическую базу исследования, что позволит нам наиболее объективно и обоснованно подходить к анализу данных. Теоретико-методологические аспекты концепции поликультурного образования были подробно освещены в работах Н. Н. Рудь [11], О. В. Суховой [14], Назаровой Р. В. [4].

Также необходимо отметить научные труды и теоретические концепции в области этнической педагогики С. М. Малиновской [2], Д. С. Батарчука [1]. Непосредственно монокультурализм в педагогической практике был исследован в работах С. Г. Чухина, Е. В. Чухиной [16], А. Тлеумуратовой [15].

С. Г. Чухин, Е. В. Чухина провели эмпирическое исследование специфики формирования идентичности у российских школьников. В нем приняли участие 117 868 респондентов из 151 обра-

зовательной организации Омска. По результатам мониторинга авторы пришли к заключению, что концепция монокультурализма активно продвигается через современную систему образования и общественные движения. Важную роль в процессе формирования самосознания школьников как граждан Российской Федерации (вне зависимости от принадлежности к национальности) играют мероприятия Российского движения детей и молодежи (РДДМ) «Движение первых» [16, с. 27].

А. Тлеумуратова рассматривает подходы к формированию коммуникативной культуры в условиях многонациональности, когда одновременно в классах обучаются представители разных народов, в том числе для которых русский язык не является родным в силу национальной принадлежности [15, с. 203]. С одной стороны, система образования ограничивает таких детей и не обеспечивает возможности получения образования на родном языке. С другой – в силу того что число национальных языков на территории Российской Федерации велико, разделение школ по языковому принципу практически невозможно. Фактически в многонациональном государстве присутствует монополизм преподавания на государственном языке.

Эмпирической базой исследования послужила методическая документация по организации внеурочной деятельности в начальной школе ФГБОУ «Институт стратегии развития образования» и размещенная на сайте «Единое содержание общего образования».

Начальная школа – это важнейшее звено образовательной цепочки, где закладываются основы социального по-

ведения в образовательном пространстве. Именно в начальной школе обучающийся усваивает свою социальную роль, в том числе и как носителя какой-либо культуры.

Результаты и обсуждение. Историю постсоветской педагогики мы понимаем как период, который охватывает время с 1991 года. Это период активной трансформации образовательного пространства, результаты которого легли в основу современного российского образования. Было много экспериментальных образовательных моделей, образование, как многое в то время, активно развивалось в русле частной собственности.

Официальная история постсоветского образования начинается с обновления нормативно-правовой базы: принятия 12 декабря 1991 года Конституции РФ и 10 июля 1992 года Закона об образовании в РФ.

Верхняя грань понятия «постсоветское образование» в научных исследованиях не определена. В одних считается, период заканчивается 2000-ми годами, в других под постсоветским периодом рассматривается образование до настоящего времени [12, с. 202].

С этого периода до 2000 года хронологически в истории педагогики развитие образования рассматривается как постсоветское.

В постсоветский период система образования претерпевает значительные изменения. На основании анализа литературы, приведенной в качестве теоретико-методологической базы, нами была составлена таблица, в которой мы приводим краткий анализ идей, лежащих в основе советской и постсоветской педагогики в сравнительном их аспекте (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительные характеристики педагогического процесса советской
и постсоветской педагогики

Критерий сравнения	Советская педагогика	Постсоветская педагогика
Управление учебным процессом	Моносубъектное	Полисубъектное
Цель образовательного процесса	Формирование личности Воспитание добродетели	Формирование целостного человека Профилактика негативных черт и виктимизации личности
Система воспитания	Массовое воспитание	Индивидуализация процесса воспитания
Подходы	Единообразие образовательных программ и подходов	Вариативность образовательных программ
Педагогическое взаимодействие	Авторитарно-императивное	Гуманистическое
Язык, на котором осуществлялось преподавание	130 национальных языков и русский язык	Русский язык как государственный, национальные языки в регионах

Мы выделили шесть основных направлений, из которых строится педагогический процесс, обязательно включив воспитательный компонент, так как независимо от того, декларируется ли наличие воспитательного компонента или нет, он присутствует в педагогическом процессе в обязательном порядке. Осознанное воспитание в педагогике приносит обществу граждан определенные ценностные установки и набор духовно-нравственных ориентиров; отсутствие воспитательного компонента в педагогическом процессе также предполагает воспитание, но неуправляемого характера неуставленными авторитетами. На государственном уровне принимались стандарты, которые регламентируют принципы построения содержания, подходы и методологию образовательного процесса, а также определяют критерии успешного освоения образовательных программ.

Одним из следствий распада СССР стали изменения в языковой политике, что не могло не отразиться на системе образования. В бывших советских республиках, так же как в Российской Федерации, происходило переосмысление национальной и гражданской идентичности. В каждой из вышедших из СССР республик начался процесс нормативного регулирования языковой политики и национальные языки стали рассматриваться как государственные на территории вновь созданных новых государств – бывших членов одной страны. Данная тенденция повлияла на систему образования, образовательный процесс в ряде стран стал осуществляться на двух языках: государственном, принятом в бывшей республике, и русском языке (как втором языке). Для разных стран подобные двуязычные системы существовали в определенные времена, в некоторых сохранились до сих пор, например в Казахстане.

Н. Н. Рудь, исследуя феномен поликультурности, опирается на изучение особенностей организации образовательного и воспитательного процессов среди малых народов Севера [11, с. 53]. Она приходит к заключению, что в современной системе образования концепция мультикультурализма может быть реализована посредством внедрения специальных элективных курсов в систему внеурочной деятельности. Так, например, для сохранения культуры народов Севера при подготовке преподавателей целесообразно вводить дисциплины «этнопедагогика» и «этнопсихология», а для детей в образовательных организациях – курсы по истории и культуре малых народов Севера. В результате исследования поликультурности автор приходит к выводу, что в настоящее время в системе образования присутствует монокультурность.

Д. С. Батарчук рассматривает особенности формирования поликультурной личности в процессе социализации и отмечает, что современная система образования ориентирована на формирование гражданственности, а самоидентификация национальная как представителей отдельных народностей и национальностей не выделена в качестве педагогической задачи [1, с. 25]. В результате возникает противоречие между потребностью представителей национальных культур в сохранении идентичности и постепенной ассимиляцией малых народов монокультурой, формируемой Российским государством. В этом процессе система образования является проводником национальной идеи.

С. М. Малиновская в своем исследовании рассматривает теоретические аспекты этнической педагогики и отмечает, что реализация образовательных программ на национальных языках могла бы способствовать сохранению этнической самоидентификации малых народов. В данный момент формирование этнической идентичности требуется поддерживать искусственно путем интеграции дополнительных образовательных, социальных и культурных программ [2, с. 41]. Также имеет место отказ представителей малых народов от обучения своих детей в образовательных организациях Российской Федерации.

Проблемы мультикультурного образования подростков рассмотрены в научных исследованиях Р. В. Назаровой [4, с. 273]. Исследователь выдвигает проблему роста межнациональной нетерпимости на фоне активного продвижения национальной идеи. Здесь монокультурализм выступает в своем самом искаженном проявлении и ведет к нарастанию напряжения и нетерпимости к присутствию разных народов на территории России. Введение элементов межкультурной коммуникации и формирование поликультурной грамотности в школах позволят избежать самых радикальных проявлений монокультурализма.

О. В. Сухова рассматривает теоретические аспекты концепции мультикультурализма, исследуя особенности включения в систему образования мигрантов и принятие ими культуры государства Германии. Исследователь для описания педагогического мультикультурализма применяет синонимичный

термин «практикуемый в жизни мультикультурализм» и рассматривает систему образования и школу как центральное звено, транслирующее идеи многонациональности. Монокультурализм в педагогике представляет собой противоположное явление, где центральной идеей, транслируемой системой образования, является идея единого народа, одной нации [14, с. 226, 227].

На сегодняшний день проблема монокультурализма и его проявлений в педагогике исследована недостаточно. Для полноты понимания целесообразно провести анализ документации по организации образовательного процесса в постсоветских школах и сравнить с современным состоянием образовательного процесса в Российской Федерации.

Нами был проведен анализ методической литературы, разработанной ФГБОУ «Институт стратегии развития образования», размещенной на сайте «Единое содержание общего образования» и предназначенной для организации внеурочной деятельности в начальных классах российских школ.

Осмысление разнообразия природных зон Российской Федерации и изучение географии страны, растительного и животного мира, особенностей жизни людей на разных территориях являются значимыми направлениями, на базе которых можно раскрыть идею многонациональности. В результате анализа было выявлено, что из 34 аудиторных часов, только два посвящены изучению одной малой народности. Все остальное время учебный материал излагается с позиции «единая страна» и материал направлен на формирование гражданской позиции как «гражданин России», «житель огромной страны, обладающей богатыми природными ресурсами». В основе программы «Наша Родина от края и до края» для 1 – 4-х классов заложена идея монокультурности [6]. В табл. 2 рассматривается соотношение сведений, предназначенных для младших школьников, формирующих монокультурную самоидентификацию и поликультурное восприятие.

Таблица 2

Соотношение сведений, предназначенных для младших школьников, формирующих монокультурную самоидентификацию и поликультурное восприятие

Поликультурализм	Монокультурализм	Название программы курса внеурочной деятельности для младших школьников (размещены на сайте «Единое содержание общего образования»)
Представлены только жители тундры как отдельная народность (тема 2.2., два часа)	7 тематических разделов (34 часа) – формирование гражданско-патриотических чувств, чувства гордости за свою страну, основанного на знании географии и осмыслении природных богатств регионов Российской Федерации	РП курса внеурочной деятельности «Наша Родина от края и до края». 1 – 4 классы [24]

Анализ рабочих программ по научно-техническому направлению показал, что при формировании цифровой грамотности у детей используется только русская раскладка клавиш на клавиатуре. Раскладки клавиш иных языков, в том числе национальных, не

предусмотрено. Мы проанализировали научно-техническое направление в формировании цифровой грамотности и выявили монокультурную направленность педагогических технологий в организации внеурочной деятельности для младших школьников (табл. 3).

Таблица 3

Анализ научно-технического направления

Поликультурализм	Монокультурализм	Название программы курса внеурочной деятельности для младших школьников (размещены на сайте «Единое содержание общего образования»)
Нет информации о многонациональности	Использование русской раскладки клавиш на клавиатуре при обучении цифровой грамотности [26, с. 11]	РП курса ВД «Основы логики и алгоритмики». 1 – 4 классы [25]

В программах внеурочной деятельности по развитию речи и литературному творчеству содержание включает изучение русской классической литературы, фольклора, поэзии и не предусматривает изучение художественных произведений

представителей многонационального населения Российской Федерации. В области языкознания и литературного творчества педагогический процесс также направлен на формирование монокультурализма у младших школьников (табл. 4).

Таблица 4

Формирование монокультурализма у младших школьников

Поликультурализм	Монокультурализм	Название программы курса внеурочной деятельности для младших школьников (размещены на сайте «Единое содержание общего образования»)
Нет информации о многонациональности	Реализация программы предполагается на русском языке. Проекты по истории языка основаны на базе русской литературы и словарей русского языка (например, Ожегова)	РП курса внеурочной деятельности «Раскрываем секреты текста». 1 – 4 классы [26]
Фольклор и литература народов РФ не представлена	Формирование умений литературного творчества базируется на знакомстве с разными литературными жанрами: русский фольклор (потешки), русская поэзия (А. С. Пушкин, Ф. И. Тютчев, А. Фет, С. А. Есенин, А. Майков и др); рассказы и проза на базе классической русской литературы	РП курса внеурочной деятельности «Словесное творчество». 1 – 4 классы [28]

Программы внеурочной деятельности по направлению «искусство» и художественное творчество также транслируют идею монокультурности в области

музыки, театра, хорового пения при организации внеурочной деятельности для младших школьников (табл. 5).

Таблица 5

Внеурочная деятельность для младших школьников по направлению «Искусство»

Поликультурализм	Монокультурализм	Название программы курса внеурочной деятельности для младших школьников (размещены на сайте «Единое содержание общего образования»)
Есть раздел «Музыка народов мира» и предусмотрены театральные постановки по мотивам фольклорных произведений народов России (без конкретизации)	Постановка спектаклей, отдельных фрагментов из опер, балетов, музыкальных спектаклей (в т. ч. адаптированных для детей) русских композиторов-классиков	Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Музыкальный театр». 1 – 9 классы [23]
Представлены классическая музыка зарубежных композиторов. Отсутствуют примеры музыки народов, населяющих Российскую Федерацию	В основе обучения хоровому пению песни, романсы и музыкальные произведения на русском языке русских композиторов	РП курса внеурочной деятельности «Предметной области «Искусство» (Музыка)» «Хоровое пение». 1 – 8 классы [27]

Таким образом, изучение содержания шести рабочих учебных программ по внеурочной деятельности для реализации в российских школах показало, что монокультурализм представляет собой наследие постсоветского периода и выражается прежде всего в лингвистической составляющей образовательного процесса – превалировании русского языка как основного для изучения и преподавания, а также русскоязычных произведений народного творчества, поэзии и литературы.

Положительной чертой монокультурализма является формирование национальной идентичности, ощущение принадлежности к великой нации, гордость за культурные и технологические достижения своих соотечественников. Обратная сторона монокультурализма –

национальная нетерпимость, непонимание и неприятие различных этнических групп. Для бесконфликтного существования поликультурного общества, а именно таким обществом является любое многонациональное государство, необходимо внедрение в педагогику на уровне воспитательных моделей и образовательных программ сведений в области межкультурной коммуникации. То есть адаптировать не только малые социальные группы, входящие в состав, условно говоря, титульной нации, но и представителей самой многочисленной социально-языковой группы. С начальной школы изучать различные культуры народностей, в том числе населяющих нашу страну, создавать программы, объясняющие особенности поведения, внешности, питания, мировоззрения

других народов. К моменту поступления в университет, где обучается не один десяток представителей разных этносов, человек не только будет иметь представление о межкультурной коммуникации, но станет достойным представителем поликультурного общества.

Заключение.

– Несмотря на недостаточно представленную в постсоветской педагогике концепцию мультикультурализма в образовании, данная концепция является системообразующей и имеет свои плюсы и минусы.

– Ключевой аспект понимания монокультурности – лингвистическая составляющая, которая в данном случае является объединяющим звеном для педагогики.

– Монокультурализм не может быть противопоставлен поликультурности, так как активно используется в педагогике. Представляется целесообразным сочетать традиции монокультурализма и состояния современного общества, находящегося в активной фазе миграционных процессов.

Литература

1. Батарчук Д. С. Теоретические предпосылки исследования проблемы развития поликультурной личности в условиях этнической диверсификации общества // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2011. №. 3. С. 23 – 33.
2. Малиновская С. М. Этническая педагогика в современном образовательном пространстве // APRIORI. Серия: Гуманитарные науки. 2015. №. 3. С. 41.
3. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Миграция (сущность и явление) : учеб.-метод. пособие / М-во образования Рос. Федерации ; Рос. акад. образования ; Моск. психол.-соц. ин-т. М. : [Моск. психол.-соц. ин-т] ; Воронеж : [Изд-во МОДЭК], 2004. С. 294.
4. Назарова Р. В. Сущностные характеристики эстетического воспитания как компонента мультикультурного образования // Южно-российский вестник геологии, географии и глобальной энергии. 2006. №. 6. С. 273.
5. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Музыкальный театр». 1 – 9 классы (2022 г.)
6. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Наша Родина от края и до края». 1 – 4 классы (2023 г.)
7. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Основы логики и алгоритмики». 1 – 4 классы (2022 г.)
8. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Раскрываем секреты текста». 1 – 4 классы (2023 г.)
9. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Предметной области “Искусство” (Музыка)» «Хоровое пение». 1 – 8 классы (2022 г.)
10. Рабочая программа курса внеурочной деятельности «Словесное творчество». 1 – 4 классы (2023 г.)

11. Рудь Н. Н. Поликультурное образование студентов педагогических колледжей с учетом особенностей младших школьников коренных народов Севера // Среднее профессиональное образование. 2010. №. 11. С. 52 – 55.
12. Ситаров В. А. История образования в России: постсоветское время // Знание. Понимание. Умение. 2019. №. 2. С. 201 – 216.
13. Смирнова Т. Ю. Тенденции развития содержания педагогического образования в постсоветский период (1991 – 2009 гг.) // Приоритетные научные направления: от теории к практике. 2015. №. 15. С. 41 – 47.
14. Сухова О. В. Мультикультурализм в научно-педагогическом дискурсе Германии // Мир науки, культуры, образования. 2010. №. 6 – 2. С. 225 – 227.
15. Тлеумуратова А. Межкультурная коммуникативная компетентность как цель преподавания и обучения // Академические исследования в современной науке. 2024. Т. 3. №. 25. С. 203 – 209.
16. Чухин С. Г., Чухина Е. В. Качество процесса формирования российской гражданской идентичности школьников // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2024. Т. 16. №. 1. С. 26 – 37.

References

1. Batarchuk D. S. Teoreticheskie predposylki issledovaniya problemy` razvitiya polikul`turnoj lichnosti v usloviyax e`tnicheskoy diversifikacii obshhestva // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2011. №. 3. S. 23 – 33.
2. Malinovskaya S. M. E`tnicheskaya pedagogika v sovremennom obrazovatel`nom prostranstve // APRIORI. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2015. №. 3. S. 41.
3. Bondy`reva S. K., Kolesov D. V. Migraciya (sushhnost` i yavlenie) : ucheb.-metod. posobie / M-vo obrazovaniya Ros. Federacii ; Ros. akad. obrazovaniya ; Mosk. psixol.-socz. in-t. M. : [Mosk. psixol.-socz. in-t] ; Voronezh : [Izd-vo MODE`K], 2004. S. 294.
4. Nazarova R. V. Sushhnostny`e xarakteristiki e`steticheskogo vospitaniya kak komponenta mul`tikul`turnogo obrazovaniya // Yuzhno-rossijskij vestnik geologii, geografii i global`noj e`nergii. 2006. №. 6. S. 273.
5. Rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel`nosti «Muzy`kal`ny`j teatr». 1 – 9 klassy` (2022 g.)
6. Rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel`nosti «Nasha Rodina ot kraya i do kraya». 1 – 4 klassy` (2023 g.)
7. Rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel`nosti «Osnovy` logiki i algoritmi». 1 – 4 klassy` (2022 g.)
8. Rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel`nosti «Raskry`vaem sekrety` teksta». 1 – 4 klassy` (2023 g.)
9. Rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel`nosti «Predmetnoj oblasti “Iskusstvo” (Muzy`ka)» «Xorovoe penie». 1 – 8 klassy` (2022 g.)

10. Rabochaya programma kursa vneurochnoj deyatel'nosti «Slovesnoe tvorchestvo». 1 – 4 klassy` (2023 g.)
11. Rud' N. N. Polikul'turnoe obrazovanie studentov pedagogicheskix kolledzhej s uchetom osobennostej mladshix shkol'nikov korenny'x narodov Severa // Srednee professional'noe obrazovanie. 2010. №. 11. S. 52 – 55.
12. Sitarov V. A. Istoriya obrazovaniya v Rossii: postsovetskoe vremya // Znanie. Poni-manie. Umenie. 2019. №. 2. S. 201 – 216.
13. Smirnova T. Yu. Tendencii razvitiya sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v postsovetskij period (1991 – 2009 gg.) // Prioritetny'e nauchny'e napravleniya: ot teorii k praktike. 2015. №. 15. S. 41 – 47.
14. Suxova O. V. Mul'tikul'turalizm v nauchno-pedagogicheskom diskurse Germanii // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2010. №. 6 – 2. S. 225 – 227.
15. Tleumuratova A. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak cel' prepodavaniya i obucheniya // Akademicheskie issledovaniya v sovremennoj nauke. 2024. T. 3. №. 25. S. 203 – 209.
16. Chuxin S. G., Chuxina E. V. Kachestvo processa formirovaniya rossijskoj gra-zhdanskoj identichnosti shkol'nikov // Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstven-nogo universiteta. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki. 2024. T. 16. №. 1. S. 26 – 37.

T. F. Izvekova

MONOCULTURAL EDUCATIONAL TRADITION IN A MULTICULTURAL SOCIETY

The article analyzes the traditions of monoculturalism in educational institutions of the Soviet and post-Soviet periods. The author of the article pays special attention to the importance of primary school education in the formation of personality and perception of society, where behavioral attitudes towards different social groups, including representatives of other nationalities, are laid down. The study concluded that monoculturalism cannot be opposed to multiculturalism because of the presence of significant advantages lying in the formation of national identity and positive attitude towards the country; both trends can be used in the pedagogical sphere, considering the needs of students.

Keywords: *monoculturalism, multicultural environment, higher education, primary school, specialist, multinational society, modern pedagogy, national identity.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012

А. В. Астахова

ПРОБЛЕМНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ И ОШИБКИ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ: ВЗГЛЯД УЧИТЕЛЯ

В статье исследуются проблемные педагогические ситуации, с которыми сталкивается в своей профессиональной деятельности учитель начальных классов. Контекст исследования сопряжен с ошибками семейного воспитания и их последствиями, транслируемыми обучающимися в образовательном процессе. Показываются возможности метода «case-study» как диагностического метода качественного исследования конкретных педагогических ситуаций.

Ключевые слова: педагогическая ситуация, метод «case-study», семейное воспитание, ошибки семейного воспитания, начальная школа.

Введение. В традиционном российском обществе семья играет важную роль в процессе воспитания и становления личности ребенка. Семья – главный институт воспитания и социализации детей, в семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия, основы гражданского, нравственного, физического, умственного, эстетического и других видов воспитания.

Как отмечается в ряде отечественных исследований (О. В. Водопьянова, Е. А. Рязанцева, В. В. Лактионов [6], Л. Н. Овчарова, Л. М. Прокофьева [7] и др.), институт семьи и брака претерпевает значительные трансформации. Историческая трансформация института семьи связана с социальными изменени-

ями в обществе и происходит в измерении четырех параметров: рождаемость (число рожденных детей); отношение к вступлению в официальный брак; отношение к расторжению брака; механизм нуклеаризации семей и тип межпоколенных отношений людей [7, с. 11].

По данным переписи населения (2020 г.) в динамике за последние пятьдесят лет начиная с 2000-х гг., снизилась доля полных семей и выросла доля неполных семей; среднее число детей в семье составляет 1,6 %, что соответствует показателю 1994 года [4]. Федеральная служба государственной статистики из года в год фиксирует высокие показатели по количеству разводов в России, так на 1 053 756 заключенных в 2022 г. браков

приходится более половины разводов (682 850 ед.) [9].

Воспитательный потенциал семьи обладает важным значением для полноценного развития подрастающих поколений. Семья – это некая лакмусовая бумажка всех кризисных и трансформационных явления в обществе. Соответственно кризис семьи будет обуславливать проблемы в области семейного воспитания.

После поступления ребенка в школу образовательное учреждение становится вторым по значимости институтом социализации и воспитания, семья и школа определенным образом разделяют между собой функции по воспитанию детей. Проблема взаимодействия семьи и школы – практико-ориентированная проблема, связанная прежде всего с сотрудничеством, нахождением общего диалога между родителями обучающихся и учителями с целью реализации равных возможностей получения качественного начального общего образования.

В своей профессиональной деятельности учитель начальных классов сталкивается с широким спектром педагогических ситуаций, не последнее место среди которых занимают социально-педагогические проблемы, сопряженные с различными видами семейного неблагополучия, конфликтами и сложностями во взаимодействии между родителями школьника и педагогом, отсутствием единого подхода к ценностному содержанию воспитания обучающихся начальной школы и др. По своей сути проблемы во взаимодействии семьи и школы заключаются в нарушении социализации и адаптации ребенка в школьной среде.

Принимая во внимание определение М. И. Баликоевой о том, что педагогическая ситуация – это ограниченная во времени и пространстве совокупность обстоятельств и условий, побуждающих включенных в нее субъектов демонстрировать, подтверждать или изменять собственное поведение [1], мы решили использовать понятие «проблемная педагогическая ситуация». Проблемная педагогическая ситуация рассматривается нами как ситуация рассогласования между желаемым и фактическим состояниями, как ситуация неизвестности, вместе с тем выступающая диагностическим методом исследования.

Цель исследования – на основе метода «case-study» провести изучение и анализ проблемных педагогических ситуаций, наиболее часто возникающих в профессиональной деятельности учителя начальных классов и основанных на ошибках семейного воспитания.

Научная новизна исследования состоит в использовании диагностического потенциала метода «case-study» в контексте выделения специфических особенностей проблемных ситуаций в области семейного воспитания, с которыми сталкивается в своей непосредственной профессиональной практике учитель начальных классов.

Методология исследования. Исследование проводилось на основе использования метода «case-study». Он представляет собой метод изучения конкретной ситуации, где предметом анализа выступает случай. Потенциал данного метода как исследовательского раскрывается в работах Е. В. Полухиной [3], П. В. Романова [5], Н. В. Сорокиной [8], Robert Yin [11], Susan Soy [10], Zaidah Zainal [12] и др.

Особенности «case-study» состоят в гибкости исследовательского подхода, принципе мультиметодичности, холизме (необходимости изучения феноменов с позиции многогранности и с учетом контекста). Кейс-метод – метод нарративного анализа, позволяющий изучить явление глубоко, полно, детально, во всем многообразии его свойств. Как отмечает S. Soy, с помощью методов «case-study» исследователь может выйти за рамки количественных статистических результатов и понять поведенческие условия с точки зрения актера [10]. Впрочем, большинство ученых предпочитают использовать комплекс количественных и качественных методов, их сочетание позволяет более успешно решать исследовательские задачи.

В педагогическом исследовании использование метода «case-study» как диагностического встречается крайне редко (С. Н. Макеева [2], Н. В. Сорокина [8] и др.) В научных работах по педагогике наибольший акцент делается на использовании метода «case-study» как активного метода обучения в процессе профессиональной подготовки будущего специалиста.

В качестве случая нами были выбраны проблемы семейного воспитания младших школьников в контексте взаимодействия семьи и школы в современных условиях. Исследование проводилось в период с 2023 по 2024 г., регион исследования – Ростовская область. Учителям начальных классов было предложено описать в свободной форме несколько конфликтных педагогических ситуаций, основными причинами возникновения которых, по их мнению, являлись проблемы в области семейного воспитания, а также сложности построения взаимоотношений между семьей и

школой. В исследовании приняли участие 22 педагога, в результате было отобрано 116 ситуаций, количество ситуаций соответствовало количеству исследуемых семей.

За основу нашего исследования была взята так называемая «нулевая гипотеза», то есть каждый случай рассматривался как отдельный без привязки к какой-либо теории и классификации типов семейного воспитания. Вместе с тем в процессе контент-анализа нами фиксировались некоторые обобщения и частота встречаемости возникающих проблемных педагогических ситуаций, причин их возникновения и конкретных проявлений проблемы в образовательном процессе начальной школы. Таким образом, мы объединили качественный («case-study») и количественный (количественный контент-анализ) методы исследования.

Результаты. Исследование включало несколько этапов:

- 1) уточнение социально-демографических характеристик семей;
- 2) классификация представленных в ситуациях данных по следующим основаниям: характер проблемы, причины возникновения проблемы и ее контекст, виды проявлений проблемы в образовательном процессе начальной школы;
- 3) выделение ошибок семейного воспитания, способствующих возникновению проблемной педагогической ситуации или усложняющих ее разрешение.

В процессе анализа конфликтных педагогических ситуаций нами делались обобщения, которые, в свою очередь, послужили критериями анализа: характер проблемы; причины возникновения проблемы и ее контекст; виды проявлений проблемы в образовательном процессе начальной школы (таблица).

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Характеристика проблемных педагогических ситуаций в начальной школе
(в скобках указано количество случаев)

Характер проблемы	Причины возникновения/ контекст возникновения проблемной ситуации	Виды проявлений проблемы в образовательном процессе начальной школы
1. Нарушение прав детей в семье (15 ситуаций)	Алкогольная и наркотическая зависимость родителей (5); Аморальный и противоправный образ жизни (4); Детская безнадзорность (12); Применение физической силы в отношении ребенка (3); Деспотичный тип семейного воспитания (2); Вовлечение несовершеннолетнего в преступную деятельность (1)	Пропуски учебных занятий без уважительной причины (8); Отсутствие школьных принадлежностей (10); Неопрятный внешний вид, несоблюдение личной гигиены (5) Неудовлетворительное психологическое состояние ребенка (9)
2. Высокая школьная тревожность (14 ситуаций)	Дефицит внимания и поддержки со стороны мамы (5) Занятость родителей на работе (3) «Синдром отличника» (4) Высокие ожидания родителей в отношении школьных успехов (4)	Неадекватная реакция на критику и неудачи в учебе (4) «Истерика» при получении плохой оценки (3) Страх публичных выступлений (5) Страх совершить ошибку (3)
3. Низкая мотивация к обучению (22 ситуации)	Необходимость заботы о младших сестрах и братьях (4); Отсутствие свободного времени из-за занятости ребенка в кружках и секциях (2); Ребенок не высыпается (3); Отсутствие требований к обучению со стороны родителей (10) Родители в разводе (3) В семье появился маленький ребенок (2)	Ребенок выглядит усталым, спит на уроках (4); Дефицит внимания и концентрации на учебном материале (5); Невыполнение домашних заданий (9); Низкий уровень знаний (5) Пропуски уроков (4); Демонстрация отсутствия интереса к учебе (6)
4. Отставание от школьной программы и трудности адаптации в школьной среде (16 ситуаций)	Родитель не признает проблемы со здоровьем у ребенка (5) Непризнание проблемы, связанной с проблемами в поведении ребенка (4) Семья вынужденных переселенцев/ мигрантов (10); Гиперопека со стороны мамы (2)	Систематическая неготовность к урокам (8) Незнание русского языка (4); Трудности в общении с одноклассниками (7) Неуважительное отношение к учителям, одноклассникам, стране (2); Низкие успеваемость и уровень знаний (9) Заторможенные реакции и неадекватные проявления эмоций (5)

Окончание

Характер проблемы	Причины возникновения/ контекст возникновения проблемной ситуации	Виды проявлений проблемы в образовательном процессе начальной школы
5. Нарушение дисциплины и правил поведения в школе (16 ситуаций)	Установка родителей: «убирать в школе должны специально обученные люди» (2) Занятость родителей на работе (3) Зависимость от гаджетов, телефона (3) Родители не являются авторитетом для ребенка (2)	Отказ делать уборку в классе (3) Нарушения поведения на уроках (5) Агрессивное поведение в отношении учителя, одноклассников (1) Нецензурная лексика (3)
6. Конфликты: – между учениками (9); – между педагогом/школьной администрацией и родителями (4); – между семьями (2) (15 ситуаций)	Искаженное восприятие поведения собственного ребенка (7) Замещающий учитель (1) Страх родителя, что его ребенка несправедливо осудят (1) Установка родителей на решение конфликта с помощью физической силы (5)	Воровство (1); Порча чужого имущества (3) Травля одноклассника (3) Нецензурная лексика (6) Непризнание вины Драки между учащимися (5) Отсутствие должного контроля за гигиеническим состоянием детей (1)
7. Проблема эмоционального состояния ребенка (8 ситуаций)	Гиперопека (1) Эмоциональное отвержение, чрезмерная критика ребенка (5) Конфликты в семье (2)	Чрезмерная обидчивость (1) Неадекватная реакция ученика на замечания учителя (2) Подавленное эмоциональное состояние ребенка (4) Ребенок ищет поддержки у учителя (3)
8. Комплексные ситуации (10 ситуаций)	Дефицит внимания и заботы со стороны родителей (6) Занятость родителей на работе (1) Зависимость от телефона (4)	Агрессия по отношению к другим детям, нарушение дисциплины и отсутствие мотивации к обучению (10)

Проведенный контент-анализ позволил выделить группы проблем, в данном случае характер проблемы вытекает из ключевого коррелята в описании педагогической ситуации. Таким образом, нами было выделено восемь групп проблем. В каждой ситуации, описанной педагогом, содержались условия и возможные причины ее возникновения. Остановимся более подробно на некоторых из выделенных категорий.

Ситуации *нарушений прав детей в семье* в большинстве случаев включали свидетельства детской безнадзорности, алкогольной или наркотической зависимости родителей, аморального и противоправного образа жизни родителей. Типичные проявления такого семейного неблагополучия в школьной среде включают систематические пропуски учебных занятий, отсутствие школьных принадлежностей, неопрятный внешний

вид ребенка, неудовлетворительное психологическое состояние ребенка (замкнутость, апатия, агрессивное поведение и др.)

В начальной школе встречаются различные признаки *высокой школьной тревожности*. Дети с повышенным беспокойством в учебных ситуациях чаще остальных демонстрируют неадекватную реакцию на критику и неуспехи в учебе, признаки «истерии» при получении плохой оценки; испытывают страх публичных выступлений и страх совершить ошибку. Среди причин такого поведения педагоги выделяют дефицит внимания и поддержки со стороны мамы, занятость родителей на работе, «синдром отличника», высокие ожидания родителей в отношении школьных успехов своего ребенка.

Низкая мотивация к обучению – следующая проблема, которая встречается в начальной школе. Наиболее часто обозначаемой причиной данной проблемы является отсутствие требований к обучению со стороны родителей («мягкая» мама; «родители не считают обучение в школе важным», позиция «если не хочется, то в школу можно не ходить» и др.), второй по значимости причиной может быть отсутствие у ребенка времени, достаточного для полноценного обучения, а также усталость ребенка из-за необходимости заботиться о младших сестрах, братьях и др. Проявления низкой мотивации в учебной деятельности ребенка включают состояние усталости и низкой концентрации внимания на уроках, частое невыполнение домашних заданий, демонстрацию отсутствия интереса к учебе («не хочу учиться – буду певицей», «ученик не ра-

ботает на уроке»), усугубляют ситуацию низкой мотивации пропуски учебных занятий и недостаточный уровень знаний по учебным предметам.

Проблема отставания от школьной программы и трудности адаптации в школьной среде в большей степени, чем предыдущая проблема, связана со школьной дезадаптацией, которая в основном встречается в процессе поступления в школу ребенка из семьи вынужденных переселенцев или мигрантов, а также обучения ребенка с ограниченными возможностями здоровья. По описанию педагогов, трудности в обучении таких детей представляют собой систематическую неготовность к урокам, низкие успеваемость и уровень знаний, незнание русского языка, проблемы с коммуникацией, заторможенные реакции и неадекватные проявления эмоций. При этом сложность рассматриваемых ситуаций связана с непризнанием родителями проблем, связанных со здоровьем, успеваемостью или поведением собственного ребенка.

Конфликты не являются исключением в начальной школе, возникают конфликты в различных конфигурациях (между учениками; между педагогом/школьной администрацией и родителями; между семьями). Учителя начальных классов отмечают, что при возникновении конфликтной ситуации родители демонстрируют искаженное восприятие поведения своего ребенка («он мне не врет», «мой ребенок должен быть впереди всех», «он такое не может делать» и др.). Родители детей, участвующих в драках, имеют установку на решение конфликта с помощью физической силы. Отдельного

внимания в данной группе ситуаций заслуживают случаи буллинга и употребления младшими школьниками нецензурной лексики.

Если опираться на тезис о том, что основной целью и смыслом взаимодействия семьи и школы является воспитание ребенка, реализация его возможностей на полноценное и гармоничное развитие, то в проведенном анализе конкретных педагогических ситуаций в начальной школе можно представить следующие ключевые *ошибки семейного воспитания*:

- 1) дефицит внимания и поддержки со стороны родителей;
- 2) отсутствие требований к обучению ребенка;
- 3) непризнание или искаженное восприятие проблем, связанных с состоянием здоровья ребенка, школьной успеваемостью и поведением;
- 4) возложение на ребенка чрезмерных обязанностей (которые он в силу возраста или индивидуальных особенностей неспособен выполнить);
- 5) трансляция ребенку неверных в воспитательном значении установок;
- 6) высокие ожидания родителей в отношении школьных успехов;
- 7) установка родителей на решение конфликта с помощью физической силы;
- 8) эмоциональное отвержение ребенка;
- 9) отдельные случаи проявлений недостатков семейного воспитания: «гиперопека», «родители не являются авторитетом для ребенка», конфликты в семье, чрезмерная критика ребенка.

В качестве обособленной категории необходимо выделить группу высокого риска семейного неблагополучия, в

данных семьях присутствуют свидетельства о невыполнении родительских обязанностей. В ситуациях, в которых обнаруживается факт нарушения законных прав и интересов ребенка, угрозы жизни, здоровью, благополучию обучающихся, регламент деятельности педагога и школы должен быть обусловлен системой действий, определяемой законодательством РФ.

Указанные выше проблемы и ошибки семейного воспитания отражаются на школьных успехах обучающихся, способностях к успешной коммуникации со сверстниками и учителями, включая разрешение конфликтных ситуаций, психологическое состояние, реакции на критику и неудачи в учебной деятельности, соблюдение правил поведения в школе и дисциплина на уроках, внешний вид детей и др.

Обсуждение. Выполненное исследование можно отнести к попытке использования нарративного анализа отдельных «случаев» педагогической реальности, связанных, в первую очередь, со сложностями реализации образовательной деятельности в контексте разрыва школы и семьи. Основной задачей исследования стал поиск контекста проблемных ситуаций, с которыми сталкивается в своей непосредственной профессиональной практике учитель начальных классов. Безусловно, мы не можем претендовать на единственно правильное понимание социально-педагогического факта по причине существования не менее двух интерпретаций реальности – респондента (учителя) и интерпретатора (исследователя), а также по причине отсутствия второй стороны – точки зрения родителей

обучающихся на протекание проблемных педагогических ситуаций.

Тем не менее мы увидели то, что беспокоит учителя, в большинстве случаев это сложно решаемые проблемы, так как требуется консолидация воспитательных усилий со стороны педагогов и родителей, а в отдельных случаях – привлечение смежных специалистов. Изучение стратегий взаимодействия семьи и школы нуждается в последующих исследованиях.

Заключение. Контекст взаимодействия семьи и школы связан с принципиально новой ситуацией воспитания детей. Стремительные трансформационные явления в российском обществе, ускоряющийся темп жизни, миграционные процессы, разнообразие взглядов на воспитание детей, кризис семьи, расслоение общества по материальному признаку – все это, безусловно, влияет на процесс социализации современного школьника.

Исследование основных проблем и трудностей, с которыми сталкивается учитель начальных классов, помогает, с одной стороны, выдвинуть акценты в

профессиональной подготовке и переподготовке педагога, а с другой – обозначить ошибки семейного воспитания, являющиеся, по мнению учителей, источником рассматриваемых ситуаций. Нам удалось выделить восемь групп проблем, включающих трудности, связанные с нарушением прав детей в семье, высокой школьной тревожностью, низкой мотивацией к обучению, трудностями адаптации в школьной среде, нарушением дисциплины и правил поведения в школе, конфликтными ситуациями, особенностями эмоционального состояния ребенка и др. Для разрешения данных проблемных педагогических ситуаций учителю начальных классов важно иметь алгоритм действий и опыт, полученный как в учебной деятельности, так и на практике за счет применения адекватных ситуации механизмов профилактики и преодоления негативных явлений в образовательной среде. Эффективные способы решения педагогической проблемы, на наш взгляд, могут быть достигнуты за счет открытого взаимодействия педагогической науки и практики.

Литература

1. Баликоева М. И. Педагогические ситуации как средство решения образовательных задач в процессе взаимодействия «учитель – ученик» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владикавказ, 2012. 22 с.
2. Макеева С. Н. Кейс-метод в исследовании методической компетенции учителя иностранного языка // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 5-3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-issledovanii-metodicheskoy-kompetentsii-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (дата обращения: 05.06.2024).
3. Полухина Е. В. Case-study как исследовательская стратегия // Case-study – образовательный и исследовательский опыт в междисциплинарном контексте : сб. науч. ст. по итогам междисциплинар. науч. семинара кадрового резерва «Проблемы и перспективы использования метода case-study: междисциплинарный опыт», 30 – 31 мая 2013 года / отв. ред. Е. В. Веретённый, науч. ред.

- Н. Д. Стрекалова ; С.-Петерб. фил. Нац. исслед. ун-та «Высшая школа экономики». СПб., 2014. 192 с.
4. Прокофьева Л. М., Корчагина И. И. Демографическая структура семей и домохозяйств в России, её динамика по данным переписей населения // Демографическое обозрение. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demograficheskaya-struktura-semey-i-domohozyaystv-v-rossii-eyo-dinamika-po-dannym-perepisey-naseleniya> (дата обращения: 05.06.2024).
 5. Романов П. В. Стратегия case-study в исследовании социальных служб // Социологические исследования. 2005. № 4 (252). С. 101 – 109.
 6. Семья в современном социуме: правовые и психологические аспекты : монография / под общ. ред. науч. совета ГНИИ «Нацразвитие». СПб. : ГНИИ «Нацразвитие», 2023. 80 с.
 7. Семья и дети в России: особенности современной жизни и взгляд в будущее : коллектив. моногр. / под ред. Л. Н. Овчаровой и Л. М. Прокофьевой / М. : ИСЭПН РАН, 2009. 274 с.
 8. Сорокина Н. В., Рогова А. В. Кейс-стади в исследовании межкультурного опыта студентов // Гуманитарный вектор. 2012. № 1 (29). С. 91 – 101.
 9. Федеральная служба государственной статистики. Официальная статистика. Демография: браки и разводы. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (дата обращения: 05.06.2024).
 10. Soy Susan K. The Case Study as a Research Method. (2015) // Sociology, Education. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Case-Study-as-a-Research-Method-Soy/d8e987b52da6d930d796a0ea33094f144e1d5e7b> (дата обращения: 05.06.2024).
 11. Yin Robert K. Case Study Research: Desing and Method. Los-Angeles : SAGE., 2014. 282 p.
 12. Zainal Zaidah. Case Study as a Research Method // Journal Kemanusiaan. 2007. bil.9, Jun P. 1 – 6.

References

1. Balikoeva M. I. Pedagogicheskie situacii kak sredstvo resheniya obrazovatel'ny'x zadach v processe vzaimodejstviya «uchitel' – uchenik» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Vladikavkaz, 2012. 22 s.
2. Makeeva S. N. Keys-metod v issledovanii metodicheskoy kompetencii uchitelya inostrannogo yazy'ka // Filologicheskie nauki. Voprosy` teorii i praktiki. 2016. № 5-3 (59). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/keys-metod-v-issledovanii-metodicheskoy-kompetentsii-uchitelya-inostrannogo-yazyka> (data obrashheniya: 05.06.2024).
3. Poluxina E. V. Case-study kak issledovatel'skaya strategiya // Sase-study – obrazovatel'ny`j i issledovatel'skij opy`t v mezhdisciplinarnom kontekste : sb. nauch. st. po itogam mezhdisciplinar. nauch. seminaru kadrovogo rezerva «Problemy` i perspektivy` ispol'zovaniya metoda case-study: mezhdisciplinarny`j opy`t», 30 – 31

- maya 2013 goda / otv. red. E. V. Veretënnik, nauch. red. N. D. Strekalova ; S.-Peterb. fil. Nacz. issled. un-ta «Vy`sshaya shkola e`konomiki». SPb., 2014. 192 s.
4. Prokof'eva L. M., Korchagina I. I. Demograficheskaya struktura semej i domoxozyajstv v Rossii, eyo dinamika po dannym perepisej naseleniya // Demograficheskoe obozrenie. 2023. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/demograficheskaya-struktura-semej-i-domohozyaystv-v-rossii-eyo-dinamika-po-dannym-perepisej-naseleniya> (data obrashheniya: 05.06.2024).
 5. Romanov P. V. Strategiya case-study v issledovanii social'ny`x sluzhb // Sociologicheskie issledovaniya. 2005. № 4 (252). S. 101 – 109.
 6. Sem'ya v sovremennom sociume: pravovy`e i psixologicheskie aspekty` : monografiya / pod obshh. red. nauch. soveta GNII «Naczrazvitie». SPb. : GNII «Naczrazvitie», 2023. 80 s.
 7. Sem'ya i deti v Rossii: osobennosti sovremennoj zhizni i vzglyad v budushhee : kollektiv. monogr. / pod red. L. N. Ovcharovoj i L. M. Prokof'evoj / M. : ISE`PN RAN, 2009. 274 s.
 8. Sorokina N. V., Rogova A. V. Kejs-stadi v issledovanii mezhkul`turnogo opy`ta studentov // Gumanitarny`j vektor. 2012. № 1 (29). S. 91 – 101.
 9. Federal'naya sluzhba gosudarstvennoj statistiki. Oficial'naya statistika. Demografiya: braki i razvody`. URL: <https://rosstat.gov.ru/folder/12781> (data obrashheniya: 05.06.2024).
 10. Soy Susan K. The Case Study as a Research Method. (2015) // Sociology, Education. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Case-Study-as-a-Research-Method-Soy/d8e987b52da6d930d796a0ea33094f144e1d5e7b> (data obrashheniya: 05.06.2024).
 11. Yin Robert K. Case Study Research: Desing and Method. Los-Angeles : SAGE., 2014. 282 r.
 12. Zainal Zaidah. Case Study as a Research Method // Journal Kemanusiaan. 2007. bil.9, Jun R. 1 – 6.

A. V. Astakhova

**PROBLEMATIC PEDAGOGICAL SITUATIONS IN PRIMARY SCHOOL
AND THE MISTAKES OF FAMILY EDUCATION: THE TEACHER'S VIEW**

The article examines the problematic pedagogical situations faced by primary school teachers in their professional activities. The context of the study is associated with the mistakes of family education and their consequences, broadcast by students in the educational process. The possibilities of the "case-study" method as a diagnostic method of qualitative research of specific pedagogical situations are shown.

Keywords: *pedagogical situation, "case-study" method, family education, mistakes of family education, primary school.*

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ИГР В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье исследуется педагогический потенциал теории игр. Анализируются проблемы, осложняющие реализацию элементов теории игр в сфере образования, формулируются перспективные направления их эффективного применения.

Ключевые слова: теория игр, теоретико-игровое моделирование, теоретико-игровой анализ, игровые образовательные технологии, деловая игра.

Введение. Теория игр в самом общем виде представляет собой теорию математических моделей принятия решений в условиях неопределенности интересов бенефициаров этих решений [14, с. 12]. Под такой неопределенностью понимается ситуация, в которой игроки (лица, принимающие решения) владеют неполной информацией, необходимой для детерминированного описания полного множества возможных стратегий этих игроков для выбора из них оптимальной. Каждый игрок, выбравший конкретную стратегию из множества возможных, получает в конечном итоге выигрыш, или платеж, – количественную меру интереса игрока. Теория игр позволяет выстроить и исследовать модель развития ситуации-игры, предсказать ее результаты до того, как она произойдет, и выбрать оптимальную стратегию поведения в игре для каждого игрока в случае принятия решения о целесообразности участия в ней.

Теория игр как инструментальный математического прогноза конфликтных

ситуаций применяется как в академических дисциплинах, так и в разных сферах жизнедеятельности человека, то есть на практике. Речь идет про юриспруденцию, военное дело, политику, экономику, биологию [20]. Вместе с тем потенциал теории игр может быть задействован и в других направлениях. При этом предварительный обзор источников позволил сделать вывод, что элементы теории игр редко применяются в педагогике как на теоретическом, так и практическом уровнях. Так, практически отсутствуют работы, в которых авторы подробно описывают основные проблемы и особенности внедрения элементов теории игр в образовательный процесс в рамках теоретико-игрового моделирования образовательного процесса или теоретико-игрового анализа процессов разработки и внедрения образовательных продуктов. За исключением публикации [17], нам неизвестны работы, в которых авторы предлагают рассматривать конкретные направления реализации потенциала теории игр в сфере образования, приводя соответствующие примеры.

Выделим наиболее существенные, по нашему мнению, сложности раскрытия потенциала теории игр в сфере образования:

- необходимость предварительной подготовки преподавательского состава к применению элементов теории игр. Современные тенденции увеличения количества вузов и необходимости усиления координации их деятельности, а также стремление использовать игровые образовательные технологии и практики в педагогической деятельности для имитации квазипрофессионального опыта [12; 20] не подкрепляются обучением руководителей и преподавателей образовательных организаций применению игровых методов и технологий, в том числе методов применения элементов теории игр. Изучение теории игр, в свою очередь, подразумевает под собой обращение к разделам алгебры и прикладной математики, в том числе к идеям линейного программирования, теории вероятностей и пр. Понятно, что недостаточная математическая подготовка участников образовательного процесса и ограниченные временные ресурсы существенно сдерживают внедрение идей и методов теории игр;

- стохастическая природа образовательного процесса, который может и должен рассматриваться с позиций системного, ситуационного и технологического подходов для выделения закономерностей и стратегий взаимодействия участников образовательного процесса с целью повышения эффективности его организации. Образовательный процесс как система обладает, скорее, вероятностно-детерминирован-

ным характером, если обращаться к типологии систем по отношению к причинно-следственным связям происходящих событий [11, с. 31]. Это означает, что участники образовательного процесса не всегда могут гарантировать достижение целевого результата. По этой же причине исследователи указывают на необходимость следования принципу напряженности систем при организации педагогического исследования [7, с. 143]. Данный принцип в нашем случае означает, что элементы теории игр должны рассматриваться как математический аппарат, позволяющий преподавателю смоделировать разные варианты организации педагогического процесса и процесса разработки образовательных продуктов в виде дерева игры, количественно оценить ожидаемые целевые показатели и нивелировать риски на основе полученных данных;

- отсутствие нормативной поддержки. Идея применения элементов теории игр на разных этапах образовательного процесса не отражена в действующем нормативно-правовом поле образовательной деятельности. В частности, в актуальных ФГОС ВО укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки» [19] игровые компетенции не входят в перечень подлежащих формированию. В Едином квалификационном справочнике должности «Преподаватель» [16] о необходимости применении элементов теории игр, игровых технологий тоже ничего не говорится.

Перечисленные проблемы, касающиеся теоретических и практических нюансов реализации потенциала тео-

рии игр как инструмента сферы образования, а также недостаточное внимание исследователей к рассматриваемой проблематике обосновывают актуальность настоящей публикации.

Методы исследования. Основными методами исследования стали аналитический обзор научной литературы, метод сравнительного анализа, обобщение теоретических данных.

Результаты. На основе перечисленных работ и проанализированных проблем можно предложить ряд перспективных направлений применения элементов теории игр в сфере образования.

Элементы теории игр могут применяться в качестве инструмента содействия реализации игровых имитационных методов активного обучения. Потенциал теории игр может быть раскрыт при реализации упомянутых игровых имитационных методов путем создания идеальных условий квазипрофессиональной деятельности обучающихся, отличающихся от реальной профессиональной деятельности. Преподаватель может предварительно формализовать учебное занятие, построив дерево и математическую модель профессионально-имитационной ситуации. Также преподаватель может включить в заключительный этап деловой игры разбор оптимального варианта или вариантов эффективного решения конкретной профессионально-имитационной ситуации и соотнести такое решение с реальными обстоятельствами. Под эффективным решением здесь следует понимать профиль оптимальных стратегий всех игроков в рамках выбранной теоретико-игровой концепции и критериев принятия решений. Иными словами, выбор эффективного решения

в рамках игрофицированного занятия напрямую зависит от того, на какие критерии оптимальности ориентировался преподаватель при организации такого занятия.

В качестве примера применения элементов теории игр в рассматриваемом направлении обратимся к публикации [12]. В ней исследователь описывает авторскую обучающую игру «Конфликтное поведение» и методику ее организации для студентов направления «Политология» с помощью элементов конфликтологии и теории игр. В частности, автор предусмотрела кооперативные и некооперативные стратегии для игроков, исполняющих роль государств, которые вовлечены в один из четырех видов политического конфликта. Также автор описала стратегии, направленные на сотрудничество и эскалацию для игроков третьей стороны конфликта.

Интересен и случай применения элементов теории игр в исследовании [20], где элементы теории игр рассматриваются как инструмент реализации соревновательного подхода (Competition-based learning) наряду с другими традиционными подходами обучения. В рамках курса по программированию преподаватели применяли популярные концепции теории игр при организации заданий, решаемых студентами совместно друг с другом, и турниров, которые проводились в конце курса для студенческих групп, соревновавшихся друг с другом. Как отмечают сами исследователи, подобные игрофицированные занятия помогли повысить успеваемость и мотивацию студентов, поскольку соревновательный аспект подразумевал награды

в виде дополнительных баллов в конце курса для тех, кто победит в них, и исключали какие-либо наказания для остальных [20, с. 575]. Несмотря на описанные авторами достоинства комбинирования соревновательного подхода с другими концепциями и подходами к обучению, мы указываем на необходимость применять кооперативный подход либо подход, основанный на идеях кооперации [2, с. 109, 114]. К важности идеи кооперативного подхода в ходе применения игрового моделирования организации деловой игры обращаются исследователи в работах [3, с. 219; 6, с. 206; 8, с. 70; 10, с. 343; 17]. Подытоживая, стоит сказать, что основными трудностями реализации потенциала теории игр в данном направлении следует считать: необходимость описания решений-стратегий каждого участника образовательного процесса – игрока с учетом выбранной роли в составе учебной игры и в виде соответствующей теоретико-игровой модели; обоснование выбора одного или нескольких критериев оптимальности для определения и последующей математической формализации эффективных решений игры в виде платежей игроков.

Элементы теории игр могут также рассматриваться как инструмент принятия решения о целесообразности применения того или иного метода или технологии обучения при проведении занятия или цикла занятий. Вне зависимости от уровня образования выбор форм, методов, средств и технологий обучения преподавателем должен основываться на индивидуальных и возрастных особенностях [15, с. 168, 174], психологических характеристиках обучающихся

[1]. Например, выбор той или иной игровой образовательной технологии или практики может быть обусловлен в том числе и выявленными ранее особенностями игрового поведения и опыта обучающихся посредством диагностических инструментов для оценивания мотивационной сферы обучающихся [18, с. 49 – 50]. В качестве примера рассмотрим работу [5]. В ней исследователь рассматривает методы обучения в качестве возможных стратегий первого игрока-преподавателя. Вторым игроком является природа, то есть «совокупность обстоятельств, не зависящих от субъектов игровой ситуации, условия внешней среды» [14, с. 13]. В данном случае под природой исследователь понимает совокупность свойств, которые характеризуют четыре категории студентов, отличающихся друг от друга по уровню мотивации и способности к обучению. Обладая этими данными, преподаватель может построить матрицу игры – предстоящего занятия и принять решение о выборе той или иной стратегии, основываясь на имеющейся информации о соотношении категорий студентов внутри учебной группы и о получаемых платежах в случае применения определенной стратегии, т. е. выбора конкретного метода обучения. В качестве платежей рассматриваются «условные баллы, оценивающие успешность освоения студентом дисциплины» [5, с. 35]. При этом следует заметить, что преподаватель выражает платежи количественно, основываясь исключительно на своем опыте реализации методов обучения. Можно констатировать, что основными трудностями задействования элементов теории игр в этом направлении можно

считать построение эмпирической целевой платежной функции, содержание которой зависит от опыта педагога в применении тех или иных методов, средств, технологий (фактически стратегий игры), а также необходимость сбора и накопления предварительных верифицированных данных об эффективности применяемых методов и технологий и о психологических характеристиках студентов для обоснованного определения платежей игроков.

Отдельно стоит также отметить возможность моделирования разных образовательных ситуаций посредством элементов теории игр. Автор публикации [13] применяет элементы теории игр для построения математической модели образовательного процесса – целостно-системного учебного действия. Подобное рассмотрение образовательного процесса позволяет определить структуру и критерии качества образовательного пространства, спрогнозировать процесс его развития. Еще одна работа [4] посвящена изучению воспитательного потенциала математических дисциплин, в число которых можно включить и раздел теории игр. Авторы приходят к выводу, что реализовать воспитательный потенциал при преподавании общих математических и естественно-научных дисциплин можно благодаря игровому проектированию специальных учебных ситуаций [Там же, с. 84]. Наконец, можно обратиться к работе [9], в которой исследователь моделирует образовательную деятельность с помощью элементов теории игр. В частности, исследователь предлагает оценивать эффективность образовательного курса через соответ-

ствующую платежную функцию в контексте изучения вопросов выбора нормы поведения, морали и нравственности. Проанализировав упомянутые работы, мы выделяем трудности при реализации потенциала элементов теории игр в данном направлении: большое количество возможных стратегий и платежей игроков – участников образовательного процесса, часть из которых может быть неизвестна ввиду обладания неполной информацией о других игроках; трудноформализуемые определения целевой функции, характеризующей платежи игроков; стохастическая природа образовательного процесса.

