

ISSN 2307-6127



Научно- педагогическое обозрение

**PEDAGOGICAL
REVIEW**

Выпуск 3 (55) 2024

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«Томский государственный педагогический университет»
(ТГПУ)**

**НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОЗРЕНИЕ.
PEDAGOGICAL REVIEW**

Научный журнал

ВЫПУСК 3 (55) 2024

**ТОМСК
2024**

Главный редактор:

*В. В. Обухов, доктор физико-математических наук, профессор (Томск, Россия)
E-mail: inir@tspu.edu.ru*

Редакционная коллегия:

*С. И. Поздеева, доктор педагогических наук, профессор (зам. главного редактора) (Томск, Россия)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;*

*Т. Г. Бохан, доктор психологических наук, доцент (Томск, Россия);
Е. В. Волкова, доктор психологических наук, доцент (Москва, Россия);
М. П. Войтеховская, доктор исторических наук, профессор (Томск, Россия);
Э. Г. Гельфман, доктор педагогических наук, профессор (Томск, Россия);
А. Н. Макаренко, доктор физико-математических наук, доцент (Томск, Россия);
А. А. Никитин, доктор физико-математических наук, профессор,
академик РАО (Новосибирск, Россия).*

Редакционный совет:

*В. В. Лаптев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО,
заслуженный деятель науки РФ (Санкт-Петербург, Россия);
П. Д. Тищенко, доктор философских наук (Москва, Россия);
М. А. Холодная, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
E. Elizalde, профессор, Институт космических исследований (Барселона, Испания);
A. Nakaya, профессор, Хиросимский университет (Хиросима, Япония);
A. Istenic, профессор, Приморский университет (Копер, Словения).*

Научные редакторы выпуска:

С. И. Поздеева, Н. А. Буравлева, О. Н. Игна

Учредитель:

ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет»

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки Российской Федерации (редакция от 01.12.2015).

Журнал включен:

- в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ);
- базу данных периодических и продолжающихся изданий Ulrich's Periodicals Directory.

Адрес учредителя:

ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061. Тел./факс 8 (3822) 31-14-64

Адрес редакции и издателя:

пр. Комсомольский, 75, оф. 205, Томск, Россия, 634041.

Тел. 8 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Отпечатано в типографии ИП Копыльцов П. И.

ул. Маршала Неделина, д. 27, кв. 56, Воронеж, Россия, 394052.

Тел.: 8-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsow_Pavel@mail.ru

Свидетельство о регистрации средства массовой информации

Федеральная служба по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

ПИ № ФС77-52642 от 25.01.2013

Издание включено в подписной каталог «Пресса России». Индекс 82680.

Подписано в печать: 31.05.2024. Дата выхода в свет: 17.06.2024. Формат: 60×90/8. Бумага: офсетная.

Печать: трафаретная. Усл.-печ. л.: 20,5. Тираж: 1000 экз. Цена свободная. Заказ: 1282/Н.

Выпускающий редактор: Ю. Ю. Афанасьева. Технический редактор: А. И. Алышева.

Дизайн обложки: А. А. Ракитский, А. А. Власова. Корректор: Е. В. Литвинова.

© ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет», 2024. Все права защищены

MINISTRY OF EDUCATION OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Tomsk State Pedagogical University
(TSPU)**

PEDAGOGICAL REVIEW

ISSUE 3 (55) 2024

**TOMSK
2024**

Editor-in-Chief:

V. V. Obukhov, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: inir@tspu.edu.ru

Editorial Board:

S. I. Pozdeeva, Doctor of Pedagogy, Professor (Deputy Editor-in-Chief) (Tomsk, Russian Federation)
E-mail: pozdeeva@tspu.edu.ru;

T. G. Bokhan, Doctor of Psychology, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. V. Volkova, Doctor of Psychology, Associate Professor (Moscow, Russian Federation);

M. P. Voytekhovskaya, Doctor of History, Professor (Tomsk, Russian Federation);

E. G. Gelfman, Doctor of Pedagogy, Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. N. Makarenko, Doctor of Physics and Mathematics, Associate Professor (Tomsk, Russian Federation);

A. A. Nikitin, Doctor of Physics and Mathematics, Professor (Novosibirsk, Russian Federation).

Editorial Council:

*V. V. Laptev, Doctor of Pedagogy, Professor, Member of Russian Academy of Education,
Honored Worker of Higher School (St. Petersburg, Russian Federation);*

*P. D. Tishchenko, Doctor of Philosophy, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences
(Moscow, Russian Federation);*

M. A. Kholodnaya, Doctor of Psychology, Professor (Moscow, Russian Federation);

E. Elizalde, Professor, Institute of Space Studies of Catalonia (Barcelona, Spain);

A. Nakaya, Associate Professor, Hiroshima University (Hiroshima, Japan);

A. Istenic, Professor, Primorsky University (Koper, Slovenia).

Scientific Editors of the Issue:

S. I. Pozdeeva, N. A. Buravleva, O. N. Igna

Founder:

Tomsk State Pedagogical University

The journal is included in the list of the leading reviewed academic journals and publications, publishing main results of doctoral and postdoctoral theses that are approved by the Highest Attestation Board of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (revision of 01.12.2015).

The journal is included:

- in the system of the Russian Science Citation Index;
- the database of periodicals Ulrich's Periodical Directory.

Address:

ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russia, 634061. Tel./fax +7 (3822) 31-14-64

Corresponding address:

pr. Komsomolskiy, 75, of. 205, Tomsk, Russia, 634041.

Tel. +7 (3822) 31-13-25. E-mail: vestnik@tspu.edu.ru

Printed in the printing house of IP Kopyltsov P. I.

Marshal Nedelin str., 27, sq. 56, Voronezh, Russia, 394052.

Tel.: +7-950-765-69-59. E-mail: Kopyltsov_Pavel@mail.ru

Certificate of registration of mass media

The Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media (Roskomnadzor)

PI No. FS77-52642, issued on 25.01.2013.

The publication is included in the subscription catalog of the Press of Russia. The index is 82680.

Approved for printing: 31.05.2024. Publication date: 14.06.2024. Format: 60×90/8. Paper: offset

Printing: screen. Circulation: 1000 copies. Price: not settled. Order: 1282/H.

Production editor: Yu . Yu . Afanasyeva. Text designer: A. I. Alisheva.

Cover designer: A. A. Rakitskiy, A. A. Vlasova. Proofreading: E. V. Litvinova.

© Tomsk State Pedagogical University, 2024. All rights reserved

СОДЕРЖАНИЕ

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Карамышева С. Н. Формирование учебно-деловой эпистолографической традиции в отечественной дидактике во второй половине XVII века	7
Шабельник М. А. Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности	17

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Каитов А. П. Формирование позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки на уровне бакалавриата	25
Рочева М. Г. Содействие профессионализации через организацию познавательной деятельности студентов направления «Нефтегазовое дело» на начальном этапе обучения	35
Шишлянникова Н. П. Научно-исследовательская практика как средство формирования методологической культуры педагога-музыканта	47
Верещагина А. Г. Фокус-группа как исследовательский метод на занятиях по изучению заданий с поликомпонентными рисунками	54

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Стародубцева О. Г. Этапы формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции в условиях медицинского вуза	64
Васильева К. В. Система упражнений для обучения иностранных студентов-дизайнеров языку учебно-научной сферы общения (на материале текстов по цветоведению)	72
Квон Жооунг. Русско-корейский паремиологический словарь как средство формирования лингвокультурологической компетенции корейских студентов-русистов	81

ПСИХОЛОГИЯ

Сапогова Е. Е. Иррациональность как ресурс совладания с неопределенностью	90
Ансимова Н. П., Прядилина А. А. Позитивное одиночество как средство решения психологических проблем в юношеском возрасте	100
Карпов А. В., Чернов Д. Н. Функциональная организация языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода	112
Шейнов В. П., Девицын А. С. Короткая версия опросника самоконтроля в общении: надежность, валидность, факторная структура	124
Стрижова И. В., Стрижова М. Е. Взаимосвязь морали, нравственности и права: философско-правовой и психологический аспекты	136
Ельникова О. Е., Меренкова В. С. Особенности адаптации к дошкольной образовательной организации детей, имеющих разный уровень здоровья	146

ОБЗОРЫ

Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России	154
---	-----

CONTENTS

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Karamysheva S. N.</i> Formation of educational and business epistolographic tradition in native didactics in the second half of the 17th century	7
<i>Shabelnik M. A.</i> Effective use of messengers by teachers in a media educational environment as an indicator of the level of media literacy	17

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Kaitov A. P.</i> Formation of positive professional motivation of bachelors of pedagogical education in the conditions of individualization of the educational process	25
<i>Rocheva M. G.</i> Promoting professionalization through the organization of cognitive activities of students of the direction "Oil and gas business" at the initial stage of education	35
<i>Shishlyannikova N. P.</i> Scientific research practice as a means of developing methodological culture of teacher-musician	47
<i>Vereshchagina A. G.</i> Focus group as a research method in the classroom for studying tasks with multicomponent drawings	54

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

<i>Starodubtseva O. G.</i> The stages of formation of foreign language professional lexical competence at the Medical University	64
<i>Vasil'yeva K. V.</i> A system of exercises for teaching foreign design students the language of the educational and scientific sphere of communication (using the example of texts on color studies)	72
<i>Kwon J.</i> Russian-Korean Paremiological Dictionary as a means of forming the linguocultural competence of Korean students-russianists	81