Заключение. Мы предприняли попытку описать основные трудности раскрытия потенциала теории игр в образовательной сфере, среди которых необходимость комплексной подготовки преподавательского состава к применению теории игр, стохастическая природа педагогического процесса и нормативные ограничения. Нами сформулированы и проанализированы перспективные направления применения элементов теории игр в сфере образования на конкретных примерах. Элементы теории игр рассматривались как инструмент содействия реализации игровых имитационных методов активного обучения, а также как инструмент, помогающий принять решение о целесообразности применения того или иного метода или технологии обучения при проведении занятия или цикла занятий. Также упомянуты возможные препятствия для каждого из направлений реализации потенциала элементов теории игр.

Мы рассматриваем эту публикацию как базис определения перспективных направлений модернизации педагогических процессов посредством элементов теории игр, теоретико-игровых моделей и подходов. Еще одним вектором будущих исследований можно считать формирование концептуальных основ

применения элементов теории игр, теоретико-игровых моделей и подходов в педагогическом процессе и разработку системы критериев оценивания эффективности применения традиционных и инновационных образовательных технологий и практик с задействованием потенциала теории игр.

Литература

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова и В. П. Зинченко. М. : АСТ, 2009. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (дата обращения: 26.02.2024).
2. Бусель С. В., Рудинский И. Д. Игрофикация как концептуальная основа модернизации образовательной среды // Вестник науки и образования Северо-Запада России. 2023. Т. 9. № 1. С. 101 – 125.
3. Верхотурова Ю. А., Харитонов А. В. Игровое моделирование в профессиональной деятельности педагога // Актуальные проблемы социогуманитарного образования : сб. ст. / под науч. ред. Т. С. Дороховой, Е. В. Донгаузер. Вып. 3. Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. пед. ун-т, 2019. С. 215 – 219.
4. Власов Д. А., Синчуков А. В. Возможности математических дисциплин для организации воспитательного процесса в рамках подготовки студентов-экономистов // Гуманитарные исследования Центральной России. 2020. № 3 (16). С. 79 – 85. DOI 10.24411/2541-9056-2020-12008.
5. Гефан Г. Д. Применение теории игр с природой для выбора стратегии обучения // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 2 (42). С. 32 – 39. DOI 10.23951/2307-6127-2022-2-32-39.
6. Деева И. Д. Игровое моделирование при обучении иноязычному диалогическому говорению студентов неязыковых вузов // Экономические и социально-гуманитарные исследования. 2019. № 2(22). С. 205 – 210.
7. Иванов Е. В. История и методология педагогики и образования : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 2-е изд. М. : Юрайт, 2018. 173 с.
8. Исаев А. А. Игровое моделирование как средство профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности // Гуманитарные науки (г. Ялта). 2019. № 4 (48). С. 66 – 72.
9. Красников К. Е. Математическое моделирование некоторых социальных процессов с помощью теоретико-игровых подходов и принятие на их основе управленческих решений // Russian Technological Journal. 2021. Т. 9. № 5 (43). С. 67 – 83. DOI 10.32362/2500-316X-2021-9-5-67-83.

10. Кужевская Е. Б. Игровое моделирование как способ формирования творческого мышления у обучающихся ведомственных образовательных организаций / Е. Б. Кужевская, П. В. Несмелов, Е. И. Смык // Вестник экономической безопасности. 2020. № 2. С. 341 – 345. DOI 10.24411/2414-3995-2020-10140. EDN TNESNS.
11. Кузнецова А. Г. Генезис системного подхода в советской педагогике [Электронный ресурс] : монография. 2-е изд., перераб. и доп. / Тихоок. гос. ун-т. Хабаровск : ОЭПИ РИОЦ ТОГУ, 2023. 180 с. URL: <https://pnu.edu.ru/ru/library/electronnye-izdaniya/collections/#monographs> (дата обращения: 26.02.2024).
12. Литвинова Т. Н. «Конфликтное поведение»: опыт применения обучающей игры для студентов-политологов // Общество: социология, психология, педагогика. 2023. № 5(109). С. 116 – 121. DOI 10.24158/spp.2023.5.15.
13. Мищик С. А. Развитие базисных показателей эрцгаммности математических моделей учебной деятельности формирующего исследования образовательных объектов // Theoretical & Applied Science. 2016. № 9 (41). С. 177 – 182. DOI 10.15863/TAS.2016.09.41.31. URL: <http://www.t-science.org/arxivDOI/2016/09-41/PDF/09-41-31.pdf>
14. Кремлев А. Г. Основные понятия теории игр : учеб. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. 144 с.
15. Сластёнин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластёнина. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 576 с.
16. Приказ Минздравсоцразвития России от 11.01.2011 № 1н (ред. от 25.01.2023) «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел “Квалификационные характеристики должностей руководителей и специалистов высшего профессионального и дополнительного профессионального образования”» (Зарегистрировано в Минюсте России 23.03.2011 № 20237) // Официальный интернет-портал правовой информации КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112416/ (дата обращения: 06.03.2024).
17. Рудинский И. Д., Лутовинова А. М. Логопедические кооперативные игры и возможности их применения в деятельности педагога-логопеда // Информатизация образования и науки. 2020. № 4 (48). С. 174 – 179.
18. Рудинский И. Д., Бусель С. В. Игровые образовательные технологии и практики: предпосылки и особенности применения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2024. Т. 1, № 1 (97). С. 39 – 61. DOI 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61.
19. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата «Образование и педагогические науки» // Офиц. портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (дата обращения: 24.02.2024).
20. Burguillo Juan. (2010). Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance. Computers & Education. 55. 566-575. 10.1016/j.compedu.2010.02.018.

References

1. Bol'shoj psixologicheskij slovar' / pod red. B. G. Meshheryakova i V. P. Zinchenko. M. : AST, 2009. URL: <https://spbguga.ru/files/03-5-01-005.pdf> (data obrashheniya: 26.02.2024).
2. Busel' S. V., Rudinskij I. D. Igrofikaciya kak konceptual'naya osnova modernizacii obrazovatel'noj sredy' // Vestnik nauki i obrazovaniya Severo-Zapada Rossii. 2023. T. 9. № 1. S. 101 – 125.
3. Verxoturova Yu. A., Xaritonova A. V. Igrovoe modelirovanie v professional'noj deyatel'nosti pedagoga // Aktual'ny'e problemy' sociogumanitarnogo obrazovaniya : sb. st. / pod nauch. red. T. S. Doroxovoj, E. V. Dongauzer. Vy'p. 3. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. gos. ped. un-t, 2019. S. 215 – 219.
4. Vlasov D. A., Sinchukov A. V. Vozmozhnosti matematicheskix disciplin dlya organizacii vospitatel'nogo processa v ramkax podgotovki studentov-e'konomistov // Gumanitarny'e issledovaniya Central'noj Rossii. 2020. № 3 (16). S. 79 – 85. DOI 10.24411/2541-9056-2020-12008.
5. Gefan G. D. Primenenie teorii igr s prirodoj dlya vy'bora strategii obucheniya // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2022. № 2 (42). S. 32 – 39. DOI 10.23951/2307-6127-2022-2-32-39.
6. Deeva I. D. Igrovoe modelirovanie pri obuchenii inoyazy'chnomu dialogicheskomu govoreniju studentov neyazy'kovy'x vuzov // E'konomicheskie i social'no-gumanitarny'e issledovaniya. 2019. № 2(22). S. 205 – 210.
7. Ivanov E. V. Istoriya i metodologiya pedagogiki i obrazovaniya : ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury'. 2-e izd. M. : Yurajt, 2018. 173 s.
8. Isaev A. A. Igrovoe modelirovanie kak sredstvo professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoj deyatel'nosti // Gumanitarny'e nauki (g. Yalta). 2019. № 4 (48). S. 66 – 72.
9. Krasnikov K. E. Matematicheskoe modelirovanie nekotory'x social'ny'x processov s pomoshh'yu teoretiko-igrovyy'x podxodov i prinyatie na ix osnove upravlencheskix reshenij // Russian Technological Journal. 2021. T. 9. № 5 (43). S. 67 – 83. DOI 10.32362/2500-316X-2021-9-5-67-83.
10. Kuzhevskaya E. B. Igrovoe modelirovanie kak sposob formirovaniya tvorcheskogo my'shleniya u obuchayushhixsya vedomstvenny'x obrazovatel'ny'x organizacij / E. B. Kuzhevskaya, P. V. Nesmelov, E. I. Smy'k // Vestnik e'konomicheskoy bezopasnosti. 2020. № 2. S. 341 – 345. DOI 10.24411/2414-3995-2020-10140. EDN TNESNS.
11. Kuzneczova A. G. Genezis sistemnogo podxoda v sovetskoj pedagogike [E'lektronny'j resurs] : monografiya. 2-e izd., pererab. i dop. / Tixook. gos. un-t. Xabarovsk : OE'PI RIOCh TOGU, 2023. 180 s. URL: <https://pnu.edu.ru/ru/library/elektronnye-izdaniya/collections/#monographs> (data obrashheniya: 26.02.2024).
12. Litvinova T. N. «Konfliktnoe povedenie»: opy't primeneniya obuchayushhej igry' dlya studentov-politologov // Obshhestvo: sociologiya, psixologiya, pedagogika. 2023. № 5(109). S. 116 – 121. DOI 10.24158/spp.2023.5.15.

13. Mishhik S. A. Razvitie bazisny`x pokazatelej e`rczgamnosti matematicheskix modelej uchebnoj deyatel`nosti formiruyushhego issledovaniya obrazovatel`ny`x ob`ektov // Theoretical & Applied Science. 2016. № 9 (41). S. 177 – 182. DOI 10.15863/TAS.2016.09.41.31. URL: <http://www.t-science.org/arxivDOI/2016/09-41/PDF/09-41-31.pdf>
14. Kremlev A. G. Osnovny`e ponyatiya teorii igr : ucheb. posobie. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2016. 144 s.
15. Slastyonin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij / pod red. V. A. Slastyonina. 5-e izd., ster. M. : Akademiya, 2006. 576 s.
16. Priказ Minzdravsocrazvitiya Rossii ot 11.01.2011 № 1n (red. ot 25.01.2023) «Ob utverzhdenii Edinogo kvalifikacionnogo spravochnika dolzhnostej rukovoditelej, specialistov i sluzhashhix, razdel “Kvalifikacionny`e xarakteristiki dolzhnostej rukovoditelej i specialistov vy`sshego professional`nogo i dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya”» (Zaregistrovano v Minyuste Rossii 23.03.2011 № 20237) // Oficial`ny`j internet-portal pravovoj informacii Konsul`tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_112416/ (data ob-rashheniya: 06.03.2024).
17. Rudinskij I. D., Lutovinova A. M. Logopedicheskie kooperativny`e igry` i vozmozhnosti ix primeneniya v deyatel`nosti pedagoga-logopeda // Informatizaciya obrazovaniya i nauki. 2020. № 4 (48). S. 174 – 179.
18. Rudinskij I. D., Busel` S. V. Igrovyy`e obrazovatel`ny`e texnologii i praktiki: predposylki i osobennosti primeneniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2024. T. 1, № 1 (97). S. 39 – 61. DOI 10.24412/2224-0772-2024-97-39-61.
19. FGOS VO (3++) po napravleniyam bakalavriata «Obrazovanie i pedagogicheskie nauki» // Ofic. portal federal`ny`x gosudarstvenny`x obrazovatel`ny`x standartov vy`sshego obrazovaniya. URL: <https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24/94> (data obrashheniya: 24.02.2024).
20. Burguillo Juan. (2010). Using game theory and Competition-based Learning to stimulate student motivation and performance. Computers & Education. 55. 566-575. 10.1016/j.compedu.2010.02.018.

S. V. Busel, I. D. Rudinsky

GAME THEORY APPLICATION IN EDUCATION: PROBLEMS AND POSSIBILITIES

The authors explore the pedagogical potential of game theory. The problems that complicate the implementation of game theory elements in education are analyzed. Advanced directions for their effective application are stated.

Keywords: *game theory; game-theoretic modeling; game-theoretic analysis; game educational technologies; simulation games.*

**ПРИМЕНЕНИЕ ТЕКСТОВ ДИСКУРСА СМИ И ПОЛИТИКИ
ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ И РАЗВИТИЯ
КОММУНИКАТИВНЫХ НАВЫКОВ
(ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В РАМКАХ
МОТИВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ)**

В статье на примере конкретных заданий и упражнений на различных языковых уровнях (слово, предложение, текст) приводится анализ процента успешности формирования лексико-грамматических навыков речи с учетом выхода в коммуникацию. Рассматривается вербальная (лексико-стилистическая) и невербальная специфика текстов сферы масс-медиа и политики с целью обоснования возможности их эффективного использования для обучения устной речи. Делается вывод о взаимосвязи языкового уровня упражнения и успешности его выполнения, а также зависимости внутренней мотивации школьников от уровня выхода в коммуникацию.

Ключевые слова: коммуникативные умения, образовательные технологии, мотивационные педагогические технологии, внешняя и внутренняя мотивация, дискурс, политический дискурс, дискурс масс-медиа.

Реализация практических целей при обучении иностранному языку расширила сферу применения текстов различных видов дискурса с преобладанием массовых, социально значимых видов дискурса, используемых как для формирования коммуникативных навыков учащихся, так и для развития общекультурных и общеобразовательных компетенций. В этой связи актуальность данного исследования обусловлена растущим количеством интерактивных форм обучения иностранному языку с привлечением видов текстов, нацеленных на массового адресата, при одновременном недостатке методик и конкретных рекомендаций по контролю и оценке сформированности коммуникативных навыков на базе данного материала.

Цель исследования – установление эффективности применения текстов массовых, социально значимых видов дискурса, таких как дискурс СМИ и политики, для развития продуктивных коммуникативных навыков речи в старшем звене общеобразовательной школы с использованием мотивационных педагогических технологий.

Термин «педагогическая технология» возник в отечественной методике и педагогике относительно недавно и стал одним из наиболее популярных и часто употребляемых.

Понятия «метод обучения» и «технология обучения» различаются прежде всего по субъекту деятельности. Если понятие «методика» отражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения безотносительно к

осуществляющему их деятелю, педагогическая технология предполагает активную вовлеченность в процесс обучения как педагога, так и учащихся. Технологии обучения в отличие от методик предполагают также разработку содержания и способов деятельности самих школьников [3].

Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая и философская позиция автора, она предполагает целый комплекс действий в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного результата [5].

Наиболее общая классификация педагогических технологий подразумевает их деление на мотивационные, деятельность и управленческие [2; 3; 10]. Поскольку одна из задач данной работы – установление уровня мотивированности школьников при работе с социально значимыми видами текстов, исследование проводилось с использованием *мотивационных педагогических технологий*, которые включают в себя:

- индивидуальный подход к учащимся, повышение оценки личности;
- ориентацию на практический смысл учебного материала;
- формирование интереса, обеспечение занимательности.

В современном уроке иностранного языка, как правило, присутствуют все вышеуказанные технологии, но вместе с тем, учитывая преобладание коммуникативных методик при обучении иностранным языкам, в настоящее время мотивационные технологии являются ведущими, поскольку процесс формирования и продуцирования как монологического, так и диалогического

высказываний невозможен без мотивации.

Мотивация как психологическое явление представляет собой побуждение, вызывающее активность, заинтересованность в конкретном уроке и учебно-познавательной деятельности в целом [7]. Мотивация любой продуктивной учебной деятельности представляет собой сложную систему внутренних и внешних мотивов, постановку целей для реализации определенных действий, а также стратегии реагирования на успешность или неуспешность осуществления этих действий. *Внешняя* мотивация, по нашему мнению, является первичной, в дальнейшем она может приводить к усилению или ослаблению *внутренней* мотивации, поэтому она чаще встречается у школьников младшего и среднего возраста. *Внутренняя* мотивация формируется ситуацией успеха реализации определенных действий и направлена на дальнейшую реализацию этих действий. Факторами внешней мотивации являются, например, желание получить в будущем работу на международном рынке труда, возможность общения в Интернете, к внутренним факторам относится увлечение иностранным языком, интерес к текстам на иностранном языке.

С точки зрения психофизиологии мотивация включает в себя три этапа:

1. Психическая регуляция.
2. Стремление.
3. Достижение цели.

Психическая регуляция представляет собой форму изменения способа мышления и восприятия конкретного явления или ситуации. Психологическая регуляция – это индивидуальное явление, но формироваться она может

под воздействием целого ряда внешних факторов (например, желание понять текст на иностранном языке, поскольку интересны его тема и проблема).

Стремление как следующий компонент мотивации направлен на желание достичь поставленной цели. На этом этапе, как показывает опыт, мотивация может ослабляться в силу того, что изучение иностранного языка – это длительный процесс, связанный с целым рядом лингвистических трудностей. На этом этапе следует усиливать мотивацию посредством конкретных стимулов, различного рода поощрений, похвалы.

Достижение цели как итоговый компонент мотивации – это конкретная реализация усилий и стараний. В связи с этим очень важно правильно поставить цель, выделив общую цель и ее пошаговые ступени.

В рамках мотивационно-деятельностных технологий формирование коммуникативной компетенции как одной из основных видов компетенций реализуется посредством различных методик формирования продуктивных видов речевой деятельности. Специфические лингво-психологические особенности говорения как продуктивного вида речевой деятельности [1] следующие:

- обращенность к слушателю;
- ситуативная обусловленность;
- эмоциональная окрашенность;
- реактивность (для диалога).

В связи с этим тексты, предназначенные для формирования коммуникативных навыков школьников, должны быть актуальными по содержанию, соответствовать интеллектуальному уровню и

базовым языковым навыкам школьников, а также вызывать эмоциональный интерес для обсуждения, то есть создавать необходимые условия для использования *мотивационных технологий* обучения [4]. Тексты дискурса СМИ и политики соответствуют данным требованиям, поскольку обладают высокой коммуникативной направленностью, ориентацией на прямое и не прямое речевое воздействие, нормативностью языкового оформления, а также новизной и актуальностью [8]. Применение данных текстов представляется целесообразным и методически обоснованным, поскольку их материал современен, аутентичен, информативно насыщен, служит дополнительным источником погружения учащихся в языковую среду, способствует ускорению процесса обучения и прививает интерес к изучаемому предмету. Общие признаки дискурса СМИ и политики: открытость, ориентация на массы, специальная позиция адресанта, разделяющего ценности своей группы, побуждение к дискуссии через создание ситуации несогласия. Поэтому эти тексты представляют необходимые языковые данные, которые легкодоступны, популярны и лингвистически богаты, а также позволяют погрузить учащихся в социальную, историческую и культурную среду страны изучаемого языка [6].

Проанализировав тексты СМИ и политики, мы пришли к выводу, что они обладают следующими общими коммуникативными и лингвистическими особенностями, которые могут эффективно развивать продуктивные коммуникативные навыки и мотивировать к продуцированию речи.

1. Наличие в данных текстах признаков различных стилей (публицистического, художественного, разговорного, научного), что потенциально может развивать словарный запас на различных уровнях лексики, а также вариативные грамматические конструкции:

– to corroborate a statement – подтверждать заявление (официально-деловой стиль);

– to the extent that – при условии (научный стиль);

– frankly speaking – честно говоря (разговорный стиль).

2. Использование заимствований из других языков, в основном из греческого и латинского, что может способствовать формированию лингвистических компетенций учащихся, особенно в специализированных языковых школах:

– de facto – фактический;

– versus – против;

– pro et contra – за и против;

– pro tempore – временно.

3. Использование ссылок и цитирования известных людей, что повышает мотивацию учащихся и способствует развитию общеобразовательных компетенций: “A clash of civilization” – столкновение цивилизаций (С. Хантингтон); “The White Man’s Burden” – бремя белого человека (Р. Киплинг), «The silent majority» – молчаливое большинство (Р. Николсон).

4. Использование имен собственных, географических и исторических наименований, что может способствовать развитию знаний культуры стран изучаемого языка и не только:

The English Channel – Пролив Ла-Манш;

Beijing – Пекин;

Новая газета – the Novaya Gazeta.

5. Использование неологизмов, что может развивать языковую догадку и умение работать со лингвистическими и энциклопедическими словарями:

Soft power – мягкое влияние (через культуру, идеологию, пропаганду);

Hard power – жесткое влияние (через военное и экономическое давление);

Managed Democracy – управляемая демократия;

Velvet Revolution – бархатная революция.

Таким образом, тексты СМИ и политики могут развивать не только целевую языковую мотивацию, но культуроведческую, страноведческую и эстетическую.

Для установления эффективности применения текстов СМИ и политики для формирования коммуникативных навыков было проведено практическое исследование: на основе современных текстов СМИ и политики были разработаны упражнения для формирования продуктивных коммуникативных навыков школьников экспериментальной группы 11-го класса (25 респондентов) с последующим этапом их контроля и оценивания. Отбор специальных текстов производился на основе новостных статей. Основными критериями отбора послужили актуальность тематики и популярность политической фигуры или новости. Комплекс упражнений включал в себя задания нарастающей сложности: на уровне слова, словосочетания, предложения, сверхфразового единства и текста. С целью сравнения процента успешности

выполнения подобные же задания были составлены на основе лексики УМК “Sportlight” (модуль 3 “Responsibility”), базового учебника данной группы респондентов.

Приведем несколько примеров подобных заданий.

1. Упражнения на уровне слова:

Read the sentences written below. What words are new for you? Translate the highlighted words:

– We left on Jan 31 with that oven-ready deal.

– It will not be a bad thing for the EU to have a prosperous and dynamic UK on your doorstep.

2. Упражнения на уровне словосочетания:

Compete the sentences with phrases: unity, progress, prosperity, freedom.

3. Упражнения на уровне предложения с выходом в текст:

Read the text. Comment on it using your notes. Express your opinion: Are you a free person? Why do we need freedom? What is freedom for you?

We all need Freedom

Sometimes from ourselves too

Sometimes we get willingly over time
We need to break the cage and fly again

4. Упражнения на продуцирование монологического и диалогического высказываний:

What do you think of your country?
Do you follow the news about the political situation in the word? Why yes or no?

Can you call yourself a patriot of your country? Discuss in pairs using notes.

При оценке и подсчете процента успешности выполнения первых двух заданий количество правильных ответов делилось на количество вопросов. При оценивании третьего и последующих заданий использовалась пятибалльная шкала от 0 до 5 баллов, где «0» рассматривался как полное отсутствие ответа, и далее по шкале качества ответа от «1» до «5». Следует отметить, что традиционная пятибалльная школьная система оценивания зачастую подразумевает только четыре балла, где «двойка» рассматривается как худший результат или отсутствие ответа.

Процентные данные представлены в таблице.

Процентное соотношение успешности выполнения коммуникативных заданий в экспериментальной группе

Уровень упражнения	Задания на базе текстов СМИ и политики, %	Задания на базе рабочего учебника школьной программы, %
Упражнения на уровне слова	43	65
Упражнения на уровне словосочетания	52	60
Упражнения на уровне предложения	63	58
Упражнения на уровне текста	72	67

Таким образом, по результатам исследования сформулированы следующие выводы:

1. Как видно из данных таблицы, успешность выполнения заданий прямо пропорциональна повышению уровня выхода в коммуникацию. Упражнения на уровне слова показали невысокий результат выполнения относительно упражнений на базе лексики рабочего учебника, что может объясняться новизной и сложностью лексики для усвоения, в связи с чем был сделан вывод о необходимости контекста. Контекстуальные задания и упражнения с выходом в коммуникацию получили больший процент выполнения, что подтверждает эффективность применения данного типа текстов для формирования коммуникативных навыков связной речи. Этот факт может быть косвенно связан с тем, что лексика СМИ и политики редко встречается изолированно, как правило, это связные тексты, представленные для

публичного прослушивания, прочтения и просмотра.

2. Уровень внутренней мотивации школьников также возрастает в соответствии с уровнем выхода в коммуникацию, поскольку успешное построение фраз и предложений, адекватная реакция собеседника и дальнейшее интерактивное общение заинтересованных собеседников приводят к внутренней мотивации успеха. Внешняя мотивация при этом поддерживается интересом к теме монолога или диалога.

3. Хотелось бы отметить возрастающую необходимость разработки новых тематических комплексов и упражнений в современных УМК, представленных в общеобразовательных школах, которые бы опирались на массовые и социально значимые виды дискурса и способствовали успешному формированию коммуникативных навыков учащихся в рамках мотивационных педагогических технологий.

Литература

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М., 2015. 368 с.
2. Гуслова М. Н. Инновационные педагогические технологии. М., 2012. 288 с.
3. Коротаева Е. В. Педагогическое взаимодействие и технологии. М., 2007. 256 с.
4. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2006. 411 с.
5. Никифорова И. Н. Роль мотивационных аспектов при изучении иностранного языка // Вестник Санкт-Петербургского национально-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования. 2023. № 3 (7). С. 53 – 61.
6. Современный медиатекст : учеб. пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. Омск, 2011. 211 с.
7. Сысоев П. В. Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранному языку. Теория и практика : монография. М. : Глосса-Пресс, 2012. 130 с.
8. Чичерина Н. В. Типология медиатекстов как основа формирования медиаграмотности // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 47. С. 159 – 166.
9. Филатова Е. А. Проектирование процесса обучения иностранному языку в условиях аудиторного билингвизма (на примере традиционных и интерактивных

методов обучения фонетике в вузах) // Научные труды Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского. Сер. «Гуманитарные науки». Калуга, 2021. С. 143 – 149.

10. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М., 2018. 188 с.

References

1. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika. M., 2015. 368 s.
2. Guslova M. N. Innovacionny'e pedagogicheskie texnologii. M., 2012. 288 s.
3. Korotaeva E. V. Pedagogicheskoe vzaimodejstvie i texnologii. M., 2007. 256 s.
4. Makarov M. L. Osnovy` teorii diskursa. M. : Gnozis, 2006. 411 s.
5. Nikiforova I. N. Rol` motivacionny`x aspektov pri izuchenii inostrannogo yazy`ka // Vestnik Sankt-Peterburgskogo nacional`no-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psixologii vy'sshego obrazovaniya. 2023. № 3 (7). S. 53 – 61.
6. Sovremenny`j mediatekst : ucheb. posobie / otv. red. N. A. Kuz'mina. Omsk, 2011. 211 s.
7. Sy'soev P. V. Informacionny'e i kommunikativny'e texnologii v obuchenii inostrannomu yazy'ku. Teoriya i praktika : monografiya. M. : Glossa-Press, 2012. 130 s.
8. Chicherina N. V. Tipologiya mediatekstov kak osnova formirovaniya media-gramotnosti // Izvestiya RGPU im. A. I. Gercena. 2007. № 47. S. 159 – 166.
9. Filatova E. A. Proektirovanie processa obucheniya inostrannomu yazy'ku v usloviyax auditorного bilingvizma (na primere tradicionny`x i interaktivny`x metodov obucheniya fonetike v vuzax) // Nauchny'e trudy` Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. E`. Ciolkovskogo. Ser. «Gumanitarny'e nauki». Kaluga, 2021. S. 143 – 149.
10. Shhukin A. N. Sovremenny'e intensivny'e metody` i texnologii obucheniya inostranny'm yazy'kam : ucheb. posobie. M., 2018. 188 s.

E. A. Filatova

APPLICATION OF MASS-MEDIA AND POLITICAL TEXTS FOR THE FORMATION OF MOTIVATION AND COMMUNICATIVE SKILLS DEVELOPMENT (IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMES OF MOTIVATION TECHNOLOGIES)

Using the example of specific tasks and exercises at various language levels (word, sentence, text), the article provides an analysis of the percentage of success in the formation of lexico-grammatical speech skills, considering access to communication. Linguistic and extra-linguistic specific features of such texts are being described. The purpose of study is in identifying the percentage of effectiveness of communicative skills formation on the one hand, and the degree of motivation of students on the other hand. The conclusion about the direct connection between the linguistic level of the exercise and its effective result and the level of inner and outer motivation is made.

Keywords: *communicative skills, technologies of education, motivation technologies, inner and outer motivation, discourse, political discourse, discourse mass-media.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 372.881.111.1

Т. В. Алиева, Д. Н. Новиков

ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье описываются некоторые принципы оптимизации профессионально ориентированного обучения в рамках курса английского языка для будущих специалистов в области международных отношений вне зависимости от достигнутого уровня подготовки в рамках курса английского языка для общих целей. Рассматриваются факторы, позволяющие студентам языковых групп различных уровней подготовки достичь одинаковых профессионально значимых компетенций, следуя базовым принципам, к числу которых авторы относят: создание единого концептуального пространства в рамках международного общественно-политического дискурса; обучение единому комплексу коммуникативных навыков на основе заданий, моделирующих профессиональные ситуации; обучение «мягким навыкам» для решения профессиональных задач; оценивание сформированных компетенций в соответствии с единообразными критериями; следование единому формату и содержанию экзамена.

***Ключевые слова:** иностранный язык для специальных целей, иноязычные компетенции, профессионально ориентированное обучение, мягкие навыки, критерии оценки, английский язык для международных отношений.*

Введение. В своей профессиональной деятельности преподаватели неязыкового вуза часто сталкиваются с необходимостью поиска эффективных методов обучения студентов, степень сформированности языковых и речевых компетенций которых может значительно варьироваться. Поиски путей оптимизации обучения (если иметь в виду «научно обоснованный выбор и осуществление наилучшего для данных условий варианта обучения с точки зрения решения его задач и рационально-

сти затрат времени обучающихся и преподавателя» [1, с. 176]) в этом случае проходят в русле решения проблем индивидуализации и дифференциации языкового образования (см. напр. [2; 3; 4; 9] и др.), и наибольшее внимание эти аспекты методики преподавания иностранного языка, как правило, получают при исследовании способов оптимизации образовательного процесса в рамках одной группы обучающихся. В вузах с расширенной сеткой преподавания иностранного языка и большим количе-

ством студентов такая проблема, очевидно, должна стоять менее остро за счёт возможности распределения студентов по потокам в зависимости от результатов входного тестирования. Однако на этапе овладения так называемым «языком профессии» на выпускном курсе ожидается, что во время государственной итоговой аттестации к обучающимся будут предъявляться единые требования, что и отражено, например, в программе ГИА по английскому языку на факультете международных отношений МГИМО [6]. Отсюда возникает задача нахождения «наименьшего общего знаменателя», в результате решения которой любой выпускник сможет успешно достигать широкого спектра профессиональных целей, требующих от него владения иностранным языком.

Цель статьи, таким образом, используя методы обобщения педагогического опыта и сопоставительного анализа на материале учебных программ по английскому языку, предназначенных для студентов-международников третьего курса бакалавриата МГИМО, выявить факторы, позволяющие обучающимся разных языковых уровней (начинающего и продвинутого) добиться соответствия единому стандарту компетенций, необходимых для использования иностранного языка в профессиональной сфере.

Результаты исследования и обсуждение. Как отмечает Т. Н. Хомутова, ссылаясь на «Энциклопедию языка и лингвистики», «понятие “язык для специальных целей” используется для обозначения функциональной разновидности языка, призванной обеспе-

чить адекватное и эффективное общение специалистов в определенной предметной области» [10, с. 55]. Данное определение подразумевает, что все выпускники соответствующего вуза должны в равной степени обладать необходимыми знаниями и умениями для осуществления эффективной коммуникации в профессиональной среде. Однако в высших учебных заведениях, в программу которых включено изучение «языка для специальных целей», методисты и преподаватели сталкиваются с проблемой, обусловленной необходимостью обучать студентов с исходно разными языковыми уровнями. Поскольку иностранный язык в таких вузах, как правило, не является профильным предметом, от абитуриентов далеко не всегда требуется высокий уровень знаний иностранного языка при поступлении. Так складываются условия, при которых языку профессии должны обучаться как студенты начинающего уровня, так и студенты продвинутого уровня. В то же время карта общепрофессиональных компетенций (ОПК), указанная в программе дисциплины «иностранный язык», содержит перечень компетенций без дифференциации относительно исходного языкового уровня.

Поскольку материал настоящего исследования – программа английского языка по направлениям «международные отношения» и «регионоведение», на первом этапе рассмотрим, освоение каких компетенций включено в перечень планируемых результатов обучения по предлагаемой дисциплине. К компетенциям, которыми выпускники бакалавриата должны овладеть,

относятся: 1) способность вести деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах); 2) способность осуществлять эффективную коммуникацию в мультикультурной профессиональной среде на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) на основе применения понятийного аппарата по профилю деятельности; 3) способность формировать дайджесты и аналитические материалы общественно-политической направленности по профилю деятельности для публикации в научных журналах и средствах массовой информации; 4) способность вести диалог, переписку, переговоры и осуществлять различные виды устного и письменного перевода на иностранном(-ых) языке(-ах) в рамках уровня поставленных задач [7; 8].

Указанные выше компетенции универсальны для студентов с исходно начинающим и продолжающим языковыми уровнями, более того, общий объём дисциплины за весь период обучения для обеих категорий составляет равное количество академических часов: 2100 часов для начинающего и 2100 для продолжающего уровня. Вышесказанное ставит перед нами вопрос: каким образом обучающихся с разными языковыми уровнями, но с равной трудоемкостью дисциплины можно обеспечить общим набором компетенций?

Во-первых, представляется целесообразным начинать обучать языку профессии после второго года обучения, посвящая первые два года преподаванию языка для общих целей, не имеющего конкретной профессиональной

направленности. Для студентов начинающего уровня первая ступень представляет собой интенсивный курс овладения основными языковыми навыками, умениями и знаниями, а для студентов продвинутого уровня данный курс позволяет выйти на более высокий уровень развития коммуникативных навыков и умений, овладеть большим объёмом языковых средств. Кроме того, стоит принять во внимание тот факт, что на первых этапах обучения в вузе студенты ещё не владеют знаниями, связанными с профессиональной сферой, и только начинают изучать профильные дисциплины своей специализации, что затрудняет преподавание иностранного языка, ориентированного на узкую предметную область в этот период времени.

После завершения обучения языку для общих целей длительностью в два года происходит переход на следующую ступень – обучение языку профессии. Очевидно, что на этом этапе студентам с исходно разными языковыми уровнями невозможно предложить абсолютно одинаковую программу – учебный материал должен дифференцироваться в зависимости от исходного уровня обучающихся. Тем не менее представляется возможным формирование общих профессиональных компетенций, указанных в ОПК (см. выше), следуя единому комплексу принципов. Так, речь идёт о создании двух отдельных, независимых друг о друга программ (для студентов начинающего уровня и студентов продвинутого уровня), разных по содержанию и тем не менее подчиняющихся ряду единых принципов, которые будут рассмотрены ниже.

Один из наиболее очевидных принципов, который позволяет создать условия для унификации профессиональных компетенций студентов разных языковых уровней, – создание единой предметной области, связанной с профессиональной сферой. Данный принцип подразумевает развитие профессиональных компетенций в рамках предметно-лексических тем, одинаковых как для студентов начинающего уровня, так и для студентов продвинутого уровня. Так, курс для студентов третьего года обучения по направлениям подготовки «Международные отношения» и «Международное регионоведение», независимо от исходного языкового уровня, включает такие предметно-лексические темы, как например: «Профессия дипломата. Задачи дипломатии в современном мире», «Средства массовой информации: освещение новостей. Роль СМИ в международных отношениях», «Язык дипломатии и политики» и т. д. Безусловно, текстовый, лексический и грамматический материал будет дифференцирован в зависимости от того языкового уровня, для которого предназначен конкретный курс. Тем не менее весь материал будет объединён предметно-тематической областью, одинаковой для начинающего и продолжающего уровней. Проиллюстрировать данный принцип можно на примере коллокаций, которые включены в списки тематической лексики:

Начинающий уровень: *unilateral / bilateral / multilateral negotiations; friendly / good working relations; to break off relations; to make concessions; to face various challenges; interstate friction...*

Продолжающий уровень: *protracted negotiations; collaborative relations; to sever relations; to yield to sb's demands; insurmountable differences; atmosphere of discontent...*

Как следует из приведенного примера, с одной стороны, словосочетания обеих категорий объединяются одной профессионально ориентированной тематической областью – «Профессия дипломата. Задачи дипломатии в современном мире», с другой стороны, данная лексика соотносится с разными уровнями владения английским языком. Если применить данный пример к перечню индикаторов достижения компетенций по дисциплине «иностранный язык», то он в полной мере отражает такой индикатор, как «способность использовать понятийный аппарат дисциплин, относящихся к профилю международных отношений, для достижения поставленных задач» (в описании данного индикатора, в частности, указывается на знание лексико-грамматических средств и стилистических приёмов, характерных для профессиональной коммуникации в мультикультурной среде). Иными словами, несмотря на различие в лексическом содержании, обе группы студентов приобретают указанную компетенцию благодаря единой предметно-тематической области, которая объединяет учебный материал независимо от уровня владения иностранным языком, формируя, по сути, единое концептуальное пространство в рамках международного общественно-политического дискурса.

Второй принцип, который позволяет формировать общие профессиональные компетенции по дисциплине

«Иностранный язык» у студентов разных уровней, – обучение единому комплексу коммуникативных навыков на основе заданий, моделирующих профессиональные ситуации. Применительно к материалу настоящего исследования к таким заданиям относятся круглые столы, публичные выступления, переговоры, интервью, пресс-конференции, презентации и т. п. Несмотря на исходно разные уровни владения английским языком на 3-м курсе и соответственно разные объёмы знаний и навыков, студенты как продолжающего, так и начинающего уровней способны принять участие в выполнении подобных заданий. В качестве примера рассмотрим такой формат, как «круглый стол»:

Начинающий уровень: “Language in Modern Society”; “The Press in Today’s World: Prospects and Perils”

Продолжающий уровень: “Political Correctness. Handle with Care”; “Should We Be Told the Whole Truth?”

Выше приведены темы двух круглых столов, которые предлагаются как вид устной групповой работы в рамках общей предметно-тематической области: «Язык дипломатии и политики» и «Средства массовой информации: освещение новостей. Роль СМИ в международных отношениях» соответственно. Несмотря на то что сама формулировка тем круглых столов предполагает разные уровни дискуссии как с точки зрения анализа проблемы (на продолжающем уровне – это более глубокий, детальный анализ, на начинающем – более широкий и поверхностный), так и с точки зрения арсенала языковых средств, активизация которых ожида-

ется от участников, этот вид деятельности сориентирован на обучение единому комплексу коммуникативных навыков. Студенты учатся излагать и отстаивать свою точку зрения, критиковать и поддерживать позиции других участников, задавать вопросы по теме и так далее, применяя адекватные поставленной задаче языковые средства.

Другой наглядный пример единобразия типов коммуникативных заданий для разных языковых уровней – модуль по обучению ораторскому мастерству. Учитывая, что специализация «Международные отношения» включает умение специалиста выступать публично, в том числе на иностранном языке, обучающиеся продолжающего и начинающего уровней поэтапно осваивают различные ораторские приёмы и готовят короткие выступления на темы, связанные с их профессиональной сферой деятельности.

В программе дисциплины навыки, формируемые посредством вышеуказанных типов коммуникативных заданий, соотносятся с такими индикаторами компетенций, как навыки публичной профессиональной речи на иностранном языке; знание основ устной коммуникации на иностранном языке, принципов и правил деловой и профессиональной этики; умение выстраивать коммуникативные стратегии в сфере межкультурной профессиональной деятельности; умение выбирать стиль общения на английском языке в зависимости от цели и условий партнерства, а также умение грамотно, чётко и доступно излагать в устной форме профессиональную информацию на иностранном языке [7; 8].

Третий принцип, способствующий формированию общих профессиональных компетенций у студентов разных языковых уровней, – обучение комплексу «мягких навыков», необходимых для решения профессиональных задач. Здесь следует оговориться, что, хотя коммуникативные навыки, рассмотренные выше, также относятся к мягким навыкам, они в большей степени сфокусированы на умении использовать адекватные языковые средства, в то время как понятие «мягкие навыки» шире и подразумевает развитие личностных характеристик (см. напр. [5; 12]). К «мягким навыкам» относится умение проявлять аналитическое и критическое мышление, брать на себя ответственность, демонстрировать когнитивную эмпатию, решать поставленные задачи автономно и в команде и т. д. Усовершенствование данных навыков происходит посредством различных устных, а также творческих письменных заданий. Наглядный пример активизации целого спектра «мягких навыков» – выполнение устного задания в формате «словесный поединок». Этот вид задания основан на парной ролевой игре, в которой участники должны отстаивать противоположные позиции в рамках заданной темы. Пример такого задания:

Student A:

Debate the issue in pairs. You will have to support the stance assigned to you. The time limit for the verbal joust is 10 min.

You advocate the idea that soft power is a powerful instrument of a country's foreign policy.

Your opponent has the opposite viewpoint.

Student B:

Debate the issue in pairs. You will have to support the stance assigned to you. The time limit for the verbal joust is 10 min.

You maintain that soft power is ineffective without military force.

Your opponent has the opposite viewpoint.

(Двум студентам в паре в течение 10 минут предлагается обсудить противоположные позиции: одному из них нужно отстаивать тезис о мощном потенциале мягкой силы в проведении внешней политики страны, в то время как второй студент исходит из «убежденности» в неэффективности мягкой силы без силы военной.) Важным условием такого вида работы является тот факт, что участник диалога далеко не всегда в действительности разделяет назначенную позицию и тем не менее должен суметь её убедительно доказать, используя аргументы и факты. Таким образом, студенты развивают аналитическое мышление и когнитивную эмпатию (какие аргументы привел бы человек, разделяющий точку зрения, противоположную моей?), то есть качества, необходимые для будущего дипломата, качества, которые могут дать ему преимущество в переговорах с оппонентом. Кроме того, в «словесном поединке» участники учатся слышать друг друга, идти на уступки там, где это не ущемляет собственные интересы, или, напротив, бескомпромиссно отстаивать те аспекты, которые являются принципиальными для своей позиции. Среди индикаторов достижения профессиональных компетенций, указанных в программе дисциплины, данные

мягкие навыки отражают знание закономерностей логичного построения высказывания, основы теории аргументации; умение сопоставлять явления своей и чужой культуры, в том числе и в сфере профессионального общения, применительно к региону специализации; умение подбирать наиболее адекватную стратегию ведения переговоров в соответствии с коммуникативной целью и выстраивать конструктивное взаимодействие с партнерами по коммуникации; умение выражать аргументированную позицию по актуальным международным проблемам, а также общественно значимым проблемам региона специализации [7; 8].

Наконец, последним принципом, который позволяет объединить профессиональные компетенции разноуровневых студентов, служит оценивание сформированных компетенций профессионального владения иностранным языком в соответствии с единообразными критериями. Все виды оценивае-

мых работ, таких как эссе, резюме статьи, презентация, публичное выступление, словесный поединок, круглый стол, на продолжающем и начинающем уровнях должны соответствовать одинаковым требованиям. Разница заключается лишь в сложности материала, который подлежит оцениванию. Так, очевидно, что студенты начинающего уровня используют несколько более примитивный язык и менее разнообразные грамматические структуры (разнообразие и качество которых постепенно повышается к концу обучения на третьем курсе). Тем не менее критерии оценивания структуры и логики устного или письменного высказывания являются универсальными. Будучи заранее известными обучающимся, такие критерии помогают им самостоятельно оценивать себя и друг друга, стараясь максимально избегать штрафных баллов.

Рассмотрим пример критериев оценивания словесного поединка, описанного выше (см. таблицу) [11, с. 5].

Критерии оценки диалога (*штрафные баллы за каждый случай)

ВЫПОЛНЕНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ЗАДАЧИ – 25 %	
(контр)аргумент отсутствует*/не соответствует теме*	10 %
(контр)аргумент* не развернут (не подкреплён примерами/объяснениями)/частично не соответствует теме*	8 %
высказывания мало развернуты	7 %
СТРУКТУРА ВЫСКАЗЫВАНИЯ – 14 %	
ЛОГИЧНОСТЬ организации	
информация организована непоследовательно (нарушена логичность*, имеются повторы* и пр.)	4 %
СВЯЗНОСТЬ	
наблюдается недостаток средств связи*	4 %
ошибка в использовании средств связи*	3 %
НАВЫКИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ (ИНТЕРАКТИВНОСТЬ) – 11 %	
УМЕНИЕ ПОДДЕРЖАТЬ ДИАЛОГ: недостаточное владение дискурсивными средствами установления контакта и поддержания диалога (уточняющие вопросы, реплики-реакции на услышанное/навыки обратной связи и т. п.)	5 %

НЕСОБЛЮЖДЕНИЕ РЕЧЕВОГО ЭТИКЕТА (неправильное выражение согласия/ несогласия, перебивание собеседника, пр.)	3 %
НЕВЕРБАЛЬНЫЙ КОНТАКТ с собеседником: недостаточен	5 %
ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ – 35 %	
ТОЧНОСТЬ УПОТРЕБЛЕНИЯ – 20 %	
неточности в употреблении грамматических и лексических средств выражения, включая стилевые неточности *	lex/gr: 2 – 4 %*
НВ: Ошибки, нарушающие смысл высказывания – 5 % *	prep/art: 1 – 2 %*
ДИАПАЗОН/ УРОВЕНЬ СЛОЖНОСТИ – 15 %	
не соответствует уровню /не включает активный вокабуляр	15 %
не совсем соответствует уровню /активный вокабуляр используется недостаточно	8 %
ФОНЕТИЧЕСКОЕ ОФОРМЛЕНИЕ – 15 %	
ИНТОНАЦИОННОЕ ОФОРМЛЕНИЕ не соответствует уровню	5 %
АРТИКУЛЯЦИЯ отдельных звуков имеет заметные искажения	4 %
ТЕМП РЕЧИ слишком быстрый/медленный и/или прерывистый	3 %
УДАРЕНИЕ в словах* и фразах не всегда расставлено правильно	3 %

Данные критерии применимы к оцениванию студентов обоих уровней, причём если диапазон языковых средств на разных уровнях отличается, то компоненты, которые будут отражать степень овладения профессиональными компетенциями, совпадают, а именно выполнение коммуникативной задачи, структура и логичность высказывания, навыки взаимодействия. Приведённые параметры оценивания соотносятся с теми индикаторами компетенций, которые упоминались выше.

Заключение. Описанный подход, таким образом, допуская и реализуя формы индивидуализации и дифференциации в обучении, направлен тем не менее скорее на интеграцию образовательных технологий с тем, чтобы предоставить всем студентам равные возможности в овладении профессионально значимыми языковыми и речевыми компетенциями, следуя единому вектору:

– создание единой предметной области в рамках общественно-политической тематики,

– обучение единому комплексу коммуникативных навыков на основе заданий, моделирующих профессиональные ситуации (круглые столы, публичные выступления, переговоры, интервью, пресс-конференции, презентации, брифинги и т. п.),

– обучение «мягким навыкам», необходимым для решения профессиональных задач (умение аргументированно отстаивать свою позицию, демонстрировать когнитивную эмпатию, решать поставленные задачи автономно и в команде, проявлять критическое мышление, ответственность и т. д.),

– оценивание сформированных компетенций профессионального владения иностранным языком в соответствии с единообразными критериями (в том числе лексико-грамматической работы, ролевой игры, эссе, реферата-резюме, презентации);

– следование единому формату и содержанию экзамена (диалог между экзаменуемыми в пределах профессионально ориентированной ситуации общения по заданным параметрам).

Такой подход можно считать вполне соответствующим критериям оптимизации, сформулированным в словаре методических терминов Э. Г. Азимова

и А. Н. Щукина: успешность овладения знаниями, навыками, умениями; степень соответствия результатов обучения требованиям программы, а также максимальным возможностям каждого учащегося; соответствие затраченного времени и усилий преподавателя и учащихся действующим нормативам [1, с. 176].

Литература

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : ИКАР, 2009. 448 с.
2. Кобцева С. А. Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении: на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Кобцева Светлана Александровна. М., 2007. 23 с.
3. Кондрашова Н. В., Кокошникова Н. А. Обучение иностранному языку студентов с разным уровнем языковой подготовки // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 4 (71). С. 60 – 62.
4. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н., Староверова Н. П. Особенности индивидуализации обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2022. 12 (3). С. 130 – 136.
5. Локтаева Н. Н. Понятие «мягкие навыки» как педагогическая категория: сущность и содержание // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. С. 28 – 35.
6. Образцы экзаменационных заданий. URL: <https://docs.google.com/document/d/17KZsyJvfdzWdb2n8stk1-L11oyKpKKivih6cJ0uUdz8/edit?usp=sharing> (дата обращения: 31.07.2024).
7. Рабочая программа дисциплины «иностранный язык (английский основной, продолжающий поток)». Направление подготовки 41.03.05 – международные отношения. URL: <https://mgimo.ru/study/faculty/mo/first/courses/inostrannyuyazyk-angliyskiy-mo-osnovnoy-prodolzhayushchiy/> (дата обращения: 10.03.2024).
8. Рабочая программа по дисциплине «английский язык (основной, начинающий поток)». Направление подготовки 41.03.05 – международные отношения. URL: <https://mgimo.ru/study/faculty/mo/first/courses/inostrannyuyazyk-angl-mo-osnovnoy-nachinayushchiy/> (дата обращения: 10.03.2024).
9. Цветкова Н. И. Организация работы студентов англоязычного бакалавриата по индивидуальной образовательной траектории // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 5. № 1. С. 60 – 63.
10. Хомутова Т. Н. Язык для специальных целей (LSP): вопросы теории // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. 2007. № 15. С. 55 – 62.

11. Assessment Criteria. URL: <https://kaf1.ru/wp-content/uploads/2021/08/manual-assessment-criteria-1.pdf> (дата обращения: 25.03.2024).
12. Rios Joseph A., Guangming Ling, Robert Pugh, Dovid Becker, and Adam Bacall. 2020. Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher* 49: 80 – 89.

References

1. Azimov E'. G., Shhukin A. N. *Novy'j slovar' metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy'kam)*. M. : IKAR, 2009. 448 s.
2. Kobceva S. A. *Differencirovannoe obuchenie v vy'sshem uchebnom zavedenii: na primere izucheniya inostrannogo yazy'ka studentami nelingvisticheskix special'nostej : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Kobceva Svetlana Aleksandrovna*. M., 2007. 23 s.
3. Kondrashova N. V., Kokoshnikova N. A. Obuchenie inostrannomu yazy'ku studentov s razny'm urovnem yazy'kovoj podgotovki // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018. № 4 (71). S. 60 – 62.
4. Kondraxina N. G., Petrova O. N., Staroverova N. P. Osobennosti individualizacii obucheniya inostrannomu yazy'ku v neyazy'kovom vuze // *Gumanitarny'e nauki. Vestnik finansovogo universiteta*. 2022. 12 (3). S. 130 – 136.
5. Loktaeva N. N. Ponyatie «myagkie navy'ki» kak pedagogicheskaya kategoriya: sushhnost' i sodержanie // *Innovacionny'e proekty i programmy v obrazovanii*. 2019. № 4. S. 28 – 35.
6. *Obrazcy e'kzamenacionny'x zadaniy*. URL: <https://docs.google.com/document/d/17KZsyJvfdzWdb2n8stk1-L11oyKpKKivih6cJ0uUdz8/edit?usp=sharing> (data obrashheniya: 31.07.2024).
7. Rabochaya programma discipliny «inostranny'j yazy'k (anglijskij osnovnoj, prodolzhayushhij potok)». *Napravlenie podgotovki 41.03.05 – mezhdunarodny'e otnosheniya*. URL: <https://mgimo.ru/study/faculty/mo/first/courses/inostranny-yazyk-angliyskiy-mo-osnovnoy-prodolzhayushchiy/> (data obrashheniya: 10.03.2024).
8. Rabochaya programma po discipline «anglijskij yazy'k (osnovnoj, nachinayushhij potok)». *Napravlenie podgotovki 41.03.05 – mezhdunarodny'e otnosheniya*. URL: <https://mgimo.ru/study/faculty/mo/first/courses/inostranny-yazyk-angl-mo-osnovnoy-nachinayushchiy/> (data obrashheniya: 10.03.2024).
9. Czvetkova N. I. Organizaciya raboty studentov angloyazy'chnogo bakalavriata po individual'noj obrazovatel'noj traektorii // *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2020. T. 5. № 1. C. 60 – 63.
10. Xomutova T. N. Yazy'k dlya special'ny'x celej (LSP): voprosy teorii // *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika*. 2007. № 15. S. 55 – 62.
11. Assessment Criteria. URL: <https://kaf1.ru/wp-content/uploads/2021/08/manual-assessment-criteria-1.pdf> (data obrashheniya: 25.03.2024).
12. Rios Joseph A., Guangming Ling, Robert Pugh, Dovid Becker, and Adam Bacall. 2020. Identifying critical 21st-century skills for workplace success: A content analysis of job advertisements. *Educational Researcher* 49: 80 – 89.

T. V. Alieva, D. N. Novikov

**PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING ENGLISH FOR FUTURE
SPECIALISTS IN THE FIELD OF INTERNATIONAL RELATIONSHIPS
WITH DIFFERENT LANGUAGE TRAINING LEVELS**

This paper sets out to look into some ways of optimizing career-oriented training within an ESP course for prospective experts in international relations irrespective of the level achieved after a course in General English. The article reviews the factors that enable ESP student groups of different language proficiency levels to develop the same professionally relevant competencies. The authors have identified and discussed such principles as: creating a single conceptual space pertaining to international socio-political discourse, building a unified set of communicative skills based on tasks that simulate various situations at work, teaching soft skills for solving profession-related problems, assessing students' current competencies based on uniform criteria, and following a unified format and content of the course exam.

Keywords: *English for special purposes, foreign language competencies, profession-oriented teaching and learning, soft skills, assessment criteria, English for students of International Relations.*

УДК 378

И. В. Власюк, Ю. Е. Кравцова

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЕТОДОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛУЖАЩЕГО
КАК ФАКТОР ЕГО ЭФФЕКТИВНОСТИ**

Статья посвящена формированию профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих. Цель исследования – проведение оценки современной методологии профессионального обучения служащих. Результаты исследований сформированы в виде предложенного инструментария для изучения компетентности государственных и муниципальных служащих, используемого при реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, государственный и муниципальный служащий, формирование, профессиональная переподготовка, повышение квалификации.*

В условиях сегодняшнего дня одни из наиболее значимых направлений развития новой кадровой политики органов государственной и муниципальной службы – формирование кадрового потенциала и повышенные требования к профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих. Основными проблемами являются подходы к формированию необходимой компетентности [9].

Перед экономикой и политической жизнью страны поставлены серьезные задачи, требующие повышенной отдачи от государственных и муниципальных служащих как профессиональных знаний, так и практических навыков в компетенциях. Тем самым ставится закономерная задача по оценке работы госслужащих и методов формирования необходимых компетенций [4].

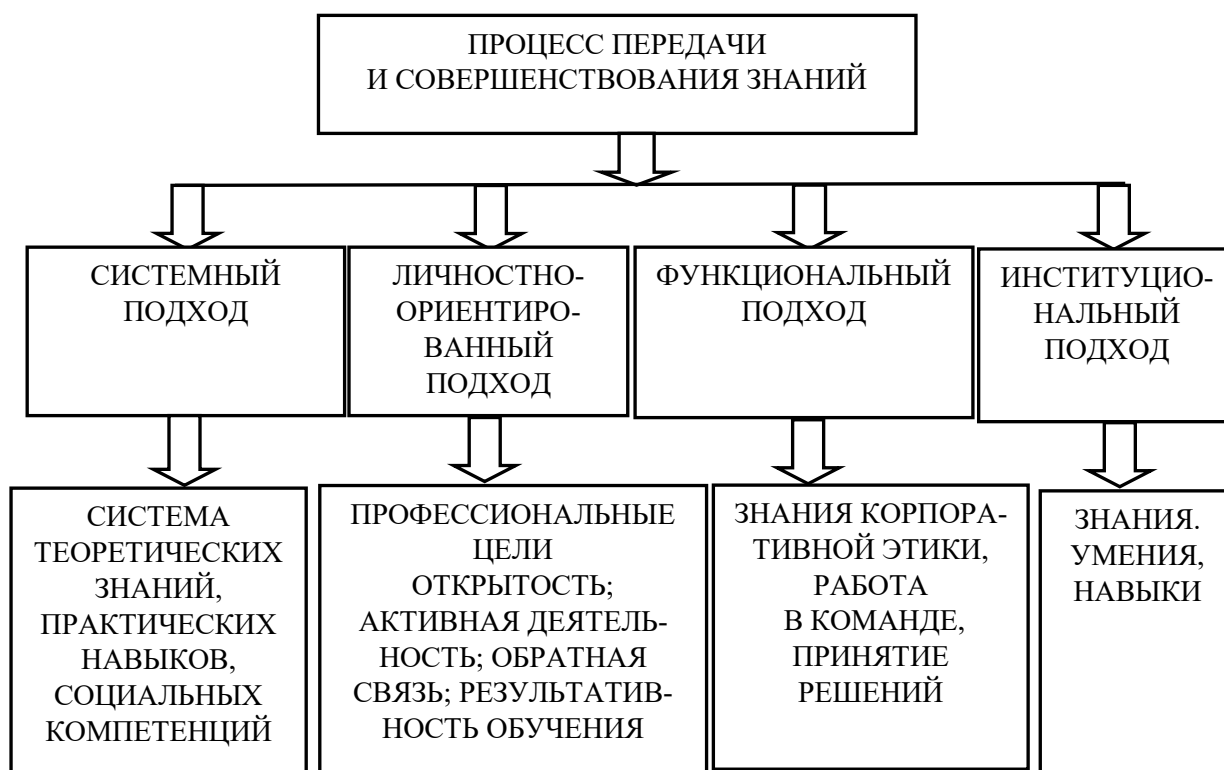
Согласно интегральной оценке Е. Я. Анисимова, «в понимании компетенции мы придерживаемся позиции, что компетенции – это требования к знаниям, умениям, навыкам и качествам личности в определенной сфере профессиональной деятельности, а компетентность – это способность, возможность (готовность) личности самостоятельно и ответственно применять их в профессиональной деятельности, характеризующаяся осведомленностью и обладанием определенными экономически востребованными знаниями, умениями, навыками, правомочными суждениями, профессиональной мотивационной и культурной системой компетенций работника» [1].