PSYCHOLOGY

<i>Sapogova E. E.</i> Irrationality as a resource for coping with uncertainty	90
<i>Ansimova N. P., Pryadilina A. A.</i> Positive loneliness as a means of solving psychological problems in adolescence	100
<i>Karpov A. V., Chernov D. N.</i> Functional organization of language competence from the point of view of the metasystem approach	112
<i>Sheynov V. P., Devitsyn A. S.</i> Short version of the self-control in communication questionnaire: reliability, validity, factor structure	124
<i>Strizhova I. V., Strizhova M. E.</i> Morals, values and laws: philosophical, legal and psychological aspects	136
<i>Elnikova O. E., Merenkova V. S.</i> Features of adaptation to the preschool educational organization of children with different levels of health	146

REVIEWS

<i>Ma Xiaxin.</i> Modern comparative pedagogical research on the training of vocalists in China and Russia	154
--	-----

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 37.016:811.161.1(09)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-7-16>

Формирование учебно-деловой эпистолографической традиции в отечественной дидактике во второй половине XVII века

Светлана Николаевна Карамышева¹

¹ Байкальский государственный университет, Иркутск, Россия, irk-svetlana961@mail.ru

Аннотация

Преодоление хронологического разрыва между прошлым и настоящим является актуальным условием процесса дидактического традиционирования новой учебной дисциплины «Русский язык и деловая коммуникация». В то же время соотнесение содержательного и методического наполнения данной учебной дисциплины с историко-дидактическим континуитетом предполагает непосредственное обращение к тем историческим условиям, которые объективировали генезис и закрепление учебно-деловой эпистолографической традиции в отечественной дидактической практике. Комплексный анализ ситуативных изменений, вызванных во второй половине XVII в. началом процессов формирования регулярного государства, проведенный в рамках историко-антропологического и социокогнитивного подходов, позволил выделить ряд значимых оснований, которыми было обусловлено появление рукописных азбук-прописей с образцово-деловыми письмовниками. Появление и последующее распространение данного вида азбук является маркерно значимым документным фактом ментально-когнитивной перекодификации общественного сознания с тотальности сакрально-религиозных смыслов на параллелизм божественного промысла и секулярно-деловой семантики, когда упование на божественную справедливость сопрягалось с необходимостью следования в заданных рамках административно-бюрократического соответствия. Достигнутые в ходе исследования результаты позволяют утверждать о том, что процесс формирования отечественной учебно-деловой эпистолографической традиции изначально имел ситуативно объективированный и автохтонно заданный характер, тем самым определяя ее специфические черты, а именно утилитаризм, прескриптивность и дидактический прагматизм. При этом самым фактом распространения учебно-деловой эпистолографической традиции, которая, по сути, являлась вариантом дидактического опосредования надсловного принципа «государевой» службы, задавались житейско-практические основания для позитивной включенности в разворачивающиеся процессы формирования регулярного государства.

Ключевые слова: азбуки-прописи, образцово-деловой письмовник, обучение грамоте, прескриптивно-эпистолографический подход

Для цитирования: Карамышева С. Н. Формирование учебно-деловой эпистолографической традиции в отечественной дидактике во второй половине XVII века // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-7-16>

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Original article

Formation of educational and business epistolographic tradition in native didactics in the second half of the 17th century

*Svetlana N. Karamysheva*¹

¹ Baikal State University, Irkutsk, Russian Federation, irk-svetlana961@mail.ru

Abstract

Bridging the chronological gap between the past and the present is an urgent condition for the process of didactic tradition of the new educational discipline «Russian Language and Business Communication.» At the same time, the correlation of the substantive and methodological content of this educational discipline with the historical and didactic continuity implies a direct appeal to the historical conditions that objectified genesis and the consolidation of the educational and business epistolographic tradition in domestic didactic practice. A comprehensive analysis of the situational changes caused in the second half of the 17th century by the beginning of the processes of forming a regular state, carried out within the framework of historical, anthropological and sociocognitive approaches, made it possible to distinguish a number of significant grounds that caused the appearance of handwritten alphabet copy-books with exemplary business letter-writers. The appearance and subsequent spread of this type of alphabet-books is a marker significant documentary fact of mental-cognitive recodification of public consciousness from the totality of sacred-religious meanings to the parallelism of divine providence and secular-business semantics, when reliance on divine justice was coupled with the need to follow within the given framework of administrative-bureaucratic accordance. The results achieved during the study make it possible to assert that the process of forming a domestic educational and business epistolographic tradition initially had a situationally objectified and autochthonously specified character, thereby defining its specific features, namely utilitarianism, prescriptivity and didactic pragmatism. At the same time, the very fact of the spread of the educational and business epistolographic tradition, which, in fact, was an option of the didactic mediation of the supra-chieftom principle of the «sovereign» service, the practical grounds for positive inclusion in the unfolding processes of forming a regular state were set up.

Keywords: *alphabet copy-books, exemplary business letter-writers, literacy training, prescriptive-epistological approach*

For citation: Karamysheva S. N. Formirovaniye uchebno-delovoy epistolograficheskoy traditsii v otechestvennoy didaktike vo vtoroy polovine XVII veka [Formation of educational and business epistolographic tradition in native didactics in the second half of the 17th century]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 7–16. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-7-16>

Вторая половина XVII в. в отечественной истории была отмечена активизацией разноуровневых процессов, направленных на централизацию государственной власти. Уездное наместничество замещалось системой воеводского управления. Интенсивно отстраивались и закреплялись административно-бюрократические связи по линиям центр – периферия, расширялась и усложнялась делопроизводственная номенклатура, кратно увеличивался бюрократический аппарат как в самой столице, так и в уездах, где воеводская канцелярия, или приказная палата, была своего рода уездной калькой со столичной административно-бюрократической системы управления, учитывающей географическую и экономическую специфику конкретного уезда. При этом только дьяк, возглавлявший приказную палату, назначался из Москвы, а подьячие, ведавшие столами, стряпчие и пис-

цы, трудившиеся в них, рекрутировались из грамотной части местного населения. Более того, в ряде регионов (Владимирский уезд, Вологодский уезд, Двинский уезд и др.), помимо воеводского правления, по-прежнему сохранялась общинно-выборная традиция. Мир в порядке самоуправления продолжал выбирать всеуездного и городских старост, погостных и посельских старшин, земских судеек, целовальников, окладчиков и т. д., для чего требовались люди грамотные и для которых «такое дело было в обычай» [1, с. 418]. Но, кроме обычая и традиций, административная деятельность представителей выборной земской власти регламентировалась и конкретикой бюрократических требований, в том числе и в части, касающейся документооборота. Поэтому именно в этих землях Русского царства во второй половине XVII в. шло наиболее активное формирование общинного запроса на утилитарно-целевое обучение. Как следствие – кардинальное изменение в содержательном наполнении рукописных азбук-прописей, в которых традиционные религиозно-прецедентные тексты, предназначенные для ученического списывания, были частично замещены и дополнены текстами делового содержания, сгруппированными в образцовый письмовник. Самыми ранними из известных на сегодняшний день азбук, содержащих образцово-деловые письмовники, являются «вологодская» и «шуйская» азбуки-прописи.

«Вологодская» азбука-пропись, или «Азбука в научение младым детям», датированная 1643 г. и ныне хранящаяся в Румянцевском фонде отдела рукописей РГБ, впервые была описана Н. А. Марком в 1911 г., особо отметившим в комментариях к ней наличие образцов деловых документов [2, с. 11]. Образцово-деловой письмовник, расположенный в заключительной части пятиметрового азбучного свитка, состоит из челобитной «Царю Государю и Великому князю Михаилу Федоровичу...», кабальной записи (долговой расписки), оформленных в соответствии с требованиями делопроизводственных правил XVII в., а также двух вариантов писем частного характера.

«Шуйская» азбука-пропись, которая была описана шуйским купцом и краеведом В. А. Борисовым в 1854 г., датировалась им началом правления царя Алексея Михайловича, так как в чине царского величания, помещенном на первом азбучном листе, отсутствовала фраза «Малыя и Белья России», закреплённая в титуле русских царей после октября 1654 г. Здесь следует отметить то, что в формуле царского величания, являвшейся обязательным атрибутом ряда деловых документов (актов, грамот, челобитных и т. д.), не допускались какие-либо неточности, даже наличие в ней грамматической ошибки переводило любой документ в разряд недействительных и не подлежащих к рассмотрению. Поэтому чин царского величания был неотъемлемым атрибутом азбук-прописей и приводился в полном соответствии с требованиями соответствующих царских указов. Что же касается структурно-содержательного наполнения «шуйской» азбуки-прописи, то оно было представлено прописным алфавитом, за ним следовали текст молитвы «За Святых Отцов» и несколько кратких нравоучений, после которых располагался образцово-деловой письмовник, представлявший собой вклейку из «списков с челобитьев посацких людей и актов земской шуйской избы» [3, с. 57].

Факт появления и последующего распространения азбук-прописей с образцово-деловыми письмовниками является, пожалуй, самым ярким иллюстративным примером того, что под экспансивным воздействием перманентного административно-бюрократического прессинга документные тексты на уровне общинного сознания стали восприниматься с такой же безапелляционной достоверностью, как и тексты религиозно-прецедентного характера. Впрочем, здесь, по нашему мнению, следует говорить не столько об одном из проявлений целесообразно-конформистского прагматизма, характерного для русской общины, сколько о выстраивании нового ментально-когнитивного баланса, при котором религия постепенно утрачивала свою всепроникающую данность, в то время как административно-бюрократическая экспансия обретала значимость ситуативно осознанного и соответственным образом отрефлексированного факта. Причем оба эти процесса были актуализированы властными действиями.

В 1651 г. решением Московского собора, проведение которого инициировало с согласия царя Алексея Михайловича его ближайшее окружение, был наложен, вопреки мнению патриарха Иосифа

фа, категорический запрет на многогласие церковных служб и введено их единогласное чтение. Несмотря на то что принятие решения предварялось и сопровождалось душеспасительной аргументацией, приводимой авторитетными церковными иерархами, оно вызвало крайне негативный отклик среди приходского духовенства и мирян-общинников. Дело в том, что община, руководствуясь едиными для всех предопределениями манящей душеспасением вечности, структурируя и упорядочивая ими житейскую повседневность, отстраивала на протяжении столетий практику соучастного единения, основанного на посильной соразмерности.

Практицизм посильной соразмерности, в том числе и соразмерности временных затрат, был основой общинных отношений не только с внешним миром, но и с Богом. Ведь Всевышний вечен и вездесущ, и, пребывая в своей вечной вездесущности, он не только слышит в многоголосой сумятице каждый взывающий к нему голос, но и купно воспринимает вразнобой звучащие славословия. Отсюда вековое следование традиции многогласия, что позволяло, не нарушая церковно-уставных предписаний, за счет одновременно-купной вычитки молитвословий, входивших в разные части церковной службы, кратко сокращать время пребывания в храме. Таким образом, продолжительность церковных служб могла быть скорректирована под повседневные общинные нужды, чем в конечном итоге и обуславливалось практическое значение традиции многогласия. Более того, традицией многогласия, спроецированной в сферу житейской повседневности, фундировалась на сакральном уровне поведенческая общинная матрица, центрированная многоголосием общинного схода.

Запрет на традиционное для общинного сознания многогласное единение в приобщении к душеспасительной вечности как на «шум еретический» и проявление религиозного невежества с одновременным введением единогласия в качестве дисциплинирующего фактора обусловил не только формирование единства единоличных ответственностей за религиозное долженствование и благочестие, но и кратное увеличение продолжительности «истового стояния» в храме. В то же время общинный сход, лишенный своего сакрального основания, изымался из соответствующей иерархии управления, становясь архаичным обычаем, подлежащим административно-бюрократическому контролю и регулированию. Некогда единый эталон соразмерно-соучастного общинного единения распадался на целый ряд единоличных ответственностей, и личное благополучие всех и каждого зависело уже не столько от «приговоров» общинного схода, сколько от тех решений, которые исходили из приказной избы. Таким образом, власть, дисциплинируя религиозную жизнь сельской и посадской общин, закрепляла в общинном сознании новый императив долженствования, а именно императив регулярной исполнительской дисциплины как основы новой государственной парадигматики, в которой справедливость и надежда на помощь и спасение сопрягались не только и не столько с контрфактичностью молитвенных обращений, сколько с фактажной конкретикой должным образом оформленной челобитной.

Впрочем, подводя под единый знаменатель авторитарного администрирования практически все сферы общественной жизни, власть в некоторой мере компенсировала радикализм своих действий ситуативно открывавшимися возможностями определенных выгодоприобретений. Речь в данном случае идет о расширении практики внесловного подхода к рекрутированию на административно-государственную службу, при котором принцип кровно-отеческой родovitости начинал играть второстепенную роль. Причем данная тенденция имела повсеместное распространение и коснулась даже высшего звена административно-бюрократического аппарата, а именно дьяческих мест в московских приказах. Так, если к концу царствования Алексея Михайловича среди приказных дьяков насчитывалось только 33 % не принадлежавших к дворянскому сословию, то за шестилетнее правление царя Федора Алексеевича в числе высших приказных чинов недворянского происхождения значилось уже 47 %. При этом дьяки из разночинцев имели возможность «проводить своих сыновей по Московскому списку», т. е. их сыновья зачислялись в московское дворянство [1, с. 395–396]. Принадлежность к административно-бюрократическому аппарату предполагала и другие префе-

ренции, в частности, помимо казенного содержания, были узаконены обычаем «почести и поминки челобитные», взываемые соразмерно занимаемому месту, причем «кормление от дел и челобитьев» моглократно превышать размеры казенных окладов [1, с. 406].

Таким образом, формировалось властное предложение, адресованное в первую очередь низшим сословиям (рядом царских указов декларировался запрет на административную службу для выходцев из духовенства), если не гарантировавшее, то предоставлявшее возможность выхода из «подлого» состояния. Новая перспектива, подламывая извечный параллелизм сословий и задавая небывалую потенцию сословных перекрестков, вычерчивала на эмпирическом уровне соответствующий остроте исторического момента вектор социальной маршрутизации, начальный этап которой лежал в сфере обучения.

Несмотря на неоднократные попытки модернизационных коррективов (Ртищевское вольное учное братство (1648), Спасская школа Симеона Полоцкого (1665), Иоанно-Богословское училищное братство (1668) и др.), имевших, как правило, частно-инициативную подоплеку, отечественная система образования во второй половине XVII в. продолжала существовать в ситуации автономного дрейфа, не подвергаясь административно-бюрократическому регулированию ни со стороны царской власти, ни со стороны церкви. Единственным регламентационным документом этого периода была «Привилегия Московской академии» (1682, 1685), но, не получив царственного утверждения, она так и осталась актом декларативного характера, не привнеся в вековой порядок «учения книжного» сколько-нибудь значимых изменений. Всё так же, как и в прошлые столетия, тот, кто «извыче учение книжное» мог, пройдя обязательный этап «нудительного служения», быть избранным на общинном сходе в качестве приходского священника или сестъ на «кормление учительное» и, сообразуя свою деятельность с запросами общины, обучать детей грамоте. Но если на протяжении веков система обучения являлась общеинтегративным внесословным фактором («Яко вода много покры море? – Вода – учение книжное, а моремъ миръ наречеся» [4, с. 171]), то со второй половины XVII столетия начинают оформляться тенденции когнитивно-функциональной дифференциации, которыми обуславливалась инактуализация традиционного для процесса обучения двухкнижия (часослов и псалтырь) и обрисовывался актуальный контур секулярных знаний. Так, в одном из азбуковников этого периода его составитель оговаривал следующее: «...ктому не глаголю ти о Часословѣ и Псалтыри, безъ нихъ же сіе (обучение. – С. К.) не бываетъ. Но се тебѣ едино реку, вниди умомъ внутрь себе и всею сердечною мыслию обноси вся книги тесненныя и писменныя, великія и малыя, славныя и не славныя, и же пристойно царской власти, во всѣхъ судебныхъ полатахъ, тако же и во всемъ духовенствѣ чинахъ, и во всенародномъ множествѣ, и до поселянъ, всякія дѣла и крѣпости откуда вразумляются и вчиняются, и чимъ устрояются» (цит. по: [5, с. 29]). Тем самым обозначались новые когнитивные горизонты, пресекавшие традиционный параллелизм горнего и дольного, божественного и мирского, и которыми оттенялись потенции понимания секулярного, гражданского долженствования. «Егда приимуть разумъ, благъ и доволенъ, да учими будутъ страху Божию, и мудрости, еже како Богу жити, разумѣнію и искусству, какъ честно гражданствовати въ мирѣ», – рекомендовал Симеон Полоцкий (цит. по [6, с. 262]). Кстати сказать, автор «Обеда душевного» и «Вечери душевной», соотнося понимание «честного гражданствования» с уровнем образования, говорил о необходимости освоения семи свободных искусств. Так, он писал: «Здѣ знаменати годствуетъ и увѣститися всѣмъ лѣно есть, яко не гаждаются (осуждаются, порицаются) здѣ художества свободная: грамматика, риторика, философія и прочая, яже зѣло есть полезна во гражданствѣ и к духовной премудрости пособственна» (цит. по [7, с. 170]).

Впрочем, эти рекомендации, манифестируя интеллектуализированные предощущения размышляющих книжников, больше носили декларативный характер, чем отражали дидактические реалии второй половины XVII в., в которых сохранялась ритуализированная традиционность, заданная еще решениями первых Вселенских соборов. Ведь тот же Симеон Полоцкий утверждал следую-

щее: «Творити же и учити: сеже, яко удобнѣй путь есть познанія чрезъ образы, нежели учениемъ языка» [8, с. 624]. Образ как первоначальный познавательный посыл и как назидательный, объяснительный, иллюстративный или эталонно-образцовый пример по-прежнему сохранял свое значение в качестве основного дидактического элемента процессов обучения и научения. Даже практика составления церковных проповедей предполагала следование эталонно заданным образцам. Так, например, в «Ключе разумения» указывалось следующее: «Изъ слова на св. великомученика Георгія ты можешь составить на св. Димитрія, Прокопія, Евстафія и другихъ мучениковъ: та же будетъ тема: тотъ же экзордіум, та же наррація и конклюдія, только тамъ, гдѣ я говорю о св. Георгіи, ты называй св. Димитрія, Евстафія и др.» [6, с. 273].