Проведя анализ уровня владения профессиональной компетентностью государственных и муниципальных

служащих, нами было определено направление исследования – знаний, умений, навыков в достижении поставленных перед служащим целей. Необходимый уровень владения компетенциями зависит не только от приобретенного практического опыта, но и от современных педагогических подходов. Процесс передачи и совершенствования знаний должен быть систематическим и непрерывным. Это и будет повышать профессиональную компетентность государственных и муниципальных служащих. Современные технологии обучения, проведения онлайн-вебинаров, тренингов, стажировок востребованы и необходимы. Сам же процесс передачи и совершенствования знаний должен быть систематическим и непрерывным (см. рисунок). Оценку уровня владения уже имеющихся компетенций и формирования новых следует разделять по типам использования [7]. Функциональные компетенции госслужащих: знания, умения и навыки, необходимые для выполнения конкретных задач и функций в рамках своей должности. Это могут быть специализированные знания, навыки общения, рационального использования времени, умение работать с технологическими средствами.

Институциональные компетенции госслужащих: знания, умения и навыки, необходимые для успешной работы в организации и взаимодействия с другими сотрудниками, клиентами, партнерами и т. д. Они включают в себя знание корпоративной этики, умение работать в команде, эффективно общаться и принимать верные решения, быть стрессоустойчивыми.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ



Процесс передачи и совершенствования знаний

Формировать требуемый уровень профессиональной компетентности, а также развивать уже имеющиеся компетенции необходимо следующими способами:

- профессиональная переподготовка и повышение квалификации. Государственные и муниципальные служащие должны постоянно совершенствовать свои знания и навыки, принимать участие в тренингах, семинарах, конференциях и других мероприятиях, где они могут узнать о новых методах и технологиях в своей профессии [4];

- коучинг и менторство. Помощь служащему развить способности по достижению поставленных целей, поделиться своим опытом и знаниями, развить лидерские качества;

- поддержка руководства. Помощь государственному и муниципальному служащему развиваться, создавая условия для обучения;

- практика и опыт. Служащий должен иметь возможность применять свои знания и навыки на практике и развивать свои компетенции;

- оценка производительности помогает государственному и муниципальному служащему понять, какие умения и навыки ему необходимо развивать впоследствии. Система оценки предполагает, что для достижения высокой эффективности работы, госслужащий должен обладать личными качествами: ответственностью, лидерством, коммуникабельностью, умением работать в команде и т. д. [3].

Личностно-ориентированный подход в подготовке государственных служащих строится на классических принципах и учитывает следующее:

- индивидуальные потребности служащего, включающие его карьерный рост как цель и задачи овладения компетенциями, на принципах свободы

выбора при одновременной ответственности за осуществляемые шаги;

- возникновение ситуаций, при которых вопросы решения задач лежат вне зоны существующих компетенций;

- интегральная оценка эффективности и результативности при выполнении госслужащими должностных обязанностей состоит из набора оценочных инструментов. В качестве эмпирических методов, на основе педагогического наблюдения наибольшую эффективность и практичность доказали интервьюирование и использование анкетирования с последующей аналитической работой и экспертной оценкой. Изучение результатов входного и выходного тестирования. Теоретические методы, в свою очередь, воплощают изучение передовых педагогических практик и передового опыта. Использование контент-анализа;

- оценка результатов обучения, которая показывает эффективность разработанных программ.

В итоге личностно-ориентированный подход в подготовке государственных и муниципальных служащих улучшает эффективность и качество работы в целом. Оценка производительности периодически обновляется, учитывая изменения в требованиях к профессиональным компетенциям, а это достигается в системе непрерывного обучения [10].

В современных условиях государственный и муниципальный служащий нуждается в получении объективной дополнительной информации, повышающей его профессиональную компетентность в овладении новыми технологиями. Повышение квалификации

особенно эффективно на групповых занятиях, где происходит взаимодействие не только с преподавателем, но и внутри группы. Обмен опытом между слушателями развивает компетентности и дает более точную оценку производительности [6].

Регулярное повышение квалификации, позволяет государственным и муниципальным служащим улучшить свои профессиональные навыки и знания, что повышает возможность карьерного роста, освоить новые методы управления, что приводит к более эффективной работе организации в целом [5].

Развитие профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих – это многогранный процесс, включающий как обучение теоретическим знаниям и навыкам, так и практическую работу. Важные аспекты в этом процессе – педагогические основы формирования профессиональной компетентности служащих [2].

Процесс передачи и совершенствования знаний при обучении государственных и муниципальных служащих в наших исследованиях составляют:

- применение педагогической методологии, которая влияет на систему теоретических знаний, практических навыков и социальных компетенций;

- личностно-ориентированный подход – сознательное стремление служащих к выполнению поставленной профессиональной цели и решения задачи его карьерного роста;

- система непрерывного обучения – регулярное повышение квалификации, учитывающее связь с его непосредственной деятельностью для решения конкретных профессиональных задач, с

которыми он сталкивается и будет решать их в будущем.

Для получения эффективных и высоких результатов при выполнении должностных обязанностей государственными и муниципальными служащими необходимы не только профессиональные навыки, но и определение будущих потребностей в специалистах, которые будут решать серьезные политические и экономические задачи, стоящие перед нашей страной.

Педагогический инструментарий позволяет использовать прогностический компонент для анализа действующих требований к компетенциям служащих.

Проведенный анализ дает возможность спрогнозировать, какие качества, компетенции и знания будут востребованы в дальнейшей деятельности служащего и какие компетенции следует развивать в будущем. Это позволит сформировать профессиональную компетентность будущего служащего как фактор его эффективности.

Оценка действующих программ обучения при повышении квалификации позволяет использовать прогностический компонент и определить корреляцию, были ли успешны в достижении поставленной цели. Для этого проводится интегральная оценка работы служащего до и после обучения по данной программе.

Организации необходимо эффективно использовать свои возможности, повышать компетентность своих служащих, чтобы быть конкурентоспособной в целом. В этом помогает применение прогностического компонента.

Последовательность проведения прогностического анализа:

- сбор и анализ данных за предыдущий период;

- представление собранных данных в виде таблиц и графиков, отображающих изменения за исследуемый период;

- анализ полученных показателей (графики, таблицы) для оценки наиболее значимых, т. е. какие из показателей оказывают наибольшее влияние на закономерности изменений;

- прогнозирование с применением статистических методов (метод средних значений, экстраполяция данных и др.);

- графики и таблицы, представляющие изменения по результатам прогнозов;

- анализ полученных результатов, оценка наиболее значимых в будущем, какие факторы оказывают максимальное решающее значение на спрогнозированные результаты;

- выводы, выбор концепции в формировании профессиональной компетентности будущих служащих.

Апробация результатов профессиональной переподготовки и повышения квалификации служащих является важным этапом в процессе повышения их профессионального уровня. Это позволяет оценить эффективность обучения, выявить проблемы и недостатки в программе обучения и внести соответствующие корректировки [8].

Технологии апробации результатов профессиональной переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих могут включать:

- подготовительный этап: определение целей и задач апробации, выбор методов и инструментов оценки результатов;

- организационный этап: подготовка места апробации и оборудования,

назначение ответственных за проведение апробации, уведомление участников о времени и месте проведения апробации;

– проведение апробации: оценка участников с помощью выбранных методов и инструментов, сбор и анализ результатов, определение уровня достижения целей и задач апробации;

– анализ результатов: оценка эффективности обучения, выявление проблем и недостатков в программе обучения, подготовка рекомендаций по дальнейшему совершенствованию обучения.

Апробация результатов позволила внести корректировку в программу повышения квалификации, применить педагогическую методологию в развитии профессиональной компетентности госслужащих. Предложен инструментарий для изучения компетентности госслужащих, используемый при реализации программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Экспериментально проверены условия развития компетентности государственных и муниципальных служащих.

Литература

1. Анисимов Е. Я. Интегральная оценка профессиональной компетентности государственных служащих // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». 2017. Т. 9. № 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/87EVN217.pdf> (дата обращения: 23.06.2024).
2. Бородина А. В. «Компетенции будущего» и особенности их формирования у обучающихся по программам дополнительного профессионального образования (на примере государственного и муниципального управления) // Вестник ВЭГУ. 2018. № 6 (98). С. 15 – 27.
3. Горобец Т. Н., Манолова О. Н., Ковалев В. В., Плохоцкий А. И. Исследование готовности к деятельности руководителей государственной гражданской службы с использованием аппаратных методов // Образование личности. 2018. № 3. С. 56 – 61.
4. Федеральный закон «О государственной гражданской службе Российской Федерации» от 27.07.2004 № 79-ФЗ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/?ysclid = m7yobxdt9z653078324 (дата обращения: 23.06.2024).
5. Кравцова Ю. Е., Неужин Д. В. Современные образовательные технологии в системе дополнительного образования государственных гражданских служащих // Приоритетные направления развития науки в современном мире : сб. науч. ст. по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф., Уфа, 15 нояб. 2022 г. Уфа : Вестник науки, 2022. С. 244 – 250.
6. Митякин Д. В. Развитие профессиональных компетенций государственных служащих в системе дополнительного профессионального образования // Инновационные технологии в образовании и науке : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 10 сентября 2017 г.). Чебоксары : Центр науч. сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 142 – 145.

7. Парфенов К. В. Проблемы разработки профессиональных компетенций выпускника бакалавриата по направлению 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» // Развитие образования. 2019. № 1. С. 47 – 49.
8. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие. Ижевск : Изд. центр «Удмуртский ун-т», 2016. 176 с.
9. Ульянина О. А. История становления компетентностного подхода в зарубежной науке и практике // Вестник Московского университета МВД России. 2017. № 3. С. 267 – 272.
10. Юрьева О. В. Управление человеческими ресурсами государственной гражданской службы на основе моделей компетенций // Казанский экономический вестник. 2016. № 3 (23). С. 105 – 11.

References

1. Anisimov E. Ya. Integral'naya ocenka professional'noj kompetentnosti gosudarstvenny'x sluzhashhix // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE». 2017. T. 9. № 2. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/87EVN217.pdf> (data obrashheniya: 23.06.2024).
2. Borodina A. V. «Kompetencii budushhego» i osobennosti ix formirovaniya u obuchayushhixsy po programmam dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya (na primere gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya) // Vestnik VE'GU. 2018. № 6 (98). S. 15 – 27.
3. Gorobecz T. N., Manolova O. N., Kovalev V. V., Ploxockij A. I. Issledovanie gotovnosti k deyatel'nosti rukovoditelej gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby' s ispol'zovaniem apparaturny'x metodov // Obrazovanie lichnosti. 2018. № 3. S. 56 – 61.
4. Federal'ny'j zakon «O gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhbe Rossijskoj Federacii» ot 27.07.2004 № 79-FZ. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/?ysclid=m7yobxdt9z653078324 (data obrashheniya: 23.06.2024).
5. Kravczova Yu. E., Nevezhin D. V. Sovremennyy'e obrazovatel'ny'e tekhnologii v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya gosudarstvenny'x grazhdanskix sluzhashhix // Prioritetny'e napravleniya razvitiya nauki v sovremennom mire : sb. nauch. st. po materialam IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Ufa, 15 noyab. 2022 g. Ufa : Vestnik nauki, 2022. S. 244 – 250.
6. Mityachkin D. V. Razvitie professional'ny'x kompetencij gosudarstvenny'x sluzhashhix v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya // Innovacionny'e tekhnologii v obrazovanii i nauke : materialy' II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary', 10 sentyabrya 2017 g.). Cheboksary' : Centr nauch. sotrudnichestva «Interaktiv plyus», 2017. S. 142 – 145.
7. Parfenov K. V. Problemy` razrabotki professional'ny'x kompetencij vy`pusknika bakalavriata po napravleniyu 38.03.04 «Gosudarstvennoe i municipal'noe upravlenie» // Razvitie obrazovaniya. 2019. № 1. S. 47– 49.

8. Troyanskaya S. L. Osnovy` kompetentnostnogo podxoda v vy`sshem obrazovanii : ucheb. posobie. Izhevsk : Izd. centr «Udmurtskij un-t», 2016. 176 s.
9. Ul`yanina O. A. Istoriya stanovleniya kompetentnostnogo podxoda v zarubezhnoj nauke i praktike // Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii. 2017. № 3. S. 267 – 272.
10. Yur`eva O. V. Upravlenie chelovecheskimi resursami gosudarstvennoj grazhdanskoj sluzhby` na osnove modelej kompetencij // Kazanskij e`konomicheskij vestnik. 2016. № 3 (23). S. 105 – 11.

I. V. Vlasyuk, Yu. E. Kravtsova

**PEDAGOGICAL METHODS OF FORMATION OF PROFESSIONAL
COMPETENCE OF AN EMPLOYEE AS A FACTOR OF HIS EFFECTIVENESS**

The article is devoted to the formation of professional competence of state and municipal employees. The purpose of the study is to evaluate the modern methodology of professional training of employees. The research results are formed in the form of a proposed toolkit for studying the competence of state and municipal employees used in the implementation of professional retraining and advanced training programs.

***Keywords:** competency, competence, state and municipal employee, formation, professional retraining, advanced training.*

УДК 372.881.161.1

Д. Н. Гальчинский, М. Ю. Копыловская

**К ВОПРОСУ О ДИСКУРСИВНО-КОГНИТИВНОМ
И ДИСКУРСИВНО-КОММУНИКАТИВНОМ ПОДХОДАХ
В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВОДИДАКТИКЕ**

В статье на основе сравнительно-сопоставительной характеристики дискурсивно-когнитивного и дискурсивно-коммуникативного подходов раскрываются их специфические особенности, рассматриваются понятие дискурса, его современное состояние, а также видовые разграничения, которые могут быть использованы в качестве подходов при обучении студентов гуманитарных специальностей диалогической речи.

***Ключевые слова:** дискурс, дискурсивно-когнитивный подход, дискурсивно-коммуникативный подход, диалогическая речь, лингводидактика.*

Введение. Прикладная лингвистика, будучи самостоятельной дисциплиной, связана с рядом других наук. Одно из значимых направлений прикладной лингвистики – методика преподавания иностранных языков, в состав которой, в свою очередь, входят: языкознание, психология и педагогика. При слиянии этих научных дисциплин возникли такие науки, как коммуникативная лингвистика, лингвистика текста и лингвистика дискурса, социолингвистика и лингвокультурология, психолингвистика и педагогическая психология.

Области исследований смежных с лингводидактикой отраслей научного знания позволяют сделать процесс исследования языковых явлений достаточно продуктивным.

В частности, пользуясь хорошо разработанными методиками психологии, лингвистика имеет возможность проверить свои теоретические положения, а достижения психолингвистики используются для понимания природы языка и речи.

Дискурс, его основные особенности, видовые разграничения. На сегодняшний день дискурсивная лингвистика представляет собой самостоятельную научную область. Хотя в основе всякого дискурса всегда лежит текст как самостоятельная лингвистическая категория текст и дискурс не приравниваются друг к другу, скорее текст как некая общая лингвистическая категория организует дискурс. Главная характеристика дискурса – его различные паралингвистические характеристики, к числу которых относятся не только жизненные реалии сегодняшнего дня, но и доминирующая точка

зрения на порядок вещей в окружающем мире и другие значимые для картины мира тексты.

В лингвистике или теории текста (Н. С. Пospelов, М. И. Откупщикова, И. Р. Гальперин, В. Г. Гак, А. А. К Халлидэй и др.) было принято выделять его следующие характеристики как коммуникативной единицы: единство темы и замысла, относительная законченность, связность, цельность. Основное положение данного направления лингвистики сводилось к тому, что каждый текст обладает внутренней структурой, которая определяется его прагматической установкой или в контексте лингводидактики коммуникативной установки. Исследователи текста утверждали, что восприятие текста обеспечивается не только языковыми единицами и их сочетаниями, но и необходимым общим фоном знаний и его коммуникативными характеристиками. Понятие «текст» для многих лингвистов не отражало в полной мере коммуникативной природы речевого высказывания. Зато этими характеристиками обладал дискурс, в связи с этим в начале XX века наметилось новое направление в лингвистике, в рамках которого понятию «текст» начали противопоставлять понятие «дискурс» [Арутюнова, 1990; Карасик, 1998; Макаров, 2003; Т. Ван Дейк, 1978 и др.].

При этом текст рассматривался как продукт речевой деятельности вне процесса его создания, в отличие от дискурса, для которого определяющей является процессуальная сторона. Под текстом стали понимать преимущественно абстрактную, формальную конструкцию, под дискурсом – различные виды

актуализации текста, взятого в событийном плане.

Понятие «дискурс» применительно к устному тексту имеет большое значение при обучении диалогической речи в процессе формирования коммуникативной компетенции. При этом лингвисты по-разному трактуют понятие «дискурс». Так, например, П. Серию выделяет восемь основных значений дискурса, встречающихся в мировой лингвистике [25, с. 26 – 27]. При всем разнообразии этих определений общее для понимания дискурса – его коммуникативная и социолингвистическая природа.

Одно из основных значений дискурса, которым оперируют отечественные лингвисты, направлено на уточнение традиционных понятий стиля и индивидуальности. В. И. Карасик выделяет два основных типа дискурса: персональный, присущий каждой отдельной языковой личности, и институциональный, присущий группе людей, связанных совместной деятельностью [13, с. 5 – 20].

В этой характеристике дискурса просматривается его связь с другими принятыми в отечественной лингвистике терминами: функциональный стиль, языковой стиль, регистр [18; 27]. Самый распространенный из трех названных терминов – «функциональный стиль», который трактуется современной лингвистикой как «вариант литературного языка, который обусловлен различными социально значимыми сферами общения и представлен совокупностью речевых жанров» [2, с. 455]. Однако данное направление имеет больший вес в рамках такого направления, как стилистика.

В современных условиях термин «дискурс» предпочтителен термину «функциональный стиль», ибо дискурс, по мнению О. В. Александровой и Е. С. Кубряковой, явление процессуальное и деятельностное и представляет собой синхронно осуществляемый процесс порождения текста или его восприятия [3].

Из последних работ по дискурсивному анализу в теории обучения иностранным языкам следует отметить статью Л. П. Тарнаевой, в которой она обращает внимание на значение дискурсивных подходов к обучению иностранному языку [27].

Помимо этого понятие «дискурс» подразумевает текст, рассматриваемый как целенаправленное социальное действие, как компонент взаимодействия людей, связанный в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими и другими факторами, и включает вербальные и невербальные элементы.

В этом своем воплощении дискурс важен в реализации дискурсивно-когнитивного и дискурсивно-коммуникативного подходов, существующих в прикладной лингвистике.

Дискурсивно-когнитивный подход. Реализация дискурсивно-когнитивного подхода подразумевает сочетание изучения дискурса и когнитивных процессов, способствующих развитию навыков студентов вести связные и содержательные беседы на иностранном языке.

С нашей точки зрения, говоря о дискурсивно-когнитивном подходе, необходимо понимание двух категорий: дискурс и когнитивный подход. Авторы последнего, т. е. когнитивного,

подхода – американские психологи Дж. Брунер и У. Риверс [30]. Рассматривая данный подход с точки зрения лингвистики, стоит отметить, что в основе изучения языковых явлений должны быть умственные операции, сознательные когнитивные действия с языковым материалом [20, с. 25].

Один из ключевых аспектов дискурсивно-когнитивного подхода – акцент на понимании основных когнитивных процессов, связанных с производством и пониманием речи в рамках определенного дискурса. Анализируя, как язык используется в реальных ситуациях общения, учащиеся могут значительно лучше понять различные его нюансы и научиться эффективно выражать свои мысли и идеи.

Рассмотрим основные положения дискурсивно-когнитивного подхода при обучении студентов гуманитарных специальностей диалогической речи:

1) обучение должно основываться на постоянной практике учащихся в общении, а не на механическом заучивании материала;

2) применение данного подхода означает вовлеченность в процесс сотрудничества в ходе обучения, как минимум, двух сторон;

3) максимальное использование аутентичных (адаптированных) материалов, способствующих более глубокому пониманию англоязычной речи [20, с. 27].

Более того, Г. А. Китайгородская отмечала необходимость варьирования условий обучения английскому языку, которые, в свою очередь, положительно влияют на усвоение языкового материала. Среди них мы можем выделить следующие:

1) изменение условий общения (место, время, задачи). Зачастую преподаватели английского языка проводят занятия вне стен университета, где у учащихся есть возможность погрузиться в языковую среду, обсуждая различные темы наглядно;

2) привлечение сторонних лиц, не являющихся учащимися академической группы;

3) использование «свободного общения», в рамках которого коммуникация осуществляется за пределами изучаемых тем [16, с. 67].

Мы считаем, что обучение английскому языку также детерминировано личностными ресурсами студентов. Придерживаясь точки зрения К. М. Романова, мы можем выделить следующие ресурсы личности: мотивационные, эмоциональные, волевые, когнитивные, социально-психологические, предметно-практические и другие [24].

С точки зрения мотивационных ресурсов сюда относятся потребности, мотивы и интересы личности. В нашем случае они заключаются в изучении иностранного языка.

Особую значимость в ходе обучения студентов имеют и эмоциональные ресурсы. Здесь стоит обратить внимание, что под влиянием эмоций когнитивные возможности студентов могут как увеличиваться, так и снижаться. Зачастую снижение когнитивных возможностей может быть связано с прохождением жизненно важных тестов (*high-stakes tests*).

Говоря о волевых ресурсах, подразумевается необходимость в выполнении заданий. С помощью волевых ресурсов студенты способны компенсировать недостаток мотивации.

Особую значимость при обучении студентов занимают когнитивные ресурсы, к которым можно отнести сенсорно-перцептивные, мыслительные, мнемические, а также имажативные ресурсы. При обучении студентов англоязычной диалогической речи необходимо уделять внимание выполнению заданий на критическое мышление, решению логических задач, играм на запоминание, предсказанию контекста, а также особенностям развития творческого воображения.

В рамках социально-психологических ресурсов рассматриваются межличностные отношения между студентами. Умение устанавливать взаимодействие друг с другом, несомненно, способствует более глубокому развитию навыков диалогического общения.

Предметно-практические ресурсы предполагают наличие сформированных навыков и умений, необходимых для осуществления коммуникации между студентами.

Стоит также отметить, что особое внимание когнитивным особенностям при обучении диалогической речи, в которую вовлечены две стороны общения, уделяли такие отечественные ученые, как И. Л. Бим, Л. С. Выготский, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, В. Л. Скалкин и др. В. Л. Скалкин определял диалогическую речь как «объединенное ситуативно-тематической общностью и коммуникативными мотивами сочетание устных высказываний, последовательно порожденных двумя и более собеседниками в непосредственном акте общения», а И. А. Зимняя рассматривала диалогическую речь как

процесс обмена информацией, характеризующийся поочередно сменяющимися и порождающими друг друга репликами двух или более участников общения [10]. С точки зрения вышеупомянутых ученых, предметом говорения в общем смысле является мысль, которая возникает в процессе взаимодействия между адресантом и реципиентом сообщения.

Исходя из вышеупомянутых определений диалогической речи, в рамках дискурсивно-когнитивного подхода мы можем сделать вывод, что данный подход фокусируется на понимании языка как инструмента общения и осмысления, а не просто набора грамматических правил и вводных конструкций.

С нашей точки зрения, дискурсивно-когнитивный подход предполагает использование вопросов, которые призваны активизировать мышление; контекстного изучения языкового материала или с применением мозгового штурма, а также выполнение упражнений на генерацию идей.

Рассмотрим следующие техники обучения более подробно:

1) использование вопросов для активизации мышления “*thought-provoking questions*”. Данный тип задания может быть использован в начале занятия в качестве разминки: *Imagine you decided to take up a challenge to enhance the environment, what would you start with? Explain your choice;*

2) контекстуальное обучение: изучение иностранного языка должно быть непосредственно связано с реальными жизненными ситуациями. Особую значимость также представляют аутентичные материалы, такие как газетные ста-

тии, рекламные объявления, аудиовидеоматериалы. Несомненно, данный тип обучения способствует более глубокому пониманию студентами, как язык используется в разных контекстах и для разных целей. Более того, в рамках работы с текстом студентам также могут быть предложены задания на определение основной идеи, подбор заголовка к тексту, расставление событий в хронологическом порядке. Каждый выбор должен аргументироваться;

3) выполнение упражнений на генерацию идей (brainstorming, mind-mapping). Здесь также стоит обратить особое внимание на составление семантической карты (mind-mapping), которая представлена в графически упорядоченном виде [20, с. 126]. В центре данной карты размещается ключевое слово, на основе которого учащиеся формируют по ассоциации лексико-грамматический материал. Данный тип задания способствует более эффективному способу запоминания лексических единиц, грамматических правил, а также более ясному выражению собственных идей в ходе коммуникации.

Необходимо отметить, что в контексте дискурсивно-когнитивного подхода стоит рассматривать не только лингвистические особенности, но и взаимосвязь языка и речи, а именно то, каким образом учащиеся диалогического общения понимают смысл референтной ситуации общения.

На данном этапе стоит выделить такие понятия, как «рецепция» и «перцепция». По своей сути рецепция представляет собой информацию, которая была получена участником коммуникации в ходе беседы, в то время как перцепция предполагает осознание самого высказывания [22, с. 44]. Однако

нужно также отметить, что общение между адресантом и реципиентом в рамках дискурсивно-когнитивного подхода осуществляется на трех уровнях: коммуникативном, перцептивном и интерактивном [6, с. 154].

Коммуникативный уровень – это ключевой элемент взаимодействия между партнерами в процессе общения. Этот аспект основан на обмене информацией между говорящими посредством выражения личного мнения в целях эффективного общения и взаимопонимания друг друга: *I assume, I reckon, I suppose, I strongly believe, as far as I am concerned, frankly.*

Развитие перцептивного уровня способствует установлению взаимопонимания на вербальном и невербальном уровнях в ходе общения.

Интерактивный уровень заключается в определении общей стратегии взаимодействия между участниками коммуникации.

Мы полагаем, что наиболее продуктивная стратегия – дискурсивная стратегия «хеджинг», которая подразумевает защиту от внешней критики путем использования хедж-маркеров (слов, которые подразумевают неточность, неясность), таким образом делая высказывание менее категоричным [32]. В английском языке можно выделить следующие хедж-маркеры: *appear to, tend to, seem to, turn out to, prove to.*

На основании вышесказанного мы можем сделать вывод, что использование дискурсивно-когнитивного подхода в ходе обучения студентов гуманитарных специальностей диалогической речи способствует развитию коммуникативных навыков и критического

мышления, так как посредством выполнения заданий, требующих когнитивных усилий, учащиеся демонстрируют более глубокую вовлеченность в ход занятия.

Дискурсивно-коммуникативный подход. Рассматривая дискурсивно-коммуникативный подход с точки зрения лингводидактики, отметим, что данные подходы слишком близки по своему характеру, однако меняется вектор приложения, или фокус, данного подхода. При использовании дискурсивно-коммуникативного подхода особое внимание преподавателю следует сосредоточиться на особенностях коммуникации, так как она является ключевым элементом взаимодействия между адресантом и реципиентом в процессе обмена информацией. Так как обучение студентов гуманитарных специальностей диалогической речи носит профессионально-ориентированную направленность, коммуникативные качества речи играют важную роль.

Среди основных качеств речи Б. Н. Головин выделяет правильность, чистоту, логичность, богатство, точность и уместность [9, с. 23]. Представляется целесообразным дополнить данную классификацию, акцентируя внимание на лингвистической составляющей.

В качестве правильности рассматривается способность учащихся выражать свои мысли точно и ясно с языковой точки зрения. Здесь можно выделить наличие лексической и грамматической компетенций.

Под чистотой подразумевается структурное коммуникативное качество речи, в которой отсутствует смысловая нагрузка. Под смысловой нагрузкой мы понимаем наличие пауз,

хезитаций, повторений, а также междометий (*oh, eh, ugh, hmm, well, I see*).

Логичность подчеркивает важность наличия связей между явлениями (высказываниями). Таким образом, данное коммуникативное качество речи может выражаться при помощи слов-связок: *firstly, secondly, finally, moreover, however, nevertheless, in particular, especially, therefore* и т. д.

Для более осмысленной речи требуется использование синонимичного ряда, идиом и других выражений, подчеркивающих англоязычное многообразие (*to beat around the bush, to break the ice, to break a sweat*).

Под уместностью подразумевается соответствие высказывания речевой ситуации, которая включает в себя содержание, тему, коммуникативную установку, соответствующие модели коммуникации.

С точки зрения И. А. Колесниковой, модель коммуникации – это «словесное, графическое или иное описание общей структуры, составных элементов и функциональных характеристик коммуникативного процесса» [19].

В. Б. Кашкин выделяет *трансляционные* и *интеракционные* модели коммуникации. Трансляционная модель коммуникации предполагает односторонний процесс кодирования и передачи информации адресантом реципиенту. Следовательно, данная модель предполагает монологическое высказывание (выступление, обращение к аудитории, презентация). Особенность интеракционной модели – активное взаимодействие между учащимися коммуникации, т. е. диалогическое общение [15, с. 54]. Следовательно, во время за-

нения могут быть задействованы следующие задания, направленные на развитие умений диалогической речи: ролевые игры, обсуждения в группах, работа в парах, дебаты.

Более того, в рамках интеракционной модели коммуникации в ходе диалогического взаимодействия между студентами особую значимость имеют стратегии и тактики коммуникации.

Рассмотрим модель коммуникации (речевого развития) Р. О. Якобсона. Итак, в данной модели основными элементами коммуникативного взаимодействия будут: адресант, сообщение, которое передается с помощью кода, контекст, контакт и реципиент [29, с. 200 – 202]. Под кодом Якобсон подразумевает стиль речи, который используется между собеседниками (научный, официально-деловой, публицистический, разговорный и художественный).

Целесообразно выделить шесть основных функций данной модели:

1) *эмотивная (экспрессивная)* – выражает отношение адресанта к сообщению. Данная функция зачастую выражается с помощью прилагательных (*fascinating, tiresome*), наречий (*very, extremely, poorly*), идиоматических выражений (*to be over the moon, to feel blue*), а также использования эллипсисов (*Can I have a drink? – Sure!*);

2) *конативная*, для которой характерно использование повелительного наклонения (*Bring me a newspaper, will you?*);

3) *референтивная* – предполагает ориентацию на контекст, связность, логичность. Данная функция может быть выражена с помощью следующих дискурсивных маркеров: *As I was saying*

previously, additionally, moreover, however, nevertheless, for instance);

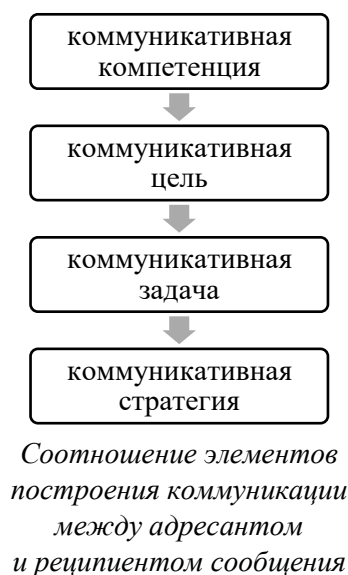
4) *поэтическая* – направлена на само сообщение, его форму, а не содержание. Здесь имеет место качество речи (коммуникативная точность, беглость);

5) *фатическая* – направлена на непрерывное поддержание разговора, установление контакта: *what's the weather like today? there's been an accident recently, have you heard of it?*

6) *метаязыковая* – связана с кодом, который используется в диалогическом общении.

В этой связи хотим обратить внимание на элементы коммуникации, которые непосредственно влияют на процесс взаимообмена информацией в ходе диалогического общения.

На основе идей Е. В. Ключева нами была разработана собственная схема соотношения элементов обмена информацией между адресантом и реципиентом [17, с. 19] (см. рисунок).



Придерживаясь точки зрения Н. Хомского, под коммуникативной компетенцией предполагается способность вести общение с помощью языка, правильно используя системы языковых и речевых

норм и выбирая коммуникативное поведение, адекватное аутентичной ситуации общения. Далее, способность вести общение порождает коммуникативную цель, финальным результатом которой должно быть достижение взаимопонимания между учащимися. Для достижения коммуникативной цели перед студентами ставится задача – выбор соответствующей стратегии.

Л. В. Выготский определял дискурсивно-коммуникативный подход как метод обучения, в центре которого внимание фокусируется на релевантности языка и коммуникации в развитии когнитивных функций [7]. Он реализовал этот подход, поощряя студентов к участию в диалогах и дискуссиях для развития их критического мышления и навыков говорения.

С точки зрения М. М. Бахтина, дискурсивно-коммуникативный подход рассматривается как метод обучения, в котором особое внимание уделяется социальным и культурным аспектам использования языка. Бахтин полагал, что коммуникация должна осуществляться посредством осмысленного взаимодействия между адресантом и реципиентом сообщения [4].

Исходя из вышесказанного, под дискурсивно-коммуникативным подходом мы понимаем метод обучения, который направлен на развитие навыков диалогической речи посредством использования стратегий, тактик коммуникации, а также соблюдения качеств речи.

Дискурсивность подхода определяется возможностью отработки естественности диалогической речи при помощи, рассмотренной нами в описании дискурсивно-когнитивного подхода,

дискурсивной стратегии «хеджинг», которая выступает в дискурсивно-коммуникативном подходе как обучение идиоматической речи [21].

Различия между дискурсивно-когнитивным и дискурсивно-коммуникативными подходами. Таким образом, основные отличия между двумя подходами заключаются в том, что в центре внимания дискурсивно-когнитивного подхода особое внимание уделяется когнитивным аспектам языка, коммуникации, личностным ресурсам, а именно: пониманию языковых структур, правил, а также когнитивных процессов в ходе взаимодействия между адресантом и реципиентом, варьированию условий обучения. Более того, у студентов формируются навыки сознательного анализа и воспроизведения речи, требующие их полного вовлечения в ход занятия, в то время как механическое заучивание материала исключается. Следовательно, для данного подхода характерно использование вопросов для активизации мышления, упражнений на генерацию идей, контекстуальное обучение.

Дискурсивно-коммуникативный подход в отличие от дискурсивно-когнитивного предполагает практическое использование языка в реальных ситуациях общения. Особую важность представляют коммуникативные качества речи, которые способствуют более устойчивой сформированности речевых навыков, ориентации на коммуникативную модель, в рамках которой рассматриваются основные функции речевого развития.

Основные отличия рассмотренных подходов можно представить в виде таблицы.

Отличия между дискурсивно-когнитивным и дискурсивно-коммуникативным подходами

№	Область использования подхода	Дискурсивно-когнитивный подход	Дискурсивно-коммуникативный подход
1	Ориентация	Личностные ресурсы	Коммуникативные качества речи
2	Тип заданий, необходимых для использования в рамках определенного подхода	Задания для активизации мышления	Обсуждения в группах, ролевые игры, дебаты

Следовательно, мы можем сделать вывод, что использование дискурсивно-когнитивного подхода требует выполнения сознательных действий посредством применения стратегий, тактик коммуникации во время выполнения заданий для активизации мышле-

ний, в то время как дискурсивно-коммуникативный подход ориентирован на формирование умений диалогической речи в рамках реальных ситуаций общения, ориентируясь, при этом, на коммуникативную модель коммуникации, коммуникативные качества речи.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990. С. 136 – 137.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. М., 2004. 569 с.
3. Александрова О. В., Кубрякова Е. С. Дискурс // Категоризация мира: время, пространство. М. : Изд-во МГУ, 1997. С. 3 – 18.
4. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Эстетика словесного творчества. М., 1986. С. 281 – 307.
5. Ван Дейк Т. А. Вопросы прагматики текста // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8: Лингвистика текста. М., 1978. С. 259 – 336.
6. Викулина М. А. Аудирование и чтение при формировании иноязычной межкультурной компетенции // Язык и культура. 2017. №. 40. С. 154 – 173.
7. Выготский Л. С. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М. Г. Ярошевского. М. : Педагогика, 1984. 400 с.
8. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студентов лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 336 с.
9. Головин Б. Н. Основы культуры речи. М. : Высш. шк., 1988. 320 с.
10. Зимняя И. А. Психологические аспекты говорения на иностранном языке. М., 1978. 159 с.
11. Карасик В. И. О категориях дискурса // Языковая личность: социолингвистические и эмотивные аспекты. Волгоград : Перемена, 1998. С. 185 – 197.

12. Карасик В. И. Религиозный дискурс // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград : Перемена, 1999. С. 5 – 19.
13. Карасик В. И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс. Волгоград : Перемена, 2000 С. 5 – 20.
14. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград : Перемена, 2002. 478 с.
15. Кашкин, В. Б. Основы теории коммуникации. М. : АСТ : Восток-Запад, 2007. 256 с.
16. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. М. : Изд-во МГУ, 1986. 175 с.
17. Ключев Е. В. Речевая коммуникация : учеб. пособие для ун-тов и ин-тов. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2002. 320 с.
18. Кожина М. Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972. 395 с.
19. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога. М. : Академия, 2007. 336 с. С. 16.
20. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Методика преподавания иностранных языков. СПб. : Блиц, 2001. 224 с.
21. Копыловская М. Ю. Программы BBC как средство профилактики комплексной ошибки «Неидиоматическая речь» // Наука и современность. 2010. № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmy-bbc-kak-sredstvo-profilaktiki-kompleksnoy-oshibki-neidiomaticheskaya-rech> (дата обращения: 20.05.2024).
22. Крылов А. А. Психология. М. : Проспект, 2005. 474 с.
23. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. М. : Гнозис, 2003. 280 с.
24. Романов К. М. Психологическая культура личности. М. : Когито-Центр, 2015. 313 с.
25. Серио П. Как читают тексты во Франции // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса. М., 1999. С. 14 – 53.
26. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи на материале английского языка. Киев : Рад. шк., 1989. 156 с.
27. Тарнаева Л. П. Дискурс-анализ в лингводидактике // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2022. № 4. С. 8 – 17.
28. Тер-Минасова С. Г. Синтагматика функциональных стилей : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1980. 24 с.
29. Якобсон Р. О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975. С. 193 – 230.
30. Bruner J. S. Actual minds, possible worlds. Harvard university press, 2009. 222 p.
31. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmonds-worth: Penguin, 1972. P. 269 – 293.
32. Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Journal of Philosophical Logic. 1972. # 2 (4). P. 458 – 508.

References

1. Arutyunova N. D. Diskurs // Lingvisticheskij e`nciklopedicheskij slovar`. M., 1990. S. 136 – 137.
2. Axmanova O. S. Slovar` lingvisticheskix terminov. 2-e izd. M., 2004. 569 s.
3. Aleksandrova O. V., Kubryakova E. S. Diskurs // Kategorizaciya mira: vremya, prostanstvo. M. : Izd-vo MGU, 1997. S. 3 – 18.
4. Baxtin M. M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugix gumanitarny`x naukax. Opy`t filosofskogo analiza // E`stetika slovesnogo tvorche-stva. M., 1986. S. 281 – 307.
5. Van Dejk T. A. Voprosy` pragmatiki teksta // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vy`p. 8: Lingvistika teksta. M., 1978. S. 259 – 336.
6. Vikulina M. A. Audirovanie i chtenie pri formirovanii inoyazy`chnoj mezhkul`turnoj kompetencii // Yazy`k i kul`tura. 2017. №. 40. S. 154 – 173.
7. Vy`gotskij L. S. Sobranie sochinenij. V 6 t. T. 6. Nauchnoe nasledstvo / pod red. M. G. Yaroshevskogo. M. : Pedagogika, 1984. 400 s.
8. Gal`skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostranny`m yazy`kam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya studentov lingvist. un-tov i fak. in. yaz. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. 5-e izd., ster. M. : Akademiya, 2008. 336 s.
9. Golovin B. N. Osnovy` kul`tury` rechi. M. : Vy`ssh. shk., 1988. 320 s.
10. Zimnyaya I. A. Psixologicheskie aspekty` govoreniya na inostrannom yazy`ke. M., 1978. 159 s.
11. Karasik V. I. O kategoriya diskursa // Yazy`kovaya lichnost`: sociolingvi-sticheskie i e`motivny`e aspekty`. Volgograd : Peremena, 1998. S. 185 – 197.
12. Karasik V. I. Religiozny`j diskurs // Yazy`kovaya lichnost`: problemy` lingvokul`turologii i funkcional`noj semantiki. Volgograd : Peremena, 1999. S. 5 – 19.
13. Karasik V. I. O tipax diskursa // Yazy`kovaya lichnost`: institucional`ny`j i personal`ny`j diskurs. Volgograd : Peremena, 2000 S. 5 – 20.
14. Karasik V. I. Yazy`kovoij krug: lichnost`, koncepty`, diskurs. Volgograd : Peremena, 2002. 478 s.
15. Kashkin, V. B. Osnovy` teorii kommunikacii. M. : AST : Vostok-Zapad, 2007. 256 s.
16. Kitajgorodskaya G. A. Metodicheskie osnovy` intensivnogo obucheniya inostranny`m yazy`kam. M. : Izd-vo MGU, 1986. 175 s.
17. Klyuev E. V. Rechevaya kommunikaciya : ucheb. posobie dlya un-tov i in-tov. M. : RIPOL KLASSIK, 2002. 320 s.
18. Kozhina M. N. O rechevoj sistemnosti nauchnogo stilya sravnitel`no s nekotory`mi drugimi. Perm`, 1972. 395 s.
19. Kolesnikova I. A. Kommunikativnaya deyatel`nost` pedagoga. M. : Akademiya, 2007. 336 s. S. 16.

20. Kolesnikova I. L., Dolgina O. A. Metodika prepodavaniya inostranny`x yazy`kov. SPb. : Blicz, 2001. 224 s.
21. Kopylovskaya M. Yu. Programmy` BBC kak sredstvo profilaktiki kompleksnoj oshibki «Neidiomaticheskaya rech`» // Nauka i sovremennost`. 2010. № 2-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programmy-bbc-kak-sredstvo-profilaktiki-kompleksnoy-oshibki-neidiomaticheskaya-rech> (data obrashheniya: 20.05.2024).
22. Krylov A. A. Psixologiya. M. : Prospekt, 2005. 474 s.
23. Makarov M. L. Osnovy` teorii diskursa. M. : Gnozis, 2003. 280 s.
24. Romanov K. M. Psixologicheskaya kul`tura lichnosti. M. : Kogito-Centr, 2015. 313 s.
25. Serio P. Kak chitayut teksty` vo Francii // Kvadratura smy`sla: Francuzskaya shkola analiza diskursa. M., 1999. S. 14 – 53.
26. Skalkin V. L. Obuchenie dialogicheskoy rechi na materiale anglijskogo yazy`ka. Kiev : Rad. shk., 1989. 156 s.
27. Tarnaeva L. P. Diskurs-analiz v lingvodidaktike // Vestnik PNIPU. Problemy` yazy`koznaniya i pedagogiki. 2022. № 4. S. 8 – 17.
28. Ter-Minasova S. G. Sintagmatika funkcional`ny`x stilej : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 1980. 24 s.
29. Jakobson R.O. Lingvistika i poe`tika // Strukturalizm: «za» i «protiv». M., 1975. S. 193 – 230.
30. Bruner J. S. Actual minds, possible worlds. Harvard university press, 2009. 222 p.
31. Hymes D. On Communicative Competence. In J.B. Pride and J. Holmes (eds.), Sociolinguistics. Harmonds-worth: Penguin, 1972. P. 269 – 293.
32. Lakoff D. Hedges: A study in meaning criteria and the logic of fuzzy concepts // Journal of Philosophical Logic. 1972. # 2 (4). P. 458 – 508.

D. N. Galchinsky, M. Yu. Kopylovskaya

**ON THE ISSUE OF DISCOURSE-COGNITIVE AND DISCOURSE-
COMMUNICATIVE APPROACHES IN MODERN LINGUODIDACTICS**

Based on the comparative characteristics between discursive-cognitive and discursive-communicative approaches, this article reveals their specific features, examines the concept of discourse, its current state, as well as its specific distinctions that can be used as approaches in teaching students of humanities in dialogic speech.

Keywords: *discourse, discourse-cognitive approach, discourse-communicative approach, dialogical speech, linguodidactics.*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТНОГО МЕТОДА НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СО СТУДЕНТАМИ В ВУЗЕ (НА ПРИМЕРЕ ЛЕКСИКИ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ДИСКУРСА)

В статье рассматривается процесс внедрения концептного метода в практику преподавания английского языка в вузе. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска путей системного изучения отдельных лексических единиц, словосочетаний и фраз, входящих в конкретный концепт, в вузе. Цель работы заключается в оценке потенциала концептного метода при формировании лексического навыка при изучении темы «Marketing» со студентами. Приводятся определения понятий: концептный метод и концептно-ориентированное обучение. Анализируются особенности работы с материалом на каждом из этапов формирования лексического навыка: семантизация, первичное и вторичное закрепление слов. Методы исследования включают в себя синтез и анализ, логический метод, метод контент-анализа. Материалом для изучения послужили теоретические исследования в области методики преподавания иностранного языка, а также аутентичные статьи журнала The Economist. В результате были представлены способы визуального обеспечения наглядности при изучении концептов, предложены идеи для формирования у учащихся общекультурных представлений о понятиях «рынка» и «рыночные механизмы».

Ключевые слова: концептный метод, концептно-ориентированное обучение, концептуальная метафора, ментальный лексикон, экономический дискурс, большие идеи, семантизация, лексема, лексический навык.

Введение. Появление новых технологий и методов обучения иностранному языку в педагогической науке неизбежно требует поиска современных путей решения трудностей, возникающих в процессе освоения нового материала. В настоящее время ученые отмечают постоянное укрупнение научного знания, которое сейчас представляет собой объемный массив информации, нуждающийся в постоянной организации и систематизации.

На фоне процесса повсеместного совершенствования и уточнения знания в когнитивной лингвистике, в свою очередь, зародилось новое направление – концептология, наука о концептах. В рамках данного направления ученые пытаются разработать принципы взаимодействия лексических единиц в ментальном лексиконе конкретно взятых людей, а также предлагают способы расширения семантического поля человека. Следует

отметить большой интерес ученых к особенностям изменения структурно-семантических параметров слов и синтаксических конструкций в различных текстах, в том числе и в экономическом дискурсе (А. П. Чудинов, А. Н. Баранов, Е. И. Шейгал) [3]. Процесс осмысления закономерностей речевого поведения людей в рамках экономической тематики сочетает в себе два основных компонента: лексику профессионального общения специалистов этой сферы и межличностное общение продавца и покупателя, руководителя и сотрудника предприятия [Там же, с. 44].

Изучение лексических единиц и словосочетаний, входящих в базовые концепты экономического дискурса, такие как рынок, покупатели, продавцы и другие, безусловно, должно опираться на контекст. Так, современные исследования в области методики обучения иностранным языкам активно используют данные когнитивных наук для формулирования собственных концепций преподавания. Теория концептов также не осталась в стороне. Отечественными и зарубежными исследователями (Ю. В. Погребняк, Яньпин Юань, Н. Д. Пашковская [7]; С. В. Чернышов [10]; Лин Эриксон [11]; Давид Перкинс [14]; Чарльз Рэндалл, М. В. Гасинец, Н. А. Авдеенко, А. М. Михайлова, О. Д. Федоров, Т. В. Пащенко [1]) были определены принципиально новые направления современных исследований в системе преподавания – концептный метод и концептно-ориентированное обучение (Concept-based Learning & Teaching (CBL)). Одна из ключевых работ, формирующих положения CBL, опубликована в 2002 году американским ученым и консультантом

в сфере образования Н. Lynn Erickson [11].

Непраздным остается вопрос о соотношении недавно оформившегося концептного метода и такими методическими концепциями, как лексический подход и коммуникативный метод [1], которые на сегодняшний момент особенно часто используются преподавателями иностранных языков.

Вопросы формирования и последовательного, планомерного развития лексического навыка школьников и студентов, изучающих иностранный язык, были сформулированы учеными Е. И. Пассовым [6], Н. Д. Гальсковой [2], Майклом Льюисом [12], Дэвидом Спенсером [18]. Стоит заметить, что процесс освоения данного навыка подчиняется законам концептного метода. Например, различные способы семантизации слова [2], «recycling» [18], компенсативные (адаптивные) умения [2] позволяют задействовать креативное мышление студентов и собрать отдельные факты об изучаемом предмете в единое ментальное представление, а также определить место этого явления в национально-культурном пространстве общества.

Обратимся к сущности понятия «концепт» в языкознании и методике преподавания. Если в когнитивной лингвистике (И. А. Стернин, М. С. Саломатина) понятие «концепт» выступает неким «ментальным образованием с внутренней логически связанной структурой элементов, а также хранящим в себе весь массив энциклопедических и бытовых знаний о предмете» [8], то в методике концепт – это ментальный конструкт, организующая идея, которая категоризирует (обобщает) набор примеров.

Таким образом, концепты обладают следующими свойствами:

- являются широкими и абстрактными;
- представлены одним словом или словосочетанием;
- универсальны и не зависят от контекста;
- не меняются с течением времени;
- представлены разными примерами, которые объединены общими свойствами.

Углубляясь в понятийный аппарат, стоит также привести некоторые разграничения между новыми терминами «концептный метод» и «концептно-ориентированное обучение». Первое понятие уже, в то время как второе представляет собой вектор направления всего курса той или иной дисциплины. Действительно, CBL как методическое направление разрабатывалось для решения нескольких задач образования: достижения согласованности учебного плана, развития мышления учащихся, а также более глубокого понимания ими изучаемого материала. Концептно-ориентированное обучение, подчиняясь законам когнитивной психологии, нацелено на развитие у студентов умения выходить за пределы изучаемых фактов и производить обобщения [14].

Концептный метод ввиду недостатка информации об особенностях его практического использования на данном этапе развития методической науки все еще ищет свое место в системе педагогического знания. Данная проблема предопределяет актуальность настоящей работы, а именно необходимость составления полного описания сущности данного явления в методике

и сравнения концептного метода с уже используемыми педагогическими технологиями.

Цель работы заключается в выявлении дидактического потенциала концептно-ориентированного обучения и формулировании возможных путей применения концептного метода в практике преподавания иностранного языка на примере работы с лексическим материалом экономического дискурса.

Предполагается, что результаты анализа имеющихся данных позволят сформировать объемное представление о концептном методе, в том числе об особенностях построения «больших идей» – базовых утверждений, используемых при изучении тем в рамках учебного процесса, а также возможных вариантах схематического представления концепта.

Материалы и методы исследования. В настоящей работе использовались как лингвистические, так и общенаучные методы исследования: логический анализ, синтез, концептный метод, семантический анализ, контент-анализ, метод сплошной выборки.

Материалами исследования стали труды ученых, посвященные вопросам когнитивной лингвистики, а также проблеме формирования лексического навыка речи. Примеры функционирования лексем в рамках экономической тематики были взяты из публицистических текстов журнала The Economist.

Обсуждение результатов исследования. Следуя правилам применения концептного метода, преподаватель при изучении новой темы обычно предлагает студентам самостоятельно сформулировать конкретные общие утверждения-аксиомы, являющиеся верными для

данного раздела, и затем совместно (в парах или мини-группах) обсудить их. Необходимо мотивировать учащихся к пониманию, а не к запоминанию фактов, поскольку знать факты – это не цель обучения. Важными аспектами обучения являются умения:

- фокусироваться на связях между фактами, критически осмысливать факты, делать обобщения, обсуждать «большие идеи»;
- возвращаться к концептам, изученным ранее, объединять темы макроконцептами;
- использовать интерактивные методики обучения и самообучения.

Эриксон предлагает следующие этапы работы с концептами [1, с. 18]:

- 1) определение раздела для дальнейшего обсуждения всеми участниками;
- 2) выделение наиболее значимых, интересных концептов;
- 3) схематическое представление концептов, смежных с центральным;
- 4) поиск обобщений-аксиом для дальнейшего совместного обсуждения со студентами;
- 5) составление ключевых вопросов, направленных на осмысление данных обобщений и возможный самостоятельный поиск студентами собственных обобщений и принципов (рис. 1).



Рис. 1. Структура концептного метода

К фактическому материалу при изучении темы «Market» могут быть отнесены определения понятий, синонимы, гипонимы, деривативы, устойчивые сочетания. Уже на этапе первичного знакомства с новой темой необходимо стремиться систематизировать новые лексические единицы с помощью различных способов наглядности, например, преподаватель может использовать сервисы для генерирования «карт ума» (mindmaps) (рис. 2).



Рис. 2. Карта ума по теме «Market»

Упоминание синонимов слова целесообразно с точки зрения развития коммуникативных навыков учащихся, так как именно синонимы, как известно, являются операционными единицами, «порождающими» новое высказывание. Кроме того, переход от изучения фактов к тематическому осмыслению нового материала возможен уже при рассмотрении синонимического ряда. Например, синонимический ряд лексемы *market* могут составлять следующие слова: *market-place*, *exchange*, *Stock Exchange*, *shop*, *store*, *bazaar*, *supermarket*, (Chiefly US) *superstore*, *demand*, *customer base*, *call* [13, с. 870]; *store*, *mart*, *shopping center*, *grocery store*, *outlet*, *mall*, *stall*, *stand*, *emporium*, *exchange* [16, с. 360]; *fair*, *mart*, *bazaar*, *souk* (Arabic), *demand*, *call*, *need*,

desire, requirement, trade, business, dealing, commerce, trading, buying and selling [20]. Представленные слова относятся к следующим темам: место торговли (*fair, mart, bazaar, souk, shop, store*), спрос (*demand, call, need, desire, requirement*), процесс торговли (*de, business, dealing, commerce, trading, buying and selling*) и др.

Остановимся подробнее на этапе построения обобщений. Ученые отмечают, что в гуманитарных науках зачастую обобщения условны [1]. Тем не менее для размышления студентам могут быть представлены следующие «аксиомы» экономического дискурса:

- *People make stuff.*
- *Both goods and services can be bought and sold.*
- *To buy and sell stuff people use money.*
- *The study of an economy is called economics.*
- *Someone who studies economics is called an economist*
- *Being economical means you're being sparing or careful with something.*
- *When an economy is strong, or good, there are lots of jobs available for people.*

Концептуальная метафора и CBL. В ходе обсуждения взаимоотношений участников экономического пространства и процессов перераспределения ресурсов посредством рынка можно предложить учащимся найти в интернет-пространстве примеры ситуаций, иллюстрирующие некоторые обобщения-аксиомы. Рассмотрим ряд таких утверждений:

The free-market economy is a path to the happiness of society.

Market is the mechanism for transferring wealth.

The global market is a reflection of the social needs.

Данные предложения представляют собой концептуальные модели метафор. Безусловно, надо отметить, что студенты со средним и низким уровнем знаний не всегда способны метафорически переосмыслить ситуации экономического дискурса, поскольку они привыкли к изучению фактического материала и усвоению новых лексем и грамматических конструкций. Кроме того, для успешного осуществления данного задания учащимся необходимо понимать механизмы метафорического переосмысления (сочетаемость слов и их переносные значения). Однако в нашем случае, именно образное представление рынка и рыночной экономики обеспечивает процесс достижения первостепенной цели концептного метода, а именно полноценного изучения лексемного состава концепта «рынок», а также взаимодействие и функционирование его составных единиц в речи. Вспомним схему, иллюстрирующую внутреннее устройство концептного метода, действительно, именно использование метафор зачастую побуждает человека делать обобщения и связывать вместе реалии экономики и социальной жизни общества: *free-market economy – happiness, market – wealth, market – social needs*. С другой стороны, метафоричное переосмысление отдельных предложений позволяет образно представить новые теоретические выводы, сформулированные на основе предложенного контекста.

Визуализация концепта. Безусловно, использование метафор и средств наглядности при организации лексем является признаком креативного мышления студентов, но вместе с тем, эти технологии не самоцель концептного метода. Они «оживляют» знания, которые составляют суть изучаемой предметной области. Другими способами наглядного представления абстрактных данных могут служить сравнительные таблицы семного состава слов-синонимов (рис. 3) и концепт-арты [15].

Pay	Salary	Wage (wages)	Income
money	money	money	money
paid for doing your job	from the organization where you work	from the organization	from investments, job, government
платя	paid every month	paid for the number of days, hours you work	
	оклад, зарплата	заработная плата (сдельная)	доход

Рис. 3. Сравнительная таблица семного состава слов-синонимов

«Концепт-арт – направление в искусстве, предназначенное для того, чтобы визуально передать идею произведения, но не форму или внешние атрибуты» [Там же].

Концепт-арт позволяет обеспечить процесс наглядности с помощью схематичного представления отдельных слов, синонимов, а также их взаимодействия друг с другом. Предваряя вопросы о способах запоминания слов, отражающих различные «оттенки-границы» того или иного явления, нужно отметить, что присутствие контекста для иллюстрации принципов сочетания конкретных слов все же есть необходимое условие формирования устойчивых знаний по данной теме.

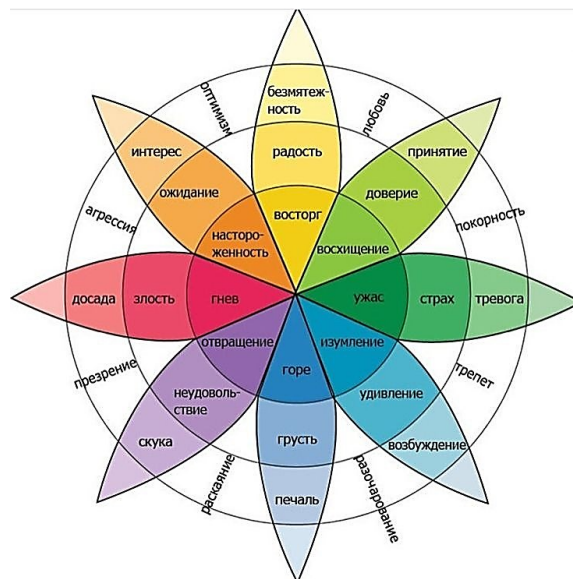


Рис. 4. Концепт-арт по теме «Эмоции»

Как правило, концепт-арт создается на начальной стадии разработки проекта в процессе производства фильма, компьютерных игр, комиксов до создания финальной версии. Следовательно, в методической науке целесообразно использовать этот способ наглядности на начальном этапе развития лексического навыка – этапе семантизации.

Однако не только слова, находящиеся в семантических отношениях синонимии и гиперо-гипонимии, создают полноценное представление о внутреннем устройстве концепта. Обращаясь к наследию лексического метода, вспомним о необходимости изучения словосочетаний (*chunks*). Потенциал использования готовых фраз в рамках концептного метода реализуется в обеспечении процесса усвоения первичных знаний о грамматических и лексических аспектах речи, а также построения текстов, например, в рамках экономической тематики. В такой элементарной форме контекста, как «чанки», проявляются следующие грамматические категории: вид подчинительной связи,

утверждение/отрицание, модальность. Рассмотрим примеры словосочетаний из текста «The fanciest vehicles are selling fast», который является адаптацией статьи журнала The Economist [19].

Pricey automobiles, particularly luxury cars, have seen a surge in demand despite a slight decline in global car sales. In 2022, global car sales were around 79 million vehicles, below the level of a decade ago. However, the demand for high-end cars costing over €100,000 (\$107,000) has been growing, with a notable increase in sales of exclusive luxury cars like Rolls-Royce and Ferrari. Rolls-Royce reported an 8 % increase in sales of its high-end cars, while Ferrari saw a 20 % increase in sales during the first nine months of the year. These luxury brands dominate a profitable niche, with Rolls-Royce selling over 6,000 cars in 2022 and Ferrari holding a significant market share in the high-end car segment.

Словосочетания из текста:

- The fanciest vehicles are selling fast
- luxury cars
- to see a surge in demand
- global car sales
- to cost over
- a notable increase
- exclusive luxury cars
- a significant market share
- an average selling price
- powerful engines
- to navigate the shift.

Для закрепления слов можно использовать классические упражнения, развивающие рецептивные и продуктивные навыки студентов. Приведем пример упражнения «Заполните пропуски».

Fill in the gaps with the words from the text.

_____ are very expensive and have high-quality features.

The car dealership is expecting _____ for electric vehicles.

_____ have been affected by the pandemic's impact on supply chains.

The new electric car is expected _____ \$50,000 due to its advanced technology.

There has been _____ in hybrid car sales over the past year.

The _____ showroom displayed _____ luxury cars that were out of reach for many customers.

Tesla _____ has _____ gained _____ in the electric vehicle industry.

Оценивание и концептный метод. Безусловно, высокий уровень автономии студентов при семантизации лексического материала, а также на уровнях первичной и вторичной стадии закрепления материала невозможно поддерживать исключительно за счет выставления отметок при выполнении условных или даже условно-речевых упражнений. Для преподавателя, который следует концептному методу, целесообразным будет использование творческих заданий, которые моделируют реальную устную или письменную коммуникацию на английском языке. Таким образом, возможно обращение к следующим упражнениям: написание эссе, создание коллажа, видеопрезентация по теме.

Одна из возможных форм творческой активности может выглядеть следующим образом. Write an essay on the topic: «Global marketing is a positive trend as it helps companies to expand their

business all over the world as efficiently as possible».

Use as many new words and collocations as possible.

Stick to the following plan:

- Paraphrase the statement;
- Give 2 reasons for;
- Give 2 reasons against;
- Express your view on the problem;
- Summarize the main points.

Выводы. Концептуально-ориентированное обучение часто базируется на технологиях, присущих лексическому, коммуникативному и аудиовизуальному методу. Однако новизна концептного метода неоспорима, поскольку данная траектория обучения подразумевает постоянное пополнение ментального лексикона учащихся незнакомыми лексическими единицами, главным образом с помощью работы с элементарными формами контекста (словосочетаниями) и аутентичными статьями газет и журналов.

Вопрос изучения внутренней сущности концепта, безусловно, является ключевым, вместе с этим ученые разрабатывают сегодня различные способы схематизации и наглядного представления внутренней структуры ментального знания. Развиваясь в

русле данной концепции, ученые и практикующие преподаватели пытаются найти новые пути мотивации студентов к самообучению, поиску наиболее оптимальных путей усвоения знания, используя при этом лексикографические данные и фрагменты реальной коммуникации (определения слов, синонимы, деривативы, контекст употребления). Таким образом, перед современным преподавателем встает задача не только создания методических подборок ресурсов для изучения тем, но и своего рода «баз данных» сервисов и сайтов для самостоятельного поиска студентами контекстов употребления слов и дальнейшего визуального оформления нового материала посредством онлайн-сервисов.

Вышеперечисленные приемы, составляющие систему концептно-ориентированного обучения, безусловно, необходимо внедрять в процесс обучения иностранному языку при освоении каждой темы и каждого раздела курса. В этом случае в сознании студентов происходит расширение представления об изучаемом явлении действительности («большие идеи») и формируются новые метапредметные связи.

Литература

1. Большие идеи для содержания образования / М. В. Гасинец, Н. А. Авдеев, А. М. Михайлова, О. Д. Федоров, Т. В. Пащенко // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. М. : НИУ ВШЭ, 2020. 60 с.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие. М. : Академия, 2006. 336 с.
3. Евтушина Т. А. Ковальская Н. А. Экономический дискурс как объект лингвистического исследования // Вестник Челябинского государственного университета. 2014. № 6(335). С. 42 – 46.

4. Кубрякова Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Рос. акад. наук ; Ин-т языкознания. М. : Языки славянской культуры, 2004. 560 с.
5. Ларссон Ю. Использование системы концептов в обучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2008. № 3(208). С. 25 – 33.
6. Пассов Е. И., Кузнецова Е. С. Формирование лексических навыков : учеб. пособие. Воронеж : Интерлингва, 2002. 40 с.
7. Погребняк Ю. В., Яньпин Юань, Пашковская Н. Д. Концептный метод в обучении русскому языку иностранных учащихся // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6 (103). С. 239 – 242.
8. Стернин И. А., Саломатина М. С. Семантический анализ слова в контексте : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2015. 202 с.
9. Фалькович М. М. Лексический минимум по английскому языку для языковых вузов. 3-е изд., доп. М. : Высш. шк., 1972. 327 с.
10. Чернышов С. В. Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Чернышов Сергей Викторович. Н. Новгород, 2016. 46 с.
11. Erickson H. L. Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts. Corwin Press, 2002. 174 p.
12. Lewis M. Language in the lexical approach. In Teaching Collocation: Further Developments. The Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, 2000. Pp. 126 – 154.
13. Oxford Paperback Thesaurus. Dictionary of Synonyms / ed.: Maurice Waite. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2012. 976 p.
14. Perkins D. Smart schools: Better thinking and learning for every child. New York : Free Press, 1992. URL: <https://archive.org/details/smartschools-bett00perkrich/page/n7/mode/2up> (дата обращения: 01.11.2024).
15. Robertson S. How to design: Concept Design Process, Styling, Inspiration, and Methodology. Titan Books, 2014. 176 p.
16. Roget's Super Thesaurus by Marc McCutcheon. 4th ed. Cincinnati; Ohio : Writer's digest books, 2010. 681 p.
17. Scrivener J. Learning Teaching Third Edition. Heinemann, 2011. 414 p.
18. Spencer D. The Importance of Recycling in Vocabulary Teaching. URL: <https://www.macmillanenglish.com/ru/training-events/events-webinars/event/the-importance-of-recycling-in-vocabulary-teaching-david-spencer> (дата обращения: 01.11.2024).
19. The priciest cars are selling fast // The Economist. 2019. URL: <https://www.economist.com/business/2023/01/12/the-priciest-cars-are-selling-fast> (дата обращения: 01.11.2024).

20. Thesaurus // Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (дата обращения: 01.11.2024).

References

1. Bol'shie idei dlya sodержaniya obrazovaniya / M. V. Gasinecz, N. A. Avdeenko, A. M. Mixajlova, O. D. Fedorov, T. V. Pashhenko // Nacional'ny'j issledovatel'skij universitet «Vy'sshaya shkola e'konomiki», Institut obrazovaniya. M. : NIU VShE', 2020. 60 s.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostranny'm yazy'kam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie. M. : Akademiya, 2006. 336 s.
3. Evtushina T. A. Koval'skaya N. A. E'konomicheskij diskurs kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. № 6(335). S. 42 – 46.
4. Kubryakova E. S. Yazy'k i znanie: Na puti polucheniya znaniy o yazy'ke: Chasti rechi s kognitivnoj točki zreniya. Rol' yazy'ka v poznanii mira / Ros. akad. nauk ; In-t yazy'koznaniya. M. : Yazy'ki slavyanskoj kul'tury', 2004. 560 s.
5. Larsson Yu. Ispol'zovanie sistemy' konceptov v obuchenii RKI // Russkij yazy'k za rubezhom. 2008. № 3 (208). S. 25 – 33.
6. Passov E. I., Kuzneczova E. S. Formirovanie leksicheskix navy'kov : ucheb. posobie. Voronezh : Interlingva, 2002. 40 s.
7. Pogrebnyak Yu. V., Yan'pin Yuan', Pashkovskaya N. D. Konceptny'j metod v obuchenii russkomu yazy'ku inostranny'x uchashhixsya // Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya. 2023. № 6 (103). S. 239 – 242.
8. Sternin I. A., Salomatina M. S. Semanticheskij analiz slova v kontekste : ucheb. posobie. 2-e izd., ster. M. ; Berlin : Direkt-Media, 2015. 202 s.
9. Fal'kovich M. M. Leksicheskij minimum po anglijskomu yazy'ku dlya yazy'kovy'x vuzov. 3-e izd., dop. M. : Vy'ssh. shk., 1972. 327 s.
10. Cherny'shov S. V. E'motivno-konceptnaya model' obucheniya inostranny'm yazy'kam v lingvisticheskom vuze : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02 / Cherny'shov Sergej Viktorovich. N. Novgorod, 2016. 46 s.
11. Erickson H. L. Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts. Corwin Press, 2002. 174 p.
12. Lewis M. Language in the lexical approach. In Teaching Collocation: Further Developments. The Lexical Approach. Hove: Language Teaching Publications, 2000. Pp. 126 – 154.
13. Oxford Paperback Thesaurus. Dictionary of Synonyms / ed.: Maurice Waite. 4th ed. Oxford : Oxford University Press, 2012. 976 p.

14. Perkins D. Smart schools: Better thinking and learning for every child. New York : Free Press, 1992. URL: <https://archive.org/details/smartschools-bett00perkrich/page/n7/mode/2up> (data obrashheniya: 01.11.2024).
15. Robertson S. How to design: Concept Design Process, Styling, Inspiration, and Methodology. Titan Books, 2014. 176 p.
16. Roget's Super Thesaurus by Marc McCutcheon. 4th ed. Cincinnati; Ohio : Writers digest books, 2010. 681 p.
17. Scrivener J. Learning Teaching Third Edition. Heinemann, 2011. 414 p.
18. Spencer D. The Importance of Recycling in Vocabulary Teaching. URL: <https://www.macmillanenglish.com/ru/training-events/events-webinars/event/the-importance-of-recycling-in-vocabulary-teaching-david-spencer> (data obrashheniya: 01.11.2024).
19. The priciest cars are selling fast // The Economist. 2019. URL: <https://www.economist.com/business/2023/01/12/the-priciest-cars-are-selling-fast> (data obrashheniya: 01.11.2024).
20. Thesaurus // Collins Dictionary. URL: <https://www.collinsdictionary.com/> (data obrashheniya: 01.11.2024).

V. V. Koroleva, M. S. Rumyantseva

**THE POSSIBILITIES OF USING THE CONCEPTUAL METHOD
IN ENGLISH CLASSES WITH STUDENTS AT A UNIVERSITY
(USING THE VOCABULARY OF ECONOMIC DISCOURSE
AS AN EXAMPLE)**

This article discusses the process of introducing a conceptual method into the practice of teaching English at a university when teaching students. The relevance of the research is due to the need to find ways to systematically study both individual lexical units and phrases and phrases included in a specific concept at a university. The purpose of the work is to assess the potential of the conceptual method in the formation of lexical skills when studying the topic of "Marketing" with students. The definition of concepts is given: conceptual method and concept-oriented learning. The features of working with lexical material at each stage are analyzed: semantization, primary and secondary fixation of lexical material. Research methods include synthesis and analysis, logical method, and content analysis method. The material for the study was theoretical research in the field of foreign language teaching methods, as well as authentic articles by The Economist magazine. As a result of this work, methods of visual visualization in the study of concepts were presented, ideas were proposed for the formation of students' general cultural views about the concept of the market and market mechanisms.

Keywords: *conceptual method, concept-oriented learning, conceptual metaphor, mental lexicon, economic discourse, big ideas, semantics, lexeme, lexical skill.*

**К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ МЕТОДА ДИСКУССИИ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ
(НА ПРИМЕРЕ КОММЕНТИРОВАНИЯ РОМАНА
А. С. ПУШКИНА «ЕВГЕНИЙ ОНЕГИН»)**

В статье рассматривается метод дискуссии как один из основных при обучении иностранных студентов. В работе ставится педагогическая проблема, связанная с образованием студентов, желающих овладеть русским языком. Для решения данной проблемы устанавливаются следующие цели: раскрытие феномена поэтики Пушкина посредством применения метода дискуссии; формирование определенных умений и навыков, способствующих не только грамотной речи на иностранном языке, но и возможности применения дискуссионного диалога во всех сферах жизни. По ходу подачи материала представлены лексические и грамматические упражнения, позволяющие вести аргументированную дискуссию. Овладение столь весомым навыком дает возможность учащимся не только вступать в диалог с поэтическим творением русского писателя, но и вести дискуссионную беседу с самим собой. Усиливающаяся активизация сознания при этом содействует становлению личности, что и является важнейшей задачей современной педагогики.

***Ключевые слова:** дискуссия, беседа, развитие, обучение, становление, диалог, размышление.*

Введение. Дискуссия (от латинского слова *discussio* – исследование, разбор) является весьма важным методом при обучении студентов-иностранцев. Они, часто сомневающиеся в собственном умении говорить на другом языке, вовлеченные в интересную для них дискуссионную ситуацию, невольно раскрепощаются и стараются высказать личное мнение. Оно, должным образом подкрепленное вескими аргументами, или же принимается собеседниками, или же не разделяется ими. В любом случае задача любой дискуссии – совместное обсуждение спорных вопросов. Дискуссия становится

средством активизации сознания и речевой деятельности.

Далеко не случайно выявление какой-либо истины еще со времен античности предполагало диалог, дискуссионная составляющая которого базировалась на выявлении этических понятий добра и блага. Сократ, к примеру, называл свой метод майевтикой с родовспоможением, когда истина осознается человеком постепенно, в процессе диалога с собеседником выявляется скрытое в человеке, неосознанное им знание. Иными словами, умение дискутировать – это значит обнаружить в себе сокровенные возможности для самопознания. Благодаря

дискуссии происходит не только контакт с собеседником, но и знакомство с самим собой. Подобный внутренний опыт К. Г. Юнг определяет как «тесный, узкий вход, погружение в глубокий колодезь, благодаря чему можно обнаружить не только безграничные просторы своего Я, но и пережить другое Я в себе» [11].

Таким другим Я, переживаемым в себе, может служить художественный текст, понимая который иностранный студент не только вникает в авторский замысел, но и воспринимает поэтическое творение как нечто близкое, родное, определяет для себя существенные моменты нравственного бытия, заложенные в глубинной структуре произведения. В этом случае возникает то, что А. П. Костикова называет «готовностью студентов к пониманию культуры другого народа, позитивного к ней отношения, осмыслению ее реалий и ценностей» [7; 12]. Думается, что метод дискуссии, избираемый преподавателем при обучении иностранных студентов, позволяет наиболее ярко выявить представления учащихся о феноменальном бытии и подготовить их к глобальному восприятию текста, который становится для них и эстетическим, и этическим переживанием. Роман А. С. Пушкина «Евгений Онегин» служит ярчайшим примером такого рода переживания.

Ситуация испытания в поэтическом тексте Пушкина. Механизм организации проблемных вопросов, ведущих к дискуссии

Как известно, переживание – это всегда нечто личное, обладающее особой сущностной ценностью, в основе

которой таится радикальная субъективизация. Как указывал Г. Гадамер, в самой ее структуре заложен способ бытия эстетического, поэтому «художественное произведение понимается как случай символической репрезентации жизни» [3, с. 114]. Ситуация испытания, столь важная для русской литературы в целом и для романа Пушкина в частности, может рассматриваться как такого рода репрезентация. Она эстетически значима сама по себе, поскольку переживания героев достигают апогея. Ее необходимо проследить на примере жизненных коллизий Евгения Онегина. Герой Пушкина испытывается дружбой, что позволяет Пушкину вывести на сцену Владимира Ленского, и любовью. Все перипетии, касающиеся взаимоотношений Ленского и Онегина, необходимо разбирать предельно подробно. В рамках данной работы будет рассмотрена любовная линия, та, которая позволяет еще более, чем в ситуации с Ленским, неоднозначно судить о главном герое. Подобная неоднозначность предполагает коллективную дискуссию, применяемую «при обсуждении сложных вопросов, что способствует активному практическому обучению, основанному на организованной коммуникации» [6, с. 130].

Внимание студентов сосредотачивается на объяснении Онегина с Татьяной и его любовном послании в финале, кроме того, для подробного комментирования привлекается V строфа третьей главы и XI строфа главы четвертой.

Сначала речь пойдет об указанных разделах. Дается под запись активная лексика:

– я выбрал бы другую

- в чертах нет жизни
- он был тронут
- язык девических мечтаний
- погрузиться душою
- сладостный безгрешный сон.

Надо определить значение этих слов и составить с ними ситуации, что входит в «систему приобщения учащегося к лингвокультурному опыту» [9, с. 15]. Лучше проводить такую работу в парах, когда один человек рассказывает, другой его спрашивает. Хорошо, если в самих ответах содержался бы некий момент недоговоренности, что создаст возможности для продолжительного дискуссионного диалога.

После этого студенты должны объяснить, что, на их взгляд, имеет в виду автор, когда заставляет своего героя признать:

- в чертах у Ольги жизни нет;
- Онегин, если бы был поэтом, выбрал бы не Ольгу, как Ленский, а Татьяну.

Следующий вопрос – «Можно ли сказать, что Онегину с самого начала понравилась Татьяна?» – подразумевает самые разные ответы. Лучше их фиксировать в тетради, чтобы в дальнейшем студенты или отказались от собственной версии, или же придали ей расширенное и глубокое толкование. Особое внимание следует уделить размышлениям Онегина в тот момент, когда он получил письмо от Татьяны. Это многоплановое задание, включающее в себя как ответ на общий вопрос (верите вы или нет, что Онегин уже сейчас влюблен в Татьяну?), так и попытку комментирования чувств героя с позиции осмысления его прошлой жизни в свете. Студенты должны осознать

скрытый смысл тех выражений, которые передают реакцию героя на письмо Татьяны. Задача преподавателя усложняется, она состоит не только, как обычно, в практически мгновенной фиксации реплик студентов, но и в направлении их мыслей на то подсознание Онегина, которое и позволяет ему погрузиться душою в сладостный, безгрешный сон. Отсюда серия вопросов:

- Почему Онегин был тронут письмом Татьяны?
- Какие думы возмутил в нем язык девических мечтаний?
- В какой безгрешный сон он погрузился?
- Что за пыл старинных чувствий им овладел на минуту?
- О каком обмане «души невинной» тут идет речь?

Вполне вероятно, что студенты не смогут полно и глубоко ответить на эти вопросы. Между тем сделать это необходимо, поскольку от понимания данной ситуации зависят все последующие действия Онегина, его будущие переживания и сильнейшие эмоции имеют прямую связь с теми душевными волнениями, которые охватили героя Пушкина во время чтения любовного послания Татьяны. Им овладевают такие воспоминания, которые А. Ассман называет «травматическими» [1; 10]. Следовательно, данный поэтический отрывок надо разбирать наиболее тщательно, оставить студентов в неведении относительно внутренних переживаний Онегина нельзя. Отсюда неизбежно следует достаточно объемная серия проблемных подвопросов, касающихся уже осмысленных студентами разделов главы первой:

– Какие думы, на ваш взгляд, были свойственны Онегину в том прошлом, когда он, казалось бы, был всецело поглощен светской жизнью?

– Мог ли сладостный, безгрешный сон, в который он погружается в настоящий момент, уже ранее овладевать им?

– О каком пыле старинных чувств может идти речь, если Онегин, в совершенстве овладев «наукой страсти нежной», всегда добивался, как пишет Пушкин, тайных свиданий, от его любовных признаний тревожились «сердца кокеток записных»?

Особо хочется подчеркнуть, что ответы на данные вопросы предполагают обязательное употребление пушкинской лексики, ее неоднократное произнесение способствует усвоению и будущему непосредственному использованию. Речь студентов, изучающих русский язык как иностранный, обретает образность, определенную красоту, отчасти поэтическое совершенство. Они должны четко представить, что происходит в душе героя Пушкина. Онегин был чрезмерно увлечен светской жизнью, легкий флирт его вполне устраивал, он, рано умевший «таить надежду, ревновать, разубеждать, заставить верить», был весь во власти «науки страсти нежной», издавна воспетой Назоном. Подобная игра его полностью занимала, не оставляя времени для серьезных дум, тем более для тех, которые связаны с безгрешными снами. Конечно, письмом Татьяны Онегин был тронут, искренность ее подкупала, однако ни о каких сильных чувствах не может идти речь, его прошлые думы не ясны в первую очередь ему самому. Он не

хочет и не может разбираться ни в чувствах Татьяны, ни в своих собственных.

Объяснение Онегина с Татьяной. Рекомендации по ведению дискуссий

Далее логично следует обсуждение сцены объяснения. Все упражнения базируются на предыдущих ответах студентов. Поэтому первое задание гласит: найдите в объяснении Онегина подтверждение своим прежним умозаключениям. К примеру, как можно объяснить слова:

Мне ваша искренность мила

Она в волненье привела давно
умолкнувшие чувства [10, с. 85]

...верно б кроме вас одной

Невесты не искал иной...

Нашел мой прежний идеал.

Я верно б вас одну избрал [Там же]

Мечтам и годам нет возврата,

Не обновлю души моей [Там же]

О чем тут идет речь? О каких своих прежних чувствах говорит Евгений? Почему его чувства умолкли? Какие мечты ранее были свойственны Онегину? Как он хотел бы обновить свою душу? Почему он считает, что мечты его не могут возвратиться?

В качестве контраргумента необходима трактовка следующих рассуждений Евгения:

Я не создан для блаженства,

Ему чужда душа моя;

Напрасны ваши совершенства:

Их вовсе не достоин я [Там же]

Для какого блаженства не создан Онегин? Что он имеет в виду? Почему он отрекается от своего предполагаемого блаженства? Что герой думает о

браке? Как можно связать мысли героя о Татьяне с его априорными выводами о том, что он ее недостойн?

Подобные вопросы вызывают интересную дискуссию, которая поможет понять основной смысл речи Онегина. Дискуссия в данном случае способствует процессу общения, который «протекает как взаимодействие участников, что включает высказывание и выслушивание» [5]. Поэтому вполне уместны такие вопросы: Как вы считаете, кому Онегин все это говорит: Татьяне, или самому себе? Можно ли предположить, что герой Пушкина больше ведет беседу с собой, пытаясь уверовать в то, что он «не создан для блаженства»? К такому выводу студенты могут прийти, если попросить их условно поделить все объяснение Евгения на несколько частей. Количество может быть различным, важно, чтобы был понятен основной принцип размышления Онегина – он полностью поглощен собой, собеседница его в данном случае мало интересует, ее письмо является лишь поводом разобратся в себе. Но не привыкший к глубоким раздумьям герой в состоянии «потолковать» о себе самом столь же поверхностно, как ранее о Ювенале, знание лишь двух стихов из «Энеиды» приводит к сходному «знанию» о собственной натуре, проникнуть в недра своей души Онегин не в состоянии.

Вначале Онегин представляет, что могло быть, если бы он решил жизнь ограничить домашним кругом, отчасти признает, что был бы счастлив. Затем идет так называемая вторая часть – он противоречит самому себе, утверждая, что его душа чужда тому блаженству, о

котором он столь часто грезит, рисует перед Татьяной картины их супружества, которое будет для них мукой. Необходимо все время подчеркивать, что Онегин, хотя и говорит, что не желает такого удела для Татьяны, но его более заботит собственная участь. Эта мысль неоднократно варьируется, непрестанно повторяется, должна стать ключевой в размышлениях студентов. Нужно помнить о том, что Онегин не знает себя, не хочет довериться своей интуиции, не желает прислушаться к своему подсознанию, которое явно подсказывает герою, что он любит Татьяну «любовью брата / И, может быть, еще нежней». Слово «подсознание», немецкое „*Unterbewußtsein*“ или английское „*the unconscious*“, столь важное для выполнения предыдущих упражнений, теперь становится ключевым при толковании объяснения Онегина с Татьяной, вернее, при попытке проникновения героя в собственный духовный мир.

Если студенты поймут колебания и сомнения Евгения в данном поэтическом отрывке, то им легко будет осмыслить его предфинальное любовное послание. В случае непонимания сути «гневных филиппик» Онегина, Пушкин называет это «проповедью», у студентов возникают сложности с ответами на ключевые проблемные вопросы, касающиеся данного поэтического отрывка. Тогда преподаватель сам его зачитывает или, что еще лучше, просит студентов это сделать. Если они испытывают языковые трудности, то текст, медленно прочитанный вслух ими самими, явно способствует пониманию тех ключевых

положений, которые, с точки зрения преподавателя, кажутся необходимыми. Можно пойти и другим путем. Преподаватель диктует вывод (примерная его суть изложена выше), который в силу определенных причин вызывает затруднение у студентов, а потом они доказывают это текстом. Интересным представляется и такой метод – преподаватель намеренно излагает неверную канву событий и делает соответствующие неправильные выводы. Например, говорит, что Онегин готов жениться на Татьяне, делает ей предложение, пылко признается в любви. Такая мысль, кстати, вполне может возникнуть у студентов, которые бегло и невнимательно прочитали текст или испытывают речевые затруднения. Поэтому тем более существенно изложить данную концепцию, чтобы в дальнейшем студенты в процессе дискуссии убедились в своей неправоте.

Любовное письмо Онегина к Татьяне. Принципы, методы и приемы речевого этикета, речевых навыков иностранных студентов в ситуации дискуссионного общения

Комментирование последнего поэтического отрывка – любовное письмо Онегина к Татьяне уместно проводить по принципу контраста с предыдущими речами героя. Студентам предлагается выделить те моменты, которые явно не соответствуют прошлым событиям. Их в целом два. Первый касается утверждения Онегина, что он не поверил в силу чувств Татьяны:

Случайно вас когда-то встреть,
В вас искру нежности заметя,
Я ей поверить не посмел [10,
с. 191] ...

Кажется странным подобное поведение Онегина, ведь в письме Татьяны говорится о любви прямым текстом, она утверждает, что никому, кроме Онегина, не может отдать свое сердце. Он это прекрасно понимает, недаром размышляет об их возможном браке, о том нежном чувстве к ней, которое гораздо нежнее любви брата. Вполне закономерным представляется вопрос: почему Евгений в своем письме утверждает, что не посмел тогда поверить Татьяне?

Вполне вероятно, что столь сложные душевные коллизии далеко не сразу могут быть понятны иностранным студентам. Задача преподавателя состоит в тщательном разъяснении подобного рода отторжения героя от себя самого, что и способствует дискуссии с ее ярко выраженной диалогической позицией. Предполагаются различные варианты рассуждений, благоприятствующих коллективному общению, в процессе которого студента делятся собственной информацией, почерпнутой из художественного текста. Таким образом, благодаря дискуссии возникает всеобщее взаимодействие, раскрывающее в то же время творческий потенциал каждого участника диалога. Дискуссия в данном случае способствует «не столько развитию, при всей его несомненной роли и огромном значении, сколько становлению студентов как личностей» [2].

Скорее всего, все размышления учащихся будут правильными, даже если преподаватель заметит, что они сильно отличаются друг от друга. Единственный ответ, не полностью принимаемый, это тот, в котором будет утверждение о намеренной лжи

Онегина. Герой не лукавит, не старается произвести благоприятное впечатление на Татьяну, теперь ему видится ситуация иначе, чем раньше, он охвачен сильным чувством, уверен в своих словах и если кого порицает, то только себя самого.

Второй момент контрастен первому, но в принципе тесно связан с ним. Речь идет о блаженстве. Это ключевое слово при комментировании данного отрывка, его смысловая нагрузка равна той, которая ранее соединялась со словом «подсознание». Студентам задается вопрос: что и как говорил ранее Евгений о блаженстве?

Но я не создан для блаженства;
Ему чужда душа моя;
Напрасны ваши совершенства:
Их вовсе не достоин я [10, с. 85].

А теперь он считает, что блаженство – это поминутно видеть Татьяну, повсюду за ней следовать, замирать перед ней в муках, душой воспринимать все ее совершенства.

Студентам необходимо подумать, почему так получилось. Ответ – Онегин сейчас влюблен в Татьяну, а тогда был если и не совсем равнодушен к ней, то, как он сам говорит, «привычке милой не дал ходу» – при всей его логичности не может полностью приниматься. Трагизм образа героя не прослеживается в категориях любви – нелюби. Задается следующий вопрос: почему именно сейчас Онегин осознает всю полноту своего чувства? Это обычный, можно сказать, достаточно стандартный вопрос, на который, как известно, сложно дать ответ. Но студентам необходимо его предложить, они, как правило, с большим удовольствием высказывают

свою точку зрения. Кроме того, хорошие результаты дает ряд заданий, связанных с так называемой самостоятельной работой. К примеру, студенты сами предлагают вопросы для дискуссии, формулируют их и ждут ответов от своих товарищей. Вероятно, размышления будут несколько примитивными, упрощенными, но само желание студентов говорить и рассуждать приведет их в итоге к весьма значимым выводам, касающимся той ситуации испытания, о которой речь шла вначале.

Общий смысл финальных вопросов как раз и связан с этой ситуацией. Необходимо выяснить, выдерживает ли Онегин испытание любовью. С одной стороны, не выдерживает. Евгений слишком поздно понял, что Татьяна – его единственная суженая, теперь она «другому отдана» и будет верна ему век. Так произошло потому, что Онегин, привыкший в свете лишь к легкому флирту, не понял и не оценил то глубокое чувство, которое возникло в его душе.

Но, с другой стороны, испытание любовью Онегин выдерживает. Ему недаром «наскучил света шум». Евгений, умеющий любить, влюбленный в Татьяну «как дитя», по образному выражению Пушкина, возвышается над светом, над самим собой, над своими прошлыми заблуждениями и ошибками.

Заключение. Итак, представленные дискуссионные методы и приемы призваны возбудить интерес иностранных студентов и к прочтению, и к толкованию поэтического текста Пушкина. Анализ образа Онегина намеренно давался в достаточно упрощенном виде, под углубленным пониманием имеется в виду конечное умение

и, главное, желание студентов рассуждать о герое Пушкина. Конспектировать ведущих и известных исследователей по русской литературе в целом, по творчеству Пушкина в частности они не могут, да, как думается, это не имеет особого смысла, если, конечно, это бакалавриат, где обучаются иностранные студенты, а не магистратура, которая, разумеется, базируется на ином подходе, предполагает

более сложную программу. Если же в рамках бакалавриата коммуникация при анализе художественного творения разворачивается на базе двусторонней дискуссии (преподаватель – студент, студент – студенты), то созданная таким образом мотивация для коммуникации приведет в будущем к непринужденному и постоянно усложняющемуся разговору о лубом произведении русской литературы.

Литература

1. Ассман А. Длинная тень прошлого. М. : Новое литературное обозрение, 2014. 328 с.
2. Валицкая А. П. Диалог в образовании // Сборник материалов конференции. Серия „Symposium“, вып. 22. СПб. : С.-Петербург. филос. о-во. 2022. URL: <http://anthropology.ru/ru/edition/dialog-v-obrazovanii> (дата обращения: 11.10.2024).
3. Гадамер Г. Истина и метод. М. : Прогресс. 1988. 698 с.
4. Каган М. С. О педагогическом аспекте теории диалога // Сборник материалов конференции. Серия „Symposium“. Вып. 22. СПб. : С.-Петербург. филос. о-во. 2002. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga> (дата обращения 11.10.2024).
5. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. Анализ зарубежного опыта. Рига : Эксперимент, 1995. 176 с. URL: https://old.sgu.ru/sites/default/files/education/method/2022/klarin_m.v._innovacii_v_pedagogike.pdf (дата обращения: 10.10.2024).
6. Кильпикова О. В., Овчаренко В. А. Дискуссионные методы активного обучения // Проблемы и перспективы развития образования в России. М., 2012. № 16. С. 128 – 133.
7. Костикова Л. П. Оценивание результатов формирования межкультурной компетенции как целостности // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 3 (39). С. 135 – 142. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01005514444.pdf (дата обращения: 11.04.2024).
8. Кучина Е. Д. Методика формирования у иностранных студентов навыков и умений дискуссионного общения : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Н. Новгород, 2010. 24 с. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004903409.pdf (дата обращения: 17.10.2024).
9. Миролюбов А. А. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность. Обнинск : Титул, 2012. 463 с. URL: https://vk.com/wall-58168585_102 (дата обращения: 11.08.2024).

10. Пушкин А. С. Евгений Онегин. Драматические произведения. М. : Вагриус. 2007. 413 с.
11. Шляхов В. И. Сценарий речевого взаимодействия в теории и практике преподавания русского языка иностранцам : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2008. 50 с. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004296362.pdf (дата обращения: 16.07.2024).
12. Юнг К. Г. Душа и миф. Шесть архетипов. М. : Совершенство ; Киев : Порт-Рояль, 1997. 382 с. URL: <https://djvu.online/file/6uMHPMsqlyJqL> (дата обращения: 18.06.2024).

References

1. Assman A. Dlinnaya ten` proshlogo. M. : Novoe literaturnoe obozrenie, 2014. 328 s.
2. Valiczskaya A. P. Dialog v obrazovanii // Sbornik materialov konferencii. Seriya „Symposium“, vy`p. 22. SPb. : S.-Peterb. filos. o-vo. 2022. URL: <http://anthropology.ru/ru/edition/dialog-v-obrazovanii> (data obrashheniya: 11.10.2024).
3. Gadamer G. Istina i metod. M. : Progress. 1988. 698 s.
4. Kagan M. S. O pedagogicheskom aspekte teorii dialoga // Sbornik materialov konferencii. Seriya „Symposium“. Vy`p. 22. SPb. : S.-Peterb. filos. o-vo. 2002. URL: <http://anthropology.ru/ru/text/kagan-ms/o-pedagogicheskom-aspekte-teorii-dialoga> (data obrashheniya 11.10.2024).
5. Klarin M. V. Innovacii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry` i diskussii. Analiz zarubezhnogo opy`ta. Riga : E`ksperiment, 1995. 176 s. URL: https://old.sgu.ru/sites/default/files/education/method/2022/klarin_m.v._innovacii_v_pedagogike.pdf (data obrashheniya: 10.10.2024).
6. Kil`pikova O. V., Ovcharenko V. A. Diskussionny`e metody` aktivnogo obucheniya // Problemy` i perspektivy` razvitiya obrazovaniya v Rossii. M., 2012. № 16. S. 128 – 133.
7. Kostikova L. P. Ocenivanie rezul`tatov formirovaniya mezhsul`turnoj kompetencii kak celostnosti // Psixologo-pedagogicheskij poisk. 2016. № 3 (39). S. 135 – 142. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01005514444.pdf (data obrashheniya: 11.04.2024).
8. Kuchina E. D. Metodika formirovaniya u inostranny`x studentov navy`kov i umenij diskussionnogo obshheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. N. Novgorod, 2010. 24 s. URL: https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004903409.pdf (data obrashheniya: 17.10.2024).
9. Miroljubov A. A. Metodika obucheniya inostranny`m yazy`kam: tradicii i sovremenost`. Obninsk : Titul, 2012. 463 s. URL: https://vk.com/wall-58168585_102 (data obrashheniya: 11.08.2024).
10. Pushkin A. S. Evgenij Onegin. Dramaticheskie proizvedeniya. M. : Vagrius. 2007. 413 s.

11. Shlyaxov V. I. Scenarij rechevogo vzaimodejstviya v teorii i praktike prepodavaniya russkogo yazy`ka inostranczam : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2008. 50 s. URL: https://new-dissert.ru/_avtoreferats/01004296362.pdf (data obrashheniya: 16.07.2024).
12. Yung K. G. Dusha i mif. Shest` arhetipov. M. : Sovershenstvo ; Kiev : Port-Royal`, 1997. 382 s. URL: <https://djvu.online/file/6uMHPmsqlyJqL> (data obrashheniya: 18.06.2024).

A. P. Sklizkova

ON THE ISSUE OF USING THE DISCUSSION METHOD IN TEACHING FOREIGN STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF COMMENTING ON A. S. PUSHKIN'S NOVEL "EUGENE ONEGIN")

The article considers the method of discussion as one of the main ones in teaching foreign students. The paper raises a pedagogical problem related to the education of students who want to master the Russian language. To solve this problem, the following goals are set: the disclosure of the phenomenon of Pushkin's poetics through the use of the method of discussion; the formation of certain skills that contribute not only to literate speech in a foreign language, but also the possibility of using a discussion dialogue in all spheres of life. During the presentation of the material, lexical and grammatical exercises were presented, allowing for a reasoned discussion. Mastering such a significant skill gives students the opportunity not only to enter into a dialogue with the poetic creation of the Russian writer, but also helps to have a discussion conversation with themselves. The increasing activation of consciousness at the same time contributes to the formation of personality, which is the most important task of modern pedagogy as a science.

Keywords: *discussion, conversation, development, learning, becoming, dialogue, reflection.*

УДК 371.3

О. И. Соколова

**СОЗДАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕКСТА
ЧЕРЕЗ АНТРОПОНИМИКОН**

В статье проанализирована специфика значения имен собственных, в частности антропонимов; указаны выполняемые ими функции; отмечено их специфическое употребление в речи при развитии у них сигнификативного значения; рассмотрено направление анализа художественного произведения через изучение антропонимикона на примере рассказов Т. Н. Толстой.

Ключевые слова: *литературная ономастика, имя собственное, антропоним, оним, функции имени собственного, поэтика имени.*

Литературная антропонимика стала активно изучаться сравнительно недавно. Но еще в XIX веке выходили статьи В. Г. Белинского («Ничто и ничем...», 1835 г.), Н. С. Лескова («О русских именах», 1883 г.; «Календарь графа Толстого», 1887 г.) и другие (см. подробный анализ зарождения литературной антропонимики в работе: [19]). Анализируя научные работы последних десятилетий, можно сказать, что тема продолжает оставаться актуальной: ежегодно публикуется множество исследований по указанной проблематике.

Одно из направлений изучения имен собственных – особенности функционирования антропонимов в произведениях: изучается семантика имен и их текстообразующая роль в художественном произведении, исследуется антропонимикон того или иного произведения, описываются контекстуальные и интертекстуальные связи литературного антропонима.

Литературные антропонимы являются ключом к пониманию образа героя произведения, поэтому постижение принципа номинации персонажей становится основой понимания текста. По наблюдению Ю. Н. Тынянова, в художественном произведении нет неговорящих, незнакомых имен: «все имена говорят» [23, с. 269].

Вопрос о семантической природе имен собственных решается по-разному. Наибольшее распространение в науке получило восходящее к Дж. Ст. Миллю представление об отсутствии значения у имени собственного, так как оно не связано с выражением постоянных понятий; эту точку зрения разделяют также В. Брендаль, А. Гардинер, А. А. Реформатский и др.

Ряд ученых придерживается менее категоричной точки зрения: имена собственные обретают лексическое значение в речи, в контексте речевого окружения и коммуникативной ситуации (О. Есперсен, О. С. Ахманова, В. И. Болотов, А. В. Суперанская, Л. Д. Чеснокова и др.).

Принципиально иной подход демонстрируется в работах Е. Куриловича, Л. А. Булаховского, Л. В. Щербы, Е. М. Галкиной-Федорук, В. А. Николы, С. Д. Кацнельсона, Л. М. Щетинина, О. И. Фоняковой: имена собственные имеют значение и в языке, и в речи, но другого типа, нежели нарицательные.

Разница подходов обусловлена в том числе и тем, что сторонники отсутствия значения у онимов рассматривают их в языке, а не в речи. Мы придерживаемся мнения, что имена собственные обретают значение в речи, в тексте, и, безусловно, выбор имени для персонажа неслучаен: литературные антропонимы не только служат средством обозначения героев, помогая их идентифицировать, обособить и различить, они передают большой объем «закодированной» информации (место действия, историческая эпоха, социальный статус литературных героев, пол, возраст, национальность, отношение к ним героев и автора), помогают увидеть способ творческого мышления автора через выстраивание ассоциативного ряда через явные или скрытые литературные аллюзии.

Потенциал использования имени собственного связан с тем спектром функций, которые оно потенциально способно выполнять. Прежде всего, это *номинативная и дифференцирующая*

функции, то есть способность не только называть, но и различать отдельные объекты одного ряда. Кроме того, важная функция имен собственных – *идентифицирующая*. Именно так возможно установление тождества называемых единичных объектов / лиц в различных контекстах, будь то речевая ситуация или текст [3, с. 20; 17, с. 126; 26, с. 13].

Эта функция близка указательной, или *дейктической*, поскольку помогает точно указать на конкретный объект в разговоре или на письме [3, с. 20; 26, с. 16]. Ср.: игровое употребление имен у Н. В. Гоголя: *Перед ним сидел Шиллер, – не тот Шиллер, который написал «Вильгельма Телля» и «Историю Тридцатилетней войны», но известный Шиллер, жестяных дел мастер в Мещанской улице; Возле Шиллера стоял Гофман, – не писатель Гофман, но довольно хороший сапожник с Офицерской улицы, большой приятель Шиллера.*

Для онимов, разумеется, первична *номинативная* функция в отличие от имен нарицательных, для которых основной является функция *семасиологическая* [3, с. 27; 23, с. 159], иначе, *характеризующая, стилистическая, идеологическая* функция [17, с. 31, 126 – 127]. Именно эти функции и представляют особенный интерес при изучении художественных произведений через антропонимикон.

В связи со сказанным большое значение имеет решение вопроса о связанности имен собственных с понятием. Ряд исследователей полагают, что оним не связан с выражением понятия, не относится к выражению класса объектов (А. Гардинер, В. Брендаль, Н. И. Толстой). В этом случае семантический

треугольник превращается в линию: слово – вещь (денотат), и слово не соотносится с сигнификатом [22, с. 124 – 125]. Другие считают их, напротив, словами с «перегруженной» семантикой, где понятийное ядро включает в себя все существующие знания о денотате (носителе имени) (В. А. Никонов, Т. В. Бакастова, А. А. Живоглядова и др.).

Термином *понятие* принято обозначать «совокупность общих и существенных признаков предмета» [21, с. 89]. Вероятно, правильнее говорить о возможности имен собственных соотноситься с понятием, реализующейся в речи, тексте. Они выражают денотативное значение, связанное с обозначением объектов (лиц), а также сигнификативное, относящееся к понятию. У онимов соотносительность с понятием особого рода: они впитывают в себя «энциклопедическую» информацию о носителе [13, с. 17], и закреплённость определенных признаков за носителем может иметь произвольный характер. Понятие апеллатива формируется в языке, понятие онима – в речи [20, с. 12].

Таким образом, вне выполнения прямой функции – названия лица – понятийное ядро имени собственного вбирает в себя языковое, речевое и энциклопедическое значение. В этом смысле его понятийный потенциал оказывается даже более богатым, чем у имени нарицательного, антропонимы становятся удобным способом дать характеристику какому-либо лицу.

Случаи употребления имен собственных, которые реализуют сигнификативную функцию, нередки, при этом имя не просто отсылает к определенному денотату, а обладает способностью выражать понятие, что роднит их

с именами нарицательными: *Аполлон, Гамлет, Дон Кихот, Малюта Скуратов, Робинзон, Молчалин* и др.

Антропоним нередко перешагивает рамки произведения, став основой для выражения понятия, так называемым аллюзивным антропонимом. Так, очевидны отсылки к соответствующим литературным антропонимам в названиях: «Гамлет Щигровского уезда» (Н. С. Лесков), «Гамлет XVIII века» (М. Н. Волконский), «Гамлет. Эксцентрическая комедия в пяти действиях» (А. Застырец); «Леди Макбет Мценского уезда» (Н. С. Лесков) и «Леди Макбет» Ю. О. Домбровского и проч. Приведем еще несколько примеров: *Но это какая-то Галатея* (об Обломове – О. С.), *с которой ей самой приходилось быть Пигмалионом* (И. Гончаров); *Семейство – вздор, семейство – блажь*, // – *Любили здесь промолвить гневно. // А в глубине души все та ж* // «Княгиня Марья Алексевна» (А. А. Блок); *У подоконника, философичный и грустный, как Гамлет с черепом Йорика, возвышался Толик* (Д. Симонова); *Лодка сразу пошла ко дну. – То же мне Гамлет*, – сказал Озирис недовольно. – *Бить или не бить* (В. Пелевин). Во всех подобных случаях не требуется давать разъяснения: употребленные онимы (равно как и другие прецедентные имена – «счастья баловень безродный», «мещанин во дворянстве», прецедентные ситуации – «Гамлет с черепом Йорика») являются ключом ко всему комплексу соответствующих представлений, служат средством экономного представления содержания.

Широко пользовался литературными именами для автохарактеристик

Пушкин (*Влюблен, как Буало, дней новейших Тредьяковский*), раздавал литературные имена своим знакомым (*Лара, Атала, Элеонора* и проч.) [5, с. 376 – 377]. Такие употребления находим и у Чехова: *Во-первых, я «счастья баловень безродный», в литературе я Потемкин, выскочивший из недр «Развлечения» и «Волны», я мещанин во дворянстве...* (Чехов, 509. А. С. Лазареву (Грузинскому) 20 октября 1888, г. Москва).

Возможно и появление автопрецедентности: *Молчалины блаженствуют на свете* (А. Грибоедов); *С тобой никак нельзя говорить, как с человеком близким... никакого прямотушия, ни искренности! Совершенный Собакевич, такой подлец!* (Н. Гоголь); *Впрочем, Чичиков напрасно сердился: иной и почтенный, и государственный даже человек, а на деле выходит совершенная Коробочка* (Н. Гоголь); – *Ну, брат, ты еще больше Обломов, нежели я сам* (И. Гончаров).

С другой стороны, автор может «оживлять» в слове апеллятивное значение: Давид Бурлюк становится бурлящим Давидом: *В Москве Хлебников. Его тихая гениальность была для меня совершенно затемнена бурлящим Давидом* (В. Маяковский). У другого Давида автор оживляет «внутреннюю форму» слова, связывая его с глаголом *давить*: *А еще будто там доложен быть мужик каменный, агромадный и сам Давид. А у нас тут есть кому нас давить, лишний-то нам без надобности...* (Т. Толстая).

Оним в случае антономазии может обладать своего рода оценочностью, при этом к одному и тому же имени отношение может быть положительным и

отрицательным. Например, *Дон Кихот* – олицетворение священного безумия, символ благородства и бескорыстия, но при этом наивности, что придает имени если не пейоративную окрашенность, то, по крайней мере, ироничную: *Что сейчас не хватает нашей стране, это – Дон Кихота* (Ю. Домбровский); *В ряде источников сообщается, что будто бы в мае 1945 года сестра Фадеева застала брата с наганом и запиской: «Надоело жить Дон Кихотом»* (В. Авченко); *Единственный, кому верят. Дон Кихот. Герой ненаписанного романа Достоевского* (Л. Данилкин). Неоднозначно отношение к ониму *Обломов*: *Обломова изучил и узнал целый народ, по преимуществу богатый обломовщиной, – и мало того, что узнал, но полюбил его всем сердцем, потому что невозможно узнать Обломова и не полюбить его глубоко* (А. Дружинин); *Я думаю, что и предыдущая империя развалилась потому, что количество Обломовых стало «зашкаливать»* (А. Вознесенский). *Ну не водку же мне жрать или валяться на диване, как Обломов?* (Е. Левина).

Имена могут «говорить», и эти обозначения читатель понимает без дополнительных пояснений: *Скотинин, Милон, Угрюм-Бурчеев, Ляпкин-Тяпкин* и подобные. По замыслу автора «говорящим» может стать даже незначущее имя: таков *Иван Алексеевич Алексеев* в романе Гончарова «Обломов» – ничем не примечательный, незаметный, но необходимый гость Ильи Ильича. Сочетание имени и фамилии *Бронька Пупков* В. Шукшин делает парадоксальным, «обидным» для его носителя.

Имя – это и знак культурной информации. Для современного носителя

языка имена, например, *Ольга* и *Василиса* сообщают не так много. Но читатель XIX века знал, что имя *Ольга* обычно носила женщина из дворянского сословия, а *Василиса* – из более низкого [15, с. 23]. Значимость имени реализуется в тексте произведения, например, это может быть указание на благородное происхождение героя (ср. значимые со- и противопоставления: *Евгений* и *Татьяна* («Евгений Онегин»), *Евгений* и *Груня* («Евгений Вельский»), *Евгений* и *Парашиа* («Медный всадник»)), с другой стороны, имя Евгения Базарова может быть объяснено таким образом: имя вступает в противоречие с его происхождением, так Тургенев хочет подчеркнуть «идейную роль образа в романе» – «вступать в противоречие со всеми героями» [8, с. 46]. Таково и простонародное имя *Татьяна* у Пушкина. Глубокие наблюдения о значении имени *Нина* сделаны в исследовании А. Б. Пеньковского: «миф о Нине», сложившийся в культурном сознании в начале XIX в., культурно-языковой комплекс, «имя-мифологема» [16]. Нарекая героя именем, автор помогает читателю выстроить определенные связи и параллели.

Во ФГОС среднего общего образования в числе предметных требований, предъявляемых к результатам освоения блока «Филология», включено «владение умением анализировать текст с точки зрения наличия в нем явной и скрытой, основной и второстепенной информации» [25]. В кодификаторе ЕГЭ по литературе отмечено «владение современными читательскими практиками, культурой восприятия и понимания литературных текстов», в том числе текстов современных, с учетом неоднозначности заложенных

в нем смыслов и наличия в нем подтекста [12]. С другой стороны, у старшеклассников есть запрос на чтение новейшей литературы [7, с. 20], поэтому изучение современных авторов оправданно и необходимо.

При анализе текста важное место занимает антропонимикон произведения. Литературные онимы служат архитектонике текста: участвуют в выстраивании сюжета, определяют систему персонажей, передают авторский замысел. Ономастические единицы входят в текст по воле автора, осмысляются или переосмысляются читателем. Отметим изучение имен персонажей в современных текстах, где они включены в своего рода языковую игру [1; 2; 4; 10; 11; 14; 18 и др.].

Рассмотрим, как антропонимикон произведения помогает постижению авторского замысла на примере рассказов Т. Н. Толстой «Милая Шура» и «Река Оккервиль» в старших классах средней школы.

Показательно, что в обоих случаях мы знакомимся с главными героями через имя собственное, это первономинация героя. Такой прием, по мысли В. Г. Гака, позволяет в самом начале ввести читателя в «гуцу событий» [6, с. 538]. «Гуцы событий» в рассказах нет, но такой способ знакомства с героем способствует интимизации общения, возникновению ощущения, что автор говорит о хорошо известном читателю лице, поскольку название имени собственного в обоих рассказах первично – до общих номинаций, информирующих о возрасте, роде занятий и подобном.

Антропонимическое пространство рассказа «Милая Шура» включает всего четыре имени: Александра Эрнестовна,

Шура, Иван Николаевич, Елизавета Осиповна. Все имена собственные, встречающиеся в рассказе, подчинены раскрытию образа главной героини.

Для имянаречения своей героини Т. Н. Толстая использует две формы: *Александра Эрнестовна* и *милая Шура*. В первом случае – это тяжеловесные «имя + отчество», во втором – «имя» + «постоянное определение “милая”».

Александра Эрнестовна – всеми забытая пожилая женщина из «коммунального убежища»: *Блаженно улыбаясь, с затуманенными от счастья глазами, движется Александра Эрнестовна по солнечной стороне*. Благодаря ее воспоминаниям перед читателем оживает *милая Шура* – молодая, легкая, улыбающаяся, запечатленная на многочисленных фотографиях с тремя мужьями и Иваном Николаевичем. Эти персонажи помогают увидеть образ Александры Эрнестовны более объемно.

Именем наделен *Иван Николаевич* – поклонник Шуры. Три ее мужа имен не имеют: адвокат, врач и вечно ноющий муж-ипохондрик без указания рода занятий, по мысли автора, уже достаточно определенны, их имена оказались не важными – их можно называть просто мужьями. Иван Николаевич – иное дело: ждал – звал – не дождался – много простора для сослагательного наклонения. Не имеет имени и скрипач-квартирант – предмет грез и фантазий героини.

И еще одно имя, упомянутое в рассказе, – *Елизавета Осиповна*. Это второстепенный, закадровый персонаж. В рассказе от героини осталось только имя: «*В случае моей смерти звонить Елизавете Осиповне*». *Елизаветы Осиповны самой давно нет на свете. Ничего. Александра*

Эрнестовна забыла. Упоминание об этом факте подчеркивает иллюзорность жизни самой Александры Эрнестовны.

В рассказе «Река Оккервиль» (название реки – своего рода символ нездешнего мира), полном литературных аллюзий, которые тонко и точно описал А. К. Жолковский [9], встречаем всего пять имен собственных. Главный герой, переводчик *Симеонов*, живет в своем мире, вполне осознавая, что «на свете счастья нет», и утешается доступными ему «покоем» и иногда «волей», если *Тамара* (женщина, наделенная «лермонтовским» именем, живущая где-то за горизонтом повествования) его «не настигнет».