Поэтому отклик системы обучения, вынужденно нисходившей с горних высот «Богом предданных словес» к дольным «людоправным строениям», носил сугубо инволютивный характер. К новому содержанию применялись старые методы обучения, и привычный универсализм образца переносился в новые дидактические условия, возникшие в результате пересечения двух онтологий, онтологии «небесного», или евангельского Слова, и онтологии мирских «словобытностей». Отсюда, с одной стороны, стремление задать неизменно-образцовую семантику, которой бы опосредовался весь спектр общественно значимых человеческих проявлений (поступков, стремлений, желаний и даже аффектов, то есть всего того, что могло быть соотносимо с пониманием «честного гражданствования»), а с другой – вознесение человека до уровня евангельского притчевого этоса. Наиболее иллюстративными в этом плане являются образцовые «приветства» к адресатам, или «слоги единострочниі до великославныхъ предъ скипетродержавнымъ Царемъ близкостоятелей и коимъ же инопчинныхъ въ пишемыхъ грамоткахъ писати годствуетъ». Например, такие, как: «Сидору Павловичу: небеснаго и нерукотворенаго Іерусалима написанному гражданичу»; Прохору, «во отвѣтѣхъ тихому говору» или «любящему житіемъ пустынную гору»; Марку, «готовящемуся къ небесному браку» или «разрушающему злбную драку» и т. д., которые приводились еще Д. Л. Мордовцевым в обзорно-аналитическом труде «О русских школьных книгах XVII века». Давая описания двух азбуконников второй половины XVII в., имевших дидактическую направленность, он обращал внимание на то, что в одном из них имелся обширный раздел систематизированных материалов эпистолярного характера. Причем, по словам Д. Л. Мордовцева, эти эпистолярные материалы составляли «как бы часть школьных учебников, необходимую часть этих руководств, и сверх всего, этих образцовых сочинений в нашем сборнике несколько: письма занимают больше ста листов и „привѣтства“ столько же» [5, с. 68]. Подбор, оформление, упорядочивание эпистолярных материалов и их систематизированное закрепление в азбуконнике свидетельствуют о том, что в период 1660–1684 гг. (эти даты указаны Д. Л. Мордовцевым в качестве хронологических рамок работы составителей азбуконника над эпистолографическим разделом) фиксировалось, по крайней мере на частно-инициативном уровне, сформированное отношение к эпистолографии как к необходимой части содержательного наполнения дидактического процесса, не только задававшей и представлявшей лексико-коммуникативную специфику образцовых «посланий и написаний», но и обрисовавшей поведенческую эталонность в плане гражданского долженствования, явленную через образцово-эпистолярную конкретику.

С 1686 г. процесс формирования эпистолографической традиции, помимо частно-инициативных моментов, обретает и «академическую» составляющую, что было обусловлено деятельностью Иоанникия (1633–1717) и Софрония (1652–1730) Лихудов в качестве учительных наставников Заиконоспасского училища. Кефаллонийские братья являлись последовательными протагонистами классической европейской образованности, где *ars epistolica* традиционно определялась в качестве одной из результирующих частей процесса обучения латинской грамматике. Так, например, она входила наряду с синтаксисом, просодией, орфографией и прочим в неоднократно издававшийся учебник *Commetarii grammatici*. При этом автор этого учебника известный грамматик Жан Деспатерий, или *Ioannes Despauterius Ninivita* (1460–1520), отмечал особо: «Эпистолярная речь должна

быть только латинской, простой и элегантной. Ведь латынь – это конец всего варварства, конец всей речевой неумелости» [9, с. 634]. Поэтому, следуя в русле европейской образовательной традиции, братья Лихуды в преддверии курса риторики обучали своих «спудеев» тонкостям эпистологографического искусства. С этой целью они составили на греческом языке учебное пособие «О системе эпистолярных стилей», или «Περὶ τῆς τῶν ἐπιστολικῶν χαρακτήρων μεθόδου», в котором эпистологографические стили были представлены в рамках аристотелевской видовой систематики, как то: эпидейктический (ἐπίδεικτικόν), публичный (δημηγορικόν) и судебный (δικανικόν) виды эпистолярного жанра. В общей сложности в учебном пособии на соответствующих примерах рассматривалось порядка 29 эпистолярных стилей [10, с. 93]. О том, как братья Лихуды выстраивали процесс обучения эпистологографии, позволяет судить учебный письмовник «Эпистолии деланыя учениками», или «Ἐπιστολαὶ ἐργασμένοι ἀπὸ τῶν μαθητῶν», который входит в состав сборника № 41 Копенгагенской королевской библиотеки. Все послания из учебного письмовника – это результат коллективного труда учеников, «которые пишут каждый свою часть по очереди, указывая сбоку свое имя. Среди адресатов этих посланий (они являются ученическими упражнениями и, естественно, никогда не были отправлены тем высоким лицам, к которым они обращаются) встречаются такие важные духовные деятели, как митрополит Иов, архимандрит Преображенского монастыря Феодосий, митрополит рязанский Стефан Яворский и др.» [11, с. 47].

С учетом датировки «копенгагенского» сборника началом XVIII в. можно говорить о том, что преподавание эпистологографии практиковалось братьями Лихудами не только в Заиконоспасском училище, но и во время их пребывания в Новгороде, где они учительствовали в двухстатейном училище в период своей ссылки. Тем самым расширялась дидактическая «география» академической представленности эпистологографии как учебного предмета, в основе которого лежали описательно-аналитическая систематика эпистолярных стилей и, соответственно, эксплицитная заданность эпистологографических норм и правил. Поэтому и процесс обучения выстраивался дедуктивно: от освоения соответствующих правил к самостоятельному созданию эпистолярных текстов. В то время как в букварных, или элементарных, училищах обучение эпистологографии было сугубо репродуктивным и результаты достигались за счет неоднократного переписывания учениками одного и того же образцового текста. При этом не следует забывать, что круг дидактических задач, решаемых этими учебными заведениями, определялся общинным запросом и не выходил за рамки содержательной конкретики функциональной грамотности. Тенденция утилитарно-прагматичного отношения к обучению сохранялась в провинциальных городах, в том числе и губернских, вплоть до начала XIX в. «Сие происходит от того, что родители учащихся не видят цели учения, в высших классах преподаваемого. Они почитают, что детям их нужны только предметы двух низших классов, да и то по причине чтения и чистописания, а прочия науки они почитают бесполезными... Всякий знает, что для снискания места в гражданской службе нужно одно токмо чистописание», – отмечал в своем ревизском докладе действительный статский советник О. П. Козодавлев после инспекторской проверки губернских народных училищ, произведенной им в 1789 г. по указанию Екатерины II (цит. по [12, с. 110]).

Именно дидактическим утилитаризмом определялось содержательное наполнение значительной части азбук-прописей конца XVII – начала XVIII вв., причем вне зависимости от профессиональной принадлежности их составителей. Вариативность закладывалась на уровне единственного дифференцирующего показателя, и это была служебно-деловая конкретика. Иными словами, образцовые письмовники, входившие в состав азбук-прописей, могли носить сугубо административно-церковный характер [3, с. 57], и тогда величание адресатов, формулярная структура посланий и писем, содержащих деловую информацию, текстуально выстраивались в тех коммуникативно-семантических рамках, которые были характерны для патриаршего двора. Либо же образцовые письмовники давали унифицированную основу номенклатуры приказного делопроизводства. В данном случае образцовый письмовник это не что иное, как сборник стандартизированных, трафаретно задан-

ных и репродуктивно воспроизводимых текстов сугубо делового содержания (как то: образцы челобитных, купчих, заемных кабал, образцы частной деловой переписки и пр.) [13, с. 13].

Впрочем, существовал еще один вид азбук-прописей с присовокупленным письмовником, а точнее, с семейным эпистолярным архивом, что было характерно для служилых дворянских родов. Эти азбуки-прописи предназначались для семейного обучения, передавались по наследству и могли содержать, помимо алфавитария, религиозно-этических максим и народных пословиц, списки с царских грамот о даровании привилегий, о пожаловании наград и о наделении поместьями, воеводские сдаточные ведомости, описи дел воеводской приказной палаты, личную и деловую переписку, записи судебных разбирательств и многое другое. Наиболее характерным примером таких азбук-прописей является азбука-пропись «Юрья Данилова сына Еремеева», описание которой было дано В. А. Преображенским в журнале «Временник Московского общества истории и древностей российских» за 1854 г. На обороте первого листа с двухстолбцовой азбукой-прописью имелась владельческая надпись: «Сия азбука Юрья Данилова сына Еремеева. Ету азбуку не одать, ни друга подарить. А буде кто украдет у меня, с темъ суд буде на второмъ пришествие Христовомъ», а среди более поздних помет была и такая: «Аз сия азбука бывала ста Егория Данилова сына Еремеева, а нынече онъ Егори въ мертвѣцахъ изменяеца, а приказаль ету азбуку после съмерти своеі брату своему рошдъшому Степану Еремееву» (цит. по [14, с. 30]). Образцовый письмовник представлял собой вклейку, состоявшую из семейного эпистолярного архива (письма личного и делового характера, адресованные Даниле Ивановичу Еремееву, верхососенскому воеводе), двух списков с царских грамот, а также списка со «Сдаточной описи города Верхососенскаго» [14, с. 32–42].