Имя главного героя звучит благородно и возвышенно, но не имеет прямых антропонимических отсылок к каким-либо онимам. Сам же герой, по мнению А. К. Жолковского, являет собой образ «маленького человека», сшитого из Евгения (Пушкин, «Медный всадник»), Пискарева (Гоголь, «Невский проспект»), «беспомощного мечтателя» (Достоевский, «Белые ночи») [Там же, с. 30]. Согласно письму Т. Н. Толстой, (полу)осознанным источником фамилии *Симеонов* и переклички с Петром, который в рассказе «все догоня[ет] в ночных кошмарах с корабельным топориком в руках», могла послужить русская сказка «Семь Симеонов» [Там же].

Другой важный персонаж – бесплотная *Вера Васильевна*, наполняющая серебряным голосом не только комнату Симеонова, но и весь рассказ. В начале произведения Вера Васильевна представляется недостижимым идеалом героя. Антитезой ей является

Тамара – женщина, от которой Симеонов пытается скрыться, но она все-таки вторгается в его пространство.

Позже женщины меняются местами: Вера Васильевна «с напором шума, пением и хохотом» обретает плоть, превращаясь в материального Верунчика «с большим носом и усами под носом». Ее имя перестает быть эфемерным, становясь простонародным, даже вульгарным. Волшебную диву «умыкнули горынычи», а Вера Васильевна вызывает отвращение своей телесностью, громким низким голосом. Ей уже не выдержать конкуренции с «теплой, кухонной» Тамарой – родной, мающейся у дверей квартиры, готовой всегда позаботиться о Симеонове и обогреть, и ничем этому нельзя помочь.

Эта оппозиция *Симеонов – Вера Васильевна* прекрасно охарактеризована А. К. Жолковским: «герой представляет все чистое, высокое, идеальное, но и постное, сухое (таковы его хризантемы и мечты о «сухоногой» старушке), ограниченное, упорядочивающее, запертое – «аполлоническое», а героиня воплощает все безбрежное, наводняющее, влажное, летящее, но одновременно и низкое, вульгарное, телесное – «дионисийское» [Там же]. В рассказе назван также некто *Поцелуев*, которого Симеонов застает в гостях у певицы. Он является полной противоположностью главного героя: приземленный, громкий, бесцеремонный. Соответствие образу героя его фамилии отмечает и автор, говоря о нем как об «интимно приближенном самым звучанием его фамилии».

В обоих рассказах Т. Н. Толстая, выстраивая сюжет, использует прием вторичной номинации героя через со-

здание номинативной двучленной парадигмы: *Александра Эрнестовна – Шура, Вера Васильевна – Верунчик*.

Система имен собственных указанных рассказов Т. Н. Толстой обнаруживает антиномии, заложенные ав-

тором, – пропасть между устремлениями человека и их недо-реализацией. Изучение антропонимикона рассказов дополняет многочисленные исследования о мифопоэтике, мире, пространстве, топосе рассказов Толстой.

Литература

1. Авдеева Г. А. Ономастическая игра как реализация аллюзивного принципа языковой игры в художественном тексте: на примере «Уездного города N» М. Науменко // Уральский филологический вестник. Серия: Психолингвистика в образовании. 2014. № 2. С. 30 – 37.
2. Белоконева А. О. Антропонимы в постмодернистском тексте: структурные и функциональные типы (на материале произведений В. О. Пелевина) // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 360. С. 7 – 10.
3. Бондалетов В. Д. Русская ономастика. М. : Просвещение, 1983. 224 с.
4. Васильева Н. В. Собственное имя в мире текста. Изд. 2-е. испр. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 223 с.
5. Виноградов В. В. Стиль Пушкина. М. : ОГИЗ, Гос. изд-во худ. лит., 1941. 620 с.
6. Гак В. Г. Языковые преобразования. М. : Школа «Языки русской культуры», 1998. 768 с.
7. Галактионова Т. Г., Мокшина Ю. Л. Размышления старшеклассников о литературе // «Педагогика текста. Современный литературный поток в школьном образовательном процессе» : сб. науч. ст. по итогам IX Междунар. науч.-практ. конф., 17 нояб. 2017 г. Россия, Санкт-Петербург / под ред. Т. Г. Галактионовой, Е. И. Казаковой. СПб. : ЛЕМА, 2018. С. 20 – 21.
8. Гладкова А. А. Антропонимное пространство романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования : сб. науч. ст. : к юбилею д-ра филол. наук, проф. А. М. Мезенко / редкол.: Ю. В. Дулова [и др.]. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2023. С. 44 – 48.
9. Жолковский А. К. В минус первом втором зеркале // Литературное обозрение. 1995. № 6. С. 25 – 41.
10. Иванова Р. Ф. Ономастическая игра в пьесе Е. П. Ростопчиной «Возврат Чацкого в Москву» // Вестник Удмуртского университета. Серия: История и филология. 2022. № 5. С. 954 – 961.
11. Карпенко Ю. А. Имя собственное в художественной литературе // Филологические науки. 1986. № 4. С. 34 – 40.
12. Кодификатор проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования и элементов содержания для проведения единого государственного экзамена по литературе. 2025. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (дата обращения: 12.02.2025).
13. Курилович Е. Очерки по лингвистике. М. : Изд-во иностр. лит., 1962. 203 с.

14. Маслова А. Ю., Зоткина А. С. Русские антропонимы в романе М. Павича «Пейзаж, нарисованный чаем» // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И. Я. Яковлева. 2022. № 3. С. 81 – 90.
15. Никонов В. А. Ищем имя. М. : Советская Россия, 1988. 128 с.
16. Пеньковский А. Б. Нина. Культурный миф золотого века русской литературы в лингвистическом освещении. М. : Индрик, 1999. 520 с.
17. Подольская Н. В. Словарь русской ономастической терминологии. М. : Наука, 1988. 187 с.
18. Позднякова Е. Ю. О дискурсивной природе имени собственного // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. Т. 42, № 3. С. 556 – 565.
19. Скуридина С. А. У истоков литературной ономастики // Неофилология. 2019. № 17. С. 54 – 61.
20. Соколова О. И. Атрибутивная валентность личных имен собственных : дис. ... канд. филол. наук. Владимир, 2003. 178 с.
21. Способы номинации в современном русском языке / отв. ред. Д. Н. Шмелев. М. : Наука, 1982. 296 с.
22. Суперанская А. В. Общая теория имени собственного. М. : Наука, 1973. 365 с.
23. Тынянов Ю. Н. Литературный факт. Виктору Шкловскому // Поэтика. История литературы. Кино. М. : Наука, 1977. С. 255 – 270.
24. Уфимцева А. А. Типы словесных знаков. М. : Наука, 1974. 206 с.
25. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2021 г. № 287) : с изм. и доп. от 18 июля, 8 нояб. 2022 г., 27 дек. 2023 г., 22 янв. 2024 г. [Электронный ресурс]. <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 12.03.2025).
26. Фонякова О. И. Имя собственное в художественном тексте. Л. : ЛГУ, 1990. 104 с.

References

1. Avdeeva G. A. Onomasticheskaya igra kak realizaciya allyuzivnogo principa yazy`kovoij igry` v xudozhestvennom tekste: na primere «Uezdnogo goroda N» M. Naumenko // Ural'skij filologicheskij vestnik. Seriya: Psixolingvistika v obrazovanii. 2014. № 2. S. 30 – 37.
2. Belokoneva A. O. Antroponimy` v postmodernistskom tekste: strukturny`e i funkcional`ny`e tipy` (na materiale proizvedenij V. O. Pelevina) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 360. S. 7 – 10.
3. Bondaletov V. D. Russkaya onomastika. M. : Prosveshhenie, 1983. 224 s.
4. Vasil`eva N. V. Sobstvennoe imya v mire teksta. Izd. 2-e. ispr. M. : Knizhny`j dom «LIBROKOM», 2009. 223 s.
5. Vinogradov V. V. Stil` Pushkina. M. : OGIZ, Gos. izd-vo xud. lit., 1941. 620 s.
6. Gak V. G. Yazy`kovy`e preobrazovaniya. M. : Shkola «Yazy`ki russkoj kul`tury», 1998. 768 s.

7. Galaktionova T. G., Mokshina Yu. L. Razmy'shleniya starsheklassnikov o literature // «Pedagogika teksta. Sovremenny`j literaturny`j potok v shkol`nom obrazovatel`nom processe» : sb. nauch. st. po itogam IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 17 noyab. 2017 g. Rossiya, Sankt-Peterburg / pod red. T. G. Galaktionovoj, E. I. Kazakovoj. SPb. : LEMA, 2018. S. 20 – 21.
8. Gladkova A. A. Antroponimnoe prostranstvo romana I. S. Turgeneva «Otcy i deti» // Regional`naya onomastika: problemy` i perspektivy` issledovaniya : sb. nauch. st. : k yubileyu d-ra filol. nauk, prof. A. M. Mezenko / redkol.: Yu. V. Dulova [i dr.]. Vitebsk : VGU im. P. M. Masherova, 2023. S. 44 – 48.
9. Zholkovskij A. K. V minus pervom vtorom zerkale // Literaturnoe obozrenie. 1995. № 6. S. 25 – 41.
10. Ivanova R. F. Onomasticheskaya igra v p`ese E. P. Rostopchinoj «Vozvrat Chacz-kogo v Moskvu» // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Istoriya i filologiya. 2022. № 5. S. 954 – 961.
11. Karpenko Yu. A. Imya sobstvennoe v xudozhestvennoj literature // Filologicheskie nauki. 1986. № 4. S. 34 – 40.
12. Kodifikator proveryaemy`x trebovanij k rezul`tatom osvoeniya osnovnoj obrazovatel`noj programmy` srednego obshhego obrazovaniya i e`lementov soderzhaniya dlya provedeniya edinogo gosudarstvennogo e`kzamina po literature. 2025. URL: <https://fipi.ru/ege/demoversii-specifikacii-kodifikatory> (data obrashheniya: 12.02.2025).
13. Kurilovich E. Ocherki po lingvistike. M. : Izd-vo inostr. lit., 1962. 203 s.
14. Maslova A. Yu., Zotkina A. S. Russkie antroponimy` v romane M. Pavicha «Pejzazh, narisovanny`j chaem» // Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva. 2022. № 3. S. 81 – 90.
15. Nikonov V. A. Ishhem imya. M. : Sovetskaya Rossiya, 1988. 128 s.
16. Pen`kovskij A. B. Nina. Kul`turny`j mif zolotogo veka russkoj literatury` v lingvisticheskom osveshhenii. M. : Indrik, 1999. 520 s.
17. Podol'skaya N. V. Slovar` russkoj onomasticheskoy terminologii. M. : Nauka, 1988. 187 s.
18. Pozdnyakova E. Yu. O diskursivnoj prirode imeni sobstvennogo // Voprosy` zhurnalistiki, pedagogiki, yazy`koznaniya. 2023. T. 42, № 3. S. 556 – 565.
19. Skuridina S. A. U istokov literaturnoj onomastiki // Neofilologiya. 2019. № 17. S. 54 – 61.
20. Sokolova O. I. Atributivnaya valentnost` lichny`x imen sobstvenny`x : dis. ... kand. filol. nauk. Vladimir, 2003. 178 s.
21. Sposoby` nominacii v sovremennom russkom yazy`ke / otv. red. D. N. Shmelev. M. : Nauka, 1982. 296 s.
22. Superanskaya A. B. Obshhaya teoriya imeni sobstvennogo. M. : Nauka, 1973. 365 s.
23. Ty`nyanov Yu. N. Literaturny`j fakt. Viktoru Shklovskomu // Poe`tika. Istoriya literatury`. Kino. M. : Nauka, 1977. S. 255 – 270.
24. Ufimceva A. A. Tipy` slovesny`x znakov. M. : Nauka, 1974. 206 s.

25. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshhego obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 maya 2021 g. № 287) : s izm. i dop. ot 18 iyulya, 8 noyab. 2022 g., 27 dek. 2023 g., 22 yanv. 2024 g. [E'lektronnyj resurs]. <https://base.garant.ru/401433920/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (data obrashheniya: 12.03.2025).
26. Fonyakova O. I. Imya sobstvennoe v xudozhestvennom tekste. L. : LGU, 1990. 104 s.

O. I. Sokolova

ANTHROPONYMS AS A MEANS OF CREATING LITERARY TEXT SPACE

The article analyzes the specifics of the meaning of proper names, in particular anthroponyms; the functions they perform are indicated; their specific use in speech during the development of their significant meaning is noted; the direction of the analysis of an artistic work through the study of anthroponymy is considered using the example of the stories of T. N. Tolstaya.

Keywords: *literary onomastics, proper name, anthroponym, onym, functions of proper name, poetics of name.*

УДК 372.882

Е. Е. Чикина, А. Р. Притомская

ПРЕПОДАВАНИЕ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ВУЗЕ: СЕМИОТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены перспективы эдусемиотического подхода в преподавании литературы в рамках программ филологического образования в отечественном вузе. Знаковый подход к анализу текста позволяет задействовать механизмы «естественной семиотики», базирующейся на принципах выявления иконического сходства в рамках личного практического опыта. Для интерпретации и дешифровки литературных текстов авторами предлагается выявление в них релевантных культурных кодов, элементов динамической семиотики (нарративных ходов, хронотопа, мотивов, интертекстуальных структур), а также структурный анализ ритма текста. Такой подход способствует, как показывают результаты экспериментального обучения, повышению интереса и мотивации студентов-филологов, улучшению качества работы над текстом и навыков проведения компаративных аналогий.

Ключевые слова: *семиотика, эдусемиотика, педагогическая семиология, методика преподавания литературы в вузе, семиотический анализ текста.*

Вопросы преподавания литературы в вузе и школе давно и справедливо увязываются в методической науке с погружением в исторически-культурный контекст эпохи, что позволяет максимально глубоко интерпретировать авторские смыслы и развивать общекультурные и общегуманитарные компетенции учащихся. По справедливому замечанию С. Р. Макаровой, «художественный текст признается наивысшей ступенью в иерархии текстов культуры» [9, с. 24]. Именно здесь находится точка пересечения сфер интересов методики преподавания филологических дисциплин и семиотики. Семиотика как теория знаков и знаковых систем не просто представляет собой фундамент филологического знания, она позволяет формализовать и структурировать образное пространство художественного текста. При этом внедрение семиотического знака в изучение литературы способно также сблизить такие традиционно разделяемые дисциплины, как лингвистика в силу её якобы «системности» и литературоведение в силу его мнимой «бессистемности» [14].

Статья посвящена возможностям использования семиотического анализа в курсе зарубежной литературы в вузе в рамках активно развивающейся в настоящее время педагогической семиологии, направленной на изучение закономерностей языка педагогической науки и инструментария для исследования и фиксации смыслов образовательной реальности; как отмечает, например, М. А. Лукацкий, для педагогического познания и педагогического взаимодействия [8].

Концепцию семиотического подхода в филологическом образовании целесообразно, как представляется, разрабатывать в рамках эдусемиотики – активно развивающегося в настоящее время в англоязычных исследованиях направления в семиотике образования. Если отечественная теория знаков и их значения для процесса обучения выведена Л. С. Выготским в его культурно-исторической концепции развития психики человека, то англоязычная эдусемиотика обращается к теории знаков Ч. Пирса. Последний впервые заговорил о необходимости поиска сходств, а не различий, как это было принято в классическом подходе «анализ» – «разделение»: «дети (как и все остальные) могут предсказывать только те знаки, которыми они могут оперировать, которые они сами открыли для себя. Это знание, характеризующееся иконической знаковостью, является основой для обучения и творчества. Ребенок развивает свою пресуппозицию в основном через иконическое знакообразование, поскольку обучение, как и знакообразование в целом, вначале переживается иконически – обнаружением сходства между двумя вещами <...>. В обучении, как и в знании в целом, всегда присутствует элемент случайности. Этот элемент случайности появляется на базовом уровне знаковости, а именно на уровне иконичности. То, что первоначальное формирование знака подвержено случайности, раскрывает для Пирса принцип эволюции» [20]. Данную закономерность отмечают и такие исследователи, как Legg, Copley и Stjernfelt: обучение по принципу «надстройки» (*scaffolding*) реализуется путем «объединения частей в более

полные целые и далее – в более сложные структуры. Таким образом, обучение заключается в раскрытии сходства. Это бросает вызов давней традиции структурной и текстовой семиотики, в которых считалось, что обучение происходит на основе (воспринимаемого) различия, вытекающего из более распространенного субстанционального дуализма, унаследованного от модернистской парадигмы» [19, с. 255; 17, с. 302].

Термин-неологизм «эдусемиотика» был введен Марселем Данези, который отмечал, что эдусемиотика родилась из «идеи объединения знаков с теорией обучения и воспитательной работой» [18]. I. Semetsky понимает эдусемиотику как новый подход в теории обучения, рассматривающий науку о знаках в качестве гносеологического основания и исследующий специфику семиотики в образовательных контекстах [24]. Эдусемиотика носит как теоретический, так и прикладной характер, разрабатывая реальные концептуальные основы внедрения принципов семиотики в образовательный процесс. Эдусемиотике также был присвоен статус новой подотрасли теоретической семиотики наряду с биосемиотикой или экосемиотикой окружающей среды [Там же].

Опираясь на работы Ю. Кристевой, I. Semetsky, ведущий специалист в области эдусемиотики на сегодняшний день, пишет: «Эдусемиотика, однако, предоставляет новую концептуальную структуру и позволяет сместить субъектную позицию от абстрактного к конкретному: именно живые знаки, составляющие наш практический опыт, который функционирует как потенциальная модальность значимости и смыслообразования для аффектов, настроений

и чувств. Такие долингвистические знаки представляют собой надписи [и] становятся коммуникабельными отпечатками аффективной реальности, воспринимаемые читателем как интерпретатором знаков. Эдусемиотика позиционирует человеческий опыт как культурный текст, который необходимо читать и интерпретировать, поскольку он содержит уроки, которые необходимо усвоить в неформальной школе жизни» [Semetsky, 2015].

Стоит, однако, подчеркнуть, что наше исследование носит экспериментальный характер, поскольку сама эдусемиотика является молодой отраслью научного знания, основания которой еще находятся на этапе своего становления. Но уже сегодня можно назвать целый ряд ученых из разных стран, работающих в данном направлении: Д. Дили, К. Легг, И. Семетски, Р. Гэнгл, М. Данези, Д. Куэй, Т. Ловат, А. Кристодулу, Дж. Дамаскинидис, Я. Куккола, М. Питерс, П. Трифонас, А. Олтено, И. Уайт и др. [23]. В современных отечественных исследованиях о перспективах эдусемиотического подхода говорит, например, С. Ю. Полянкина [10].

В семиотическом подходе можно выделить широкий план – его философские основания и узкий план – конкретно-научный, конкретно-методический подход в обучении конкретному предмету (в нашем случае – зарубежной литературе в вузе).

Рассмотрим вначале философские основания эдусемиотики [24]. Первым и важнейшим принципом является приоритет процесса над результатом, что особенно важно в компетентностном подходе, актуальном для отечественного

высшего образования. Семиотический подход позволяет демонстрировать реальные знания, умения и навыки в реальных ситуациях, то есть «обнажает» процесс достижения результата. Как отмечает С. Campbell, «процесс обучения как семиозис означает, что обучение не сводимо к внутренним ментальным состояниям, неврологической внутренней психической активности или поведенческим реакциям. Несомненно, то отсроченное событие, которое мы называем обучением, включает в себя понемногу всего вышеперечисленного, поскольку знаки являются посредниками в отношениях: субъект-объект; разум-тело; одушевленная природа – неодушевленная природа; культура-природа; и наиболее непосредственно для наших целей учитель-ученик. Концептуализация обучения как семиозиса означает, что обучение не сводится к признанию, что бытие не сводится к аксиомам и формальным системам» [16, с. 247].

Другая важная особенность эдусемиотики – преодоление «закона исключения третьего». Педагогическая семиотика делает акцент на интерпретации, «вариантах инвариантных текстов» [7, с. 103], глубине понимания и отказе от дискурса, где единственно верной является оппозиция «ложное – истинное». Образование не сводится к преподаванию «истинных» фактов, но направлено на ценностное обогащение личного опыта студентов. Эдусемиотика также призывает включать в образовательный процесс принципы феноменологии и герменевтики с целью выработки альтернативных подходов как к образованию в целом, так и к трактованию конкретных текстов [24]. Так, минимальной единицей эдусемиотики является не человек

как субстанциональное, как сущность, а знак как релятивное образование, которое подвергается изменению, трансформации по законам диалектики, выходя за пределы бинарных оппозиций. Процесс обучения (как и познания в целом) при этом основывается не на картезианских принципах, но принимает за истину личный опыт. Эдусемиотика «подвергает сомнению антропоцентризм, утверждая, что познание связано с постчеловеческой средой» [Semetsky, 2015]. При этом Г. В. Сорокина в принципе отмечает универсальность навыков анализа текста в гуманитарном образовании и принципиальное различие существующих подходов к трактовке смысла текста [12].

Мы подчеркиваем, что подобный подход справедлив лишь в области гуманитарного знания, поскольку последнее наименьшим образом «сковано» объективными и непререкаемыми фактами физической или биологической реальности. Закономерно возникает вопрос о научности тезисов, выдвигаемых эдусемиотикой. Ответом будет существование объективных внутри- и внетекстовых аспектов, которые и формируют то самое «поле объективности»: эпоха и направление, аксиологические убеждения автора, наличие творческого манифеста автора, сквозные мотивы и проблемы и т. д.

Поэтому эдусемиотический подход представляется оправданным именно в изучении литературы (как зарубежной, так и родной) в вузе, поскольку узкий, конкретно-научный, конкретно-методический план эдусемиотики реализуется здесь наилучшим образом, так как любой художественный текст есть набор знаков, кодирующий универсальный человеческий опыт [7, с. 13].

С семиотической точки зрения сама культура предстает как «ненаследственная память человечества». «Общая для пространства данной культуры память обеспечивается, во-первых, наличием некоторых константных текстов и, во-вторых, или единством кодов, или их инвариантностью, или непрерывностью и закономерным характером их трансформации», – утверждает Ю. М. Лотман в статье «Память в культурологическом освещении». С. В. Федоров, называя учащихся «стихийными семиотиками», подчеркивает, что семиотический анализ позволяет учащимся установить изоморфизм текста и культуры, текста и жизни [14], при этом, по замечанию Н. Ю. Ланцевской, невозможно интерпретировать все коды текста в единственно верном смысле [5, с. 107]. Quaу пишет об этом: «в широком смысле интерпретатор – это способ, с помощью которого постигается “определенное понятие объекта”. Другими словами, интерпретатор – это интерпретация, которая идет рука об руку с непосредственностью семиозиса – знака-представления-объекта – в живом опыте» [21, с. 85].

Таким образом, овладение навыком интерпретации и дешифровки текстов литературы является одной из ключевых компетенций для любого студента, не только обучающегося по филологическому или лингвистическому профилю, но и для того, кто с языком и литературой, казалось бы, никак не связан, поскольку усвоение культурного опыта как собственной национальной среды, так и других народов и стран является залогом формирования успешной, развитой личности. Приобщение к опыту других народов через литературу

во многом формирует национальную, религиозную, идеологическую и эстетическую самоидентификацию студента, а также способствует развитию навыков межкультурной коммуникации.

Задача преподавателя при внедрении семиотического подхода состоит в расшифровке понятий «знак» и «текст» по отношению к художественным текстам, а также контроль широты дешифровки конкретных знаков в конкретных произведениях. Так, студенты при интерпретации должны уметь выходить за рамки узкого текстового значения, оставаясь при этом в границах широкого культурного контекста. Преподаватель также должен действовать в рамках философских оснований семиотического подхода, а именно отказаться от бинарной оппозиции «истинное – ложное» и принять необходимость широты интерпретации и толкования, пока оно остается в рамках контекста, определяемого текстом.

Кроме того, семиотический знак способен заменить такое явление, как «образ» [Федоров, 2007]. Если последний является категорией эстетики, часто личностно и эмоционально окрашенной, то знак – априорной, внетекстовой единицей, трактование и дешифровка которого требует привлечения философских, религиозных и общекультурных знаний. Как считает авторитетный теоретик литературы В. Е. Хализев, «понятие “знак” не отменило традиционных представлений об образе и образности, но поставило эти представления в новый, более широкий смысловой контекст» [15, с. 114], то есть семиотический, или знаковый, подход дополняет традиционную теорию образа.

Необходимо отметить, что знак, заменяя такие традиционно применяемые категории, как «художественный образ», «художественная деталь» и «троп», не только показывает свои объективные преимущества при анализе художественного текста, поскольку применим там, где вышеперечисленные явления ограничены, но и более эффективно способствует эффективности учебного процесса в преподавании зарубежной (в частности) литературы в вузе.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования для бакалавриата по направлению подготовки «45.03.01 Филология» требования к результатам освоения программы, выраженные в ОПК-4, предусматривают формирование способностей осуществлять на базовом уровне сбор и анализ языковых и литературных фактов, филологический анализ и интерпретацию текста [13]. Как представляется, именно эдусемиотический подход позволяет для достижения требований ОПК-4 систематизировать литературоведческие и текстологические знания студентов, организуя их по строгим законам, определяемым методологией семиотики, и актуализировать межпредметные связи, поскольку вводит изоморфизм текстов лингвистических и художественных [Федоров, 2007].

В качестве примера рассмотрим эдусемиотический подход к разбору в курсе зарубежной литературы для студентов-филологов новеллы Э. Т. А. Гофмана «Золотой горшок: сказка из новых времен». В серии семинарских занятий, проведенных с обучающимися 2-го курса направления «Немецкий

язык. Английский язык» на базе кафедр второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Педагогического института Владимирского государственного университета в рамках курса «История литературы Германии и Австрии» студентам предлагалось выявлять и рассматривать не образы, а знаки, входящие в семиотический комплекс данного текста. При этом целесообразными представляются два типа заданий. Во-первых, необходим анализ отдельных релевантных для разбираемого текста знаков. В первую очередь это заглавный семиотический комплекс «золотой горшок».

В рамках традиционного подхода к литературному анализу золотой горшок с лилией трактуется как образ и интерпретируется по-разному: от религиозного рассмотрения (Грааль) до бытового иронического (ночной горшок, романтическая ирония). Замена же понятия «образ» на понятие «знак» позволила выявить дополнительные смыслы не только в трактовке конкретного золотого горшка, но и всей новеллы в целом, проводя семиотические параллели с семиотическими системами европейской алхимической философии, в частности со знаменитой «Алхимической свадьбой Христиана Розенкрейца». Данный подход позволил также выйти на более широкий план анализа и ввести компаративистский анализ в интерпретацию новеллы обучающимися, результаты которого подробно рассматриваются в работе «Эволюция эзотерического символизма новеллы Э. Т. А. Гофмана в романе Г. Майринка “Голем”» [1]. Таким образом, обучающиеся на практике доказывают тезис эдусемиотики, что знак и знаковая система

проявляют себя как носители смыслов, актуализирующихся в конкретном тексте, но существующих вне и независимо от него.

Помимо анализа изолированных знаковых комплексов необходимо также вводить анализ знаковых подсистем культуры, реализующихся в художественном тексте. Так студентам предлагалось выявить полный алхимический код новеллы Гофмана, включающий в себя зашифрованные и иносказательно представленные в тексте знаки природных элементов, стихий, химических веществ, материальных трансформаций, элементарных, алхимических трансмутаций. Подробно выявленный код описан в работе «Алхимический символизм новеллы Э. Т. А. Гофмана “Золотой горшок: сказка из новых времен”» [2].

Однако переход от анализа изолированного знакового комплекса к анализу кодовой подсистемы также должен опираться на определенный структурированный подход. Нам представляется целесообразным основываться при семиотическом анализе кодовых подсистем художественного текста на выявлении базовых культурных кодов по классификации В. В. Красных [3, с. 6]. Студентам предлагалось в качестве домашнего задания описать пространственно-временной, соматический, вещественный, биоморфный коды новеллы.

На основе базовых кодов возможно и желательно предлагать студентам релевантные для конкретного анализируемого художественного текста культурные коды. Например, при разборе «Золотого горшка» студенты выявляли бестиарный и колористический коды

гофманского художественного пространства.

Бестиарный код представляет собой систематизацию семиотических комплексов, представляющих мистических существ гофмановского дискурса. Колористический код также важен для семиотической структуры «Золотого горшка», поскольку цветовой символизм у Гофмана тесно связан с алхимическим кодом новеллы.

Помимо выявления отдельных семиотических комплексов и кодовых систем текста, необходимыми представляются задания по выявлению особенностей динамической семиотики текста Гофмана. Под динамической семиотикой мы понимаем семиотическую динамику художественного текста, проявляющуюся прежде всего в упорядочении нарративных ходов, систем персонажей, хронотопов, мотивов, интертекстуальных образований, которые интегрируются в единую семантическую систему [4].

Семиотическая динамика в целом выражается в создании «когнитивного ритма» художественного текста [25], восприятие которого происходит через декодирование ритмико-интонационного ряда [11, с. 110]. Так, например, музыкальный ритм Гофмана студентам предлагается рассматривать не как троп или как художественный прием в чистом виде, а как композиционно-семиотическое решение автора. Задания по анализу ритма текста включают развертывание мотивов, хронотоп, систему персонажей новеллы. При этом неизбежно обучающиеся сталкиваются с необходимостью детального анализа сюжета, что развивает их навыки ана-

литического чтения. Кроме того, рекомендуются задания компаративистского плана, предполагающие сопоставление ритма исходного текста с другими произведениями художественной литературы. Например, у ритма «Золотого горшка» существует пересмысление в романе-симфонии Т. Манна «Доктор Фаустус». Сопоставительных анализ ритмической организации этих двух текстов позволяет обучающимся вскрыть дополнительные смыслы обоих произведений и выйти на более широкий план литературоведческого анализа. При этом сопоставление базируется не только на интуитивно-литературоведческих уровнях, но и на объективных данных семиотического анализа, что соответствует эдусемиотическому подходу.

Анкетирование обучающихся, проведенное после работы над новеллой Гофмана, показало, что 70 % из них позитивно оценивают предложенную методику работы, 40 % обучающихся заинтересовались внепрограммными произведениями Гофмана, 65 % хотели бы применять подобную методику и при работе с последующими программными произведениями. Объективно семинарские занятия и коллоквиумы с применением вышеуказанной методики показали повышение посещаемости, активности студентов на занятиях, активную работу студентов с компаративистическими аналогиями относительно текстов современной культуры, повышение качества работы над литературным текстом. Проведенный в конце модуля работы над произведением Гофмана тест на знание героев, сюжетных ходов и деталей новеллы по-

казал повышение качественной успеваемости на 15 % по сравнению с предыдущими промежуточными срезами.

Таким образом, эдусемиотический подход в преподавании зарубежной литературы в вузе имеет, на наш взгляд, целый ряд весомых преимуществ. Во-первых, он расширяет, как было рассмотрено нами выше, границы трактования и интерпретации текстов, выходя на общелитературный, философский и культурный планы изучения. Во-вторых, семиотический подход снимает множество ограничений и противоречий, искусственно навязанных традиционной системой обучения литературе, таких, как «закон исключения третьего» и явление «истинной» трактовки. В-третьих, такой подход позволяет формировать личность филолога, способную выходить в процессе филологического анализа за рамки узколингвистических трактовок и воспринимать текст как неотъемлемый элемент культурной коммуникации.

При этом эдусемиотический подход способен изменить не только восприятие литературы как учебной дисциплины, но и мировоззрение студентов как таковое. Представление о литературе, культуре и человеке вообще как о знаках, являющихся частью единого текста человеческого опыта, запускает процесс семиозиса, охватывающего обучающихся: сталкиваясь друг с другом по законам диалектики, сталкиваясь с чужим опытом как в учебной аудитории, так и в рамках художественного текста, их привычки и взгляды трансформируются. В этом, на наш взгляд, реализуется главная цель изучения литературы в вузе – непрерывное станов-

ление личности. Распространение принципов эдусемиотического подхода на все разделы и программные произведения в процессе преподавания литературы при подготовке филологов в вузе представляется перспективным направлением в методике высшей школы.

Литература

1. Королева В. В., Притомская А. Р. Эволюция эзотерического символизма Э. Т. А. Гофмана в романе Г. Майринка «Голем» // Art Logos (искусство слова). 2023. № 4. С. 122 – 139.
2. Королева В. В., Притомская А. Р. Алхимический символизм новеллы Э. Т. А. Гофмана «Золотой горшок: сказка из новых времен» // Вестник Костромского государственного университета. 2023. Т. 29, № 3. С. 127 – 134.
3. Красных В. В. Коды и эталоны культуры (приглашение к разговору) // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / отв. ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. М. : МАКС Пресс, 2001. Вып. 19. С. 5 – 19.
4. Кроо К. «Диалогичность» как семантическая и семиотическая динамика литературного текста: Семиотика литературы в контексте лингвистики и языковой коммуникации // Studia Slavica. 2016. 61(1). С. 159 – 190.
5. Ланцевская Н. Ю. Семиотический анализ как методологический прием изучения литературы // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2022. № 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskiy-analiz-kak-metodologicheskii-priem-izucheniya-literatury> (дата обращения: 17.06.2024).
6. Лотман Ю. М. Семиосфера. СПб., 2000. С. 673.
7. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. М. : Эксмо, 2023. 448 с.
8. Лукацкий М. А. Горизонты становления педагогической семиологии // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 5 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gorizonty-stanovleniya-pedagogicheskoy-semiologii> (дата обращения: 17.06.2024).
9. Макурова, С. Р. Художественный текст и семиотический анализ // Вестник Тюменского государственного университета. Сер. Филология. 2014. № 1. С. 22 – 29.
10. Полянкина С. Ю. Семиотический подход к разрешению ключевых противоречий современной системы образования // Вестник Томского государственного университета. Философия. Социология. Политология. 2018. № 41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskiy-podhod-k-razresheniyu-klyuchevyh-protivorechiy-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya> (дата обращения: 25.12.2024).
11. Садченко В. Т. Текст как объект лингвистической семиотики // Вестник ЧелГУ. 2009. № 5. (143). Филология. Искусствоведение. Вып. 29. С. 104 – 111.
12. Сороина Г. В. Логико-методологические основания преподавания гуманитарных дисциплин // Философия. Журнал высшей школы экономики. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-metodologicheskie-osnovaniya-prepodavaniya-gumanitarnyh-distiplin> (дата обращения: 17.06.2024).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 45.03.01 Филология с изменениями

- и дополнениями от 26 ноября 2020 г. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/74572878/paragraph/135:0> (дата обращения: 17.06.2024).
14. Федоров С. В. Семиотический аспект изучения литературы. Размышления учителя-словесника // Мир русского слова. 2007. № 1-2. С. 60 – 65.
 15. Хализев В. Е. Теория литературы. М. : Высш. шк., 2002. 405 с.
 16. Campbell C. A Short Introduction to Edusemiotics // Chinese Semiotic Studies 14.2, 2018. Pp. 245 – 260.
 17. Cobley Paul & Stjernfelt, Frederik. Scaffolding Development and the Human Condition. Biosemiotics. 2015. 8 (2). Pp. 291 – 304.
 18. Danesi, M. Foreword. In I. Semetsky (Ed.), Semiotics education experience. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. Pp. 7 – 11.
 19. Legg, Catherine. 2017. 'Diagrammatic teaching': The role of iconic signs in meaningful pedagogy. In Inna Semetsky (ed.), Edusemiotics: A handbook, 29 – 45. Singapore: Springer.
 20. Olteanu, A., Kambouri-Danos M., Predicating from an Early Age: Edusemiotics and the Potential of Children's Preconceptions // Studies in Philosophy and Education, 2016. № 35 (6). Pp. 621 – 640.
 21. Quay J. (2016). Education and Reasoning: Advancing a Peircean Edusemiotic. Edusemiotics: A Handbook. 2016. Pp. 79 – 91. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1495-6_6 (дата обращения: 17.06.2024).
 22. Semetsky I. Edusemiotics To Date, an Introduction of // Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Singapore : Springer Science+Business Media, 2015. Pp. 1 – 6.
 23. Semetsky I. (ed.), Edusemiotics – A handbook. Singapore: Springer. 2016. 328 p.
 24. Semetsky I. Reading Kristeva through the lens of Edusemiotics: Implications for education in Educational Philosophy and Theory (EPAT) // Educational Philosophy and Theory. 2015. 47 (10). Pp. 1 – 13.
 25. Whyatt, B., Stachowiak, K., & Kajzer-Wietrzny, M. Similar and Different: Cognitive Rhythm and Effort in Translation and Paraphrasing. // Poznań Studies in Contemporary Linguistics. Poznań, Poland. 2016. № 52 (2). Pp. 175 – 208.

References

1. Koroleva V. V., Pritomskaya A. R. E`volyuciya e`zotericheskogo simvolizma E`. T. A. Gofmana v romane G. Majrinka «Golem» // Art Logos (iskusstvo slova). 2023. № 4. S. 122 – 139.
2. Koroleva V. V., Pritomskaya A. R. Alximicheskij simvolizm novelly` E`. T. A. Gofmana «Zolotoj gorshok: skazka iz novy`x vremen» // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. 2023. T. 29, № 3. S. 127 – 134.
3. Krasny`x V. V. Kody` i e`talony` kul`tury` (priglasenie k razgovoru) // Yazy`k, soznanie, kommunikaciya : sb. st. / otv. red. V. V. Krasny`x, A. I. Izotov. M. : MAKS Press, 2001. Vy`p. 19. S. 5 – 19.
4. Kroo K. «Dialogichnost`» kak semanticheskaya i semioticheskaya dinamika literaturnogo teksta: Semiotika literatury` v kontekste lingvistiki i yazy`kovoј kommunikacii // Studia Slavica. 2016. 61(1). S. 159 – 190.

5. Lancevskaya N. Yu. Semioticheskij analiz kak metodologicheskij priem izucheniya literatury` // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2022. № 1 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskij-analiz-kak-metodologicheskij-priem-izucheniya-literatury> (data obrashheniya: 17.06.2024).
6. Lotman Yu. M. Semiosfera. SPb., 2000. S. 673.
7. Lotman Yu. M. Struktura xudozhestvennogo teksta. M. : E`ksmo, 2023. 448 s.
8. Lukaczkiy M. A. Gorizonty` stanovleniya pedagogicheskoy semiologii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 5 (26). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gorizonty-stanovleniya-pedagogicheskoy-semiologii> (data obrashheniya: 17.06.2024).
9. Makerova, S. R. Xudozhestvenny`j tekst i semioticheskij analiz // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. Filologiya. 2014. № 1. S. 22 – 29.
10. Polyankina S. Yu. Semioticheskij podxod k razresheniyu klyuchevy`x protivorechij sovremennoj sistemy` obrazovaniya // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Filosofiya. Sociologiya. Politologiya. 2018. № 41. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semioticheskij-podhod-k-razresheniyu-klyuchevyh-protivorechij-sovremennoj-sistemy-obrazovaniya> (data obrashheniya: 25.12.2024).
11. Sadchenko V. T. Tekst kak ob`ekt lingvisticheskoy semiotiki // Vestnik ChelGU. 2009. № 5. (143). Filologiya. Iskuststvovedenie. Vy`p. 29. S. 104 – 111.
12. Sorina G. V. Logiko-metodologicheskie osnovaniya prepodavaniya gumanitarny`x disciplin // Filosofiya. Zhurnal vy`sshej shkoly` e`konomiki. 2024. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/logiko-metodologicheskie-osnovaniya-prepodavaniya-gumanitarnyh-disciplin> (data obrashheniya: 17.06.2024).
13. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 45.03.01 Filologiya s izmeneniyami i dopolnleniyami ot 26 noyabrya 2020 g. URL: <https://ivo.garant.ru/#/document/74572878/paragraph/135:0> (data obrashheniya: 17.06.2024).
14. Fedorov S. V. Semioticheskij aspekt izucheniya literatury`. Razmy`shleniya uchitelya-slovesnika // Mir russkogo slova. 2007. № 1-2. S. 60 – 65.
15. Xalizev V. E. Teoriya literatury`. M. : Vy`ssh. shk., 2002. 405 s.
16. Campbell C. A Short Introduction to Edusemiotics // Chinese Semiotic Studies 14.2, 2018. Rp. 245 – 260.
17. Copley Paul & Stjernfelt, Frederik. Scaffolding Development and the Human Condition. Biosemiotics. 2015. 8 (2). Rp. 291 – 304.
18. Danesi, M. Foreword. In I. Semetsky (Ed.), Semiotics education experience. Rotterdam: Sense Publishers, 2010. Rp. 7 – 11.
19. Legg, Catherine. 2017. ‘Diagrammatic teaching’: The role of iconic signs in meaningful pedagogy. In Inna Semetsky (ed.), Edusemiotics: A handbook, 29 – 45. Singapore : Springer.
20. Olteanu, A., Kambouri-Danos M., Predicating from an Early Age: Edusemiotics and the Potential of Children’s Preconceptions // Studies in Philosophy and Education, 2016. № 35 (6). Rp. 621 – 640.

21. Quay J. (2016). Education and Reasoning: Advancing a Peircean Edusemiotic. *Edusemiotics: A Handbook*. 2016. Rp. 79 – 91. URL: https://doi.org/10.1007/978-981-10-1495-6_6 (data obrashheniya: 17.06.2024).
22. Semetsky I. *Edusemiotics To Date, an Introduction of* // *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Singapore : Springer Science+Business Media, 2015. Rp. 1 – 6.
23. Semetsky I. (ed.), *Edusemiotics – A handbook*. Singapore: Springer. 2016. 328 p.
24. Semetsky I. Reading Kristeva through the lens of Edusemiotics: Implications for education in Educational Philosophy and Theory (EPAT) // *Educational Philosophy and Theory*. 2015. 47 (10). Rp. 1 – 13.
25. Whyatt, B., Stachowiak, K., & Kajzer-Wietrzny, M. Similar and Different: Cognitive Rhythm and Effort in Translation and Paraphrasing // *Poznań Studies in Contemporary Linguistics*. Poznań, Poland. 2016. № 52 (2). Rp. 175 – 208.

E. E. Chikina, A. R. Pritomskaya

**TEACHING FOREIGN LITERATURE IN A MODERN RUSSIAN
UNIVERSITY: THE SEMIOTIC ASPECT**

The article presents the prospects of an edusemiotic approach in teaching literature within the framework of philological education programs at a domestic university. The iconic approach to text analysis makes it possible to use the mechanisms of "natural semiotics" based on the principles of identifying iconic similarities within the framework of personal practical experience. For the interpretation and deciphering of literary texts, the authors propose the identification of relevant cultural codes, elements of dynamic semiotics (narrative moves, chronotope, motifs, intertextual structures), as well as a structural analysis of the rhythm of the text. This approach helps, as the results of experimental training show, to increase the interest and motivation of philology students, improve the quality of work on the text and the skills of comparative analogies.

Keywords: *semiotics, edusemiotics, pedagogical semiology, methods of teaching literature in higher education institutions, semiotic text analysis.*

ПСИХОДИАГНОСТИКА ОТНОШЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА К СЕБЕ, ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ДРУГИМ ЛЮДЯМ

Представлена психодиагностическая методика, позволяющая получить индивидуальные характеристики отношения человека к жизнедеятельности в триединстве отношения к себе, деятельности, другим людям (ОСДЛ). Приведены перечень суждений, оценочная шкала, ключ и интерпретатор результатов, в котором раскрыты пять уровней (низкий, удовлетворительный, оптимальный, завышенный, деструктивный) отношений как по общей шкале отношения к жизнедеятельности, так и по трем компонентам: отношение к себе, деятельности, другим людям. Представлены результаты пилотажной апробации методики. Обнаружена связь показателей методики с результатами личностных опросников. Методика может применяться в психодиагностических и коррекционных целях.

***Ключевые слова:** психодиагностика, методика, ОСДЛ, отношение к жизнедеятельности, отношение к себе, отношение к деятельности, отношение к другим людям.*

Введение

Отношение человека к жизнедеятельности – это целостное субъектное структурное образование, интегрирующее отношение к себе, деятельности, другим людям, которое формируется в процессе воспитания и обучения, определяя психическое развитие человека, проявляемое на эмоциональном, интеллектуальном и волевом уровнях жизни. Отношение человека к жизнедеятельности изучается и исследуется в разных аспектах, для чего применяется множественный психодиагностический инструментарий, направленный на поэтапное раскрытие каждого компонента отношений на индивидуальном, личностном и субъектном уровнях изучения. В

научно-исследовательском плане это позволяет раскрыть сущностную сторону отношений человека к жизнедеятельности, что требует тщательной теоретико-методологической проработки исследования и множества ресурсов для реализации эмпирической работы. Между тем перед исследователями, практическими психологами, организационными психологами, психологами образования, педагогами часто встает вопрос, касающийся быстрого и целостного изучения отношения человека к жизнедеятельности. Своевременная коррекция отношений будет позитивно влиять на благополучие жизнедеятельности человека. В психодиагностике личности у психологов на сегодняшний

день не было целостного инструмента, позволяющего оценить отношение человека к жизнедеятельности.

Методика диагностики отношения человека к себе, деятельности, другим людям (ОСДЛ) – результат длительного комплексного, системноорганизованного исследования отношения к жизнедеятельности как триединства отношений на индивидуальном (к себе), личностном (к деятельности) и субъектном (к другим людям) уровнях – проблеме, прорабатываемой во Владимирской научной школе психологии [1 – 9].

Опросник позволяет выявить и оценить степень развития ведущих компонентов жизнедеятельности, участвующих в психической регуляции поведения и деятельности: отношения к себе, проявляющегося, во-первых, в ответственном отношении, характеризующемся эмоциональными переживаниями удовлетворённости от достигнутого результата (радости), во-вторых, раздражения и неудовлетворённости от достигнутого результата (гнева) и, в-третьих, нереализованных возможностей из-за неуверенности (страха); от отношения к деятельности как проявлений человеком трудолюбия, ответственности и творчества; от отношения к другим людям, раскрывающегося в триаде ответственного отношения как мотивационно-развивающего взаимодействия, а также в эмоционально-требовательном и эмоционально-пассивном взаимодействии.

Инструкция

Перед Вами опросник, содержащий различные суждения, и бланк ответов, в котором предусмотрено пять вариантов

ответов. В опроснике 108 суждений, дающих информацию об отношении человека к себе (36 суждений), деятельности (36 суждений), другим людям (36 суждений). Ответы на каждое суждение заносятся в бланк ответов, в котором имеются пять вариантов ответов от 0 до 4 (0, 1, 2, 3, 4), где 0 соответствует ответу «Полностью не согласен», 1 – «Не согласен», 2 – «Нечто среднее», 3 – «Согласен», 4 – «Полностью согласен». Ваша задача дать ответ на каждое суждение, сопоставив с одним из вариантов ответа. Основное условие успешной диагностики – Ваша добросовестность и искренность. Ваши ответы никому не будут демонстрироваться.

1. Ежедневный труд приносит мне радость.

2. На будущее я смотрю с оптимизмом и верой в лучшее.

3. Я радуюсь, когда удовлетворён результатами выполняемой деятельности.

4. Я чувствую радостное возбуждение, душевный подъём при выполнении учебных (рабочих) поручений.

5. Я испытываю наслаждение, слушая музыку или читая стихи, художественную литературу.

6. Люди, переживающие радостное состояние души, лучше управляют своей жизнью.

7. Самое приятное для меня переживание – радость от общения с близкими людьми, друзьями.

8. При выполнении ответственных поручений я испытываю радость от труда.

9. Я боюсь открыто проявлять свою радость.

10. Неудачи коллег в учёбе (работе) вызывают у меня чувство радости.

11. Мне приятно, что меня боятся другие люди.
12. Я стремлюсь унижить другого человека и внутренне радуюсь этому.
13. Порой я испытываю неконтролируемую агрессию на людей или возникшую ситуацию.
14. Успехи в учёбе (работе) других раздражают меня и вызывают гнев.
15. Моя жизнь – это постоянный гнев и раздражение.
16. Раздражение по любому поводу придаёт мне силы, повышает жизненную энергию.
17. Я считаю, что гневливый человек – сильный человек.
18. Я сержусь, когда кто-то возражает мне.
19. Мои друзья, коллеги считают, что я не могу контролировать свой гнев.
20. Я постоянно чем-то раздражён, недоволен.
21. Когда кто-то возражает мне – я становлюсь грубым.
22. Моё мнение, что гнев – это выражение радости человека.
23. Страх в глазах других побуждает меня к агрессии.
24. Я проявляю плохо скрываемую радость, когда вижу страх в глазах другого человека.
25. Обычно я не уверен в собственных силах и возможностях.
26. Меня страшит работа с неожиданными препятствиями и трудностями.
27. Мне страшно браться за ответственные дела.
28. Ко мне постоянно возвращаются переживания подросткового страха, имевшего место в моей жизни.
29. Я боюсь дискутировать со своим непосредственным руководителем (учитель, педагог, начальник).
30. Я совершаю ошибки из-за страха быть неслышанным.
31. Я боюсь наказаний.
32. Я боюсь публичных выступлений.
33. Я считаю, что гневливый человек – боязливый человек.
34. Я считаю, что страх умножает силы человека.
35. Страх других радует меня.
36. Переживание радости всегда связано с будущим разочарованием, неудачей.
37. Меня можно охарактеризовать как человека трудолюбивого.
38. Я мало времени уделяю общению с друзьями, потому что это отвлекает меня от работы.
39. Для меня важна повышенная трудность учебных (рабочих) задач.
40. Я проявляю целеустремлённость и упорство при выполнении поручений, заданий.
41. Я стремлюсь к тому, чтобы постоянно улучшать показатели своей учёбы (работы) по сравнению с тем, что было ранее.
42. Для меня невыносимо бездельничать, так как работа (учёба) для меня радость и удовольствие в жизни.
43. Результаты моего труда зависят от моей усидчивости.
44. Я живу по принципу: «усердие и труд – всё перетрут».
45. Усердно работать в течение длительного времени – не для меня.
46. После завершения трудного задания я испытываю апатию, нежелание трудиться.

47. Моё жизненное кредо – «работа не волк – в лес не убежит».

48. Трудиться на благо других – не для меня.

49. Я переживаю чувство удовлетворения, когда от меня зависит успех важного дела.

50. К выполнению ответственных заданий я приступаю сразу, не откладывая их в «долгий ящик».

51. К выполнению любого поручения я подхожу ответственно.

52. За отсутствие дисциплины на работе (в учёбе) ответственно руководство.

53. Мой девиз по жизни – «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

54. Я тщательно взвешиваю свои возможности, прежде чем принять какое-либо решение.

55. Моя дисциплинированность позволяет мне избежать ошибок при реализации общественно значимых целей.

56. Я считаю себя ответственным человеком.

57. Совесть не мучает меня даже в тех случаях, когда я проявляю безответственность в выполнении заданий, поручений.

58. Моё жизненное кредо – относиться к порученному делу безответственно.

59. Я не люблю руководить, брать на себя ответственность за дела и поступки других.

60. Умение отказаться от поручения – характеристика ответственного человека.

61. Меня можно охарактеризовать как человека инициативного.

62. Я человек творческий.

63. Я способен внедрить свои идеи в жизнь.

64. Люди характеризуют меня как творческого человека

65. При решении жизненных проблем я использую различные стратегии.

66. Мне интересно искать ответы на сложные вопросы.

67. Поручения и задания я выполняю нестандартно, творчески.

68. Я проявляю инициативу, пока не добьюсь желаемого результата.

69. При обсуждении творческих проблем меня тут же начинает одолевать сонливость.

70. Я не считаю себя творческим человеком.

71. Я не люблю читать научную литературу.

72. Я живу сегодняшним днём и не люблю планировать на перспективу.

73. Я всегда поддерживаю других людей в их начинаниях.

74. При принятии серьёзных решений я привык советоваться с коллегами.

75. Обстановка доверия и понимания создаётся мной благодаря доброжелательному отношению с коллегами (учащимися).

76. Я способен делегировать дела, обязанности.

77. Я не подчёркиваю свою репутацию в глазах окружающих.

78. Я стремлюсь к тому, чтобы мои коллеги творчески развивались.

79. Мне нравится, когда окружающие меня люди стремятся быть нравственно богаче.

80. В своём личностно-творческом развитии я ориентируюсь на выдающихся личностей.

81. Я требую, чтобы мои поручения безотказно выполнялись.

82. Я верю, что принуждение – стимул к развитию.

83. Моё жизненное кредо – «Тише едешь – дальше будешь».

84. Я считаю, что пассивный человек – ещё не повзрослевший человек.

85. Я не считаю нужным учитывать мнение других.

86. Обычно мнение других я не учитываю.

87. Я привык контролировать поведение и деятельность других людей.

88. Я предъявляю повышенные требования к себе и другим.

89. Мои распоряжения – закон для подчинённых.

90. В отношениях с другими людьми я держу «дистанцию».

91. Для достижения совместной цели я использую любые рычаги давления.

92. На пути к цели я могу манипулировать людьми.

93. Советы других меня, как правило, раздражают.

94. Материальное вознаграждение, похвала меня не стимулирует к личностному и профессиональному развитию.

95. Я считаю, что пассивные люди – тревожные люди и требуют управления.

96. Я наказываю людей за пассивность и безразличие в учёбе (работе).

97. Я считаю, что процесс работы важнее её результата.

98.. Важные дела я откладываю на потом и забываю о них.

99. Я живу по принципу – не беспокойте меня.

100. Я легко поддаюсь влиянию других.

101. Я не высказываю вслух своё мнение о происходящем.

102. Я занимаю безучастную позицию при обсуждении любых вопросов в коллективе.

103. Я не стремлюсь принимать участие в решении вопросов моего коллектива.

104. Для меня не существует соблюдения режима труда.

105. Любая стимуляция труда меня раздражает.

106. Профессиональная (учебная) деятельность не стимулирует меня к личностному развитию.

107. Я считаю, что требовательность формирует протестную пассивность.

108. Я подчиняюсь требованиям других, не говоря им «нет».

Все сто восемь суждений характеризуют собой три компонента: отношение к себе – 1 – 36-е суждения, деятельности – 37 – 72-е суждения; другим людям – 73 – 108-е суждения. Каждый обозначенный компонент содержит по три характеристики компонента – по двенадцать суждений в каждой характеристике. Всего девять характеристик.

ОТНОШЕНИЕ К СЕБЕ

Ответственное отношение (удовлетворённость, радость), суждения: 1 – 12;

Неудовлетворённость (гнев), суждения: 13 – 24;

Нереализованность (страх), суждения: 25 – 36.

ОТНОШЕНИЕ К ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Трудолюбие, суждения: 37 – 48;

Ответственность, суждения: 49 – 60;

Творчество, суждения: 61 – 72.

ОТНОШЕНИЕ К ДРУГИМ ЛЮДЯМ

Ответственное, мотивационно-развивающее, суждения: 73 – 84;

Эмоционально-требовательное, суждения: 85 – 96;

Эмоционально-пассивное (безразличное), суждения: 97 – 108.

Ключ опросника и интерпретация

1. Определить сумму баллов, набранных испытуемым, в каждой из девяти характеристик компонентов: s_1 , s_2 , ..., s_9 .

2. Определить сумму баллов в каждом компоненте ($S_1 = s_1 + s_2 + s_3$; $S_2 = s_4 + s_5 + s_6$; $S_3 = s_7 + s_8 + s_9$) и в целом – сумма баллов по трём компонентам ($SS = S_1 + S_2 + S_3$).

Уровни развития компонентов жизнедеятельности: отношения к себе (S_1), деятельности (S_2), другим людям (S_3):

а) 0 – 11 эмпирических баллов – низкий уровень;

б) 12 – 24 балла – удовлетворительный;

в) 25 – 37 баллов – оптимальный;

г) 38 – 45 баллов – завышенный;

д) 46 – 48 баллов – деструктивный.

Отношение к себе

Низкий уровень: выражена педантичность, присутствуют депрессивные состояния, высокая самокритичность, замкнутость, недоверчивость; обесценивают свои положительные качества и достижения, когда на это обращают внимание другие люди; замечают собственные недостатки, проблемы по отношению к себе, но не стремятся к их устранению, не стремятся к саморазвитию; недооценивают себя.

Удовлетворительный уровень: уступчивые, покладистые, склонны к педантичности, чужое мнение ставят выше своего, зависимы от него; знают о собственных недостатках, имеют жизненные цели, строят планы, но глубоко переживают трудности и неудачи, встающие на пути их реализации, ранимы в этом плане.

Оптимальный уровень: самодостаточные люди, стремятся к самосовершенствованию, саморазвитию; адекватно представляют свое «Я» в различных сферах жизнедеятельности, знают, чего хотят, видят пути достижения своих целей и активно двигаются в направлении к ним.

Завышенный уровень: одиночки, чрезмерно уверены в себе, обидчивые, часто с фрустрированной потребностью в признании, вследствие чего живут в проекциях, что окружающие настроены против них, ожидают нападения.

Деструктивный уровень: самоуверенные, часто с нарциссическим складом личности – считают себя «великими», уходят от решения сложных общественных задач, замечают недостатки и проблемы других, не замечая своих, агрессивно реагируют на критику.

Отношение к деятельности

Низкий уровень: трудолюбивые, терпеливые, ответственные, педантичные, перфекционисты (постоянно сомневаются в результатах своей деятельности, пытаются их улучшить), не креативны, с низкой инициативностью.

Удовлетворительный уровень: также трудолюбивые, с повышенной ответственностью, сниженной креативностью, низкой инициативностью.

Оптимальный уровень: высоко трудолюбивые, творческие при сниженной ответственности, инициативные, проявляют настойчивость в достижении цели.

Завышенный уровень: одаренные, но не любят трудиться, сниженная ответственность, эгоизм в деятельности (всё для себя), дела и победы других стремятся присвоить себе или выставить как их заслуги.

Деструктивный уровень: непокорные и регидные, подавляющие чужое мнение (делать надо только по-моему), не стремятся к сотрудничеству, считают себя лучшими в деле и нетерпят критики; стремятся проявить в деятельности все свои достоинства и занять доминирующую профессиональную позицию.

Отношение к людям

Низкий уровень: доверчивые, управляемые, зависимые от чужого мнения, терпят несправедливое отношение к себе со стороны других, подстраиваются под других людей, не замечают нарушения своих границ, не нарушают чужие границы.

Удовлетворительный уровень: обидчивые, не могут отстаивать свое мнение, инфантильны в отношениях, подстраиваются под мнение других, чувствуют нарушение своих границ, не возвращая свое раздражение этим людям.

Оптимальный уровень: дружелюбные, отзывчивые, толерантные к чужому мнению и формам самореализации, пока это не нарушает их границы, уважительно относятся к другим, поясняют свои чувства и переживания, проясняют сложившуюся в процессе взаимодействия ситуацию.

Завышенный уровень: легко устанавливают контакт, проявляют легкость в общении, низкая сознательность в общении (отстаивают свои границы, нарушая границы других; обычно не замечают чувств и состояний других людей), в компании стремятся стать «своим», конфликты.

Деструктивный уровень: держатся особняком в группе, неадекватно транслируют себя ей, агрессивны, «проламывают» границы других людей.

Отношение к жизнедеятельности (общая шкала)

К оптимальному уровню развития отношения к жизнедеятельности (SS – сумма трёх компонентов) относится уровень, характеризуемый 216 – 335 баллами; 0 – 95 – низкий; 96 – 215 – удовлетворительный; 336 – 401 – завышенный; 402 – 432 – деформационный.

Низкие показатели характеризуют доминирование отношения к себе, *оптимальный уровень* свидетельствует о согласованности между тремя компонентами отношения к жизнедеятельности, *высокие показатели* характеризуют доминирование отношения к деятельности.

Заключение. Приведенные уровни получены в ходе теоретической работы и соотнесены с долевой составляющей представленных в опроснике ситуаций (ответов) от максимально представленной выраженности отношений.

Проведенная апробация методики на контингенте студентов бакалавриата выпускных курсов (n = 30 чел.), магистрантов вечерне-заочной формы обучения (n = 30 чел.) и аспирантов ВлГУ (n = 30 чел.) показала согласованность

полученных уровней с объективными проявлениями отношений, полученных посредством бесед с респондентами и методом включенного наблюдения за их поведением и деятельностью во время лекционно-практических занятий. Так отношение испытуемых к себе находится ниже оптимальных показателей (6 – 7 единиц) и равно соответственно приведённым выше группам испытуемых 2 – 3 единицы (бакалавриат), 3 – 4 единицы (магистратура и аспиранты). Идентичные показатели и по критерию отношения к другим людям. Близкие к оптимальным показателям были получены по критерию отношения к деятельности

(у бакалавриата – 4 – 5 единиц, у магистрантов и аспирантов 5 – 6 единиц).

Психодиагностическая методика ОСДЛ апробирована и в научно-исследовательской работе Д. О. Филатова [10], выявившего взаимосвязь показателей с диагностическими данными ряда методик личностной направленности.

В перспективе нами планируется сбор множественных эмпирических данных для проведения процедуры стандартизации: установления норм для мужских и женских разновозрастных групп, оценки надежности на представительской выборке.

Литература

1. Зобков А. В. Проблема единства отношения и саморегуляции деятельности // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. Т. 24. № 2. С. 26 – 33.
2. Зобков А. В., Турчин А. С. Саморегуляция учебной деятельности : монография. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 251 с.
3. Зобков В. А. Методология личностного развития : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 172 с.
4. Зобков В. А. Психология развития и воспитания отношения человека к другим людям : учеб. пособие для вузов. М. : Юрайт, 2024. 175 с.
5. Зобков В. А. Генезис отношения человека к жизнедеятельности. Владимир : Транзит-Икс. 2016, 97 с.
6. Зобков В. А. Генезис отношения человека к себе. Владимир : Калейдоскоп, 2017. 172 с.
7. Писненко А. Г. Личностные компоненты регуляции учебной деятельности в переходный период от подросткового к юношескому возрасту : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Владимир, 2002. 215 с.
8. Пронина Е. В., Пронина А. А. Творческое отношение социально активной молодежи к жизнедеятельности // Современное состояние и перспективы развития психологии отношения человека к жизнедеятельности : сб. науч. тр., посвящ. 125-летию со дня рождения В. Н. Мясищева. Владимир : Изд-во ВлГУ ; М., 2018. С. 110 – 116.

9. Учаев Н. М., Зобков А. В., Кручинина Г. А. Собственно-психологический уровень саморегуляции служебной деятельности сотрудниками росгвардии // Научное мнение. 2023. № 5. С. 72 – 81.
10. Филатов Д. О. Структура и содержание субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности обучающихся колледжа : дис. ... канд. психол. наук : 5.3.4. Владимир, 2023. 255 с.

References

1. Zobkov A. V. Problema edinstva otnosheniya i samoregulyacii deyatel'nosti // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2018. T. 24. № 2. S. 26 – 33.
2. Zobkov A. V., Turchin A. S. Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti : monografiya. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 251 s.
3. Zobkov V. A. Metodologiya lichnostnogo razvitiya : uchebnoe posobie dlya vuzov. M. : Yurajt, 2024. 172 s.
4. Zobkov V. A. Psixologiya razvitiya i vospitaniya otnosheniya cheloveka k drugim lyudyam : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Yurajt, 2024. 175 s.
5. Zobkov V. A. Genezis otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel'nosti. Vladimir : Tranzit-Iks. 2016, 97 s.
6. Zobkov V. A. Genezis otnosheniya cheloveka k sebe. Vladimir : Kalejdoskop, 2017. 172 s.
7. Pisenko A.G. Lichnostny'e komponenty` regulyacii uchebnoj deyatel'nosti v perexodny`j period ot podrostkovogo k yunosheskomu vozrastu : dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.07. Vladimir, 2002. 215 s.
8. Pronina E. V., Pronina A. A. Tvorcheskoe otnoshenie social'no aktivnoj molodezhi k zhiznedeyatel'nosti // Sovremennoe sostoyanie i perspektivy` razvitiya psixologii otnosheniya cheloveka k zhiznedeyatel'nosti : sb. nauch. tr., posvyashh. 125-letiyu so dnya rozhdeniya V. N. Myasishheva. Vladimir : Izd-vo VIGU ; M., 2018. S. 110 – 116.
9. Uchaev N. M., Zobkov A. V., Kruchinina G. A. Sobstvenno-psixologicheskij uroven' samoregulyacii sluzhebnaj deyatel'nosti sotrudnikami rosgvardii // Nauchnoe mnenie. 2023. № 5. S. 72 – 81.
10. Filatov D. O. Struktura i soderzhanie sub`ektny`x determinant uchebno-professional'noj deyatel'nosti obuchayushhixsya kolledzha : dis. ... kand. psixol. nauk : 5.3.4. Vladimir, 2023. 255 s.

V. A. Zobkov

PSYCHODIAGNOSTICS OF A PERSON'S ATTITUDE TOWARDS ONESELF, ACTIVITIES, OTHER PEOPLE

A psychodiagnostic technique is presented that allows us to obtain individual characteristics of a person's attitude to life in the trinity of attitudes towards oneself, activity, and other people. A list of judgments, an evaluation scale, a key and an interpreter of the results is given, which reveals five levels (low, satisfactory, optimal, overestimated, destructive) of relations both on the general scale of attitude to life, and on three components: self-esteem, activity, and other people. The results of the pilot testing of the technique are presented. The relationship of the methodology's indicators with the results of personality questionnaires was found. The technique can be used for psychodiagnostic and correctional purposes.

Keywords: *psychodiagnostics, methodology, AOAP, attitude to life, attitude to oneself, attitude to activity, attitude to other people.*

УДК: 159.9.072.43

Г. А. Попельчук, С. П. Ревенко, Я. В. Шевцова

СИСТЕМНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОТРАВМИРУЮЩИХ СОСТОЯНИЙ И ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СВЯЗЕЙ С МЕСТНЫМ НАСЕЛЕНИЕМ ВЫНУЖДЕННЫХ ПЕРЕСЕЛЕНЦЕВ ИЗ ХЕРСОНСКОЙ ОБЛАСТИ

В статье рассмотрено понятие «вынужденно перемещенное лицо». Проанализированы различия концептов «мигрант» и «вынужденно перемещенное лицо» в научной литературе. Представлен анализ социокультурных и психологических особенностей отношения принимающего населения Российской Федерации к вынужденным переселенцам из Херсонской области на основании опроса по авторской методике «Отношение принимающей стороны постоянного населения Российской Федерации к вынужденным переселенцам из Херсонской области». Проведено комплексное исследование, направленное на выявление психологических особенностей травматического опыта лиц в регионе переселения. На основе полученных результатов авторы статьи обосновывают вывод о высоком уровне социокультурного показателя и высоких показателей травматического опыта в группе испытуемых.

Ключевые слова: *социальные связи, психотравмирующие состояния, вынужденно перемещенное лицо, социокультурный показатель, принимающее население.*

Введение. Бесспорным является тот факт, что сегодня мир переживает один из крупнейших кризисов вынужденного переселения, в результате этого миллионы людей оказываются в уязвимом положении, которое сказывается на их психологическом благополучии. Миграцию в психологии принято относить, с одной стороны, к трудным жизненным ситуациям, а с другой – к социальным психологическим травмам, так как уровень стресса, который испытывает большинство мигрантов, можно считать экстремальным, то есть превышающим адаптивные возможности человека [6; с. 107]. У вынужденной миграции, а точнее сказать, у травмы миграции, всегда есть негативные психологические последствия, которые и находятся в фокусе нашего изучения.

Стоит отметить, что лица, представляющие новые субъекты страны, переживают двойственный кризис: с одной стороны, они интегрируют в свою жизненную картину травматические события, с которыми столкнулись (вынужденное переселение, смерть родных и близких, страх за свою жизнь и жизнь близкого окружения, неопределённость и пр.), что требует как временного, так и личностного ресурса; с другой стороны, они сталкиваются с процессом адаптации к новым изменившимся жизненным обстоятельствам и новому месту проживания, что, бесспорно, сопровождается отдельными кризисными явлениями. Таким образом, мы можем проследить сложность рассматриваемой проблематики и необходимость применения принципа системности в решении исследовательских задач.

Постановка проблемы. Особую значимость в связи с актуализованной проблематикой вынужденного переселения приобретают исследования с учетом социокультурного пространства личности. Новое социокультурное пространство вынужденно перемещенных лиц (ВПЛ) представляет собой важный конструкт, влияющий на построение личностью (которая находится на этапе интеграции) надежных социокультурных и социально психологических взаимосвязей между вынужденно перемещенными лицами и представителями коренного населения принимающей стороны. Именно на этапе интеграции личности в новую для него среду происходит обмен опытом; формируются различные формы отношений; приходит осознание потребности в поддержке, сотрудничестве, солидарности. При этом стоит отметить, что также не исключены социальные коллизии и возникновение конфликтных ситуаций.

Таким образом, на этапе интеграции личности происходит решение различных задач, в частности:

- 1) формируется адекватная ориентация индивида в сложившейся для него ситуации;
- 2) появляются новые социальные связи, благодаря которым человек может получить необходимую для него помощь и поддержку;
- 3) на основе аккумулированной информации происходят внутренняя переработка, осмысление и присвоение нового опыта;
- 4) формируются новые навыки самоуправления, связанные с необходимостью оперативного создания нового

плана действий, контроля эмоций и поведения.

Также отметим, что интеграционные процессы для человека неразрывно связаны с ситуациями, которые могут быть потенциально травматическими для личности. Таким образом, в связи с тем, что опыт, приобретенный внутренне перемещенными лицами, связанный со сменой их постоянного места жительства, бесспорно, является для них новым, актуализируется необходимость системного изучения особенностей проявления психотравмирующих состояний лиц из числа переселенных.

Цель статьи – провести содержательный анализ социокультурных и социально-психологических факторов интеграции лиц из новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации на основании авторской методики, дать системную характеристику психотравмирующих состояний лиц из числа вынужденно перемещенных.

Обзор научной литературы. Возрастание научного интереса к теме, связанной с различными аспектами проблематики вынужденно перемещенных лиц, актуализирует необходимость пересмотра взглядов на определение указанного концепта. Так, в общей формулировке мы можем определить категорию лиц, которые относятся к числу вынужденно перемещенных, как граждан, которые были вынуждены покинуть место своего постоянного проживания по причине влияния разного рода факторов, не зависящих от личности. Отметим, что в научной литературе выделяют несколько групп факторов, которые могут стать

предиктором вынужденного переселения граждан. К наиболее часто встречаемым, в частности, можем отнести следующие: чрезвычайные ситуации различного характера (природного или техногенного), военный конфликт, отсутствие условий профессиональной, социальной и прочей реализации и т. д.

Рассмотрим более подробно факторы, влияющие на процесс переселения. Так, среди спектра факторов вынужденного переселения граждан можно выделить наиболее значимые:

- возрастающее значение высокоточного оружия и как следствие – угроза жизни и здоровью человека;
- социальные столкновения, сопровождающиеся насилием;
- разность социальных и политических взглядов среди населения;
- преследование по национальным, политическим, религиозным и другим мотивам, что выражается в разных видах дискриминации гражданских прав (в сфере труда, обучения, социальной защиты и т. д.);
- изменение политической ситуации или политического устройства, что ставит отдельных людей или социальные группы в уязвимое положение;
- экологические катастрофы (например, подрыв Каховской ГЭС 6 июня 2023 года).

С учетом вышесказанного подчеркнем, что вынужденно перемещенных лиц отличают от мигрантов обстоятельства, заставляющие их переселяться.

Для внесения ясности понимания понятия «принимающая сторона» в нашей статье мы будем опираться на определение, предложенное Н. С. Зими-

ной: «принимающее население – это сообщество людей в природном окружении, имеющее географические, политические и социокультурные границы, с развитым общением внутри сообщества и признаками солидарности и идентичности» [4, с. 89 – 90]. Отметим, что, опираясь на определение, предложенное Н. С. Зиминной, в ключе нашего исследования важно обратиться к определению научной категории «сообщество». В частности, основываясь на том, что в сообщество включена сложноорганизованная система людей, осуществляющих разрозненное общение и взаимодействие на разных уровнях.

Важным для наших научных поисков является рассмотрение представлений принимающей стороны о внутренне перемещенных лицах. В частности, остановимся на классификации, предложенной М. М. Ефременковой и В. В. Гриценко [3], основанной на глубоко анализе средств массовой информации как важного источника шаблонизированных представлений о различных группах лиц. Авторы сконструировали типологию, включающую в себя три типа образа «переселенца» в массовом сознании, рассмотрим их краткое содержание.

Первому типу свойственны преимущественно негативные оттенки индивидуально-типологических характеристик. В частности, в несколько скрытой форме прослеживается такая важная характеристика, как возможность угрозы экономическому положению населения. Стоит отметить, что это связано с «уплотнением» конкуренции, увеличением спроса на

медицинские услуги и т. д. Немаловажным является тот факт, что негативный социально-психологический фон значимо «поддерживают» журналисты. Такое «информационное подкрепление» мы можем отследить, в частности, через трансляцию широкой аудитории людей информации в угнетающем формате или фрагментарно, с отрывом от контекста (сообщая только часть, вырывая ее из общего контекста). Общеизвестен тот факт, что такие приемы подачи информации значимо усиливают тревожные настроения населения и актуализируют, в частности социальные страхи личности.

Второй тип, согласно М. М. Ефременковой и В. В. Гриценко, значимо сопрягается с аспектом проявления сочувствия по отношению к вынужденно перемещенным лицам. Таким образом, переселенцы из новых регионов Российской Федерации воспринимаются принимающей стороной больше как соотечественники, которые в силу определенных от них не зависящих обстоятельств стали жертвами военных действий. В массовом восприятии портрет вынужденно перемещенных лиц строится со следующими характеристиками: простые люди, труженики, которые оказались в сложной жизненной ситуации, которым сложно начинать свою жизнь заново.

С точки зрения авторов данной типологии – М. М. Ефременковой и В. В. Гриценко, третий тип более редко встречается в отличие от двух вышеупомянутых. Здесь на первый план выходит равенство с группой лиц, которые относятся к числу вынужденно пе-

ремещенных лиц. Таким образом, граждане, которые были вынуждены покинуть свое постоянное место жительства, воспринимаются принимающей стороной как такие, которым свойственны идентичные ценности, культура и обычаи.

Отметим, что в русле рассматриваемой нами проблематики, проводя содержательный анализ социокультурных и социально-психологических факторов интеграции лиц из новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации, также стоит отметить, что значительная роль отводится социальным ожиданиям принимающего населения от внутренне перемещенных лиц. Значимым является тот факт, что социальные ожидания как сложный социальный феномен включает в себя сложную систему неформализованных требований, которые значимо влияют и во многом определяют формирование целостного отношения личности к другому человеку. В контексте нашего исследования под социальными ожиданиями стоит понимать некую сложную систему индивидуально-личностных характеристик, поведенческих паттернов и ценностных ориентаций, которые чаще всего присущи лицам из числа вынужденно перемещенных (с позиции принимающей стороны).

Немаловажно и то, что наиболее яркие социальные ожидания принимающей стороны формируются под влиянием определённых стереотипов. Некоторым стереотипам присущ несколько «настороженный характер», высокая вероятность возникновения конфликтов и напряженных отношений между

принимающим населением и внутренне перемещенными лицами.

Краткий теоретический анализ научных источников дает нам основания отметить существование некой поляриности, наличия противоположных взглядов в отношении обеих сторон миграционного процесса, что совершенно естественно. Бесспорно, более конструктивны эмоционально нейтральные и безоценочные позиции как принимающей стороны, так и лиц из числа внутренне перемещенных.

Таким образом, можем подытожить, что формирование образа вынужденно перемещенных лиц среди представителей принимающей стороны – это сложный многогранный процесс, которому присуща некая амбивалентность, которая заключающаяся в том, что на формирование первичного отношения принимающей стороны оказывает влияние информация из различных источников. Вместе с влиянием СМИ следует отметить ту часть личности, представляющую сложноорганизованную структуру смысловых образований личности, благодаря которым происходят преобразование поступающей извне информации, ее «фильтрация» и присвоение.

Методология и методы исследования. В рамках изучения существующих подходов в отношении взаимодействия принимающей стороны РФ к вынужденным переселенцам из Херсонской области нами было проведено исследование. В 2024 году на базе ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет» был проведен анализ социокультурных и психологических особенно-

стей отношения принимающего населения Российской Федерации к вынужденным переселенцам из Херсонской области на основании опроса по авторской методике «Отношение принимающей стороны постоянного населения Российской Федерации к вынужденным переселенцам из Херсонской области» с целью формирования собственных выводов по данной проблематике. Эта комплексная научная работа была направлена на выявление психологических особенностей травматического опыта лиц в регионе переселения. Для достижения поставленной цели и выполнения исследовательских задач нами был сформирован психодиагностический комплекс, в который вошли следующие методики: «Шкала открытости будущему» К. Ботелло в адаптации А. С. Хегай, А. А. Золотаревой и др. [12] (с целью определения особенностей отношения респондентов к будущему); «Опросник посттравматического роста» Р. Тадеши и Л. Калхуна в адаптации М. Ш. Магомед-Эминова [7] (с целью измерения степени позитивных изменений испытуемых, произошедших с ними после травматического события); «Шкала оценки влияния травматического события» М. Горовица, Н. Вилнера, В. Алвареса в адаптации Н. В. Тарабриной [10] (с целью выявления симптомов посттравматического стрессового расстройства и оценки степени их выраженности); «Индикатор копинг-стратегий» Д. Амирхана в адаптации Н. А. Сиротиной и В. М. Ялтонского [5] (с целью определения доминирующих копинг-стратегий личности); «Опросник травматических ситуаций» Дж. Норбек, И. Сарасон и др. в адаптации Н. В. Тарабриной и др. [10]

(с целью оценки влияния на личность психических травм, предшествующих актуальной травме).

В выборку вошли 82 студента ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», которые ранее проживали на территории Херсонской области (в частности, в городе Херсон и Херсонской области) и на данный момент продолжают свое обучения, но уже проживая на иных территориях Российской Федерации; в числе опрошенных были мужчины и женщины в возрасте от 18 до 55 лет. Психодиагностическое исследование было реализовано в онлайн-режиме средствами Яндекс-формы. Статистический анализ проводился с помощью специализированного пакета прикладных программ для психологических исследований STATISTICA 10.0.

Для достижения поставленной цели нами был проведен комплексный анализ социокультурных и социально-психологических характеристик, признаков и прочих конструкторов, которые входят в когнитивную структуру лиц из числа вынужденно перемещенных. Другой аспект исследования – изучение взаимосвязей между травматическим опытом и такими показателями, как «открытость будущему», «копинговое поведение», «посттравматический рост» и «симптомы посттравматического стрессового расстройства».

Результаты исследования, обсуждение. Исходя из результатов проведенного комплексного исследования среди вынужденных переселенцев из Херсонской области, нами были выявлены некоторые особенности и закономерности, перейдем к их описанию и интерпретации.

Приводим пример некоторых ключевых вопросов, которые были заданы участникам нашей выборки, в процентном соотношении частоты их ответов.

Вопрос 1: Как Вы в целом оцениваете отношение местного населения к переселенцам из новых субъектов Российской Федерации?

Ответы: 45 % вынужденно переселенных лиц из Херсонской области отметили как исключительно дружелюбное; 41 % определили как подозрительное и 14 % оценили как нейтральное.

Вопрос 2: Что положительное Вы видите в сложившейся ситуации вынужденного переселения на иные территории РФ?

Ответы: 40 % опрошенных дали ответ «безопасность»; 32 % – «получение поддержки от государства на высоком уровне»; 28 % обозначили свое положительное отношение в сложившейся ситуации тем, что «вернулись в семью».

Вопрос 3: Что негативное Вы видите ситуации Вашего вынужденного переселения на иные территории РФ?

Ответы: 52 % опрошенных отметили разрыв с родственниками, потерю семейных связей, невозможность навещать могилы предков; 34 % – сложности с трудоустройством и недостаток материальных возможностей и 14 % опрошенных на первое место для себя ставят ощущение себя «чужим».

Вопрос 4: По Вашему мнению, как должны вести себя переселенцы из новых субъектов РФ на новых местах жительства?

Ответы: 47 %, то есть большинство участников выборки, ответили «уважать традиции Родины, приносить

пользу», а 28 %, – вынужденно переселенные должны «привносить свою культуру и образ жизни в местное общество».

Вопрос 5: Какое чувство чаще всего возникает у Вашего собеседника из принимающей стороны, когда он слышит от Вас, что Вы переселенец из Херсонской области?

Ответы: 43 % – исключительно положительное; 47 % опрошенных сошлись на мнении «подозрительное».

Вопрос 6: Ваша жизнь до и после переселения на территорию РФ изменилась в лучшую или худшую сторону (вопрос предполагал три варианта ответа: да/нет/трудно ответить)?

Ответы: 58 % вынужденно переселенных ответили «в положительную»; а 42 % обучающихся нашей выборки отметили, что им «трудно ответить».

Вопрос 7: Как Вы оцениваете свое состояние адаптации к новым условиям проживания на данный момент?

Ответы: 56 % опрошенных отметили, что частично адаптировались, но еще ощущают значительные трудности; практически адаптированными во всех сферах считают себя 22 % опрошенных; 12 % из числа испытуемых отметили, что чувствуют себя «не в своей тарелке» и пока еще не могут принять новые обстоятельства.

Вопрос 8: Опишите самые сложно преодолимые для вынужденно переселенных лиц из Херсонской области трудности, с которыми столкнулись, переселившись на новые места жительства в РФ. Приведем некоторые ответы.

Участник опроса 1: «Сложности реализации в своей профессиональной сфере в новых условиях постоянного проживания».

Участник опроса 2: «Стал(ли) жертвами обмана и мошенников».

Участник опроса 3: «Значительные ухудшения состояния здоровья».

Участник опроса 4: «Психологическая депривация, затяжной период адаптации, тоска по местности, в которой прошла значительная часть жизни, страхи, тяжелые переживания, что часть жизни стерта».

Таким образом, можно говорить о спокойной ситуации межэтнического взаимодействия вынужденных переселенцев из Херсонской области и местного населения РФ. Проведенный опрос показал, что принимающее население в целом толерантно относится к переселенцам из Херсонской области, понимая вынужденный характер этого переселения.

С учетом необходимости выявления значимых факторов, влияющих на процесс интеграции студентов университетов новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации, особого внимания также заслуживает изучение отдельных аспектов травмы в жизненном опыте личности.

Далее обратимся к анализу психологических особенностей травматического опыта лиц в регионе переселения. Основываясь на полученных результатах, мы можем прийти к выводу, что подавляющее большинство лиц из числа опрошенных оценивают степень влияния травматического опыта на свою жизнедеятельность в настоящем как «умеренную» (28 %), «очень сильную» (49 %) и «исключительно сильную» (10 %). Эти данные дают нам основания предположить, что травматический опыт респондентов непосредственно повлиял на качество их жизни,

в частности на открытость будущему. Также мы можем предположить наличие взаимосвязи уровня влияния на личность травматического опыта и преобладающих копинг-стратегий, к которым склонен прибегать индивид при столкновении со сложными жизненными ситуациями. Более того, особый интерес составляет выявление наличия/отсутствия посттравматического роста в группе испытуемых и особенностей проявлений негативных последствий влияния травматического опыта на личность.

Далее мы проанализировали корреляционные связи между травматическим опытом и такими показателями, как «открытость будущему», «копинговое поведение», «посттравматический рост» и «симптомы посттравматического стрессового расстройства».

Полученные результаты позволяют нам констатировать наличие негативной корреляционной связи между показателями «травматический опыт» и «разрешение проблем» ($r = -0,187$ при $p \geq 0,1$). Таким образом, мы предполагаем, что лица с травматическим опытом из числа опрошенных не склонны прибегать к применению копинга, направленного на скорейшее разрешение проблемы.

Было установлено наличие значимых позитивных корреляционных связей между показателем «травматический опыт» и такими показателями посттравматического роста, как «отношение к другим» ($r = 0,223$ при $p \geq 0,05$), «новые возможности» ($r = 0,221$ при $p \geq 0,05$) и «повышение ценности жизни» ($r = 0,329$ при $p \geq 0,01$). Можем резюмировать, что лица, которые столкнулись с угрожающим и/или не

поддающимся контролю опытом, более склонны рассчитывать на других людей, испытывать большую близость с окружающими и выражать свои эмоции в трудную минуту. Также лица с травматическим опытом проявляют склонность открывать новые горизонты, реализовывать появившиеся возможности, лучше понимать ценность собственной жизни.

Проведенный корреляционный анализ позволил выявить позитивную связь между показателем «травматический опыт» и шкалой «вторжение» ($r = 0,191$ при $p \geq 0,1$). Таким образом, выявленная взаимосвязь дает нам основания полагать, что лица с травматическим опытом в повседневной жизни склонны проявлять склонность к повторному переживанию событий, оказавших на них значимое влияние, тем самым провоцируя повторную актуализацию состояний, сложных для совладания. Кроме этого констатируем склонность лиц с травматическим опытом демонстрировать сложность в регуляции своего поведения, временную невозможность «переключить» тревожные мысли и сместить фокус своего

мышления и внимания на момент «здесь и сейчас».

Заключение. Подводя итог проведенного исследования, в основу которого были положены опрос по авторской методике и комплексное исследование психологических особенностей травматического опыта лиц в регионе переселения, мы можем прийти к выводу, что в целом в обществе преобладает положительное отношение к вынужденным переселенцам из Херсонской области. Подтверждением данного тезиса являются результаты исследования, свидетельствующие о высоком уровне социально-культурного показателя. Но в то же время стоит отметить, что проблема особенностей социальных связей представителей регионов переселения с местным населением, а также высокий уровень травматизации вынужденных переселенцев из Херсонской области – это сложная и многогранная тема, требующая дальнейшего исследования и выявления предикторов, влияющих и способствующих полной интеграции представителей новых регионов в социокультурное пространство Российской Федерации.

Ссылка на номер темы государственного задания. Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ (государственное задание № 073-00043-24-01 «Социально-психологические факторы интеграции студентов университетов новых субъектов в социокультурное пространство Российской Федерации»).

Литература

1. Аблажей Н. Н. Образ трудового мигранта в прессе и общественном сознании // Вестник НГУ. История, филология. 2012. Вып. 6. С. 17 – 25.
2. Блинова Е. Е. Социальные и личностные факторы отношения принимающего населения к внутренне перемещенным лицам // Пензенский психологический вестник: Электронный научный журнал. 2017. № 1. С. 102 – 121. Режим доступа: <http://www.psychology-news.ru/2017/1-7> (дата обращения: 10.08.2024).

3. Гриценко В. В., Ефременкова М. Н. Образ мигранта-соотечественника в средствах массовой информации // Социально-психологические проблемы современного общества и человека: пути решения : материалы междунар. науч.-практ. конф. Витебск, 29 – 30 окт. 2015 г. / под ред. А. П. Орловой. Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова. 2015. С. 6 – 9.
4. Зими́на Н. С. Восприятие мигрантов принимающим сообществом: социально-антропологический аспект // Региональные проблемы. 2015. Т. 18. № 3. С. 88 – 94.
5. Ильин Е. П. Психология индивидуальных различий. СПб. : Питер, 2004. 701 с.
6. Куфтяк Е. В. Травмы социального характера: стресс, трудности и совладание // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 3. С. 107 – 110.
7. Магомед-Эминов М. Ш. Феномен экстремальности. М. : Психоаналитическая Ассоциация, 2008. 118 с.
8. Малиновська О. А. Мігранти, міграція та Українська держава: аналіз управління зовнішніми міграціями. Київ : НАДУ, 2004. 235 с.
9. Мукомель В. И. Адаптация и интеграция мигрантов в России: вызовы, реалии, индикаторы : монография / В. И. Мукомель [и др.] ; отв. ред. В. И. Мукомель, К. С. Григорьева ; ФНИСЦ РАН. М. : ФНИСЦ РАН, 2022. 400 с.
10. Практическое руководство по психологии посттравматического стресса. Ч. 1. Теория и методы / Н. В. Тарабрина [и др.] ; под ред. Н. В. Тарабриной. 2-е изд. М. : Когито-Центр, 2019. 208 с.
11. Психологи о мигрантах и миграции в России: Информационно-аналитический бюллетень / гл. ред. Г. У. Солдатова, МГУ. М. : Смысл, 2001. № 2. 128 с.
12. Шкала открытости будущему: русскоязычная адаптация и валидизация / А. С. Хегай [и др.] // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Т. 31. № 2. С. 119 – 136. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2023_n2/khegay_zolotareva_et_al (дата обращения: 03.07.2024).

References

1. Ablazhej N. N. Obraz trudovogo migranta v presse i obshhestvennom soznanii // Vestnik NGU. Istoriya, filologiya. 2012. Vy`p. 6. S. 17 – 25.
2. Blinova E. E. Social`ny`e i lichnostny`e faktory` otnosheniya prinimayushhego naseleniya k vnutrenne peremeshhenny`m liczam // Penzenskij psixologicheskij vestnik: E`lektronny`j nauchny`j zhurnal. 2017. № 1. S. 102 – 121. Rezhim dostupa: <http://www.psychology-news.ru/2017/1-7> (data obrashheniya: 10.08.2024).
3. Gricenko V. V., Efremenkova M. N. Obraz migranta-sootechestvennika v sredstvax massovoj informacii // Social`no-psixologicheskie problemy` sovremennogo obshhestva i cheloveka: puti resheniya : materialy` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vitebsk, 29 – 30 okt. 2015 g. / pod red. A. P. Orlovoj. Vitebsk : VGU im. P. M. Masherova. 2015. S. 6 – 9.
4. Zimina N. S. Vospriyatie migrantov prinimayushhim soobshhestvom: social`no-anthropologicheskij aspekt // Regional`ny`e problemy`. 2015. T. 18. № 3. S. 88 – 94.
5. Il`in E. P. Psixologiya individual`ny`x razlichij. SPb. : Piter, 2004. 701 s.

6. Kuftyak E. V. Travmy` social`nogo xaraktera: stress, trudnosti i sovladanie // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Sociokinetika. 2018. № 3. S. 107 – 110.
7. Magomed-E`minov M. Sh. Fenomen e`kstremal`nosti. M. : Psixoanaliticheskaya As-sociaciya, 2008. 118 s.
8. Malinovs`ka O. A. Migranti, migracziya ta Ukraïns`ka derzhava: analiz upravlinnya zovnishnimi migracziyami. Kïiv : NADU, 2004. 235 s.
9. Mukomel` V. I. Adaptaciya i integraciya migrantov v Rossii: vy`zovy`, realii, indikatory` : monografiya / V. I. Mukomel` [i dr.] ; otv. red. V. I. Mukomel`, K. S. Gri-gor`eva ; FNISCz RAN. M. : FNISCz RAN, 2022. 400 s.
10. Prakticheskoe rukovodstvo po psixologii posttravmaticheskogo stressa. Ch.1. Teor-iya i metody` / N. V. Tarabrina [i dr.] ; pod red. N. V. Tarabrinoj. 2-e izd. M. : Kogito-Centr, 2019. 208 s.
11. Psixologi o migrantax i migracii v Rossii: Informacionno-analiticheskij byulleten` / gl. red. G. U. Soldatova, MGU. M. : Smy`sl, 2001. № 2. 128 s.
12. Shkala otkry`tosti budushhemu: russkoyazy`chnaya adaptaciya i validizaciya / A. S. Xegaj [i dr.] // Konsul`tativnaya psixologiya i psixoterapiya. 2023. T. 31. № 2. S. 119 – 136. URL: https://psyjournals.ru/journals/cpp/archive/2023_n2/khe-gay_zolotareva_et_al (data obrashheniya: 03.07.2024).

G. A. Popelchuk, S. P. Revenko, Ya. V. Shevtsova

**SYSTEMIC CHARACTERISTICS OF PSYCHOTRAUMATIC CONDITIONS
AND FEATURES OF SOCIAL RELATIONS WITH THE LOCAL POPULATION
OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS FROM THE KHERSON REGION**

The article discusses the concept of «a forcibly displaced person». The differences between the concepts of «a migrant» and «a forcibly displaced person» in the scientific literature are analyzed. The article presents an analysis of the socio-cultural and psychological characteristics of the attitude of the host population of the Russian Federation to internally displaced persons from the Kherson region based on a survey using the author's methodology «The attitude of the host side of the permanent population of the Russian Federation to internally displaced persons from the Kherson region». A comprehensive study was conducted aimed at identifying the psychological characteristics of the traumatic experience of people in the resettlement region. Based on the results obtained, the authors of the article substantiate the conclusion about the high level of socio-cultural indicators and high rates of traumatic experience in the group of subjects.

Keywords: *social ties, traumatic conditions, a forcibly displaced person, a socio-cultural indicator, host population.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.013

А. Н. Акиншина

ПЕРВЫЕ ДЕСЯТЬ ЛЕТ СОВЕТСКОЙ ПЕДОЛОГИИ

Опираясь на историографический материал, автор анализирует результаты и состояние педологии в первое послереволюционное десятилетие. Выявлены следующие особенности отечественной педологии 1917 – 1928 годов: идеологизация, ориентация на потребности массовой школы, отсутствие единой концептуальной основы для эмпирических исследований детства и эклектизм методологии.

Ключевые слова: А. Б. Залкинд, педология, педагогика, общественная школа, социалистическое воспитание.

Обращение к истории педологии в нашей стране связано с реализацией личностного подхода в обучении и воспитании, необходимостью сохранения личности ребенка в качестве предмета междисциплинарного познания. Логика развития педагогической науки приводит к мысли о необходимости методологического знания, интегрирующего широкий спектр наук, изучающих мир детства. На роль такой методологической основы комплексного знания о детской личности в начале XX века претендовала педология, разделившая наряду с генетикой, демографией, кибернетикой судьбу «лженауки». Помимо «реабилитационных» мотивов современный интерес к истории педологического движения продиктован вопросами о тех внутренних причинах, которые не позволили педологии состояться в качестве педагогической антропологии, то есть целостного, всестороннего знания о человеке как предмете воспитания (К. Д. Ушинский). Для

ответа на эти вопросы необходимо принять во внимание результаты развития отечественной педологии в течение первого послереволюционного десятилетия. Этот период оказался чрезвычайно плодотворным для становления основных школ и направлений в педологических исследованиях. Однако к концу 1920-х годов ясно обнажились серьезные проблемы и противоречия, без конструктивного решения которых дальнейшее развитие педологии становилось невозможным.

Изучая с разных методологических позиций историю советской педологии, отечественные исследователи Ф. А. Фрадкин [9] и В. Ф. Баранов [1] сходятся в том, переломным для ее развития явился Первый педологический съезд, проходивший в Москве с 28 декабря 1927 по 4 января 1928 года. В докладе А. Б. Залкинда «Педология в СССР» оценивались результаты исследований детства за послереволюционное десятилетие, отмечалось многообразие

научных направлений, сложившихся в этой области, подчеркивалась их важная роль в деле социалистического воспитания молодого поколения и намечались перспективы фронтального развертывания педологической работы в стране. В последующих публикациях лидера педологического движения «Вопросы педологии в СССР» (1928) и «Коллективная педологическая мысль в СССР» (1930) более отчетливо выразилось осознание не только достигнутых успехов, но и серьезных трудностей, стоящих перед практической реализацией педологического знания. Основную сложность, как справедливо полагал А. Б. Залкинд, составляет вопрос о роли наследственности и социальной среды как определяющих факторов формирования личности. От его решения зависит концептуальное единство педологического знания, согласованность общей программы исследований и практической воспитательной работы. Однако продиктованная потребностями внутреннего развития новой научной области задача методологического самоопределения различных течений педологии в общественно-политических условиях послереволюционного периода приобретала отчетливый партийно-идеологический характер. С учетом этого в данной статье реализуется историко-структурный метод исследования, позволивший выделить особенности процесса развития педологии как с когнитивных (внутринаучных) позиций, так и с позиций социально-исторических.

Педология – целостная наука о ребенке – изначально мыслилась как научное направление, призванное ре-

шать практические задачи, возникающие в сфере воспитания и обучения. В среде педологов отсутствовало единство по вопросам, касающимся механизмов воздействия разнообразных факторов на развитие ребенка. Отсюда широкий спектр течений и школ: рефлексологи, био- и социогенетики, нативисты, эмпирики, сторонники теории конвергенции и др. [9; 2; 10].

Современные исследователи выделяют несколько концептуальных направлений в педологии: рефлексологическое (И. А. Арямов, А. А. Дернова-Яромоленко, Ю. П. Фролов), биогенетическое (П. П. Блонский), социогенетическое (С. С. Моложавый, А. С. Залужный, А. Б. Залкинд). Тем не менее границы между ними не абсолютны. Так, созданное И. П. Павловым учение о рефлексах не исключало их изучения с позиций генетической рефлексологии.

По отношению к школьному делу В. Ф. Баранов выделяет два этапа развития педологии, разделяемые рубежом конца 1920-х – начала 1930-х годов. Основанием для их конкретной датировки является «встреча» в 1928 году народных комиссариатов просвещения и здравоохранения РСФСР и принятие совместного положения «О проведении массовой практической работы по всестороннему изучению детства» [1, с. 100]. Первый этап можно назвать медицинским, поскольку до 1928 года педологическая работа была в основном возложена на школьных медицинских работников, а второй – педагогическим. Деятельность школьных педологов заключалась преимущественно в изучении антропометрических (рост, вес, пропорции) и психоло-

гических особенностей детей, медицинских показателей их здоровья и гигиенических условий обучения и развития. Медико-педологическая работа 1920-х годов опиралась преимущественно на рефлексологический и биогенетический подходы в педологии.

Первый съезд советских педологов явился «водоразделом» в развитии этой науки. Поддержанная видными большевиками А. В. Луначарским, Н. К. Крупской, Н. И. Бухариным, она становится партийной, подлежащей в условиях социалистического строительства радикальной перестройке в соответствии с целями воспитания нового человека. В выступлении А. Б. Залкинда ясно прозвучала задача ревизии педологии в соответствии с новым социальным заказом. В резолюции, принятой съездом, подчеркивалось, что «советская педология во всех областях своей работы пойдет <...> навстречу тем задачам социалистического воспитания, которые выдвинуты октябрьской революцией» [4, с. 14].

Установка на потребности массовой школы обусловила смещение акцентов со всестороннего изучения детства, включая его возрастные особенности, на решение задач обучения и воспитания, разработку методов и путей эффективной педагогической социализации. Постановления ЦК ВКП(б) о школе давали указания о путях и приемах педологической работы в детских учреждениях, требуя классового подхода к программам, методам преподавания, учёту работы [2, с. 100]. В качестве учебной дисциплины педология повсеместно начала вводиться в учебные планы, создавались учебные заведения и специализированные кафедры,

выпускались учебники и методическая литература для учителей и работников детских воспитательных заведений, издавались брошюры и периодические издания. Признанным лидером сообщества отечественных педологов становится А. Б. Залкинд. Под его редакцией печатаются сборники и монографические работы. Редакционная политика возглавляемого им журнала «Педология» во многом определяла характер и содержание намеченной в резолюции съезда «ревизии» дореволюционной и буржуазной педологии.

Существенному пересмотру подлежали в первую очередь опыт и методы дореволюционной педологии с точки зрения возможностей их использования для достижения новой цели. «Отсюда, – писал А. Б. Залкинд, – возник и неизбежный в первый период <...> резкий отрыв советского педагогического строительства от педологической работы, отсюда же <...> возникла и глубокая ревизирующая работа внутри самой советской педологии – советская педологическая дискуссия, направленная на пересмотр дооктябрьского педологического материала, на приспособление методов педологической работы и её материалов к обслуживанию новых, советских задач воспитания» [4, с. 3]. Касаясь в основном общих вопросов педологии, результаты этого процесса повлияли на развитие всех направлений отечественной педологической мысли, которые получили марксистско-социалистическую направленность, активизируя революционное творчество масс, подавлявшееся, по мысли автора, в условиях буржуазного строя [Там же, с. 4].

Новая педология должна искать эффективные методы «педагогического воздействия» на ребёнка, на «динамику детства», то есть на возможности ускоренного развития детской личности. Речь в данном случае шла об объеме и качественных характеристиках «воспитательных возможностей детства» [4, с. 5], которые недооценивались дореволюционной педологией. В противовес детерминистским взглядам сторонников биогенетического закона А. Б. Залкинд отстаивал идею «пластичности детской природы». Отсутствие жесткой обусловленности детского развития возрастной «биодинамикой» позволяло подчеркнуть определяющую роль социальных факторов и целенаправленных воспитательных воздействий на формирование личности ребенка. Однако это предположение, открывавшее дорогу для социологического подхода в изучении детства, нуждалось не только в осознанном отказе от «биоопессимизма наследственности», но и в подкреплении его со стороны конкретно-научного знания. Между тем, отмечает А. Б. Залкинд, «педология как научная дисциплина пока чрезвычайно юна и довольно элементарна. Она успела впитать в себя, помимо материалов из эмпирической педагогики, лишь кое-что из области анатомо-физиологической теории, из элементарной педиатрии, из так называемой экспериментальной психологии» [Там же, с. 4]. Поэтому обоснование новой методологической ориентации требует привлечения результатов, полученных всем комплексом естественных и социаль-

ных наук, касающихся детского возраста. В первую очередь это относится к биологическому знанию о человеке – физиологии высшей нервной деятельности, функциональной патологии, динамической характерологии, эндокринологии, учения о рефлексах и др.

Вместе с тем сами по себе достижения и открытия в области биологии человека еще не составляют эмпирической основы педологической теории. Для этого дисциплинарное многообразие фактического материала должно подвергнуться методологической интерпретации, то есть истолкованию с позиций практических целей и задач социалистической науки о детстве. Хотя требование классовой ревизии педологии отчетливо прозвучало уже в докладе А. Б. Залкинда на съезде, напрямую оно не касалось специальных наук. Но спустя всего два года в программной статье «Коллективная педологическая мысль в СССР» [5] методологическая лексика принимает откровенно партийный характер. Теперь в острой борьбе с метафизиками, эмпириками и «мимикристами» советская педология должна опираться на те факты, учения и теории, которые свидетельствуют в пользу «пластичности детской природы». «Друзьями» педологии в этом случае становятся павловская и бехтеревская школы экспериментальной рефлексологии, теория доминанты Ухтомского, учение о психогенозах, исследования в области психической обусловленности ряда внутренних заболеваний, работы Л. С. Выготского и его сотрудников по тематике трудного детства, результаты зарубежных педолого-психологических изыска-

ний, осуществлявшихся с позиций «динамической, социально-биологической платформы» [5, с. 101 – 103]. А. Б. Залкиндом формулируется задача развертывания широкой практико-ориентированной исследовательской деятельности, сбора фактического материала и организации экспериментальной работы, подтверждающей правильность социологической ориентации педологии.

Особую роль в методологической ревизии педологии, по убеждению А. Б. Залкинда, призвана сыграть теория коллектива. Являясь формой правильно организованной социальной среды, «коллектив глубоко перекраивает все элементы и этапы детской эволюции, <...> он обогащает детство качественно новым материалом, создает новые, совсем особые устремления, умения, невиданные в индивидуальных рамках, раздвигает возможности возрастных воспитательных влияний до чрезвычайно широких пределов» [4, с. 9]. Установка на воспитание ребенка в коллективе и для коллектива должна отличать, по мысли А. Б. Залкинда, советскую педологию от досоветской. Отвечая задачам воспитания нового типа личности, положение о педагогической продуктивности организованного воздействия социальных факторов согласуется с результатами исследований в области биодинамики первых лет жизни, приобретения детьми коллективных навыков, формирования психологических адаптационных механизмов, воспитуемости трудных детей.

Одновременно теория социальной среды выдвигается А. Б. Залкиндом в противовес «биологическому эндогенетизму» в качестве методологической основы синтеза разнородного опытно-

экспериментального материала. Однако, частично устраняя эклектизм фактов, последовательно проведенный социологизм не решал главной проблемы – взаимосвязи биологических и социальных детерминант в процессе развития детской личности. Отсюда острая конфронтация с альтернативными подходами и течениями, которая, начавшись в форме внутринаучной дискуссии, довольно быстро перешла в публичную плоскость и приобрела на страницах редактировавшегося А. Б. Залкиндом специализированного журнала «Педология» характер воинствующего обличения противников «прогенеративной» педологии.

Выступая на съезде, А. Б. Залкинд, наряду с мировоззренческим самоопределением советской педологии, выделял актуальные проблемы общей педологии – проблему «характерологии детства» и проблему «методологии изучения детства». Решение этих проблем на первом этапе сводилось к приспособлению теории дореволюционной педологии к новым задачам, анализу современных педолого-педагогических систем и вычленению из них полезного для воспитания в социалистическом русле. Это предполагало не только преодоление эмпиризма и эклектизма молодой советской педологии, но и размежевание с «психологами-метафизиками», не приемлющими материализм, «зоологами», которые не учитывали или преуменьшали влияние социальной среды на развитие ребенка, и «мимикристами», т. е. теми исследователями, которые, сохраняя старые идейные позиции, выражали их с помощью новой терминологии [5, с. 99 – 100].

Задача определения врагов может служить доказательством углубления идеологизации науки. Получив одобрение и поддержку партии, педология стала одним из инструментов Наркомпроса в решении проблем обучения и воспитания «нового человека». Однако поиск и обозначение противников – не только симптом идеологизации. Почвой для дискредитации педологии как науки стало использование ее терминологии и методов другими областями знания. Так, некоторые противники педологии обвиняли ее в скатывании к евгенике [8]. Поэтому А. Б. Залкинд стремился чётко очертить круг педологов, стараясь исключить из него идейно или методологически чуждых исследователей. Ясного критерия для такого отделения в работах Залкинда мы не встречаем. Можно выдвинуть предположение, что к педологам он относил тех ученых, которые занимались вопросами ревизии методологии и методов изучения детства.

Выдвигая требование «пересмотра прежних методов изучения детства, рассчитанных в значительной степени на обслуживание иных воспитательных целей» [5, с. 107], А. Б. Залкинд весьма взвешенно относился к практике тестирования, получившего широкое применение в экспериментальной педологии. Абсолютизацию отдельных методов как «самодовлеющих величин» он справедливо считал ошибочным. Они – всего лишь «частные орудия общего, целостного изучения ребенка» [Там же], подчиненные требованиям научной обоснованности, объективности, практической доступности, раскрытия максимума динамизма и целостности.

Поэтому, сохраняя свое значение в педологии, тестовые методики должны максимально соответствовать условиям естественного эксперимента, строиться на глубоком учете динамики детства и играть роль вспомогательного средства при изучении особенностей различных категорий детей.

В контексте идеологизации педологии важно подчеркнуть внимание А. Б. Залкинда к зарубежной педологической и педагогической мысли. Хотя на словах она подвергалась уничижительной критике, само упоминание о ней свидетельствует о весьма глубокой оценке европейского и американского педологического и педагогического наследия. А. Б. Залкинд, хотя и с оговорками, признавал влияние на педологию психотерапии (Фрейд, Адлер) [4, с. 6]. Желание «вышвырнуть» зарубежный буржуазный опыт он называл «непростительным вандализмом». Высоко оценивал отечественный педолог труды М. Монтессори, указывая на «очень ценные зерна» в них [Там же, с. 11 – 13].

Для современной возрастной психологии и педагогики по-прежнему актуальной остается «подведение под возрастную эволюцию такой базы, которая действительно выявляла бы решающие элементы приспособления ребёнка к современной среде» [Там же, с. 13]. Постановкой этой задачи А. Б. Залкинд предвосхитил переход от антропометрической периодизации детства к целостной оценке детского возраста, в том числе к учету, как бы мы сейчас сказали, социальной ситуации развития.

Таким образом, в первое послереволюционное десятилетие советская пе-

дология начала формироваться на основе дореволюционного и зарубежного педологического опыта путём его ревизии, отбора тех положений, установок, результатов, которые можно было применить в новых социальных условиях. От дореволюционной советскую педологию отличала опора на коллективизм, стремление к синтезу эмпирического и теоретического материала, попытки выработки новых эффективных методов воспитания и обучения в рамках социалистических ценностей. Данный путь А. Б. Залкинд считал лишь первым шагом, подготовкой к созданию уникальной педологической теории. К 30-м годам педологическая наука столкнулась со сложными проблемами, так и не успев сформировать собственную уникальную методологию. Это, по сути, стало причиной ее внутреннего кризиса.

Как лидер педологического движения в нашей стране А. Б. Залкинд хорошо понимал двойственность того положения, в котором оказалась эта наука в условиях послереволюцион-

ного времени. С одной стороны, теоретическое оформление педологии требовало междисциплинарного синтеза широкого круга знаний, касающихся детства. С другой – от педологии требовалась разработка педагогического инструментария для достижения политических и идеологически обусловленных целей школьного образования и воспитания. Популярность педологии в начале 30-х годов во многом основывалась на вере в науку как инструмент радикального обновления всех сторон общественной жизни, включая и сферу формирования детской личности. Но «история с педологией» показала, что развитие прагматически ориентированных гуманитарных технологий не может непосредственно опираться на теоретическое знание о человеке. Вопросы, поставленные перед педологией социальной практикой, сегодня продуктивно решаются науками, предметом которых выступает содержание и организация педагогического процесса.

Литература

1. Баранов В. Ф. Педологическая служба в советской школе 20 – 30-х гг. // Вопросы психологии. 1991. № 4. С. 100 – 112.
2. Блонский П. П. Педология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. 336 с.
3. Емельянов Б. В., Ионайтис О. Б. Репрессированная педология (история одного большевистского аутодафе) [Электронный ресурс] // Вестник НВГУ. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repressirovannaya-pedologiya-istoriya-odnogo-bolshevistskogo-autodafe> (дата обращения: 13.03.2025).
4. Залкинд А. Б. Вопросы педологии в СССР // Педология и воспитание : сб. ст. / под ред. А. Б. Залкинда. М. : Работник просвещения, 1928. С. 3 – 14.
5. Залкинд А. Б. Коллективная педологическая мысль в СССР // Основные вопросы педологии М. : Работник просвещения, 1930. С. 96 – 111.
6. Ковалева А. И., Степанова М. А. Педология [Электронный ресурс] // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya> (дата обращения: 13.03.2025).

7. Резолюция по докладам т. т. Бухарина, Крупской, Луначарского, Семашко на I Педологическом съезде // На путях к новой школе. Орган научно-педагогической секции государственного ученого совета. 1928. № 1. С. 14.
8. Сомов В. А., Беседина Е. А. «От экспериментальной слюны к учению о личности». Почему педология не стала «царицей наук» в СССР в 1920 – 1930-х гг. // Вестник антропологии. 2023. № 4. С 252 – 264.
9. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. 79 с.
10. Шалаева С. Л. Педология в России: сущность и историческая судьба [Электронный ресурс] // ИТС. 2014. № 3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya-v-rossii-suschnost-i-istoricheskaya-sudba> (дата обращения: 13.03.2025).

References

1. Baranov V. F. Pedologicheskaya sluzhba v sovetskoj shkole 20 – 30-x gg. // Voprosy` psixologii. 1991. № 4. S. 100 – 112.
2. Blonskij P. P. Pedologiya : ucheb. dlya vy`ssh. ucheb. zavedenij. M. : Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1934. 336 s.
3. Emel`yanov B. V., Ionajtis O. B. Repressirovannaya pedologiya (istoriya odnogo bol`shevistskogo autodafe) [E`lektronny`j resurs] // Vestnik NVGU. 2013. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/repressirovannaya-pedologiya-istoriya-odnogo-bolshevistskogo-autodafe> (data obrashheniya: 13.03.2025).
4. Zalkind A. B. Voprosy` pedologii v SSSR // Pedologiya i vospitanie : sb. st. / pod red. A. B. Zalkinda. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1928. S. 3 – 14.
5. Zalkind A. B. Kollektivnaya pedologicheskaya my`sl` v SSSR // Osnovny`e voprosy` pedologii M. : Rabotnik prosveshheniya, 1930. S. 96 – 111.
6. Kovaleva A. I., Stepanova M. A. Pedologiya [E`lektronny`j resurs] // Znanie. Poni-manie. Umenie. 2017. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya> (data obrashheniya: 13.03.2025).
7. Rezolyuciya po dokladam t. t. Buxarina, Krupskoj, Lunacharskogo, Semashko na I Pedologicheskom s`ezde // Na putyax k novoj shkole. Organ nauchno-pedagogicheskoy sekcii gosudarstvennogo uchenogo soveta. 1928. № 1. S. 14.
8. Somov V. A., Besedina E. A. «Ot e`ksperimental`noj slyuny` k ucheniyu o lichnosti». Pochemu pedologiya ne stala «czaricej nauk» v SSSR v 1920 – 1930-x gg. // Vestnik antropologii. 2023. № 4. S 252 – 264.
9. Fradkin F. A. Pedologiya: mify` i dejstvitel`nost`. M. : Znanie, 1991. 79 s.
10. Shalaeva S. L. Pedologiya v Rossii: sushhnost` i istoricheskaya sud`ba [E`lektronny`j resurs] // ITS. 2014. № 3 (76). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedologiya-v-rossii-suschnost-i-istoricheskaya-sudba> (data obrashheniya: 13.03.2025).