Таким образом, процесс формирования эпистолографической традиции в отечественной дидактике к концу XVII – началу XVIII вв. приобрел двойственно параллельный характер. С одной стороны, развитие сугубо автохтонного направления, оформлявшегося на основе утилитаризма, прескриптивности и дидактического прагматизма, нацеленных на воспроизведение конкретики деловых документов и «формы актов, наиболее употребительных в практической жизни» [13, с. 4]. С другой же стороны – попытка рецепции эллинизированного варианта *ars epistolica* со свойственной ему разветвленной описательно-стилевой систематикой и относительно объемным реестром правил, задававших структурно-функциональный статус эпистолярных текстов, что в конечном итоге обусловило его локально дидактическую представленность. В то время как эмпирический утилитаризм и прескриптивность автохтонного варианта учебно-деловой эпистолографической традиции стали теми факторами, которые предопределили не только ее массовое тиражирование в процессе обучения письменной грамоте, но и последующий перенос этой традиции в новые дидактические условия, непосредственно связанные с утверждением русского языка в качестве отдельного учебного предмета.

Вместе с тем содержательное переформатирование азбук-прописей и закрепление в них учебно-деловых письмовников, сохраняя функциональное назначение учебных текстов-образцов в качестве имплицитно заданной и процедурно осваиваемой нормы, не только расширяла их культурный спектр от сакрального и религиозно-этического до секулярно-делового, но и уравнивала их статус в дидактическом плане. Тем самым в обучении письменной грамоте закреплялись тенденции параллелизма нормативно-семантического подхода, дидактически направленного на формирование однозначного понимания и безвариативного воспроизведения сакрально значимых смыслов, и прескриптивно-эпистолографического подхода, в рамках которого шло освоение деловой эпистолографии через дисциплинирующую строгость структуры делового документа и нормативную принудительность исполнения документного текста. В соответствии с этим задавалась и определенная когнитивно-семантическая дифференциация, когда «слово-образ», «слово-символ», сохраняя свою прерогативность на начальном этапе обучения (азбука как «первообраз здравых словес», «краткое сведение приточное», или ученический словарь библейской метафорики, религиозно-этические максимы и т. д.), дистанцировалось в структурно-содержательном плане от текстов «людоправного

строения», следовавших в русле единого реестра бюрократизированных размерностей (от унификации номинативной систематики «адресат – адресант» и шаблонно заданных документных формуляров до закрепления единой метрологической лексики).

Таким образом, основание процесса формирования отечественной учебно-деловой эпистолографической традиции фундировалось простейшей двухэлементной дидактической связкой, представленной в содержательном плане образцово-деловым письмовником, а в плане методического сопровождения – прескриптивно-эпистолографическим подходом, в рамках которого реализовывались два базовых и традиционных для «учения книжного» метода обучения, а именно: учительское слово и списывание. Вместе с этим возможность произвольного выбора документных образцов для учебно-делового письмовника предполагала необходимые уровни вариативности и адаптации процесса обучения деловой эпистолографии под конкретные общинные запросы и номенклатурную специфику территориальных делопроизводств. При этом самим фактом распространения учебно-деловой эпистолографической традиции, которая, по сути, являлась вариантом дидактического опосредования надсословного принципа «государевой» службы, не только предуготовливались посылы к освоению семантики административно-рационализированной канцеляристики, столь характерной для грядущей эпохи петровских преобразований, но и задавались дидактические перспективы для оформления прескриптивно-эпистолографического подхода как будущей основы процесса обучения в подьяческих школах, учрежденных по указу Петра I от 10 ноября 1721 г.

Список источников

1. Богоявленский С. К. Московский приказный аппарат и делопроизводство XVI–XVII веков. М.: Языки славянской культуры, 2006. 608 с.
2. Маркс Н. А. Азбука-пропись времен царя Михаила Феодоровича. М.: Московский археологический ин-т, 1911. 16 с.
3. Борисов В. А. Грамотность шуян в XVII и XVIII столетиях и сведения о находившихся в Шуе училищах // Журнал Министерства народного просвещения. Ч. 84. СПб.: Тип. Императорской Академии наук, 1854. С. 53–61.
4. Беседа трех святителей / Памятники старинной русской литературы. СПб., 1862. Вып. 3. С. 169–178.
5. Мордовцев Д. Л. О русских школьных книгах XVII века. М.: Тип. Московского императорского университета, 1862. 102 с.
6. Демков М. И. История русской педагогики: в 2 ч. Ч. I. 2-е изд., испр. СПб.: Тип. М. М. Стасюлевича, 1899. 310 с.
7. Миропольский С. И. Очерк истории церковно-приходской школы. 2-е изд. СПб.: Тип. Глазунова, 1919. 222 с.
8. Полоцкий С. Обед душевный. М.: Тип. Верхняя, 1681. 771 л.
9. Ninivita I. D. *Commetarii grammatici. Parisiis*. Ed: Officiaria R. Stephani. 1537. 766 p.
10. Курбанов А. В., Спиридонова Л. В. Неопубликованное руководство братьев Лихудов по эпистолографии // Византийское содружество: традиции и смена парадигм: тезисы докладов XXII Всероссийской научной сессии византинистов. Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 2019. С. 92–93.
11. Яламас Д. А. Значение деятельности братьев Лихудов в свете греческих, латинских и славянских рукописей и документов из российских и европейских собраний: автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М.: Тип. ГНЦ РФ «НИОПИК», 2001. 60 с.
12. Левшин Д. М. Пажеский Его Императорского величества корпус за сто лет. СПб.: Тип. Товарищество художественной печати, 1902. 720 с.
13. Качалов Н. В. Азбуки-прописи (выписки из рукописных азбук и прописей конца XVII в. и начала XVIII в.) // Архив историко-юридических сведений, относящихся до России. СПб.: Тип. Имп. акад. наук; М.: Тип. Семена, 1861. Кн. III. Отд. 3. С. 3–18.
14. Преображенский В. А. Азбука, или Прописи для чистописания в конце XVII в. Юрья Данилова сына Еремеева // Временник Московского общества истории и древностей российских. М., 1854. Кн. 20. С. 30–32.

References

1. Bogoyavlenskiy S. K. *Moskovskiy prikaznyy apparat i deloproizvodstvo XVI–XVII vekov* [The Moscow order apparatus and office work of the XVI–XVII centuries]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kul'tury Publ., 2006. 608 p. (in Russian).
2. Marks N. A. *Azbuka-propis' vremen tsarya Mikhaila Feodorovicha* [Alphabet alphabet from the times of Tsar Mikhail Feodorovich]. Moscow, Moskovskiy arkheologicheskiy institut Publ., 1911. 16 p. (in Russian).
3. Borisov V. A. Gramotnost' shuyan v XVII i XVIII stoletii i svedeniya o nakhodivshikhsya v Shuye uchilishchakh [Literacy of the Shuya people in the XVII and XVIII centuries and information about the schools in Shuya]. *Zhurnal Ministerstva narodnogo prosveshcheniya*. Chast' 84 [Journal of the Ministry of Public Education. Part 84]. Saint Petersburg, Tipografiya Imperatorskoy Akademii nauk Publ., 1854. Pp. 53–61 (in Russian).
4. Beseda trekh svyateley [Conversation of the three saints]. *Pamyatniki starinnoy russkoy literatury* [Monuments of ancient Russian literature]. Saint Petersburg, 1862. V. 3. Pp. 169–178 (in Russian).
5. Mordovtsev D. L. *O russkikh shkol'nykh knigakh XVII veka* [About Russian school books of the XVII century]. Moscow, Tipografiya Moskovskogo imperatorskogo universiteta Publ., 1862. 102 p. (in Russian).
6. Demkov M. I. *Istoriya russkoy pedagogii*. V 2 chastyakh. Chast' I [History of Russian Pedagogy. In 2 parts. Part 1]. Saint Petersburg, Tipografiya M. M. Stasyulevicha Publ., 1899. 310 p. (in Russian).
7. Miropol'skiy S. I. *Ocherk istorii tserkovno-prikhodskoy shkoly* [Sketch of the History of the Parochial Church School]. Saint Petersburg, Tipografiya Glazunova Publ., 1919. 222 p. (in Russian).
8. Polotskiy S. *Obed dushevnyy* [Lunch of the soul]. Moscow, Verkhnyaya Publ., 1681. 771 l. (in Russian).
9. Ninivita I. D. *Commetarii grammatiki*. Parisiis. Ed: Officiana R. Stephani. 1537. 766 p.
10. Kurbanov A. V., Spiridonova L. V. Neopublikovannoye rukovodstvo brat'yev Likhudov po epistolografii [Unpublished manual of the Likhud brothers on epistolography]. *Vizantiyskoye sodruzhestvo: traditsii i smena paradigm: tezisy dokladov XXII Vserossiyskoy nauchnoy sessii vizantinistov* [Byzantine Commonwealth: traditions and paradigm shift: theses of reports of the 22nd All-Russian Scientific Session of Byzantinists]. Ekaterinburg, Ural State University Publ., 2019. Pp. 92–93 (in Russian).
11. Yalamas D. A. *Znachenie deyatel'nosti brat'yev Likhudov v svete grecheskikh, latinskikh i slavyanskikh rukopisey i dokumentov iz rossiyskikh i evropeyskikh sobraniy*. Avtoref. dis. dokt. filol. nauk [The Significance of the Likhud Brothers' Activities in a view of Greek, Latin and Slavonic Manuscripts and Documents from Russian and European Collections. Abstract of thesis dis. doc. ped. sci.]. Moscow, 2001. 60 p. (in Russian).
12. Levshin D. M. *Pazheskiy Yego Imperatorskogo velichestva korpus za sto let* [His Imperial Majesty's Pages Corps for One Hundred Years]. Saint Petersburg, Tovarihshestvo khudozhestvennoy pechati Publ., 1902. 720 p. (in Russian).
13. Kachalov N. V. Azbuki-propisi (vypiski iz rukopisnykh azbuk i propisey kontsa XVII v. i nachala XVIII v.) [ABCs-prescriptions (extracts from alphabet manuscripts and ABCs-prescriptions of the end of the 17th century and the beginning of the 18th century)]. *Arkhiv istoriko-yuridicheskikh svedeniy, otnosyashchikhsya do Rossii* [Archive of historical and legal information relating to Russia]. 1861. Kn. III. Otd. 3. Pp. 3–18 (in Russian).
14. Preobrazhenskiy V. A. *Azbuka, ili propisi dlya chistopisaniya v kontse XVII v. Yur'ya Danilova syna Eremeeva* [Alphabet, or penmanship ABCs-prescriptions by Yury Danilov son of Yeremeev at the end of the 17th century]. *Vremennik Moskovskogo obshchestva istorii i drevnostey rossiyskikh* [Temporary journal of the Moscow Society of History and Russian Antiquities]. 1854. Kn. 20. Pp. 30–32 (in Russian).

Информация об авторе

Карамышева С. Н., кандидат педагогических наук, доцент, Байкальский государственный университет (ул. Ленина, 11, Иркутск, Россия, 664003).

Information about the author

Karamysheva S. N., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Baikal State University (ul. Lenina, 11, Irkutsk, Russian Federation, 664003).

Статья поступила в редакцию 21.08.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 21.08.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 373.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-25>

Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности

Мария Александровна Шабельник¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, shabelnik-m@yandex.ru

Аннотация

Работа посвящена актуальной проблеме использования мессенджеров в профессиональной деятельности учителя; рассматриваются понятия «медиаграмотность» и «медиагигиена» в контексте медиаобразовательной среды общеобразовательного учреждения; обобщаются результаты проведенного исследования по проблемам применения мессенджеров в педагогической работе. В связи с тотальной цифровизацией образования, трансформацией образовательной среды в цифровую образовательную среду в общеобразовательных учреждениях сформировались компоненты организационно-педагогических условий обучения на основе цифровых технологий. Среди используемых ресурсов и сервисов для приема, хранения и оперативной передачи информации неформальное, но значительное место в трудовой деятельности учителя стали занимать мессенджеры. Целью исследования являлось определение уровня владения сервисами для мгновенного обмена сообщениями у педагогов как показателя их медиаграмотности и медиагигиены. На Yandex Forms-конструкторе был проведен опрос учителей. Результаты проведенного исследования позволили оценить степень навыков работы с мессенджерами и в дальнейшем будут использованы в разработке методических рекомендаций для педагогических работников по медиабезопасности и соблюдению медиагигиены с целью снижения рисков и угроз применения мессенджеров и оптимизации профессиональной деятельности.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, медиаобразовательная среда, медиаграмотность, медиагигиена, мессенджеры

Для цитирования: Шабельник М. А. Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 17–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-24>

Original article

Effective use of messengers by teachers in a media educational environment as an indicator of the level of media literacy

Mariya A. Shabelnik¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, shabelnik-m@yandex.ru

Abstract

The work is devoted to the actual problem of the use of messengers in the professional activities of a teacher; the concepts of “media literacy” and “media hygiene” are considered in the context of the media educational environment of a general educational institution; the results of the study on the problems of using instant messengers in pedagogical work are summarized. In connection with the total digitalization of education, the transformation of the educational environment into a digital educational environment in general educational organizations, components of the organizational and pedagogical conditions of education based on digital technologies have been formed. Among the resources and services used for receiving, storing and promptly transmitting information, messengers began to occupy an informal but signifi-

cant place in the work of teachers. The aim of the study was to determine the level of proficiency in services for instant messaging by teachers as an indicator of their level of media literacy and media hygiene. A survey of teachers was conducted on the Yandex Forms constructor. The results of the study made it possible to assess the degree of skills in working with instant messengers and will be further used in the development of guidelines for teachers on media security and media hygiene in order to reduce the risks and threats of using instant messengers and optimize professional activities.

Keywords: digital educational environment, media education environment, media literacy, media hygiene, instant messengers

For citation: Shabelnik M. A. Effektivnoye ispol'zovaniye messendzherov uchitelyami v mediaobrazovatel'noy srede kak pokazatel' urovnya mediagramotnosti [Effective use of messengers by teachers in a media educational environment as an indicator of the level of media literacy]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 17–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-24>

Образовательная среда общеобразовательных организаций трансформировалась под интенсивным влиянием социально-экономических условий современного информационного общества и благодаря реализации федерального проекта «Цифровая образовательная среда» в рамках национального проекта «Образование» и государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [1]. Различные концепции средового подхода рассматривались в отечественной педагогике Л. С. Выготским, А. С. Макаренко, В. И. Слободчиковым, В. А. Сухомлинским, К. Д. Ушинским, С. Т. Шацким, Е. А. Ямбургом, В. Я. Ясвиным и др. Теоретические основы концепции информационно-образовательной и медиаобразовательной среды рассматривали В. В. Гура, И. В. Жилавская, В. С. Тоискин, В. В. Красильников.

Медиа (media, mass media) – средства (массовой) коммуникации – технические средства создания, записи, копирования, тиражирования, хранения, распространения, восприятия информации и обмена ее между субъектом (автором медиатекста) и объектом [2, с. 24]. Медиа в широком понимании – это любые средства коммуникации. А. В. Федоров определяет медиаобразовательную среду (media educational environment) как многоаспектную целостную, социально-психологическую медийную реальность, предоставляющую совокупность необходимых психолого-педагогических условий, современных технологий обучения и программно-методических средств обучения, построенных на основе современных информационных и медийных технологий, обеспечивающих сопровождение познавательной деятельности и доступа к информационным и медийным ресурсам [2, с. 38]. И. В. Жилавская подчеркивает роль медиаобразовательной среды в пропаганде нравственно-эстетических ценностей, в идеологическом, экономическом или организационном воздействии на оценки, мнения и поведение людей через коммуникативный аспект [3, с. 51–53, 105].

Формирование цифровой образовательной среды позволило оснастить преобладающее большинство образовательных учреждений необходимым цифровым оборудованием и программным обеспечением, способствовало продвижению современных цифровых образовательных технологий. Цифровую образовательную среду и медиаобразовательную среду общеобразовательного учреждения можно считать конвергентными. Конгломератом образовательной среды вне зависимости от способов и моделей ее организации можно считать не только образовательные, но и воспитательные цели. И безусловно, неотъемлемой частью любой образовательной среды выступают информационные средства и средства коммуникации. В. В. Красильников и В. С. Тоискин представляют медиакommunikation как новый фактор взаимодействия в информационном образовательном пространстве [4, с. 66–71].

С целью повышения скорости делового общения большинство общеобразовательных организаций переходят от традиционных способов переписки (e-mail, факс и др.) на удобные и простые в использовании мессенджеры, причем не только в области внутреннего (корпоративного), но и

внешнего обмена информацией: сообщениями, документами, ссылками, фото-, видео- и аудиофайлами. Мобильные мессенджеры – универсальные каналы оперативной связи со всеми субъектами образовательных отношений (педагогические работники, обучающиеся и их родители/законные представители, внешние организации-партнеры, стейкхолдеры). Их целесообразно использовать в управленческих и организационно-деятельностных компонентах медиаобразовательной среды. Но внешне привлекательный инструмент для оперативного коммуникативного взаимодействия участников образовательных отношений имеет ряд недостатков. Кроме того, разный пользовательский навык учителей в работе с сервисами для мгновенного обмена сообщениями определяет проблему разного уровня медиаграмотности и, как следствие, – проблему неэффективного использования мессенджеров в профессиональной деятельности.

А. В. Федоров проводил концептуальный анализ медиаобразовательных моделей, методов и технологий, которые бы готовили будущих педагогов к жизни в современных информационных условиях, к восприятию и пониманию информации с помощью технических средств [5]. Некоторые исследователи считают синонимичными понятия «медиаграмотность» и «медиакомпетенция». Теоретические основы медиакомпетенций представлены И. С. Казаковым, М. А. Мазниченко, А. М. Мамадалиевым, Ю. С. Тюнниковым [6]. По мнению ряда исследователей, медиаграмотность формируется в процессе медиаобразования (В. В. Гура, С. Н. Пензин, Л. В. Усенко и др.).

Существует множество формулировок понятия «медиаграмотность» (media literacy) в зависимости от точек зрения представителей научно-педагогического сообщества и методологических основ медиаобразовательных моделей [2, с. 24–25]. Например, медиаграмотность – результат медиаобразования, умение анализировать, синтезировать, читать медиатексты. Р. Куби определяет медиаграмотность как «способность использовать, анализировать, оценивать и передавать сообщения (messages) в различных формах» [7, с. 2].

Спектр составляющих компонентов медиаграмотности и влияющих на нее факторов достаточно широкий. По мнению И. В. Задорина, Д. В. Мальцева, Л. В. Шубина, уровень медиаграмотности населения России напрямую зависит от территориального фактора (по регионам) и индивидуальных особенностей медиаповедения человека [8]. Но рассматривать медиаграмотность необходимо не только с позиции уровня образованности людей, а в более широком контексте медиакультуры, охватывающем все общественные сферы жизни. А. В. Федоров предполагает, что благодаря повышению уровня медиаграмотности педагоги «смогут более эффективно развивать свои теоретические идеи, методические технологические подходы, экспериментальную работу...», а также в медиаобразовательной среде в рамках своих учебных дисциплин интегрировать медиаобразование и повышать уровень медиаграмотности школьников [9, с. 142].

Наше исследование заключалось в сравнительном анализе научных определений понятия «медиаграмотность», системном анализе использования мессенджеров в профессиональной деятельности учителей, выявления некоторых затруднений и проблем в их работе с мессенджерами – применялись теоретические методы исследования. Эмпирические методы исследования заключались в изучении пользовательских навыков учителей и в определении различных функций мессенджеров, используемых учителями в медиаобразовательной среде, путем наблюдения, бесед и анкетирования.

Потенциал использования мессенджеров в профессиональной деятельности учителей велик и многогранен. Причем можно рассматривать как сам функционал разных мессенджеров, так и их возможности, например, в воспитательном процессе со школьниками (проведение дистанционно индивидуальных консультаций с обучающимися, проведение дистанционных групповых классных собраний, оперативная рассылка и сбор информации, проведение экспресс-опросов, использование ресурсов облачного хранилища для медиафайлов и т. д.), в выстраивании коммуникации с родителями (настройка уведомлений, организация коммуникации в родительских чатах, быстрый сбор мнений и оперативного информирования, групповые видеоконференции и пр.), во взаимодействии

с коллегами (организация планерок и других корпоративных мероприятий, проведение видеоконференций, рассылка срочной информации и др.). Кроме того, отдельные аспекты применения мессенджеров в профессиональной деятельности заключаются в исследовании рисков, угроз, распространения так называемых фейков и требуют отдельного всестороннего изучения.

В рамках же нашего исследования при использовании мессенджеров учителями анализировались следующие компоненты, отражающие медиаграмотность педагога:

- блок 1: базовые пользовательские навыки – уметь создавать, хранить, отправлять, получать через мессенджеры разные виды и формы документов в сфере педагогической деятельности, уметь проводить при помощи мессенджеров экспресс-опросы, использовать их потенциал в воспитательной деятельности;

- блок 2: уметь выстраивать коммуникацию между участниками образовательных отношений; верифицировать, систематизировать и быстро находить необходимую информацию в чатах администрации, родительских чатах, чатах класса;

- блок 3: соблюдать медиабезопасность (безопасность от информации, способной причинить вред здоровью, а также медиабезопасность в работе с персональными данными субъектов образовательных отношений: педагогами, учениками и их родителями);

- блок 4: соблюдать медиагигиену (сохранение здоровья и благополучия педагогов через гигиену медиапотребления получаемой в рамках профессиональной деятельности информации).

В опросе, организованном в Yandex Forms-конструкторе по ссылке <https://forms.yandex.ru/u/62b0e135e614f1f5c8dcf8dd/> (опрос завершен), по состоянию на 25.06.2022 приняли участие 224 учителя общеобразовательных учреждений Москвы, Челябинска и Томска, в том числе работающих в медиаклассах. Возрастной диапазон участников варьировался: до 30 лет – 20 (8,9 %), от 30 до 40 лет – 48 (21,4 %), от 40 до 50 лет – 69 (30,4 %), старше 50 лет – 87 (39,3 %).

На вопрос «Считаете ли Вы, что мессенджеры нужны в Вашей профессиональной деятельности?» 183 (82,1 %) респондента ответили положительно. Самыми востребованными мобильными мессенджерами, по мнению опрошенных, оказались WhatsApp (53,4 % – от общего числа участвующих в опросе) и Telegram (37,9 %). Для каких целей учителя используют данные мессенджеры в профессиональной деятельности – 208 (27,9 %) полученных ответов «для получения информации в школьном чате от администрации»; 197 (26,3 %) ответов «переписка с коллегами»; 156 (20,9 %) ответов «переписка с родителями», 148 (19,8 %) ответов «переписка с учениками», 37 (5,1 %) ответов «иное» (респондент на данный вопрос мог выбирать несколько вариантов ответов).

Мнение, что WhatsApp имеет больше преимуществ, чем Telegram, среди участников опроса довольно распространено, так считает 161 опрошенный (71,4 %). Видимо, не все пользователи WhatsApp изучали возможности Telegram. Например, в Telegram можно отправлять фото без потери качества их изображения, максимальный объем передаваемых файлов – 2 Гб, видеосообщение – до 5 минут, есть и другие увеличенные лимиты по сравнению с WhatsApp. То есть функционал Telegram выше, чем у WhatsApp. Кроме того, в групповых чатах в Telegram можно вместить до 100 тыс. пользователей, что делает Telegram еще и удобным каналом для школьных соцсетей. В Telegram есть функции чат-ботов, что может существенно облегчить работу классного руководителя с обучающимися или с родителями.

Большинство респондентов высказали утверждение, что считают себя медиаграмотными и уверенными пользователями мессенджеров, – 172 (76,1 %). Однако только по первому блоку вопросов (базовые пользовательские навыки) были определены высокие показатели, а по остальным блокам вопросов результаты оказались среднего и пониженного уровня. Например, систематизация и поиск информации. Лишь 49 респондентов (22,3 % от общего числа опрошенных) делают синхронизацию сообщений. При поиске необходимой информации в мессенджерах 104 (28,7 %) респондента пролистывают чаты. Используют функцию «Поиск» 98 (26,1 %) респондентов, но это примени-

мо только для текстовых сообщений, файлы или ссылки удобнее смотреть во вкладке «Медиа», но еще эффективнее своевременно размещать важные сообщения в «Избранном».

В области медиабезопасности показатели средние, но настораживают следующие позиции. На вопрос о передаче конфиденциальной информации 126 (56,8 %) респондентов ответили, что, не опасаясь, пересылают в мессенджерах личные документы. На вопрос о деловой переписке в мессенджерах 86 (60,8 %) респондентов ответили, что обмениваются информацией с неустановленными личностями.

Учителям необходимо проявлять определенный ригоризм при соблюдении информационной и медиагигиены. Большинство опрошенных используют вышеуказанные мессенджеры для работы, причем 50,9 % из них стараются ответить сразу, как только приходит сообщение. Лишь 8 (3,6 %) человек отвечают на сообщения в области профессиональной сферы в свое рабочее время, тогда как 213 (95 %) готовы работать (принимать и отправлять сообщения по рабочим вопросам) в свои выходные, в режиме 24/7. Сомнительная оперативность и постоянное пребывание онлайн могут приводить к напряжению, усталости, снижению концентрации внимания, нарушению режима работы и отдыха учителя. Это свидетельствует о рисках возникновения медиаинформационных перегрузок и нарушения медиагигиены. В широком смысле медиагигиена – это информационная гигиена в сфере медиа. Актуальные проблемы медиаэкологии в целом и соблюдения медиагигиены в частности не раз поднимались отечественными исследователями: В. П. Воробьевым, И. М. Дзялошинским, И. В. Жилавской, В. А. Степановым, И. В. Чельшевой, А. В. Шестериной и др.

Общие показатели результата опроса представлены в диаграммах. На рис. 1 приведены результаты опроса 176 респондентов (не работающих в медиаклассах).

На представленной диаграмме (рис. 1) наблюдается высокий уровень базовых пользовательских навыков (блок 1) у разных возрастных категорий, средние показатели в умении систематизировать и быстро находить нужную информацию (блок 2), но уровень медиабезопасности (блок 3) и медиагигиены (блок 4) ниже среднего. Повышенный уровень медиагигиены в возрастной категории старше 50 лет можно объяснить особенностями невысокого медиапотребления в мессенджерах мобильных телефонов.

Данные по остальным 48 респондентам приведены на рис. 2. Здесь немного иная ситуация. Среди общего количества опрошенных 48 учителей (в разновозрастных категориях) являлись

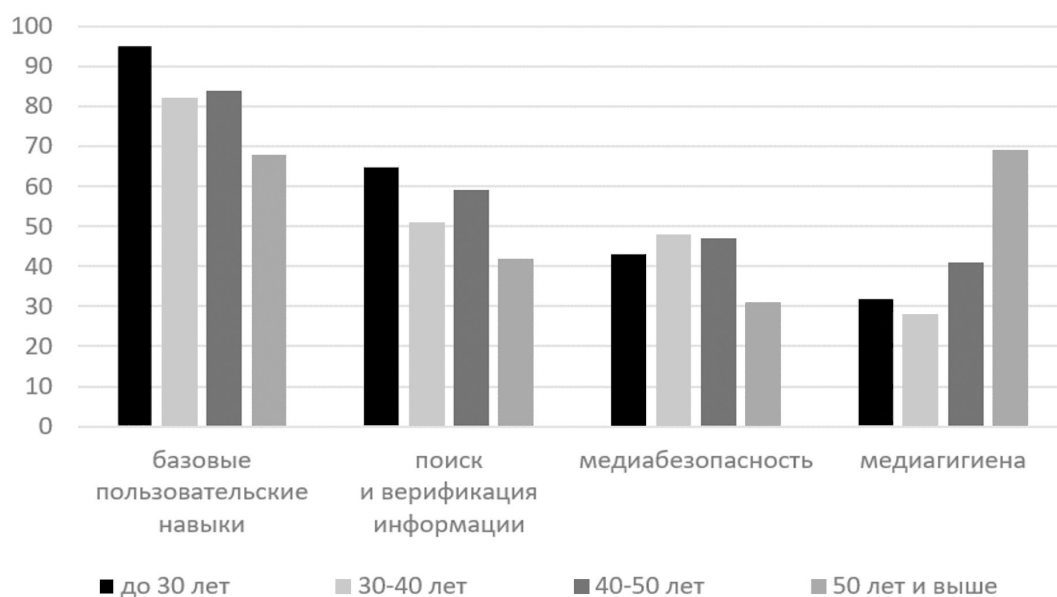


Рис. 1. Диаграмма результатов опроса учителей и соотношения показателей по выбранным критериям

кураторами проектных офисов медиаклассов в рамках нового городского проекта предпрофессионального образования столицы «Медиакласс в московской школе», который стартовал с 2021/22 учебного года в 66 государственных общеобразовательных организациях, подведомственных Департаменту науки и образования города Москвы, с целью формирования у обучающихся предпрофессиональных умений, необходимых в современном мире, осознанного выбора профессии в области медиаиндустрии и массовых коммуникаций. С проектом можно ознакомиться на официальном сайте <https://profil.mos.ru/media/>. Большая часть работающих с медиаклассами учителей в течение 2021/22 учебного года получили дополнительное профессиональное образование (в рамках курсов повышения квалификации, проводимых МГУ, ВШЭ, МПГУ и другими московскими вузами) в области медиа, в том числе медиаграмотности, медиакоммуникаций и т. п. И это, вероятно, определило повышенный показатель уровня медиаграмотности в использовании мессенджеров среди общего числа опрошенных учителей.

На рис. 2 приведены результаты опроса по четырем вышеуказанным блокам в результате обработки данных 48 респондентов, работающих с медиаклассами в рамках проекта «Медиакласс в московской школе». По сравнению с показателями на рис. 1 значительно выше уровень медиаграмотности по блокам вопросов 2 и 3, но уровень медиагигиены (блок 4) значительно ниже. Это может объясняться не отсутствием знаний по соблюдению медиагигиены, а возможными профессиональными особенностями и рисками медийщиков – больших объемов поступающей и перерабатываемой информации.

Социологический анализ коммуникации в школьном сообществе при помощи мессенджеров проводил А. Б. Поплаухин [10]. Но его предложение активно использовать мессенджеры педагогами в образовательной деятельности с обучающимися требует предварительного тщательного изучения всех рисков и угроз информационной перегрузки детей. Тем более нельзя использовать мессенджеры в мобильных телефонах во время урочной деятельности. Согласно пунктам 3.5.3 и 3.5.9 СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи» [11] запрещается использование для образовательных целей мобильных средств связи. Размещение базовых станций подвижной сотовой связи на собственной территории образовательных организаций не допускается. Непрерывная и суммарная продолжительность использования различных типов электронных средств обучения на занятиях должна соответствовать гигиеническим нормативам.

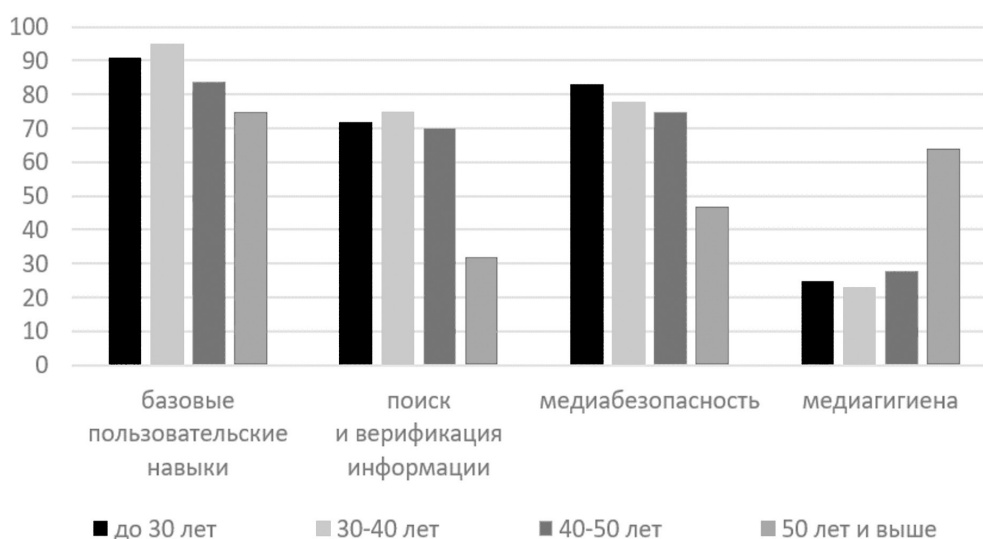


Рис. 2. Диаграмма результатов опроса медиапедагогов и соотношения показателей по выбранным критериям

В результате исследования был подтвержден факт востребованности мессенджеров в профессиональной деятельности педагогов. Многие из педагогов эффективно используют мессенджеры в профессиональной деятельности. Среди факторов, влияющих на медиаграмотность учителей при работе в мессенджерах, можно выделить дополнительное профессиональное образование или самообразование в вопросах медиа, возрастные особенности и, конечно, индивидуальные особенности и привычки.

Таким образом, мессенджеры как часть медиаобразовательной среды общеобразовательного учреждения – это востребованная форма коммуникации в профессиональной деятельности. Необходимо повышать медиаграмотность учителей. Оптимальным решением может быть системная работа по включению элементов медиаобразования в образовательные программы дополнительного профессионального образования (курсов повышения квалификации), организация медиаобразовательных и просветительских мероприятий, а также разработка методических рекомендаций для педагогических работников по актуальным вопросам медиабезопасности и соблюдению медиагигиены.

Список источников

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 26.12.2017 № 1642 (в ред. от 27.12.2019) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712290016> (дата обращения: 23.06.2022).
2. Федоров А. В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. М.: Информация для всех, 2014. 64 с.
3. Жилавская И. В. Медиаобразование как фактор оптимизации российского медиапространства / отв. ред. И. В. Жилавская, Т. Н. Владимирова. М.: РИЦ МГТУ им. М. А. Шолохова, 2014. 420 с.
4. Тоискин В. С., Красильников В. В. Медиаобразование в информационно-образовательной среде: учебное пособие. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2009. 122 с.
5. Федоров А. В. Медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика и медиакультура // Высшее образование в России. 2005. № 6. С. 134–138. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9570626_56143624.pdf (дата обращения: 23.06.2022).
6. Тюнников Ю. С., Казаков И. С., Мазниченко М. А., Мамадалиев А. М. Медиакомпетентность педагога: инновационный подход к самопроектированию // Медиаобразование. Media Education. 2016. № 4. С. 29–46. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26526471> (дата обращения: 23.06.2022).
7. Куби Р. Медиаобразование: портреты развивающегося поля // Медиаграмотность в информационный век. Нью-Брансуик; Лондон: Transactions Publishers, 1997. 171 с.
8. Задорин И. В., Мальцева Д. В., Шубина Л. В. Уровень медиаграмотности населения в регионах России: сравнительный анализ // Коммуникации. Медиа. Дизайн. 2018. № 2 (4). С. 123–141.
9. Федоров А. В. Информационная и медиаграмотность для учителей // Медиаобразование. 2013. № 1. С. 138–142. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18817874> (дата обращения: 23.06.2022).
10. Поплаухин А. Б. Коммуникации при помощи мессенджеров в школьном сообществе: социологический анализ // Журнал социологических исследований. 2018. Т. 3, № 4. С. 40–48.
11. Постановление Главного санитарного врача Российской Федерации от 28.09.2020 № 28 «Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи». URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf (дата обращения: 23.06.2022).

References

1. Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 26.12.2017 no. 1642 (v red. ot 27.12.2019) "Ob utverzhdenii gosudarstvennoy programmy Rossiyskoy Federatsii "Razvitiye obrazovaniya". Ofitsial'nyy internet-portal pravovoy informatsii [Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (as amended on December 27, 2019) "On Approval of the State Program of the Russian Federation "Development of Education". Official Internet portal of legal information] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201712290016> (accessed 23 June 2022).

2. Fedorov A. V. *Slovar 'terminov po mediaobrazovaniyu, mediapedagogike, mediagramotnosti, mediakompetentnosti* [Glossary of terms on media education, media pedagogy, media literacy, media competence]. Moscow, Informatsiya dlya vseh Publ., 2014. 64 p. (in Russian).
3. Zhilavskaya I. V. *Mediaobrazovaniye kak faktor optimizatsii rossiyskogo mediaprostranstva*. Ответственный редактор I. V. Zhilavskaya and T. N. Vladimirova [Media education as a factor in optimizing the Russian media space. Responsible ed. I. V. Zhilavskaya and T. N. Vladimirova.]. Moscow, RITS MGGU im. M. A. Sholokhova Publ., 2014. 420 p. (in Russian).
4. Toiskin V. S., Krasil'nikov V. V. *Mediaobrazovaniye v informatsionno-obrazovatel'noy srede: uchebnoye posobiye* [Media education in the information and educational environment: textbook]. Stavropol, SGPI Publ., 2009. 122 p. (in Russian).
5. Fedorov A. V. Mediaobrazovaniye, mediagramotnost', mediakritika i mediakul'tura [Media education, media literacy