A. N. Akinshina

THE FIRST DECADE OF SOVIET PEDOLOGY

Based on historiographical material, the author analyzes the results and the state of pedology in the first post-revolutionary decade. The following features of Russian pedology in 1917 – 1928 were identified: ideologization, orientation to the needs of mass school, lack of a unified conceptual framework for empirical research of childhood, and eclectic methodology.

Keywords: *A. B. Zalkind, pedology, pedagogy, mass school, socialist education.*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКИХ ВУЗОВ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИКИ И МАТЕМАТИКИ

В статье рассмотрены подходы к реализации патриотического воспитания студентов медицинских вузов при изучении естественно-научных дисциплин – физики и математики. Обоснована актуальность проблемы в контексте современной образовательной политики Российской Федерации, требующей усиления воспитательной работы в вузах. В ходе исследования были выявлены методические решения, позволяющие насытить содержание и методику преподавания физики и математики в медицинском вузе патриотическим содержанием.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, медицинский университет, физика, математика, гражданственность.

Патриотическое воспитание трактуется нами как целенаправленный педагогический процесс формирования у обучающихся ценностного отношения к Родине, чувства принадлежности к своему народу, уважения к его истории и культуре, готовности к выполнению гражданского долга. Методологически исследование опирается на аксиологический подход, рассматривающий патриотизм через призму усвоения ценностей (любовь к Родине, долг, честь, уважение к героическому прошлому), и деятельностный подход, предполагающий формирование патриотических качеств через активную деятельность, переживание собственных действий, направленных на благо общества.

Кроме того, учитываются положения системно-личностного подхода (развитие личности в условиях системы социальных отношений) и культурно-исторического подхода (опора на историко-культурное наследие как средство воспитания).

В современных условиях система образования России уделяет приоритетное внимание гражданско-патриотическому воспитанию молодёжи [2; 4]. Это обусловлено государственными приоритетами и нормативными документами: патриотическое воспитание провозглашено важнейшим направлением образовательной политики, отражённым в государственной программе воспитательной работы и Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС). Согласно требованиям ФГОС воспитание патриотизма должно осуществляться в рамках каждого учебного предмета. Президент РФ в 2022 году утвердил основы государственной политики по сохранению традиционных ценностей, где особо подчёркивается недопустимость утраты идеалов патриотизма и служения Отечеству. В высшей школе эти установки обретают особую значимость при подготовке специалистов, включая будущих врачей.

Для медицинских вузов задача формирования у студентов патриотических качеств тесно связана с их профессиональным становлением. Будущий врач должен быть не только высококвалифицированным специалистом, но и гражданином, осознающим ответственность перед обществом и государством. Патриотическое воспитание призвано стать неотъемлемой частью системы высшего медицинского образования [3], поскольку именно в студенческие годы формируются ценностные ориентиры личности. Обычно основная нагрузка по воспитанию гражданственности в медицинских вузах ложится на гуманитарные дисциплины (например, курс истории Отечества традиционно рассматривается как ключевой для развития патриотизма студентов-медиков [6]). Однако естественно-научные дисциплины – такие как физика и математика – также обладают значительным воспитательным потенциалом и могут служить средством формирования патриотических качеств. Физика как наука о природе и её законах предоставляет уникальные возможности для развития гражданской активности и чувства патриотизма обучающихся [5]. Математика посредством решения практико-ориентированных задач и анализа исторических контекстов тоже может способствовать воспитанию гражданственности и гордости за достижения своей страны [1].

Следует также отметить, что содержание патриотического воспитания студентов-медиков имеет свою специфику. Помимо общегражданских ценностей (любовь к Родине, гражданская ответственность, уважение к Конститу-

ции, государственным символам, ветеранам и пр.) для будущих медицинских работников особое значение приобретают ценности служения обществу, милосердия, готовности прийти на помощь людям. Воспитание патриотизма у студентов медвузов тесно связано с развитием профессиональной этики врача-гражданина, преданного своему народу.

Нами представлены конкретные методические решения, позволяющие насытить содержание и методику преподавания физики и математики в медицинском вузе патриотическим содержанием. Опишем основные подходы, приёмы и формы работы, опираясь на успешный педагогический опыт и наши разработки.

1. Историко-биографический подход в обучении. Один из самых прямых способов связать учебный материал с патриотическим воспитанием – знакомить студентов с биографиями выдающихся учёных, внесших вклад в мировую и отечественную науку. На занятиях по физике целесообразно включать краткие рассказы о русских и советских учёных-физиках, чьи открытия повлияли на прогресс и которые проявляли патриотические качества. Например, рассказывая о природе радиоволн, преподаватель может повесть о А. С. Попове, изобретателе радио, подчеркнув его гражданскую позицию: несмотря на тяжёлые условия работы и отсутствие поддержки, Попов отказался продать своё изобретение за границу, заявив: «Я – русский человек, и моё изобретение может принадлежать только моему народу». Такое включение исторического примера демонстри-

рует студентам образ учёного-патриота, беззаветно преданного Родине и науке. Аналогично при изучении ядерной физики можно упомянуть И. В. Курчатова, руководившего советским атомным проектом, его слова о счастье быть советским учёным и служить великой стране. В курсе молекулярной физики – обратить внимание на имя Д. И. Менделеева в уравнении Клайперона-Менделеева, подчеркнув вклад русского гения в мировую науку.

На занятиях по математике историко-биографический подход не менее актуален. Жизнь и научный путь великих русских математиков могут служить примером служения Отечеству. Так, рассказы о М. В. Ломоносове, преодолевшем огромные трудности ради продвижения науки на родине, Н. И. Лобачевском, самоотверженно работавшем в России над «неевклидовой геометрией», первой женщине-математике С. В. Ковалевской, ставшей гордостью отечественной науки, вызывают у студентов уважение и чувство сопричастности к достижениям страны. Биографии Лобачевского, Ковалевской, П. Л. Чебышёва и других выдающихся учёных представляют собой яркие примеры истинно патриотического служения Родине. Обсуждение нравственных черт этих личностей (упорство, преданность науке и отечеству, гражданская ответственность) помогает студентам осознать, что наука и патриотизм взаимосвязаны, и великие открытия часто совершаются людьми, глубоко любящими свою страну. Такой подход формирует у будущих медиков уважение к научному наследию России и чувство гордости за принадлежность к народу, давшему миру многих талантливых учёных.

2. Контекстуализация учебных задач на отечественный материал. Ещё один эффективный приём – разработка и отбор учебных задач и примеров, отражающих отечественный контекст – природу, историю, достижения науки и техники нашей страны. При решении задач по физике преподаватель может использовать условия, подчёркивающие российскую специфику и достижения. Например: «За какое время плот, плывущий по течению реки Волги, преодолеет 25 км?», «С вертолёт Ми-28Н “Ночной охотник”, находящегося на высоте 200 м, сброшен груз...», «Во сколько раз увеличивается масса протона, если на Серпуховском ускорителе они приобретают энергию 76 ГэВ?», «Сколько пар полюсов имеет генератор Жигулёвской ГЭС?» и т. д. – все эти примеры взяты из реальных условий России (река Волга – величайшая река Родины, отечественный автомобиль, современный боевой вертолёт российской армии, крупнейший протонный ускоритель РФ, гидроэлектростанция на Волге). Решая такие задачи, студенты не только закрепляют физические законы, но и лучше узнают свою страну, её географические и научно-технические реалии, проникаются гордостью за отечественные достижения.

В математике также возможно приращение задач, содержащих исторические и социокультурные данные, вызывающие у студентов эмоциональный отклик. Особый эффект дают задачи на военно-историческую тему, связанные с героическим прошлым страны. Практика показывает, что включение задач с историко-патриотическим содержанием расширяет кругозор студентов и повышает их познавательный интерес к

предмету. Урок математики перестаёт быть сухим занятием по отработке формул, а превращается в событие, затрагивающее личностные смыслы обучающихся.

Важно, чтобы отбор задач осуществлялся с учётом учебных целей и уровня подготовки студентов. Патриотический компонент не должен противоречить логике предмета, а лишь усиливать его прикладную и мировоззренческую направленность.

3. Целевые тематические занятия и междисциплинарные интеграции. В некоторых случаях имеет смысл посвятить целое занятие или его значительную часть решению задач и обсуждению материалов на патриотическую тему. Например, можно провести интегрированное междисциплинарное занятие на стыке физики, истории и медицины по теме «Физика и медицина в годы Великой Отечественной войны». На таком занятии студенты решают физические задачи, связанные с военной техникой и медицинским оборудованием тех лет, и параллельно узнают о роли врачей-физиков на фронте, о создании госпиталей, научных изобретениях, спасших тысячи жизней. Подобный урок формирует целостное восприятие истории науки и страны, воспитывает патриотизм на стыке с профессиональной гордостью за коллег прошлого.

4. Использование эпитафий и цитат. Ещё один тонкий педагогический ход – начинать лекции или семинары с эпитафий, включающих высказывания известных людей о науке и патриотизме. Хорошо подобранный эпитафий устанавливает ценностный тон занятия. Например, на занятии по математике можно привести изречение Платона:

«Арифметика и геометрия нужны каждому воину», что актуально и для современного врача, служащего народу. Можно использовать строки из стихотворений о Родине или об учёных. По наблюдениям педагогов, эпитафий, афоризмы, исторические даты на доске формируют у студентов эмоциональный настрой и стимулируют интерес не только к предмету, но и к обсуждению нравственных вопросов. Особенно эффективно, когда цитата резонирует с темой занятия: например, перед темой «Радиоактивность» привести слова И. В. Курчатова о долге учёного перед родиной или перед изучением логарифмов – строку из стихотворения о времени и преемственности поколений. Эпитафий может быть кратко прокомментирован преподавателем или самими студентами, что развивает их умение связывать научные идеи с широким культурным контекстом.

5. Проектная и внеаудиторная деятельность патриотической направленности. Формирование патриотических убеждений у студентов усиливается, если они сами участвуют в исследовательской или проектной работе на соответствующую тематику. Можно внедрить небольшие проекты, связывающие курс физики или математики с темой истории родного края, достижений отечественной науки или техники. Например, студенты могут выполнять проект «Физика в моей будущей профессии», исследуя вклад российских учёных в развитие медицинского оборудования (рентген, томографы, лазерная хирургия и пр.). Другой вариант – проект по математике «Статистика здоровья нации: анализ показателей», где обучающиеся собирают и анализируют данные по заболеваемости или демографии в

России, сравнивают исторические периоды (например, успехи здравоохранения СССР и РФ) – это формирует понимание социального контекста профессии и гордость за достижения отечественной медицины.

Отметим, что в ряде медицинских вузов страны успешно действуют волонтерские движения патриотической направленности (поисковые отряды, военно-исторические клубы, волонтеры – медики, помогающие ветеранам). Преподаватель естественно-научных дисциплин может направлять студентов на участие в подобных инициативах, поддерживать связь учебного материала с практическими делами. Например, изучив раздел «Оптика» (про зрение, глаза), организовать совместно с волонтерским штабом акцию проверки зрения ветеранам, или после темы «Дозиметрия» участвовать в экологическом субботнике. Такая связь теории и общественно-полезной деятельности формирует у будущих врачей убеждение, что их профессиональные знания служат народу, а это и есть проявление патриотизма на деле.

Таким образом, целый комплекс педагогических приёмов – от содержательного наполнения учебных занятий фактами истории и достижений Родины до специальных воспитательных проектов – позволяет интегрировать патриотическое воспитание в обучение физике и математике. Принципиально важно соблюсти баланс: воспитательный компонент должен органично дополнять академическое содержание, не снижая научного уровня дисциплины, а усиливая её практическую и мировоззренческую ценность.

Итак, целенаправленное включение патриотического содержания в обучение физике и математике повышает эффективность воспитательной работы со студентами-медиками, не снижая при этом качества их знаний. Обучающиеся демонстрируют рост гражданской сознательности, интереса к отечественной истории науки, мотивации к учёбе. Всё это в долгосрочной перспективе способствует подготовке врача-патриота – компетентного специалиста, патриотически настроенного гражданина, готового служить своему народу.

Литература

1. Абрамовских Е. А. Патриотическое воспитание при обучении математике: констатирующий этап исследования // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 10. С. 166 – 170.
2. Патриотическое воспитание современной молодёжи в медицинском вузе: на примере ОмГМУ / Т. А. Белова [и др.] // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4 (2). С. 309 – 313.
3. Макушева Ж. Н. Современные аспекты патриотического воспитания обучающихся в медицинском университете (обзор исследований) // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30138> (дата обращения: 15.03.2025).
4. Романова В. Н. Патриотическое воспитание обучающихся на уроках физики // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 43. С. 73 – 74.

5. Филиппова А. Ф. Патриотическое воспитание на уроках математики // Материалы СПО. 2021. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2021/07/22/patrioticheskoe-voospitanie-na-urokah-matematiki> (дата обращения: 03.02.2025).
6. Шаталова С. П. Математика как средство патриотического воспитания // Вестник военного образования. 2022. № 36-3. С. 121 – 124.

References

1. Abramovskix E. A. Patrioticheskoe voospitanie pri obuchenii matematike: konstatiruyushhiy e`tap issledovaniya // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2018. № 10. S. 166 – 170.
2. Patrioticheskoe voospitanie sovremennoj molodyozhi v medicinskom vuze: na primere OmGMU / T. A. Belova [i dr.] // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2016. № 4 (2). S. 309 – 313.
3. Makusheva Zh. N. Sovremenny`e aspekty` patrioticheskogo voospitaniya obuchayushhixsya v medicinskom universitete (obzor issledovaniy) // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2020. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=30138> (data obrashheniya: 15.03.2025).
4. Romanova V. N. Patrioticheskoe voospitanie obuchayushhixsya na urokax fiziki // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2016. T. 43. S. 73 – 74.
5. Filippova A. F. Patrioticheskoe voospitanie na urokax matematiki // Materialy` SPO. 2021. URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2021/07/22/patrioticheskoe-voospitanie-na-urokah-matematiki> (data obrashheniya: 03.02.2025).
6. Shatalova S. P. Matematika kak sredstvo patrioticheskogo voospitaniya // Vestnik voennogo obrazovaniya. 2022. № 36-3. S. 121 – 124.

K. Yu. Garay

PATRIOTIC EDUCATION OF MEDICAL STUDENTS IN TEACHING PHYSICS AND MATHEMATICS

The article considers approaches to the implementation of patriotic education of medical students in the study of natural science disciplines – physics and mathematics. The relevance of the problem in the context of the current educational policy of the Russian Federation, which requires strengthening educational work in universities, is substantiated. The study identified methodological solutions that allow to saturate the content and methods of teaching physics and mathematics at a medical university with patriotic content.

Keywords: *patriotic education, medical university, physics, mathematics, citizenship.*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЪЕДИНЕНИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Младший школьный возраст – это сензитивный период для формирования и поддержания эмоционального благополучия. Младшие школьники сталкиваются с трудностями в процессе адаптации к школе, поэтому психолого-педагогическая поддержка школьников представляется крайне значимой. При этом сегодня образовательные учреждения в основном сконцентрированы на передаче знаний и формировании навыков у школьников, в то время как формированию педагогических условий психолого-педагогической поддержки, способствующих обеспечению эмоционального благополучия школьников, уделяется значительно меньше внимания.

***Ключевые слова:** младшие школьники, эмоциональное благополучие школьников, педагогические условия психолого-педагогической поддержки, психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия, дополнительное образование.*

Введение. Младший школьный возраст представляет собой сензитивный период для развития практически всех психологических образований, значимых для позитивного развития ребенка [3; 8; 23; 27]. В частности, как считают С. Б. Серякова и О. В. Галакова, данный возрастной этап крайне значим для формирования, повышения и поддержания эмоционального благополучия школьников в учебно-воспитательном процессе и во многом определяет благополучие личности в течение всей жизни [19]. Уровень эмоционального благополучия выступает своеобразным фундаментом общего психологического состояния личности, именно поэтому в последние годы в российском образовании поддержанию эмоционального благополучия школьников стараются уделять

больше внимания [9; 13; 21; 22]. А. Д. Андреева и Е. Е. Данилова подчеркивают, что в последние годы в России «психологическое и социальное развитие учащихся впервые было включено в целевые ориентиры собственно образовательных программ в качестве метапредметных и личностных результатов обучения» [2, с. 31].

Младшие школьники, как правило, сталкиваются с существенными трудностями в процессе адаптации к школе и образовательному процессу [28]. Именно по этой причине психолого-педагогическая поддержка школьников представляется крайне значимой. При этом до сегодняшнего дня образовательные учреждения в основном были сконцентрированы на передаче знаний и формировании навыков у школьников,

в то время как разработке подходов к организации и созданию условий психолого-педагогической поддержки, способствующей эмоциональному благополучию школьников, уделялось недостаточное внимание. Однако сегодня психолого-педагогическая поддержка стала одним из приоритетов образовательной системы на государственном уровне. Так, в 2024 году было положено начало реализации «Концепции № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года» [15].

Обратим внимание, что обеспечить эмоциональное благополучие младших школьников в полной мере только за счет системы общего образования достаточно сложно по причине того, что количество времени, проводимое ребенком в школе, ограничено, а учителям необходимо дать ребенку большое количество знаний. В данном контексте особенно актуальной представляется психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия младших школьников в системе дополнительного образования.

Именно поэтому **целью данной статьи** выступает определение педагогических условий психолого-педагогической поддержки, способствующих эмоциональному благополучию школьников.

В качестве **методов исследования** были выбраны: теоретический анализ литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, конкретизация.

Теоретический обзор. С. В. Фирсова считает, что эмоциональное благополучие школьника отражает стабильное положительное эмоциональное состояние учащегося, включающее в себя устойчивую адекватную самооценку и позитивную Я-концепцию, благоприятное эмоциональное состояние в школе, удовлетворенность собой, образовательным процессом и взаимоотношениями с классом и педагогами [25]. Эмоциональное благополучие выступает своего рода базисом для удовлетворения социальных потребностей ребенка в младшем школьном возрасте.

Такие ученые, как В. И. Долгова, Н. В. Крыжановская, Н. А. Непомнящая, С. Г. Рудкова, отмечают, что на сегодняшний день в нашей стране особое внимание уделяется психолого-педагогической поддержке учащихся, в частности для поддержания их эмоционального благополучия [6; 17]. С одной стороны, психолого-педагогическая поддержка представляется достаточно понятной категорией, о которой известно на протяжении длительного времени. В рамках оказания поддержки педагог помогает учащемуся проходить через трудности и развиваться на своем жизненном пути. Однако, с другой стороны, задача педагога заключается не только в том, чтобы помочь в преодолении трудностей, но и в том, чтобы осознать их причины и способствовать поисковой активности ребенка в решении своих проблем.

Г. С. Остапенко придерживается мнения о том, что психолого-педагогическая поддержка представляет собой пролонгированный процесс педагога и учащегося, который ориентирован на

целостное развитие личности школьника, в частности на поддержание и повышение уровня его эмоционального благополучия. Психолого-педагогическая поддержка младшего школьника предполагает создание условий, которые оказывают позитивное влияние на развитие и психологическое состояние учащегося. Можно заключить, что психолого-педагогическая поддержка – это совокупность поддерживающих мероприятий и условий, содействующих развитию школьника и повышению его эмоционального благополучия, при этом акцентирующих внимание на самостоятельности и самоопределении ребенка [12].

И. А. Фархшатова считает, что психолого-педагогическая поддержка, в первую очередь, направлена на обеспечение саморазвития личности и на устранение препятствий, возникающих у учащихся на пути к их достижениям [24].

Как мы уже говорили выше, обеспечить эмоциональное благополучие младших школьников в полной мере только за счет системы общего образования достаточно сложно, поэтому особую роль играет система дополнительного образования. Система дополнительного образования позволяет существенным образом расширить воспитательное и образовательное «поле» школы, поскольку позволяет включить личность ребенка в многогранную разностороннюю жизнь, наполненную различными интеллектуальными и творческими задачами и предоставляющую возможность самовыражения. Внеурочная деятельность в рамках объединения дополнительного образования предоставляет дополнительные возможности для личностного развития

и повышения эмоционального благополучия школьников [7; 26]. Внеурочная деятельность и дополнительное образование способны создать условия «для становления активной творческой личности, способной к успешному обучению» [1, с. 105]. Именно поэтому психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия школьников в объединении дополнительного образования может быть крайне эффективной.

Дополнительное образование существенным образом отличается от традиционного школьного образования. По мнению А. А. Малькова и В. С. Гладышевой, «дополнительное образование – это образование, цели и содержание которого не предусмотрены обязательной программой общего образования, однако оно имеет важное значение для развития человека как личности, для жизни в обществе, а также способствует развитию талантов и интересов каждого воспитанника» [10, с. 87].

С. Б. Серякова предлагает определять дополнительное образование следующим образом: дополнительное образование – это «процесс добровольного выбора деятельности ребёнком, выражающийся в удовлетворении его интересов, предпочтений, склонностей и способствующий его развитию, самореализации, самоопределению и социокультурной адаптации» [18, с. 58].

С. А. Мартынова подчеркивает, что на протяжении длительного времени наряду с системой основного школьного образования существовали различные кружки и секции, работа которых не была связана между собой. На сегодняшний день у образовательных учреждений появилась возможность

интегрировать основное и дополнительное образование в целостную образовательную систему [11].

По мнению С. А. Писаревой, Н. Ф. Радионовой, А. П. Тряпицыной, «в современных условиях происходит трансформация системы отечественного образования, которая характеризуется <...> формированием новых пространств взаимосвязи основного и дополнительного образования школьников» [14, с. 178].

Итак, существенной задачей современной системы образования выступает интеграция основного и дополнительного образования, что, в свою очередь, позволит скоординировать процессы обучения, развития и воспитания школьников в рамках урочной и внеурочной деятельности. Эта задача представляет собой одну из наиболее трудных для решения проблем современной психолого-педагогической практики.

Важной особенностью дополнительного образования выступает добровольность участия школьников в образовательном процессе, что позволяет рассчитывать на оказание «незаметного» влияния на развитие и воспитание ребенка через занятия теми видами деятельности, которые вызывают у ребенка естественный интерес. Дополнительное образование позволяет не только осуществлять образовательную деятельность, но и ненавязчиво помогать школьнику в реализации его потребностей и потенциальных возможностей, разрешении тех проблем, с которыми он сталкивается, помогать, давать психологическую поддержку. Все это определяет значимость дополнительного образования в жизни младшего школьника.

Д. В. Григорьев отмечает, что дополнительное образование организуется в соответствии с основными направлениями развития личности, среди которых:

- духовно-нравственное развитие;
- интеллектуальное развитие;
- творческое и культурное развитие;
- спортивно-оздоровительное развитие;
- социальное развитие [5].

Рассмотренные выше направления развития выступают неким содержательным ориентиром при организации мероприятий дополнительного образования [5].

Специфику дополнительного образования в значительной степени определяет достижение метапредметных и личностных результатов учащимися, в процессе чего школьник должен не просто получить знания, но и научиться принимать решения и действовать. Мы также можем говорить о том, что удельный вес дополнительного образования в реализации данной цели выше, чем у основного образовательного процесса, поскольку учащиеся выбирают внеурочную деятельность из собственного интереса и, как правило, руководствуются внутренней мотивацией.

О. А. Рожкова в качестве отличительных особенностей дополнительного образования от основной образовательной деятельности выделяет:

- добровольность участия и личная заинтересованность ребенка;
- самостоятельный выбор ребенком видов деятельности;
- обеспечение ребенка пространством для самовыражения и реализации творческого потенциала;

- совместная деятельность, сотрудничество и коммуникация представителей разных возрастов;
- системность деятельности [16].

Согласно мнению О. И. Баранцевой, дополнительное образование позволяет детям удовлетворять не только потребность в познании, но также и потребность в творчестве и самовыражении [4].

О. И. Баранцева считает, что дополнительное образование позволяет младшему школьнику выбрать именно ту деятельность, которая вызывает у него естественный интерес. Помимо этого участие школьника в мероприятиях дополнительного образования предоставляет возможность включить ребенка в общественную жизнь и совместную деятельность с другими учащимися и преподавателями [4].

Правильно организованная занятость младших школьников во внеурочное время в объединении дополнительного образования углубляет полученные во время уроков знания, увеличивает интерес детей к учебным предметам, развивает нравственно-ценностную основу их личности, помогает раскрыть творческий потенциал и налаживать совместную деятельность и коммуникацию со сверстниками и преподавателями.

Все вышеперечисленное играет существенную роль в обеспечении и укреплении эмоционального благополучия младших школьников. Обратим внимание, что эмоциональное благополучие – одно из понятий, включенных в нормативные документы, которые регламентируют деятельность педагогов.

По мнению Н. В. Синициной и Т. Н. Петровой, «эмоциональное благополучие, являясь базовым состоянием, положительно влияет на эмоциональную познавательную сферу ребенка, способствует полноценному развитию его личности и выражается в таких чертах, как наличие чувства доверия к окружающему миру, способность сопереживать, наличие положительных эмоций, способность к юмору, способность к усилиям по преодолению препятствий в ситуации соревнования, вариативность поведения, способность к положительному настрою и адекватному поведению в соответствии с возрастом» [20, с. 215 – 216].

Результаты исследования и их обсуждение. Процесс формирования и поддержания эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования рассматривается нами как система активного взаимодействия педагогов и учащихся с целью развития внутреннего мира ребенка и обеспечения благоприятного эмоционального состояния.

В качестве ключевых задач психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия школьников в системе дополнительного образования можно выделить:

- помощь учащемуся в разрешении его психологических проблем, самоопределении, обучении, социализации, решении актуальных задач его развития;
- мониторинг психологического статуса учащегося, т. е. динамичное отслеживание развития, психологического состояния и эмоционального благополучия школьника;

- развитие психологической культуры младших школьников, а также их родителей и педагогов;

- психолого-педагогическая поддержка педагогов.

Также стоит отметить, что в процессе психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в системе дополнительного образования позитивное влияние на развитие и эмоциональное благополучие учащихся будут оказывать следующие факторы: гуманизация межличностных отношений между учащимися и педагогами, формирование положительного социально-психологического климата в образовательной среде, работа над сплочением коллектива и социализацией школьников, изучение и учет индивидуальных особенностей каждого ребенка, предоставление условий для раскрытия творческого потенциала младшего школьника.

Нами был сформирован перечень педагогических условий психолого-педагогической поддержки эмоционального благополучия младших школьников в объединении дополнительного образования. В качестве таких условий можно рассматривать следующие:

- оказание учащимся помощи и поддержки со стороны педагогов и психологов с согласия учащегося, т. е. при наличии актуального запроса у младшего школьника, доверия педагогу и готовности к принятию помощи;

- организация образовательного и развивающего пространства для учащихся, которое будет способствовать самостоятельному поиску решений и

- самоопределению при поддержке педагога;

- формирование положительного климата в объединении дополнительного образования;

- создание безопасной среды, в которой ребенок может чувствовать себя спокойно, высказывать свои мысли и чувства, делиться своими проблемами, просить о помощи;

- налаживание экологичной коммуникации между учащимися и педагогами;

- принцип гуманизации воспитания в объединении дополнительного образования, согласно которому школьник – это в первую очередь свободная и развивающаяся личность, субъект жизни. Ребенок имеет право на самоопределение;

- конструктивная обратная связь, которая будет способствовать оптимальному развитию ребенка в системе дополнительного образования;

- принцип активности личности школьника в образовательном процессе;

- индивидуально-личностное отношение педагога к каждому учащемуся;

- защита прав и интересов учащегося, соблюдение конфиденциальности.

Соблюдение рассмотренных условий позволит педагогу из позиции «борьбы с ... (например, с неуспеваемостью)» перейти в позицию «я тебе помогу, я тебя поддерживаю». Обратим внимание на то, что психолого-педагогическая поддержка эмоционального благополучия школьников будет эффективна только при выполнении предложенных нами педагогических условий.

Заключение. Таким образом, соблюдение педагогических условий психолого-педагогической поддержки младших школьников позволит учреждениям дополнительного образования создать эмоционально развивающую и безопасную среду в учебном процессе, включающую в себя предметно-пространственное окружение, систему развивающих отношений, активность самого школьника, и будет способствовать формированию, повышению и поддержанию эмоционального благополучия младших школьников.

Литература

1. Алссарм Х. Педагогическая сущность проектирования внеурочной деятельности в начальной школе // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2024. № 2 (76). С. 105 – 112.
2. Андреева А. Д., Данилова Е. Е. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся начальной школы в современных социокультурных условиях: новые проблемы и факторы риска // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 30 – 43.
3. Апетян М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника // Молодой ученый. 2014. № 14 (73). С. 243 – 244.
4. Баранцева О. Г. Метод проектов во внеурочной деятельности // Начальная школа. 2017. № 3. С. 3.
5. Григорьев Д. В. Внеурочная деятельность: методический конструктор. М. : Просвещение, 2018. 223 с.
6. Долгова В. И., Крыжановская Н. В., Непомнящая Н. А. Актуальные проблемы психолого-педагогического сопровождения личности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 44. С. 1 – 8.
7. Евладова Е. Б. Внеурочная деятельность: взгляд сквозь призму ФГОС // Воспитание школьников. 2016. № 3. С. 15 – 26.
8. Живодуева А. А. Теоретический анализ исследования психологических особенностей младших школьников // Молодой ученый. 2021. № 40 (382). С. 162 – 163.
9. Казакова Е. В., Киричатая Е. В., Соколова Л. В. Специфика эмоционального здоровья первоклассников, обучающихся в образовательных организациях разного типа // Экология человека. 2021. № 7. С. 18 – 26.
10. Мальков А. А., Гладышева В. С. К вопросу о разработке программ дополнительного образования // Инновационная наука. 2022. № 5-1. С. 86 – 90.
11. Мартынова С. А. Внеурочная деятельность в соответствии с ФГОС НОО // Молодой ученый. 2015. № 2. С. 19 – 21.
12. Остапенко Г. С. Психологическая диагностика и психолого-педагогическое сопровождение становления личностного опыта младших школьников // Мир психологии. 2008. № 2. С. 167 – 172.
13. Печеркина А. А., Катькало К. Д., Борисов Г. И. Эмоциональное благополучие школьников: теоретические основания и перспективы исследования // Психологические исследования в образовании. 2023. Т. 25. № 8. С. 134 – 161.

14. Писарева С. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П. Взаимосвязь основного и дополнительного образования: анализ мнений педагогов системы дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2024. № 1 (104). С. 178 – 182.
15. Письмо Минпросвещения России от 01.07.2024 № ДГ-1105/07 «О направлении Концепции и плана# (вместе с «Концепцией № СК-13/07вн развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024, «Планом мероприятий № СК-13/07вн на 2024 – 2030 годы по реализации Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года», утв. Минпросвещения России 18.06.2024).
16. Рожкова О. А. Психолого-педагогическая поддержка младшего школьника в начальной школе // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Международ. науч. конф. (г. Челябинск, дек. 2013 г.). Казань : Молодой ученый, 2013. С. 6 – 7.
17. Рудкова С. Г. Модель психолого-педагогического сопровождения развития младших школьников // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2010. № 1. С. 32 – 34.
18. Серякова С. Б. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 1. С. 57 – 60.
19. Серякова С. Б., Галакова О. В. Критерии оценки социальной компетентности младших школьников // Среднее профессиональное образование. 013. № 9. С. 19 – 21.
20. Синицина Н. В., Петрова Т. Н. Педагогические условия формирования эмоционального благополучия младших школьников на уроках вокала // Вестник Марийского государственного университета. 2022. № 16 (2 (46)). С. 214 – 222.
21. Суворова О. В., Золотова И. М., Егорова П. А. Эмоциональное благополучие младших школьников в зависимости от направленности родительского общения на принятие ребенком другого // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-2. С. 481 – 485.
22. Тарабакина Л. В. Эмоциональное здоровье как предмет социально-психологического исследования // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 250 – 257.
23. Тухужева Л. А. Психологические особенности младшего школьника // Вопросы науки и образования. 2021. № 8 (133). С. 53 – 55.
24. Фархшатова И. А. Педагогическая поддержка эмоционального развития детей младшего школьного возраста // Концепт. 2021. № 6. С. 55 – 64.
25. Фирсова С. В. Эмоциональное благополучие младшего школьника // Молодой ученый. 2015. № 1.2 (81.2). С. 47 – 49.
26. Хайрутдинова Р. Р. Организация внеурочной деятельности младших школьников по литературному краеведению в контексте требований ФГОС // Теория и практика общественного развития. Краснодар : ХОРС, 2017. № 12. С. 190 – 194.

27. Юзбашева Ю. А. Индивидуально-психологические особенности детей младшего школьного возраста // Молодой ученый. 2022. № 48 (443). С. 520 – 522.
28. Damon W. Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development. Hoboken: Wiley, 2006. 1152 p.

References

1. Alssarm X. Pedagogicheskaya sushhnost' proektirovaniya vneurochnoj deyatel'nosti v nachal'noj shkole // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki 2024. № 2 (76). S. 105 – 112.
2. Andreeva A. D., Danilova E. E. Psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie uchashhixsya nachal'noj shkoly' v sovremenny'x sociokul'turny'x usloviyax: novy'e problemy' i faktory' riska // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 2 (15). S. 30 – 43.
3. Apetyan M. K. Psixologicheskie i vozrastny'e osobennosti mladshogo shkol'nika // Molodoj ucheny'j. 2014. № 14 (73). S. 243 – 244.
4. Baranceva O. G. Metod proektov vo vneurochnoj deyatel'nosti // Nachal'naya shkola. 2017. № 3. S. 3.
5. Grigor'ev D. V. Vneurochnaya deyatel'nost': metodicheskij konstruktor. M. : Prosveshhenie, 2018. 223 s.
6. Dolgova V. I., Kry'zhanovskaya N. V., Nepomnyashhaya N. A. Aktual'ny'e problemy' psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lichnosti // Nauchno-metodicheskij e'lektronny'j zhurnal «Koncept». 2016. T. 44. S. 1 – 8.
7. Evladova E.B. Vneurochnaya deyatel'nost': vzglyad skvoz' prizmu FGOS // Vospitanie shkol'nikov. 2016. № 3. S. 15 – 26.
8. Zhivodueva A. A. Teoreticheskij analiz issledovaniya psixologicheskix osobennostej mladshix shkol'nikov // Molodoj ucheny'j. 2021. № 40 (382). S. 162 – 163.
9. Kazakova E. V., Kirichataya E. V., Sokolova L. V. Specifika e'mocional'nogo zdorov'ya pervoklassnikov, obuchayushhixsya v obrazovatel'ny'x organizacijax raznogo tipa // E'kologiya cheloveka. 2021. № 7. S. 18 – 26.
10. Mal'kov A. A., Gladysheva V. S. K voprosu o razrabotke programm dopolnitel'nogo obrazovaniya // Innovacionnaya nauka. 2022. № 5-1. S. 86 – 90.
11. Marty'nova S. A. Vneurochnaya deyatel'nost' v sootvetstvii s FGOS NOO // Molodoj ucheny'j. 2015. № 2. S. 19 – 21.
12. Ostapenko G. S. Psixologicheskaya diagnostika i psixologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie stanovleniya lichnostnogo opy'ta mladshix shkol'nikov // Mir psixologii. 2008. № 2. S. 167 – 172.
13. Pecherkina A. A., Kat'kalo K. D., Borisov G. I. E'mocional'noe blagopoluchie shkol'nikov: teoreticheskie osnovaniya i perspektivy' issledovaniya // Psixologicheskie issledovaniya v obrazovanii. 2023. T. 25. № 8. S. 134 – 161.
14. Pisareva S. A., Radionova N. F., Tryapicyna A. P. Vzaimosvyaz' osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya: analiz mnenij pedagogov sistemy' dopolnitel'nogo obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya. 2024. № 1 (104). S. 178 – 182.

15. Pis'mo Minprosveshheniya Rossii ot 01.07.2024 № DG-1105/07 «O napravlenii Konceptii i plana# (vmeste s «Konceptiej № SK-13/07vn razvitiya sistemy` psixologo-pedagogicheskoy pomoshhi v sfere obshhego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda», utv. Minprosveshheniya Rossii 18.06.2024, «Planom meropriyatij № SK-13/07vn na 2024 – 2030 gody` po realizacii Konceptii razvitiya sistemy` psixologo-pedagogicheskoy pomoshhi v sfere obshhego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda», utv. Minprosveshheniya Rossii 18.06.2024).
16. Rozhkova O. A. Psixologo-pedagogicheskaya podderzhka mladshogo shkol'nika v nachal'noj shcole // Pedagogika: tradicii i innovacii : materialy` IV Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, dek. 2013 g.). Kazan` : Molodoj ucheny`j, 2013. S. 6 – 7.
17. Rudkova S. G. Model` psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya razvitiya mladshix shkol'nikov // Gumanitarny`e issledovaniya v Vostochnoj Sibiri i na Dal'nem Vostoke. 2010. № 1. S. 32 – 34.
18. Seryakova S. B. Vospitatel'ny`j potencial dopolnitel'nogo obrazovaniya detej // Mezhdunarodny`j zhurnal prikladny`x i fundamental'ny`x issledovanij. 2013. № 1. S. 57 – 60.
19. Seryakova S. B., Galakova O. V. Kriterii ocenki social'noj kompetentnosti mladshix shkol'nikov // Srednee professional'noe obrazovanie. 013. № 9. S. 19 – 21.
20. Sinicina N. V., Petrova T. N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya e`mocional'nogo blagopoluchiya mladshix shkol'nikov na urokax vokala // Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta. 2022. № 16 (2 (46)). S. 214 – 222.
21. Suvorova O. V., Zolotova I. M., Egorova P. A. E`mocional'noe blagopoluchie mladshix shkol'nikov v zavisimosti ot napravlenosti roditel'skogo obshheniya na prinyatie rebenkom drugogo // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59-2. S. 481 – 485.
22. Tarabakina L. V. E`mocional'noe zdorov'e kak predmet social'no-psixologicheskogo issledovaniya // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. 2015. № 8. S. 250 – 257.
23. Tuxuzheva L. A. Psixologicheskie osobennosti mladshogo shkol'nika // Voprosy` nauki i obrazovaniya. 2021. № 8 (133). S. 53 – 55.
24. Farxshatova I. A. Pedagogicheskaya podderzhka e`mocional'nogo razvitiya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta // Koncept. 2021. № 6. S. 55 – 64.
25. Firsova S. V. E`mocional'noe blagopoluchie mladshogo shkol'nika // Molodoj ucheny`j. 2015. № 1.2 (81.2). S. 47 – 49.
26. Xajrutdinova R. R. Organizaciya vneurochnoj deyatel'nosti mladshix shkol'nikov po literaturnomu kraevedeniyu v kontekste trebovanij FGOS // Teoriya i praktika obshhestvennogo razvitiya. Krasnodar : XORS, 2017. № 12. S. 190 – 194.
27. Yuzbasheva Yu. A. Individual'no-psixologicheskie osobennosti detej mladshogo shkol'nogo vozrasta // Molodoj ucheny`j. 2022. № 48 (443). S. 520 – 522.
28. Damon W. Handbook of Child Psychology: Social, Emotional, and Personality Development. Hoboken: Wiley, 2006. 1152 r.

I. V. Zubkova

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT OF EMOTIONAL WELL-BEING OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN
IN THE UNION OF ADDITIONAL EDUCATION**

Primary school age is a sensitive period for the formation and maintenance of emotional well-being. Younger schoolchildren face difficulties in the process of adapting to school, so psychological and pedagogical support for schoolchildren seems extremely important. At the same time, today educational institutions are mainly focused on the transfer of knowledge and the formation of skills among schoolchildren, while much less attention is paid to the formation of pedagogical conditions for psychological and pedagogical support that contribute to ensuring the emotional well-being of schoolchildren.

Keywords: primary schoolchildren, emotional well-being of schoolchildren, pedagogical conditions for psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical support for emotional well-being, additional education.

УДК 371.2

О. И. Терехин

**СМЕШАННОЕ ОБУЧЕНИЕ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТОВ
В СОВРЕМЕННОМ ЗАРУБЕЖНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ
ДИСКУРСЕ**

Статья посвящена рассмотрению процесса обучения проектной деятельности в логике смешанного обучения на основе современных зарубежных педагогических исследований. На базе анализа современных зарубежных источников подробно рассматриваются и систематизируются этапы и педагогические условия организации смешанного обучения на основе проектов, модели, преимущества такой деятельности. Описываются перечень требований к учителю, его роль и функции в построении обучения проектной деятельности в условиях смешанного обучения.

Ключевые слова: смешанное обучение, смешанное обучение на основе проектов, проектная деятельность, зарубежная педагогика.

Высокая интегративность элементов смешанного обучения может раскрыть потенциал ИКТ в усвоении знаний, навыков, способностей в различной деятельности в школе. Элементы и модели смешанного обучения способны создать дополнительное подспорье для развития

основных компетенций в рамках проектной деятельности ввиду их гибкости, возможности чередования форматов и видов работы в зависимости от цели, содержания, особенностей курса. В зарубежных исследованиях смешанное обучение на основе проектов (*project-based*

blended learning – PBBL) описано довольно подробно как в школьной практике, так и на высших ступенях обучения ввиду большого количества курсовых и научно-исследовательских заданий в университетском образовании.

Обучение на основе проектов – это «обучение, которое фокусируется на учебно-познавательной деятельности по созданию определенного продукта или проектной работы» [13, с. 97], где центральное место отводится учащемуся и его пути выполнения проекта, а учитель выполняет лишь функции мотиватора, координатора и посредника. Зачастую в данном методе предусматривается совместная групповая работа в рамках решения определённой проблемы, а также разработка конкретного продукта для конкретной аудитории [5, с. 268], но встречаются и иные модификации, например, индивидуальные курсовые проекты, парные социальные и многие другие.

Впервые теоретическую основу процесса смешанного обучения на основе проектов описали Д. Гаррисон, Т. Андерсон и В. Арчер в рамках работы коллектива «Сообщество Исследователей» (The Community of Inquiry – C. O. L.), которое занималось вопросами глубокого, содержательного, конструктивного наполнения практико-ориентированного обучения, основанного на работах Дж. Дьюи, в логике концепции развития Л. С. Выготского и исследовательского обучения Дж. Шваба. Авторы рассматривали процесс смешанного обучения как образовательный опыт, основанный на «запросе и потребностях учащихся», а также реализующегося в когнитивном, социальном,

преподавательском аспектах с применением электронного компонента обучения, который являлся ключом вовлечённости в построение собственного пути получения знаний при работе с содержанием и для более мотивированного достижения конкретных образовательных результатов [3]. Так была сформулирована основная разница в работе с содержанием не по инструкции, а от запроса ученика (проблемно-ориентированного обучения), поощрении вовлечённости, творчества, дополнительной самостоятельной работы, развитию навыков мышления более высокого порядка. Такое обучение начинается с проблемы, которая порождает цель и задачи, поиск ответов и решений, методов в усложняющейся направляемой учебно-исследовательской деятельности на пути обучающегося. Идея сочетания проектного обучения и смешанного обучения привлекла внимание многих исследователей ввиду широкого потенциала развития навыков коммуникации в различных средах, расширенного сотрудничества, использования актуальных цифровых инструментов и средств в обучении, а также прямой закономерности развития критического мышления, мотивации и творческого потенциала учащихся [10, с. 108].

Этапами построения процесса подобного обучения современные исследователи считают предварительное изучение учебной среды и возможностей, проектирование программы, её последующее апробирование, применение, оценку, корректировку [9]. Базисный алгоритм построения подобного обучения учитывает наработки модели Р. Брюса (R. Bruce) и М. Вейл (Weil) и включает следующие компоненты:

1) этапы учебной деятельности (этапы урока, привлекаемые ресурсы и источники);

2) система взаимодействия (инструменты, роли);

3) принципы оценивания;

4) система поддержки (инфраструктурные элементы);

5) результаты обучения [4].

В отношении смешанного обучения на основе проектов также часто встречается модель ASSURE, предусматривающая:

1. Анализ возможностей и потребностей учащихся (*Analyze learners*);

2. Постановка целей (*State Objectives*);

3. Выбор технологии, средств обучения, обучающего контента (*Select strategy, technology, media*);

4. Применение технологий и обучающих средств (*Utilize media and materials*);

5. Степень вовлечения и требования к учащимся (*Require learner participation*);

6. Оценка и корректировка (*Evaluate and revise*) [11].

Уровень цифровой грамотности, результатов обучения, эмоционального аспекта (мотивация, характер взаимодействия в разных средах, самостоятельность учащихся), способности решать учебную проблему, навыки сотрудничества и критического мышления требуют особого внимания педагога, так как они являются основополагающими в данном типе обучения [12, с. 141].

Преимущества проектной деятельности в смешанном обучении включают в себя преодоление ограни-

чений во времени и пространстве, реализацию индивидуального подхода, построение личностного взаимодействия между преподавателем и учащимися, а также учащимися между собой, расширение возможности более точечного и всестороннего контроля процесса обучения, потенциала создания самоорганизующихся ученических сетевых сообществ.

Так как проектная деятельность предполагает значительное количество самостоятельной работы, именно создание дополнительных условий индивидуализации средствами смешанной среды обучения, поддержка и поощрение со стороны педагога в различных информационных средах, расширенные возможности участия одноклассников (задания для анализа работ сверстников и на взаимное оценивание) на каждом этапе исследования, гибкость и непривязанность к конкретному месту и темпу работы [7] позволяют говорить о большом количестве преимуществ использования элементов смешанного обучения в проектной деятельности.

Как полагают зарубежные ученые, для эффективного и мотивированного проектного обучения в условиях смешанного обучения учащиеся должны выполнять аутентичные, личностно значимые и практико-ориентированные задания, которые побуждают их генерировать новые идеи, делиться этими идеями, развивать мышление друг друга и оценивать свои собственные академические взгляды и взгляды своих сверстников [8].

Ряд ученых считают, что умения в области анализа и извлечения полезной

и достоверной информации из различных источников является неотъемлемой частью современной проектной деятельности, поэтому формировать их следует на базе практико-ориентированных заданий в среде распространения данной информации средствами смешанного обучения [13, с. 95].

Очевидна корреляция с активным развитием цифровой грамотности, так как при активной и целенаправленной работе с обучающим цифровым видео и аудиоконтентом, заданиями медиахранилищ, сервисами цифровых закладок, другими электронными образовательными ресурсами, происходят закономерное усложнение деятельности и постепенный переход от непосредственного использования конкретно указанных ресурсов к анализу и отбору дополнительных согласно целям и задачам обучения. Так, опыт использования электронных средств обучения в логике смешанного обучения на основе учебных проектов предполагает работу с цифровыми продуктами и ресурсами, получение, распространение и создание контента в рамках учебной деятельности, развитие навыков в области цифрового взаимодействия, управления процессами и самостоятельного контроля собственных результатов деятельности, что непосредственно влияет на развитие цифровой грамотности, которая, в свою очередь, является крайне востребованной во многих видах деятельности в настоящее время и пригодится в будущей учебной и профессиональной деятельности.

В подобном обучении учитель должен обладать не только навыками организатора, развитой информационной

компетенцией и цифровой грамотностью, но и уметь сочетать очный и онлайн компоненты, владеть инструментами построения электронного обучения. В парадигме подобного обучения учитель является организатором и координатором, независимость в некоторых компонентах обучения может напрямую повлиять не только на мотивационную сферу, но и на навык развития критического мышления, рефлексии собственной деятельности [14].

Для эффективного построения процесса смешанного обучения критически важными являются верные алгоритмы построения работы в двух учебных средах, задания с отбором дополнительных информационных ресурсов, правильная и своевременная обратная связь между субъектами обучения, что подтвердило возможность перехода с низкого уровня обучения на следующий уровень [2, с. 1].

В перечне моделей в отечественных исследованиях коллективом авторов В. И. Блиновым, Е. Ю. Есениной, И. С. Сергеевым разработана полноценная модель для работы в условиях проектной деятельности – «смешанный проект/исследование». Эта модель предусматривает чередование очной и онлайн работы при подготовке учебного, исследовательского, бизнес-проекта в условиях общеобразовательной школы, курсовых проектов студентов, стартапов. В данной модели может реализовываться полный жизненный цикл проекта (от проблемы до итоговой рефлексии), тем не менее исследований, подробно описывающих функционирование данной модели, в настоящее время нет [1, с. 56]. Тем не менее с по-

явлением элективного курса «Индивидуальный проект» в старших классах школы в 2021 учебном году именно модель смешанного проекта может стать эффективным средством достижения планируемых результатов и более глубокого освоения проектной деятельности учащихся, но на момент написания в работах практического её применения не представлено.

Безусловно, данный тип обучения предполагает некоторые трудности. Так, затруднения часто могут быть вызваны недостаточной сформированностью компетенций учащихся и учителя, некорректной инструкцией и сопровождением, проблемами технического оснащения, значительными временными затратами на разработку программы, оценочных средств, корректировку учебного плана. Тем не менее тщательное пошаговое планирование и

внимание к каждому этапу учебного процесса способны минимизировать некоторые из вышеперечисленных рисков. Учителя могут упростить процесс, регулярно проводя формирующее оценивание и обеспечивая повторяющиеся циклы обратной связи и корректировки курса [6].

Таким образом, смешанное обучение на основе проектов может способствовать развитию ключевых проектных навыков и умений, цифровой грамотности, преобразовывать обучение в более практико-ориентированный, мотивированный процесс не столько усвоения знаний, сколько освоения содержания и получения реального опыта исследовательской деятельности средствами электронного и очного обучения, что отвечает основным требованиям современного образования.

Литература

1. Blinov V. I. Esenina E. Yu., Sergeev I. S. (2021). Models of blended learning: Organizational and Didactic Typology // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. Vol. 30, № 5. С. 44 – 64. С. 56.
2. Aliftika O. [et. al]. Project Based Blended Learning and Independent Learning on Critical Thinking Skill, O. Aliftika I. M. Astra and Y. Supriyati October 2021 *Journal of Physics Conference Series* 2019(1):012051 DOI:10.1088/1742-6596/2019/1/012051.
3. Garrison D. R., Anderson, T, & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*. 2. 87 – 105.
4. Joyce Bruce R. (2009) *Models of teaching* / Bruce R. Joyce, Marsha Weil, and Emily Calhoun Pearson/Allyn and Bacon Publishers. 2009. 558 p.
5. Kokotsaki D., Menzies V., & Wiggins A. (2016). Project-based learning: A review of the literature. *Improving Schools*. 19(3). 267 – 277.
6. Kolodner, J. L. [et. al.] (2003). Problem-based learning meets case-based reasoning in the middle-school science classroom: Putting learning by Design into practice. J. L. Kolodner, P. J. Crismond, D. Fasse, B. B Gray, J.T. Holbrook, J. Ryan, M. & Puntambekar. *Journal of the Learning Sciences*, 12(4), 495 – 547 https://doi.org/10.1207/S15327809JLS1204_2.

7. Martin J. S., Kreiger J. E., Apicerno A. L. (2015) Effectiveness of a Hybrid Classroom in the Delivery of Medical Terminology Course Content Relative to a Traditional Classroom Format. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*. 15(5). 72 – 81. <https://doi.org/10.14434/josotl.v15i5.13994>.
8. Moje E. B. (2015). Doing and teaching disciplinary literacy with adolescent learners: A social and cultural enterprise. *Harvard Educational Review*. 85(2). 254 – 278. <https://doi.org/10.17763/0017-8055.85.2.254>.
9. Nguyen, V. A. (2017). A peer assessment approach to project based blended learning course in a Vietnamese higher education. *Education and Information Technologies*, 22(5). 2141 – 2157.
10. Simeonov T. S. (2016). Blended Project-based Learning for Building 21st Century Skills in a Bulgarian School. In *Conference Proceedings. ICT for Language Learning; Libreria Universitaria It Edizioni: L'Aquila, Italy*. P. 108.
11. Smaldino, S. E. et. al. (2005). *Intructional Technology and Media for Learning* (9th ed.). – S.E, Smaldino, J.D. Russel, R. Heinich, M. Molenda, New Jersey : Pearson Merrill Prentice Hall Inc., 2008. 377 p. ISBN 13: 9780138591595.
12. Suana, W. et. al (2022). A Systematic Review of Project-Based Blended Learning as an Innovative Teaching Model. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. – W. Suana, D. Andra, D. Permadi. A. Putri – R. Perdana et al. (Eds.): ICOPE 2022, ASSEHR 746. 2023. Pp. 138 – 148.
13. Wahyudi, W., & Winanto, A. (2018). DEVELOPMENT OF PROJECT BASED BLENDED LEARNING (PjB2L) MODEL TO INCREASE PRE-SERVICE PRIMARY TEACHER CREATIVITY. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*. 51(2). 93 – 109. <https://doi.org/10.23887/jpp.v51i2.12795>.
14. M. Yamin, BI. Ansar,i (2008). *Taktik mengembangkan kemampuan individual siswa*. Jakarta : Gaung Persada Press, 2013. 1068 p.

O. I. Terekhin

PROJECT-BASED BLENDED LEARNING IN MODERN FOREIGN PEDAGOGICAL DISCOURSE

The paper is dedicated to the study of the process of teaching project-based work in the matter of project-based blended learning on the material of the current foreign pedagogical researchers. On the basis of the analysis of the current foreign pedagogical researchers the stages and pedagogical conditions of organization of project-based blended learning, models, advantages of such activities are considered in detail and systematized. The paper also considers the list of basic requirements for teachers, his role and functions in the organizing of project-based work in the matter of project-based blended learning.

Keywords: *blended learning; project-based blended learning; project-based learning, foreign pedagogical experience.*

И. А. Тимощук

ВЫРАЖЕННОСТЬ КОМПОНЕНТОВ МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ СТУДЕНТОВ ЮРИДИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье представлены результаты исследования морально-этической ответственности студентов Владимирского юридического института ФСИН России и Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (N = 92) в возрасте 18 – 22 лет. Полученные результаты соответствуют низкому уровню сформированности морально-этической ответственности. Применение метода ранговой корреляции r_s Спирмена выявило две противоположные тенденции: наличие связанных компонентов нравственной регуляции просоциального поведения и наличие взаимосвязанных черт личности, отражающих малоценное отношение к людям: эгоцентризм, нечувствительность к проблемам других, склонность к обману, манипулирование, низкий самоконтроль.

Ключевые слова: нравственная сфера личности, ценностные ориентации, морально-этическая ответственность, нежелательные социальные личностные проявления.

Введение. Происходящие сегодня в стране политические и социально-экономические изменения оказывают серьезное влияние на все стороны жизни и деятельности молодежи. Смена поколений характеризуется сменой ценностных ориентаций. В современном обществе проблема нравственного выбора стала заменяться выбором решения, направленного на реализацию потребностей индивида, что в свою очередь порождает проблемы инфантилизма, нигилизма, девиаций. Господство ценностей потребления и достижения материального благополучия размывает понятия «долг», «честь», «нравственность» и, несомненно, усложняет процесс воспитания нового поколения. При этом молодежь является важным

субъектом политических, экономических и социальных перемен, которые будут определять будущее новых поколений. Просоциальная направленность личности как важнейшая составляющая поведенческого компонента нравственной сферы личности, по мнению Р. В. Лебедевой [5], рассматривается как совокупность содержательных и динамических характеристик, определяющих склонность к оказанию помощи окружающим, готовность приносить пользу другим людям и обществу в целом, совершать жизненные и профессиональные выборы на основании моральной ответственности за их последствия. С. Л. Рубинштейн, К. А. Абульханова, Б. Ф. Ломов, Д. А. Леонтьев и другие рассматривают способность к выбору

как условие формирования нравственной ответственности.

М. С. Яницкий [10] пишет о том, что ценностные ориентации формируются на основе социальных потребностей и их реализация происходит в условиях учебной, профессиональной деятельности, они определяют широкую мотивацию поведения. К важности формирования нравственных устремлений личности, ее представлений об идеалах, смысле жизни и деятельности многократно обращались классики педагогики и психологии: К. Д. Ушинский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, А. В. Мудрик, В. С. Мухина, В. Н. Мясищев, И. С. Кон и многие другие.

Как отмечают Д. Н. Глухов, Р. В. Лебедева, И. В. Хлызова, нравственная сфера личности представляет собой интегративное психологическое образование, функциональное назначение которого – нравственная регуляция поведения [1; 5; 8]. В нравственной сфере выделяют три содержательных компонента:

- когнитивный, характеризующий нравственные смыслы, знание моральных норм (Ж. Пиаже, Л. Колберг, В. В. Знаков, Е. В. Субботский, А. В. Запорожец и др.);

- эмоциональный, отражающий сформированность нравственных чувств, эмпатии, альтруизма (А. М. Виноградова, С. Г. Якобсон и др.);

- поведенческий, заключающийся в просоциальной направленности действий, поступков и поведения в целом (Е. В. Субботский, С. Г. Якобсон, И. Б. Дерманова и др.) [5].

Важнейшей составляющей нравственной регуляции поведения является

моральная ответственность как осознание необходимости следовать нравственным социальным и личностным нормам и оценивать собственное поведение с позиций собственной совести. И. Г. Тимощук описывает структуру морально-этической ответственности, выделяя следующие ее компоненты: наличие/отсутствие рефлексии в моральной сфере, моральная интуиция, экзистенциальный аспект ответственности, наличие альтруистических эмоций и приоритет морально-этических ценностей в сфере принятия моральных решений [7].

Важно отметить, что И. С. Кон рассматривает переход от подростничества к самостоятельной и ответственной деятельности взрослого человека с точки зрения того, какое место человек занимает в системе общественных отношений и каковы его обязанности, «конкретное долженствование», определенное социальной или профессиональной группой. И. С. Кон подчеркивает, что набор ролевых обязанностей личности в системе социальных отношений, характеризует весь диапазон ее ответственности [3, с. 11 – 12]. Этот тезис позволяет выделить политическую, юридическую, моральную, профессиональную и другие виды ответственности. Д. Н. Глухов подчеркивает, что моральная и правовая виды ответственности в той или иной мере присутствуют в разных формах ответственности [1]. Моральную ответственность, как отмечает Н. В. Лежнева [6], можно рассматривать как ключевую компетенцию в профессиональной деятельности, связанной с юриспруденцией, – защитой правовых норм, обеспечивающей справедливость, права и сво-

боды граждан, устанавливающей и поддерживающей порядок и порядочность в обществе.

Таким образом, преодоление противоречий между гедонистическими тенденциями в ценностных ориентациях современной молодежи и необходимостью формирования моральной ответственности за принятие решений в межличностных отношениях, в учебной и профессиональной деятельности – это одна из важных воспитательных задач современного образования, ибо гедонизм не может служить основанием продуктивного развития личности и общества в целом.

Все вышесказанное актуализирует проблему исследования нравственной сферы студентов, обучающихся по специальностям, связанным с обеспечением законности и прав граждан. Сформированные морально-этическая ответственность и умение регулировать свои действия в соответствии с существующим законодательством и личностными нравственными ориентирами являются залогом успешной интеграции молодых людей в профессиональную среду и становления в профессии в долгосрочной перспективе.

Цель исследования состоит в изучении нравственной сферы и личностных особенностей студентов, будущая деятельность которых связана с обеспечением жизнедеятельности граждан на основании справедливости, прав и свобод, гарантированных законами государства. Вопрос моральной ответственности в этой сфере профессионального труда стоит особенно остро.

Методика и выборка исследования. Для достижения цели исследова-

ния была сформирована исследовательская выборка, общей численностью 92 человека (34 юноши и 58 девушек). Выборку составили студенты Владимирского юридического института ФСИН России и Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ в возрасте 18 – 22 лет. Исследовательская выборка была разбита на следующие группы: 13 юношей и 26 девушек получают образование в области управления персоналом, рекламы и связей с общественностью, таможенного дела (неправовые специальности); 32 девушки и 21 юноша осваивают специальности, связанные с правоохранительной деятельностью, правовым обеспечением национальной безопасности, судебной и прокурорской деятельностью (правовые специальности).

Исследовательские задачи состояли:

- в выяснении степени сформированности компонентов морально-этической ответственности студентов, обучающихся по правовым и неправовым специальностям;

- поиске взаимосвязей компонентов морально-этической ответственности студентов и личностных особенностей, характеризующих социальные проявления личности.

Теоретическим основанием исследования выступили представления о морально-этической ответственности И. Г. Тимощука, в концепции которого выделяются рефлексия в моральной сфере, моральная интуиция, экзистенциальная ответственность, альтруистические эмоции и принятие моральных решений с опорой на морально-этические ценности. В качестве диагностического инструмента был выбран

опросник «Диагностика уровня морально-этической ответственности личности» И. Г. Тимошука (ДУМЭОЛП) [7].

В качестве дополнительной была выбрана методика диагностики личностных черт «Темная триада», адаптированная для отечественных выборок Т. В. Корниловой, С. А. Корниловым, М. А. Чумаковой, М. С. Талмач [4]. Конструкт методики позволяет оценить широкий набор нежелательных социальных личностных проявлений [2; 11; 12; 13; 14]. Как отмечено в отечественной адаптации опросника: «...диагностируемые характеристики описывают такие малопривлекательные особенности, как чувство собственного превосходства, пренебрежительное отношение к общепринятым нормам морали, социальная доминантность, эгоцентризм, нечувствительность к проблемам других, недоброжелательность, склонность к обману, манипулированию» [2].

Методика имеет три шкалы:

– нарциссизм, проявляющийся в эгоцентризме, стремлении всегда быть

в центре внимания, высокой потребности в признании окружающих, ориентации на свои потребности, а не на гармоническое взаимодействие с окружающими, предполагающее способность к компромиссу, самодисциплине и эмпатии;

– социопатия, которая характеризуется высокой импульсивностью, эмоциональностью, неумением и нежеланием контролировать себя, низкой эмпатией и низкой межличностной чувствительностью;

– макиавеллизм, проявляющийся в готовности следовать знаменитому постулату «цель оправдывает средства», склонности игнорировать моральные установки и ценностное отношение к другому, эмоциональной холодности, отсутствии чувства вины, сочувствия, повышенной враждебности, экстернальном локусе контроля [4].

Результаты

На первом этапе исследования были получены результаты с помощью указанных методик. Средние результаты по выделенным группам представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты, характеризующие составляющие морально-этической ответственности и личностные особенности студентов правовых и неправовых специальностей

Группа (М, Ж) по специальности	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Нарциссизм	Социопатия	Макиавеллизм
М _{неправ} N = 13	0,84	1,53	0,769	1,07	1,07	7	4,30	7,53
М _{правов} N = 21	0,90	1,66	0,76	1,42	1,14	8,61	7,14	6,85
Ж _{неправ} N = 26	0,84	1,34	1,04	1,15	1,01	11,38	7,15	5,88

Окончание табл. 1

Группа (М, Ж) по специ- альности	Шкала 1	Шкала 2	Шкала 3	Шкала 4	Шкала 5	Нарцис- сизм	Со- цио- патия	Макиа- вел- лизм
Ж _{правов} N = 32	0,9	1,93	1,03	1,59	1,21	9,31	5,89	6,43
М (N = 34)	0,87	1,59	0,764	1,22	1,105	7,805	7,22	7,19
Ж (N = 58)	0,87	1,63	1,035	1,37	1,11	10,34	6,15	6,15
Средние значения в соответ- ствии с нормами методик	Низкий уровень выраженности – 0 – 5 баллов Средний уровень выраженности – 5 – 15 баллов Высокий уровень выраженности – 15 – 25 баллов					13,22	8,11	10,58
Стандарт- ное откло- нение	–	–	–	–	–	3,32	3,06	3,72

Примечание: шкала 1 – «Рефлексия в ситуации оценки и выбора поведения»; шкала 2 – «Интуитивный нравственный выбор»; шкала 3 – «Экзистенциальная ответственность»; шкала 4 – «Альтруистические эмоции»; шкала 5 – «Нравственные ценности при принятии решений».

Результаты, характеризующие уровень морально-этической ответственности студенческой выборки, соответствуют низкому уровню выраженности. Значения выраженности личностных характеристик соответствуют нормам, представленным авторами методики. Сравнение результатов по выделенным группам свидетельствует о более яркой выраженности параметра «Экзистенциальная ответственность» в обобщенной женской выборке ($M_{срЖ} = 1,035$; $M_{срМ} = 0,764$). В группе девушек, обучающихся по правовым специальностям, значительно выражена интуиция в сфере нравственного выбора ($M_{срЖ_{неправ}} = 1,34$; $M_{срЖ_{правов}} = 1,94$). Выборки юношей правовых и неправовых специальностей отличаются по результатам, характеризующим проявление альтруистических эмоций в пользу правовых специальностей ($M_{срМ_{неправ}} = 1,07$; $M_{срМ_{правов}} = 1,42$). Следует отметить, что в структуре морально-этической ответ-

ственности в совокупной выборке наиболее выражен интуитивный нравственный выбор ($M_{ср} = 1,61$). Результаты диагностики характеристик личности также имеют некоторые видимые расхождения. Выраженность нарциссизма имеет более высокое значение в женской выборке ($M_{срЖ} = 10,34$; $M_{срМ} = 7,805$), выраженность социопатии имеет более высокие значения в выборке юношей, обучающихся по правовым специальностям ($M_{срМ_{неправ}} = 4,3$; $M_{срМ_{правов}} = 7,14$).

Несмотря на видимые расхождения в выраженности указанных параметров, расчеты с использованием U-критерия Манна – Уитни не выявили достоверных различий: во всех упомянутых сравнениях $U_{эмп} > U_{кр}$, что подтверждает нахождение различий в зоне незначимости.

На втором этапе исследования по отношению к диагностическим данным был применен метод ранговой корреляции r_s Спирмена. Результаты расчетов представлены в табл. 2.

Таблица 2

Значимые взаимосвязи параметров, характеризующих морально-этическую ответственность и личностные особенности студентов правовых и неправовых специальностей

Критические значения r Спирмена	Рефлексия в моральной сфере	Моральная интуиция	Экзистенциальная ответственность	Альтруистические эмоции	Морально-этические ценности в принятии решений
Совокупная выборка (N = 92) $r = 0,194$, $p < 0,05$ $r = 0,252$, $p < 0,01$	Альтруист. чувства ($r = 0,199$); ценности в принятии решений ($r = 0,251$)	Нарциссизм ($r = 0,268$) Макиавелизм ($r = 0,228$)	Нарциссизм ($r = 0,230$)	Нарциссизм ($r = 0,257$)	Альтруист. чувства ($r = 0,542$)
Юноши (N = 34) $r = 0,339$, $p < 0,05$ $r = 0,436$, $p < 0,01$	—	—	—	Социопатия ($r = -0,394$)	Альтруист. чувства ($r = 0,420$)
Девушки (N = 58) $r = 0,259$, $p < 0,05$ $r = 0,336$, $p < 0,01$	—	Альтруист. чувства ($r = 0,566$); ценности в принятии решений ($r = 0,407$)	Альтруист. чувства ($r = 0,407$)	Ценности в принятии решений ($r = 0,533$)	Макиавелизм ($r = -0,273$)
Студенты правовых специальностей N = 53 $r = 0,271$, $p < 0,05$ $r = 0,351$, $p < 0,01$	—	Альтруист. чувства ($r = 0,310$)	—	Ценности в принятии решений ($r = 0,409$)	—
Студенты неправовых специальностей N = 39 $r = 0,316$, $p < 0,05$ $r = 0,408$, $p < 0,01$	—	Социопатия ($r = -0,333$); Экзистенц. ответствен. ($r = 0,363$)	Альтруист. чувства ($r = 0,440$); ценности в принятии решений ($r = 0,573$)	Социопатия ($r = -0,427$); Макиавелизм ($r = -0,422$)	—

Обсуждение результатов. Полученные диагностические данные подтверждают существующее противоречие между ценностными ориентациями молодежи и требованиями просоциальной профессиональной деятельности, которую они осваивают. Доказательством этого служит низкий уровень сформированности морально-этической ответственности. Подчеркнем, что наименьшую выраженность во всей выборке имеет ее рефлексивный компонент, актуализирующийся в ситуациях, связанных с морально-этическими выборами, конфликтами ($M_{cp} = 0,87$). Суть рефлексивного компонента состоит в способности соотносить внешние и внутренние обстоятельства, анализировать мотивы своего поведения и поведения других и, соответственно, регулировать это поведение. Среди параметров морально-этической ответственности личности в совокупной выборке наибольшее значение имеет моральная интуиция, имеющая в своем основании усвоенные в детстве и подростничестве конвенциональные ценности ($M_{cp} = 1,61$).

В качестве положительной тенденции в становлении морально-этической ответственности в студенческой выборке можно указать на выявленные статистически достоверные взаимосвязи ($p < 0,01$) ее компонентов, например, в совокупной выборке взаимосвязаны рефлексия в моральной сфере, наличие альтруистических чувств ($r = 0,199$) и опора на морально-этические ценности в принятии решений ($r = 0,251$), а в выборке студентов неправовых специальностей альтруистические чувства и опора на морально-этические ценности взаимосвязаны с

экзистенциальной ответственностью. Несмотря на низкий уровень выраженности параметров морально-этической ответственности, наличие взаимосвязей можно рассматривать как этап становления системы нравственной регуляции просоциального поведения.

Важные результаты, поддерживающие этот вывод, – выявленные отрицательные корреляты параметров морально-этической ответственности и характеристик, отражающих нежелательные социальные личностные проявления. Так, например, в выборке студентов неправовых специальностей ($N = 39$) и в выборке юношей ($N = 34$) альтруистические чувства противоположны проявлениям социопатии ($r = -0,427$, $p < 0,01$) и макиавеллизма ($r = -0,422$, $p < 0,01$); в выборке девушек ($N = 58$) опора на морально-этические ценности в принятии решений образовала отрицательную связь с проявлением макиавеллизма ($r = -0,273$, $p < 0,05$).

Возвращаясь к противоречивости полученных результатов, нужно сказать о том, что результаты, характеризующие личностные особенности, образовали в исследуемых группах значимые взаимосвязи. В выборке юношей нарциссизм ($r = 0,387$), социопатия ($r = 0,435$) взаимосвязаны значимыми коэффициентами корреляции ($p < 0,01$) с макиавеллизмом; в выборке девушек взаимосвязаны социопатия и макиавеллизм ($r = 0,387$, $p < 0,01$). Аналогичные взаимосвязи обнаружены в выборках студентов правовых и неправовых специальностей.

Эти результаты свидетельствуют о двух тенденциях в формировании механизмов регуляции поведения и деятельности: с одной стороны, формируется

система нравственной регуляции просоциального поведения, а с другой – присутствуют взаимосвязанные характеристики малопривлекательных форм поведения: эгоцентризм, нечувствительность к проблемам других, недоброжелательность, склонность к обману, манипулирование, низкий самоконтроль, недооценка последствий собственных действий.

Поскольку студенты, составившие исследовательскую выборку, получают образование в сферах юриспруденции, управления персоналом и государственного управления, то это предполагает сформированное ценностное отношение к личности другого. Но важно учесть, что, во-первых, как уже было отмечено, современный информационный фон формирует установки на безапелляционность, демонстрацию силы, решимости действовать в собственных интересах, амбициозность, а во-вторых, возраст респондентов предполагает некоторый максимализм в суждениях и оценках в связи с закономерностями возрастного развития. Развитие взрослого мировоззрения, как отмечает И. С. Кон [3], в юношеском возрасте связано с противоречивостью юношеского морального сознания, в котором твердое установление каких-либо моральных норм и категоричность оценок входят в противоречие с демонстративным скепсисом по отношению ко многим общепринятым нормам. Более того, Л. Кольберг (Л. Кольберг, 1984) утверждал, что «разрушение» норм авторитетов – предпосылка собственного морального и интеллектуального поиска в процессе становления автономной морали.

Выводы. Выполненное исследование показало, что сформированность компонентов морально-этической ответственности у студентов, обучающихся по правовым и неправовым специальностям имеет низкий уровень. При этом обнаруженные взаимосвязи компонентов ответственности и личностных особенностей, характеризующих социальные проявления личности, свидетельствуют о становлении целостной системы нравственной регуляции просоциального поведения.

Выявленные значимые взаимосвязи личностных характеристик, отражающих в целом ориентацию на эгоистические интересы, показывают противоречивость жизненных ориентиров студенческой выборки. Полученные результаты и их взаимосвязи имеют различия в разных выборках: юношей и девушек, студентов правовых и неправовых специальностей. Несомненно, что эти отличия можно объяснить многими причинами: отличия по возрасту, отличия стилей семейного воспитания, разное содержание образования, отличия в педагогических технологиях и стилях педагогического взаимодействия и многое другое.

Формирование морально-этической ответственности нельзя рассматривать в отрыве от социального поведения, учебно-профессиональной деятельности, в ходе которой складываются моральные принципы, способы поведения, личностные особенности, проявляющиеся во взаимодействии с другими людьми. Поэтому в учебном процессе должны создаваться проблемные ситуации, в разрешении которых студенты получают опыт переживания

и осмысления. Ситуации морального выбора, в которых юноша или девушка сами принимают участие, становятся более значимыми, чем те, о которых они только слышали или читали.

Профессиональная подготовка будущих специалистов, связывающих свою жизнь с обеспечением жизнедеятельности граждан на основании справедливо-

сти и права, нуждается в создании развивающей среды, образовательных событий и образовательных ситуаций, в которых студент мог бы проявить лучшие человеческие качества, и на основе полученного успешного опыта выработать непротиворечивые ценностные ориентиры и нравственную ответственность в профессиональном взаимодействии.

Литература

1. Глухов Д. Н. Проблемы воспитания ответственности у современной молодежи // Молодой ученый. 2015. № 16 (96). С. 408 – 410. URL: <https://moluch.ru/archive/96/21627/> (дата обращения: 05.08.2024).
2. Краснов А. В., Мордвинова С. А. Восприятие носителей темной триады в контексте социального взаимодействия // Вестник ПГГПУ. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-nositeley-temnoy-triady-v-kontekste-sotsialnogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 01.08.2024).
3. Кон И. С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры // Социальная психология личности / под ред. М. И. Бобневой, Е. В. Шороховой. М. : Наука, 1979. С. 85 – 113.
4. Корнилова Т. В., Корнилов С. А., Чумакова М. А. Методика диагностики личностных черт «Темной триады»: апробация опросника «Темная дюжина» // Психологический журнал. 2015. Т. 36. № 2. С. 99 – 112.
5. Лебедева Р. В. Нравственная сфера и личностные особенности студентов с разными типами жизненных ориентаций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN219.pdf> (дата обращения: 15.06.2024).
6. Лежнева Н. В. Морально-этическая ответственность личности как важная составляющая профессиональной ответственности выпускников юридических колледжей // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 10. С. 156 – 160.
7. Тимошук И. Г. Диагностический инструментарий исследования некоторых аспектов ответственности у студентов-психологов // Практическая психология и социальная работа. 2004. № 8. С. 37 – 40.
8. Хлызова И. В. Проблемы духовно-нравственного воспитания молодежи в современной социокультурной среде // Ценности и смыслы. 2020. № 3 (67). С. 23 – 31.
10. Яницкий М. С. Система ценностных ориентаций личности и социальных общностей: структурно-динамическая модель и ее применение в психологических исследованиях и психологической практике // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22. № 1. С. 194 – 206. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>.

11. Paulhus D., Kevin M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/222828329_The_Dark_Triad_of_Personality_Narcissism_Machiavellianism_and_Psychopathy (дата обращения: 05.08.2024).
12. Aghababaei N., Błachnio A. Well-being and the Dark Triad. Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 86. P. 365 – 368.
13. Izabela Lebuda, Bernadetta Figura, Maciej Karwowski Creativity and the Dark Triad: A meta-analysis University of Wroclaw, Poland. 2021. URL: <https://pdf.sciencedirectassets.com/272465/1-s2.0-S0092656621X00037/1-s2.0-S0092656621000258/main.pdf?X-Amz-Security-Token> (дата обращения: 14.08.2024).
14. Paulhus D., Kevin M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/222828329_The_Dark_Triad_of_Personality_Narcissism_Machiavellianism_and_Psychopathy (дата обращения: 05.08.2024).
15. Huiwen Zheng A., MacCann C. Happiness is associated with higher narcissism but lower psychopathy: A systematic review and meta-analysis of the relationship between happiness and the Dark Triad. 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii> (дата обращения: 05.08.2024).

References

1. Gluxov D. N. Problemy` vospitaniya otvetstvennosti u sovremennoj molodezhi // Molodoj ucheny`j. 2015. № 16 (96). S. 408 – 410. URL: <https://moluch.ru/archive/96/21627/> (data obrashheniya: 05.08.2024).
2. Krasnov A. V., Mordvinova S. A. Vospriyatie nositelej temnoj triady` v kontekste social`nogo vzaimodejstviya // Vestnik PGGPU. Seriya № 1. Psixologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2021. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vospriyatie-nositeley-temnoy-triady-v-kontekste-sotsialnogo-vzaimodeystviya> (data obrashheniya: 01.08.2024).
3. Kon I. S. Moral`noe soznanie lichnosti i regulativny`e mexanizmy` kul`tury` // Social`naya psixologiya lichnosti / pod red. M. I. Bobnevoj, E. V. Shoroxovoj. M. : Nauka, 1979. S. 85 – 113.
4. Kornilova T. V., Kornilov S. A., Chumakova M. A. Metodika diagnostiki lichnostny`x chert «Temnoj triady`»: aprobaciya oprosnika «Temnaya dyuzhina» // Psixologicheskij zhurnal. 2015. T. 36. № 2. S. 99 – 112.
5. Lebedeva R. V. Nravstvennaya sfera i lichnostny`e osobennosti studentov s razny`mi tipami zhiznenny`x orientacij // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/54PSMN219.pdf> (data obrashheniya: 15.06.2024).
6. Lezhneva N. V. Moral`no-e`ticheskaya otvetstvennost` lichnosti kak vazhnaya sostavlyayushhaya professional`noj otvetstvennosti vy`pusknikov yuridicheskix kolledzhej // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2022. № 10. S. 156 – 160.

7. Timoshuk I. G. Diagnosticheskij instrumentarij issledovaniya nekotoryx aspektov otvetstvennosti u studentov-psixologov // Prakticheskaya psixologiya i social'naya rabota. 2004. № 8. S. 37 – 40.
8. Xly'zova I. V. Problemy` duxovno-nravstvennogo vospitaniya molodezhi v sovremennoj sociokul'turnoj srede // Cennosti i smysly`. 2020. № 3 (67). S. 23 – 31.
10. Yaniczkiy M. S. Sistema cennostnyx orientacij lichnosti i social'nyx obshhnostej: strukturno-dinamicheskaya model' i ee primenenie v psixologicheskix issledovaniyax i psixologicheskoy praktike // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2020. T. 22. № 1. S. 194 – 206. DOI: <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-194-206>
11. Paulhus D., Kevin M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/222828329_The_Dark_Triad_of_Personality_Narcissism_Machiavellianism_and_Psychopathy (data obrashheniya: 05.08.2024).
12. Aghababaei N., Blachnio A. Well-being and the Dark Triad. Personality and Individual Differences. 2015. Vol. 86. P. 365 – 368.
13. Izabela Lebuda, Bernadetta Figura, Maciej Karwowski Creativity and the Dark Triad: A meta-analysis University of Wroclaw, Poland. 2021. URL: <https://pdf.sciencedirectassets.com/272465/1-s2.0-S0092656621X00037/1-s2.0-S0092656621000258/main.pdf?X-Amz-Security-Token> (data obrashheniya: 14.08.2024).
14. Paulhus D., Kevin M. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy. 2002. URL: https://www.researchgate.net/publication/222828329_The_Dark_Triad_of_Personality_Narcissism_Machiavellianism_and_Psychopathy (data obrashheniya: 05.08.2024).
15. Huiwen Zheng A., MacCann S. Happiness is associated with higher narcissism but lower psychopathy: A systematic review and meta-analysis of the relationship between happiness and the Dark Triad. 2023. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii> (data obrashheniya: 05.08.2024).: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii> (data obrashheniya: 05.08.2024).

I. A. Tymoshchuk

THE SEVERITY OF THE COMPONENTS OF MORAL AND ETHICAL RESPONSIBILITY OF LAW STUDENTS

The article presents the results of a study of the moral and ethical responsibility of students of the Vladimir Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia and the Vladimir branch of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (N = 92) aged 18 – 22 years. The results obtained correspond to a low level of moral and ethical responsibility. The use of the rs Spearman rank correlation method revealed two opposite trends: the presence of related components of the moral regulation of prosocial behavior and the presence of interrelated personality traits reflecting a low-value attitude towards people: egocentrism, insensitivity to the problems of others, a tendency to deceive, manipulation, low self-control.

Keywords: *moral sphere of personality, value orientations, moral and ethical responsibility, undesirable social personal manifestations.*

ПОЭТИКА ЗАГЛАВИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА

В статье актуализируется проблема анализа заглавий учебных текстов в логике проектирования учебников нового поколения. Представлено обзорное рассмотрение исследований поэтики заглавия, позволяющее прояснить сущностную природу «озаглавливания». На основе анализа школьных учебников автор выдвигает идею о необходимости и возможности исследования поэтики заглавия учебного текста и реализует ее на примере учебных текстов по русскому языку и математике как учебных предметов, имеющих гуманитарную общность.

Ключевые слова: поэтика художественного произведения, учебный текст, учебник нового поколения, общение с учебным текстом, заглавие учебного текста, поэтика заглавия, поэтика оглавления.

*... заглавие просвечивает сквозь книгу, как водяной знак, —
оно рождается вместе с книгой...*

В. В. Набоков [14, с. 308]

Порой мы и не подозреваем, что может вновь привлечь внимание школьников, когда, неумело прикасаясь к тексту, они начинают читать. На протяжении многих веков авторы произведений разных литературных жанров – художественного, научного, научно-популярного, познавательного, учебного и других – создают тексты для читателей, и взамен терпеливо ждут от них бережного отношения к книге, пытливого ума, внимательного отношения к слову.

Многообразие аспектов литературы, искусства и науки подвергается тщательному анализу исследователей. Зачем ученые-литературоведы почти под микроскопом изучают отдельное художественное произведение выбранного ими автора или их целое звездное скопление? Все это ради прояснения смысла, часто скрытого от читателя, но задуманного автором при сотворении

текста, развертывания понимания при движении от заглавия к тексту и обратно.

Повышенный интерес к такому понятию, как «заглавие», можно обосновать несколькими утверждениями: во-первых, в отечественной и зарубежной литературе широко представлено структурное разнообразие заглавий, во-вторых, они занимают положение в тексте, которое называют уникальным, в-третьих, существует целое множество функций, которые вполне определены и выполняются ими. Все это требует изучения, переходящего в исследование.

Поэтике художественного произведения и поэтике заглавий посвящено большое количество исследований. Первенство отдано С. Д. Кржижановскому, он зачинатель исследований о поэтике заглавий, впервые использовал термин «поэтика заглавия». Вот первые строки его работы: «Десяток-другой

букв, ведущих тысячи знаков текста, принято называть заглавием. <...> заглавие <...> облегает текст и смысл, – вправе выдавать себя за главное книги. <...> заглавие лишь постепенно, лист за листом, раскрывается в книгу: книга и есть развернутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объема двух-трех слов книга» [12, с. 3]. Прочитав всего несколько предложений, понимаешь, что автор демонстрирует нам, как «путем вчитывания и вчувствования» в текст надо двигаться не торопясь от заглавия литературного произведения навстречу смыслу, заложенному в него. Эта работа стала основой теории заглавия, в дальнейшем послужившей развитию исследовательских поисков природы «озаглавливания». На страницах этой книги и родилось понимание термина «поэтика заглавия» как важной составной части анализа литературного произведения.

После того как М. М. Бахтин ввел в обиход филологии понятия полифонизма и диалогичности текста [1], рамки анализа художественного текста раздвинулись, обнаружились новые его аспекты. Н. А. Веселова исследовала онтологию и поэтику заглавия литературно-художественного текста, рассматривая заглавие как феномен [2]. И. Р. Гальперин выявил сопряженность понятий «завершенность текста» и «заглавие», определив ведущее свойство последнего – способность «силой ограничивать текст и наделять его завершенностью» [3]. Е. В. Джанджакова, исследуя заглавие как категорию поэтики, выявила типы заглавий в лирике, определила характер отношений между заглавием и текстом [9]. А. В. Ламзина изучала особые компоненты рамочного

текста – имя (псевдоним) автора, заглавие, подзаголовок, посвящение, эпиграф и другие, именуя их заголовочным комплексом [13]. А. М. Королева представила исторический экскурс-обзор изучения поэтики заглавия начиная с 1920-х гг. по настоящее время [11].

Выделим особое место исследованиям А. В. Ламзиной за включение отношений читателя и текста (книги), значит, и автора в поэтику заглавия. Приведем фрагмент ее работы: «Рамочные компоненты подчеркивают диалогическую природу произведения, его обращенность к воспринимающему субъекту <...> Большая роль в установлении контакта между читателем и книгой в целом принадлежит *заголовочному компоненту*, который задает определенную *установку восприятия* произведения» [13, с. 105].

Заключая обзорное рассмотрение исследований поэтики заглавия, отметим ее стройную концепцию, насыщенную множественностью ярких примеров ее реализации применительно к художественным текстам.

В период проектирования учебников нового поколения, ориентированных на непосредственное взаимодействие обучающихся с учебными текстами, остро встала проблема отсутствия научных работ, посвященных заглавиям учебных текстов. Исходя из этого мы сосредоточились на изучении заглавий, которыми пестрят тексты учебников. Могли ли мы выбрать другое слово для именования учебного текста, например, название или заголовок? Эти термины, имеющие прямое отношение к текстам, на наш взгляд, не являются синонимами. Согласно их толкованию в разных словарях *название*

используют для словесного обозначения предмета, явления, понятия и тому подобное, *заголовок* как вводная фраза текста более приемлема для информирования в виде объявления или рекламы, *заглавие* чаще соотносится с именованьем какого-либо произведения (литературного, музыкального, научного и т. п.) или его части. Осмысление высказанного положения созвучно словам А. В. Ламзиной: «Наделение именем – не простая формальность» [11, с. 106]. Далее, ссылаясь на письмо А. Н. Островского соавтору, она приводит следующее: «Мы не подберем заглавия, что это значит? Это значит, что идея пьесы не ясна, что сюжет не освещен как следует, что в нем трудно разобраться, что само существование пьесы не оправдано; зачем она написана, что нового хочет сказать автор» [Там же]. Это в полной мере можно отнести и к заглавию учебного текста. Если оно отсутствует или подобрано наспех, то и текста в полном его смысле нет.

Нами были рассмотрены учебные тексты по двум учебным предметам в школе – русскому языку и математике. Для нас такое сочетание неслучайно, поскольку мы причисляем оба этих предмета к гуманитарному знанию. Первый предмет посвящен изучению естественного языка общения людей, говорящих по-русски; второй – формального (искусственного) языка для изучающих точные науки, для общения специалистов, профессиональных ученых. Оба используют язык слов, образов и символов. Не это ли их связывает?

Предмет исследования мы обозначили так – поэтика заглавия учебного текста. Анализируя учебные тексты, мы

уделяем внимание особым авторским приемам, усиливающим позицию поэтики учебного текста (заглавия или учебника в целом как произведения учебной литературы). По нашему мнению, эти находки обогащают структурные и содержательные составляющие теории современного школьного учебника.

Владимир Набоков [14] раскрыл читателям писательский секрет о сущности заглавий двух типов (смотрите эпиграф). Первые придуманы после завершения текста как своеобразная «этикетка» для книги; другие заглавия рождаются в процессе длительного умножения исписанных текстом листов бумаги, создаются автором (осмысливаясь, изменяясь, уточняясь, оттачиваясь, срастаясь с самим текстом) в ходе продумывания всего произведения, и, наконец, выходят в свет вместе с ним.

Какие же учебники востребованы сегодня? Школьники, живущие в XXI веке, ждут учебники нового поколения, чтобы учиться по-новому, не как их мамы и папы, бабушки и дедушки. Так они это понимают. И это должен быть не столько многофункциональный, сколько интерактивный учебник в смысле активного взаимодействия с учебными текстами и друг с другом, ведения диалога с автором текста, значит, интересного для всех его читателей. Это учебная книга для тех, кто хочет учиться, и она будет для учащихся ведущим ориентиром в учении, где автор всегда готов и рад оказать необходимую помощь.

Поэтому мы обратили внимание на учебники русского языка, созданные авторским коллективом под научным руководством академика РАО Генриетты Григорьевны Граник для основной

школы. На первых страницах учебника в приветствии к пятиклассникам приведены такие слова: «... пожалуйста, обязательно обращайтесь внимание на заголовки. Заголовок – это своего рода входная дверь в текст. На пороге каждой двери постарайтесь предположить, о чем пойдет речь дальше» [6, с. 4]. И приводится «песенка-напоминка», которая заканчивается так: «Заголовок – это не просто слова: Эти слова – всему голова» [Там же].

Привлекают внимание, интригуют и восхищают заглавия не только отдельных глав или параграфов, а оглавления в целом. И начинается это с обложки первой части учебника для 5-го класса, на которой красочно представлены ситуации для общения и выведено изречение «Сейчас без языка нельзя!». Меткое выражение, вложенное Э. Успенским в уста кота Матроскина, имеет продолжение, но даже его часть подчеркивает важность языка и его роль в жизни персонажа. Сколько поэтики в одной фразе!

Как тут не припомнить высказывание Алексея Николаевича Толстого: «Русский язык! Тысячелетия создавал народ это гибкое, пышное, неисчерпаемо богатое, умное, поэтическое и трудовое орудие своей социальной жизни, своей мысли, своих чувств, своих надежд, своего гнева, своего великого будущего» [16]. Или изречение Проспера Мериме: «Русский язык – язык, созданный для поэзии, он необычайно богат и примечателен главным образом тонкостью оттенков [15]. Рассмотрение русского языка с позиции «поэтического орудия», по нашему мнению, раскрывает неограниченные перспективы

его применения авторами учебной литературы в целом и в заголовочных комплексах в частности.

Приведем примеры из обозначенных выше учебников русского языка.

Познакомившись с необычным заглавием главы «Из чего строятся слова, или морфемика» [7, с. 23], обучающимся предстоит разобраться в том, о чем в ней пойдет речь. Первый параграф темы получил заглавие «Морфемы-«смыслиночки» [Там же, с. 23 – 24]. «Смыслиночки» – специально придуманное слово и используемое в названии параграфа учебника по русскому языку для 5-го класса. Авторы, не торопясь, умело руководят самостоятельным поиском главной мысли текста, предлагая различные примеры из жизни, поясняют, что «все на свете состоит из чего-то». Учащиеся постигают идею о структурности окружающего мира, приходят к выводу, что необходимо изучить «строительный материал, из которого создаются слова нашего языка». Для этого и потребовались морфемы – элементы для строительства слов. На примере слова «пошли» авторы удивительно точно демонстрируют значимость каждой морфемы. Приглашают учеников вдуматься в их смысл. Начинают с морфемы *-и-*, направляя мысль к тому, что она обозначает, приводят другие слова *шли*, *прошли* с такой же морфемой. Каково было удивление школьников, что рассматриваемая морфема – это корень, обозначающий движение человека пешком. Что он может без других морфем: приставки *по-*, суффикса *-л-*, окончания *-и*? В одиночку этот корень ничего выразить не может. Рассмотрев такой

«беспомощный» корень, учащиеся понимают слаженность совместной работы морфем, каждая из которых вносит в слово часть смысла – «смыслиночку». Удивительным образом авторам удается уберечь обучающихся от бессмысленного разрезания слова на части и направить на отделение морфем, подчеркивая ее значение для слова. Вот вся суть «смыслиночек».

Какое бы заглавие мы ни выбрали, каждое из них озарено поэтическим светом. Не могли мы пройти мимо такого заглавия в учебнике для 7-го класса – «Еще один шаг на пути познания [8]. Заголовки текстов». Школьники знакомятся с некоторыми премудростями написания текстов и придумывания к ним разных заголовков. «Выбор заголовка зависит от того, что автор хочет подчеркнуть в названии. Так, он может просто сообщить, о ком или о чем рассказывается в тексте, а может выразить в его названии главную мысль» [Там же, с. 15 – 16]. Предлагая учащимся прочитать стихотворение, не имеющее названия, после авторы раскрывают заглавие, поясняя его. И тут же предлагают обсудить, возможно ли другое заглавие. Далее рассматривается назначение вопросных заголовков; анализируются неожиданные и непонятные заголовки, ставящие читателей в тупик или вводящие в заблуждение; заголовки, которые обозначают главное действующее лицо или второстепенную деталь, и др. В заключение перечислены возможные чувства, которые испытывает читатель, – предугадывание, ожидание, напряженность, удовлетворение, неожиданность.

Заголовки учебных текстов рассмотренного нами комплекта учебников по русскому языку гармонично соединены в оглавление, разделы которого имеют поэтическую сущность: «В стране воспоминаний» (это повторение пройденного в прошлом году или предыдущей теме), «Отправляемся в путь за новыми знаниями»; подразделы «Речь, которая звучит, и речь, которая молчит», «Меня зовут фонема», «В путь за главным правилом», «Почтительное внимание к слову, или лексика», «Смотри в корень!», «Приставки-труженицы» и др. Чтение одних заголовков завораживает и направляет к познанию.

До недавнего времени в школьных учебниках математики не могли появиться заглавия второго типа (как об этом писал В. В. Набоков) тем, параграфов и пунктов. В них преобладали названия, которые памятливым учителям, длительное время работающим в общеобразовательной школе. Изучение математики в 5-м классе начинается с темы «Натуральные числа». Чувствуется ли при прочтении поэтика этого названия? А что произойдет, если поменяется это название, например, на такое – «Почему числа называли натуральными?». Ощущается совсем другое отношение к читателю, его приглашают к общению, вовлекая во взаимодействие с учебным текстом. Рождается желание читать и познавать новое. Приоткрывая в тексте завесу тайны, сообщается «Так именуются числа, используемые при счете предметов. Они первыми стали известны человечеству. Название происходит от латинских слов *naturalis* – естественный и *natura* – природа, т. е. соответствующий

природе вещей. Спустя века числа получат свое развитие и приобретут общее имя – действительные или вещественные, как бы возвращаясь к своим истокам». Мы привели нашу зарисовку о возможном заглавии и фрагменте следующего за ним учебного текста о том, как числа обретают имена.

Учебники, в которых воплощено наше желание по конструированию учебных текстов и их заглавий, возбуждающих любопытство, за которым следуют любознательность и познавательный интерес школьников, создал коллектив авторов, объединившихся в проекте «Математика. Психология. Интеллект» под руководством доктора педагогических наук Эмануилы Григорьевны Гельфман и доктора психологических наук Марины Александровны Холодной, создавших психодидактику школьного учебника [4].

Например, в учебнике для шестиклассников авторы избрали подход, родственный устному народному творчеству, давать заглавия так: «Про то, что такое дробь обыкновенная», «Про то, сколько чисел помещается между числами 19 и 20», «Про то, какие рациональные числа бывают», «Новая весть про сложение рациональных чисел», «Про закон, что распределительным зовется» и др. Да и учебная книга имеет необычное заглавие «Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа» [5].

Но одного заглавия недостаточно, авторы выстроили интересное прозаическое художественное повествование о вымышленных событиях и известных школьникам героях, где не обошлось без участия волшебных сил. Сказку в двух словах не перескажешь, но дело

было так. «Иван был отправлен своим отцом, царем тридесятого царства в далекие земли за дробями обыкновенными, о которых *никто не слыхивал и никогда не видывал*. Осваивался Иван-царевич в новом царстве медленно, примечал *новинки всякие непонятные*, делал *заметки*, составлял *грамотки*, выполнял *задания* Елены Прекрасной, принимал *помощь от разных обитателей* неизведанного царства. Постепенно стал Иван соображать, что к чему, *приноровился к дробям* этим обыкновенным, *проникся пониманием*. Вот уж и *встреча* с Еленой Прекрасной близко, скоро откроется *тайна дробей обыкновенных*». Это вторая наша зарисовка, навеянная впечатлениями от прочитанной почти половины книги. По ходу изложения нами выделены курсивом важные словечки, которые помогают разгадывать некоторые тайны задуманного повествования.

Поэтикой дышит каждая из учебных книг МПИ-проекта (приглашаем заглянуть на обложку, где перечислены все учебные книги проекта) [5]. Подобно тому как выстроена система оглавлений в каждой из частей учебников русского языка для 5 – 9-го классов, так же разворачивается комплекс содержания учебных книг по математике для основной школы.

Русский язык и математика едины в своем творческом порыве воспитания молодых умов человечества. Учебные тексты по этим школьным предметам создаются отечественными авторами на русском языке. Словами И. А. Бродского о русском языке и поэзии заключаем нашу статью: «Будущее есть не столько у русской поэзии, сколько у языка. Это такой язык, что, что бы ни

творилось в стране, поэзия всегда из своих недр выдаст что-нибудь замечательное. Это язык порождает поэтов, а не поэты порождают язык... И, имея такой язык, как русский, мы должны понимать: поэзия неизбежна. И пока существует этот язык, будет происходить нечто замечательное» [10].

Перефразируя всемирно известного поэта, выскажем мысль о том, что русский язык порождает авторов учебников нового поколения, творящих во благо будущего интеллекта нашей страны, и пока она существует, в ней будет происходить нечто замечательное.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. М. : Э, 2017. 640 с. (Библиотека всемирной литературы).
2. Веселова Н. А. Заглавие литературно-художественного текста: онтология и поэтика : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 1998. 27 с.
3. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. 5-е изд., стер. М. : КомКнига, 2007. 144 с
4. Гельфман Э. Г., Холодная М. А. Психодидактика школьного учебника : учеб. пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2018. 328 с. (Серия: Образовательный процесс).
5. Про Ивана-царевича, Елену Прекрасную и рациональные числа : учеб. пособие по математике для 6-го класса / Э. Г. Гельфман [и др.]. 2 изд., исп. и доп. Томск : Изд-во Том. ун-та, 1996. 341 с.
6. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 1 / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, С. В. Шишкова ; под общ. ред. Г. Г. Граник. 9-е изд., испр. Мнемозина, 2024. 264 с.
7. Русский язык. 5 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 2 / Г. Г. Граник, Н. А. Борисенко, С. М. Бондаренко ; под общ. ред. Г. Г. Граник. 9-е изд., испр. Мнемозина, 2024. 239 с.
8. Русский язык. 7 класс : учеб. для общеобразоват. организаций. В 3 ч. Ч. 1 / Г. Г. Граник [и др.] ; под общ. ред. Г. Г. Граник. 6-е изд., испр. Мнемозина, 2024. 168 с.
9. Джанджакова Е. В. О поэтике заглавий // Лингвистика и поэтика : сб. ст. / отв. ред. В. П. Григорьев ; АН СССР ; Ин-т рус. яз. М. : Наука, 1979. С. 207 – 215.
10. Иосиф Бродский о русском языке. Проза. ру [Электронный ресурс]. URL: <https://proza.ru/2018/12/01/1873> (дата обращения: 14.01.2025).
11. Королева А. М. Поэтика заглавия: из истории почти 100-летних наблюдений // Журнал филологических исследований. 2022. № 4. Т. 7. С. 55 – 60.
12. Кржижановский С. Д. Поэтика заглавий. М. : Кооператив. изд-во писателей «Никитинские субботники», 1931. 34 с.
13. Ламзина А. В. Рама // Введение в литературоведение : Лит. произведение: основ. понятия и термины / [Л. В. Чернец и др.]. М. : Высш. шк. : Академия, 2004. С. 103 – 118.

14. Набоков В. В. Просвечивающие предметы : романы / пер. с англ. А. Горянина, А. Долинина, М. Мейлаха. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2014. 384 с. (Вечные книги).
15. П. Мериме о русском языке. Литературные дневники [Электронный ресурс]. URL: <https://stihi.ru/diary/viksukharev/2020-03-24> (дата обращения: 14.01.2025).
16. Целищев Н. Н. Классики русской литературы о русском языке [Электронный ресурс] // Аграрное образование и наука. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassiki-russkoy-literatury-o-russkom-yazyke> (дата обращения: 14.01.2025).

References

1. Baxtin M. M. Problemy` poe`тики Dostoevskogo. M. : E`, 2017. 640 s. (Biblioteka vseмирnoj literatury`).
2. Veselova N. A. Zaglavie literaturno-xudozhestvennogo teksta: ontologiya i poe`tika : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Tver`, 1998. 27 s.
3. Gal`perin I. R. Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya. 5-e izd., ster. M. : KomKniga, 2007. 144 s
4. Gel`fman E`. G., Xolodnaya M. A. Psixodidaktika shkol`nogo uchebnika : ucheb. posobie dlya vuzov. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Yurajt, 2018. 328 s. (Seriya: Obrazovatel`ny`j process).
5. Pro Ivana-czarevicha, Elenу Prekrasnuyu i racional`ny`e chisla : ucheb. posobie po matematike dlya 6-go klassa / E`. G. Gel`fman [i dr.]. 2 izd., isp. i dop. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta, 1996. 341 s.
6. Russkij yazy`k. 5 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. organizacij. V 3 ch. Ch. 1 / G. G. Granik, N. A. Borisenko, S. V. Shishkova ; pod obshh. red. G. G. Granik. 9-e izd., ispr. Mnemozina, 2024. 264 s.
7. Russkij yazy`k. 5 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. organizacij. V 3 ch. Ch. 2 / G. G. Granik, N. A. Borisenko, S. M. Bondarenko ; pod obshh. red. G. G. Granik. 9-e izd., ispr. Mnemozina, 2024. 239 s.
8. Russkij yazy`k. 7 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. organizacij. V 3 ch. Ch. 1 / G. G. Granik [i dr.] ; pod obshh. red. G. G. Granik. 6-e izd., ispr. Mnemozina, 2024. 168 s.
9. Dzhandzhakova E. V. O poe`tike zaglavij // Lingvistika i poe`tika : sb. st. / otv. red. V. P. Grigor`ev ; AN SSSR ; In-t rus. yaz. M. : Nauka, 1979. S. 207 – 215.
10. Iosif Brodskij o russkom yazy`ke. Proza. ru [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://proza.ru/2018/12/01/1873> (data obrashheniya: 14.01.2025).
11. Koroleva A. M. Poe`tika zaglaviya: iz istorii pochtі 100-letnix nablyudenij // Zhurnal filologicheskix issledovanij. 2022. № 4. T. 7. S. 55 – 60.
12. Krzhizhanovskij S. D. Poe`tika zaglavij. M. : Kooperativ. izd-vo pisatelej «Nikitinskie subbotniki», 1931. 34 s.
13. Lamzina A. V. Rama // Vvedenie v literaturovedenie : Lit. proizvedenie: osnov. ponyatiya i terminy` / [L. V. Chernecz i dr.]. M. : Vy`ssh. shk. : Akademiya, 2004. S. 103 – 118.

14. Nabokov V. V. Prosvechivayushhie predmety` : romany` / per. s angl. A. Goryanina, A. Dolinina, M. Mejlaxa. SPb. : Azbuka, Azbuka-Attikus, 2014. 384 s. (Vechny`e knigi).
15. P. Merime o russkom yazy`ke. Literaturny`e dnevniki [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://stihi.ru/diary/viksukharev/2020-03-24> (data obrashheniya: 14.01.2025).
16. Celishhev N. N. Klassiki russkoj literatury` o russkom yazy`ke [E`lektronny`j resurs] // Agrarnoe obrazovanie i nauka. 2014. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klassiki-russkoy-literatury-o-russkom-yazyke> (data obrashheniya: 14.01.2025).

E. E. Khodzhaeva

POETICS OF THE TITLE OF THE STUDY TEXT

The article actualizes the problem of analyzing the titles of educational texts in the logic of designing new generation textbooks. A review of studies of the poetics of the title is presented, allowing to clarify the essential nature of "titling". Based on the analysis of school textbooks, the author puts forward the idea of the necessity and possibility of studying the poetics of the title of an educational text and implements it on the example of educational texts on the Russian language and mathematics as academic subjects that have a humanitarian community.

Keywords: *poetics of a work of art, educational text, new generation textbook, communication with an educational text, title of an educational text, poetics of a title, poetics of a table of contents.*

НАШИ АВТОРЫ

**АКИНШИНА
Александра
Николаевна**

аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: alakin97@bk.ru

**АЛИЕВА
Татьяна
Владимировна**

кандидат филологических наук
доцент кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России (г. Москва, Россия)
E-mail: t.alieva@rambler.ru

**АСТАХОВА
Анна
Владимировна**

кандидат педагогических наук
доцент кафедры социальной работы и педагогического образования Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на Дону, Россия)
E-mail: anuta23.10@mail.ru

**БУСЕЛЬ
Сергей
Владимирович**

аспирант Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград, Россия)
E-mail: unsergio123@gmail.com

**ВЛАСЮК
Ирина
Вячеславовна**

доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой психологии и педагогики Волгоградского государственного университета (г. Волгоград, Россия)
E-mail: vlasuk@volsu.ru

**ГАЛЬЧИНСКИЙ
Дмитрий
Николаевич**

аспирант 1-го года обучения Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: dmitrygalchinskiy@mail.ru

**ГАРАЙ
Кристина
Юрьевна**

магистрант кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. Н. Селиверстова, доктор педагогических наук, профессор заведующий кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: kristina.belbakova2000@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ДОРОШЕНКО
Светлана
Ивановна** доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ДОРОШЕНКО
Юрий
Иванович** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: uidor@mail.ru
- ЗОБКОВ
Валерий
Александрович** доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zobkov@gmail.com
- ЗУБКОВА
Ирина
Владимировна** аспирант кафедры социальной педагогики и психологии Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)
E-mail: zubkovairina-94@yandex.ru
- ИЗВЕКОВА
Татьяна
Федоровна** кандидат филологических наук, доцент
заведующий кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации Новосибирского государственного медицинского университета (г. Новосибирск, Россия)
E-mail: izvekova.med@gmail.com
- КОПЫЛОВСКАЯ
Мария
Юрьевна** кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики Санкт-Петербургского государственного университета (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: m.kopylovskay@spbu.ru
- КОРОЛЕВА
Вера
Владимировна** доктор филологических наук, доцент
заведующий кафедрой второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: queenvera@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

КРАВЦОВА Юлия Евгеньевна	старший преподаватель кафедры менеджмента и агробизнеса Волгоградского государственного университета (Волгоград, Россия) E-mail: kravcova.yu.e@volgau.com
НОВИКОВ Дмитрий Николаевич	кандидат филологических наук, доцент доцент кафедры английского языка № 1 МГИМО МИД России (г. Москва, Россия) E-mail: dnnovikoff@mail.ru
ПОПЕЛЬЧУК Галина Александровна	кандидат психологических наук доцент кафедры прикладной психологии и развития личности Херсонского государственного педагогического университета (г. Херсон, Россия) E-mail: HalynaDidenkopsy@yandex.ru
ПРИТОМСКАЯ Алина Романовна	магистрант 2-го курса кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
РЕВЕНКО Светлана Павловна	кандидат психологических наук доцент кафедры прикладной психологии и развития личности Херсонского государственного педагогического университета (г. Херсон, Россия) E-mail: sprevenko@yandex.ru
РУДИНСКИЙ Игорь Давидович	доктор педагогических наук, профессор профессор Института образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета им. И. Канта (г. Калининград, Россия) E-mail: idru@yandex.ru
РУМЯНЦЕВА Марина Сергеевна	ассистент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: marinarum21051@gmail.com
СКЛИЗКОВА Алла Персиевна	доктор филологических наук, доцент профессор кафедры русской и зарубежной филологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: burelomy@list.ru

НАШИ АВТОРЫ

СОКОЛОВА

Ольга

Ивановна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русского языка Владимирского
государственного университета имени Александра Григо-
рьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир,
Россия)

E-mail: sok.ol@list.ru

ТЕРЕХИН

Олег

Игоревич

ассистент кафедры второго иностранного языка и мето-
дики обучения иностранным языкам Владимирского гос-
ударственного университета имени Александра Григо-
рьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный ру-
ководитель: Е. Ю. Рогачева, доктор педагогических наук,
профессор кафедры педагогики Владимир-
ского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)

E-mail: olegtaki@mail.ru

ТИМОЩУК

Игорь

Алексеевич

студент 3-го курса Педагогического института Владимир-
ского государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых;
научный руководитель: И. В. Плаксина, кандидат психо-
логических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)

ФИЛАТОВА

Елена

Анатольевна

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры английского языка Калужского
государственного университета им. К. Э. Циолковского
(г. Калуга, Россия)

E-mail: pchela2002@list.ru

ШЕВЦОВА

Яна

Викторовна

кандидат психологических наук
доцент кафедры прикладной психологии и развития
личности Херсонского государственного педагогического
университета (г. Херсон, Россия)

E-mail: shevcovayanavic@ya.ru

НАШИ АВТОРЫ

ХОДЖАЕВА

Эльнара

Эльдаровна

магистрант кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель: Е. В. Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: elnara.khodzhayeva@mail.ru

ЧИКИНА

Елена

Евгеньевна

кандидат филологических наук, доцент

доцент кафедры второго иностранного языка и методики обучения иностранным языкам Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: despoyna@mail.ru

OUR AUTHORS

**AKINSHINA
Aleksandra N.**

Postgraduate student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: S. I. Doroshenko, Dr. Sc. (Education), Associate Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: alakin97@bk.ru

**ALIEVA
Tatiana V.**

PhD (Linguistics)
Associate Professor at English Language Department № 1, MGIMO University (Moscow, Russia)
E-mail: t.alieva@rambler.ru

**ASTAKHOVA
Anna V.**

PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Social Work and Teacher Education, Academy of Psychology and Pedagogy, Southern Federal University, (Rostov-on-Don, Russia)
E-mail: anuta23.10@mail.ru

**BUSEL
Sergey V.**

Graduate Student, Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia)
E-mail: unsergio123@gmail.com

**VLASYUK
Irina V.**

Dr. Sc. (Education), Professor
Head at the Department of Psychology and Pedagogy, Volgograd State University (Volgograd, Russia)
E-mail: vlasuk@volsu.ru

**GALCHINSKY
Dmitry N.**

1-st Year Postgraduate Student, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)
E-mail: dmitrygalchinskiy@mail.ru

**GARAY
Kristina Yu.**

Master's Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. N. Seliverstova, Dr. Sc. (Education), Professor Head at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: kristina.belbakova2000@mail.ru

OUR AUTHORS

- DOROSHENKO Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- DOROSHENKO Yuri I.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: uidor@mail.ru
- ZOBKOV Valery A.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zobkov@gmail.com
- ZUBKOVA Irina V.** Postgraduate student at the Department of Social Pedagogy and Psychology at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
E-mail: zubkovairina-94@yandex.ru
- IZVEKOVA Tatiana F.** PhD (Philology), Associate Professor
Head at the Department of Linguistics and Intercultural Communication, Novosibirsk State Medical University (Novosibirsk, Russia)
E-mail: izvekova.med@gmail.com
- KOPYLOVSKAYA Maria Yu.** PhD (Education)
Associate Professor, St. Petersburg State University (St. Petersburg, Russia)
E-mail: m.kopylovskay@spbu.ru
- KOROLEVA Vera V.** Dr. Sc. (Philology), Associate Professor
Head at the Department of the Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: queenvera@yandex.ru
- KRAVTSOVA Yulia E.** Senior Lecturer at the Department of Management and Agribusiness, Volgograd State University (Volgograd, Russia)
E-mail: kravcova.yu.e@volgau.com
- NOVIKOV Dmitry N.** PhD (Linguistics), Associate Professor
Associate Professor at English Language Department № 1, MGIMO University (Moscow, Russia)
E-mail: dnnovikoff@mail.ru

OUR AUTHORS

- POPELCHUK Galina A.** PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia)
E-mail: HalynaDidenkopsy@yandex.ru
- PRITOMSKAYA Alina R.** 2nd Year Master's Student at the Department of the Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
- REVENKO Svetlana P.** PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia)
E-mail: sprevenko@yandex.ru
- RUDINSKY Igor D.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor, Institute of Education and Humanities, Immanuel Kant Baltic Federal University (Kaliningrad, Russia)
E-mail: idru@yandex.ru
- RUMYANTSEVA Marina S.** Assistant at the Department of the Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: marinarum21051@gmail.com
- SKLIZKOVA Alla P.** Dr. Sc. (Philology), Associate Professor
Professor at the Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: burelomy@list.ru
- SOKOLOVA Olga I.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sok.ol@list.ru
- TEREKHIN Oleg I.** Assistant at the Department of the Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Research Supervisor: E. Yu. Rogacheva, Dr. Sc. (Education), Professor Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: olegtaki@mail.ru

OUR AUTHORS

- TYMOSHCHUK
Igor A.** 3rd year student, Pedagogical Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: I. V. Plaksina, PhD (Psychology), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: gcloak@bk.ru
- FILATOVA
Elena A.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of English, Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovski
(Kaluga, Russia)
E-mail: pchela2002@list.ru
- SHEVTSOVA
Yana V.** PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Applied Psychology and Personality Development, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia)
E-mail: shevcovayanavic@ya.ru
- KHODZHAEVA
Elnara E.** Master's Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Research Supervisor: E.V. Lopatkina, PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: elnara.khodzhayeva@mail.ru
- CHIKINA
Elena E.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of the Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: despoyna@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru>.

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала.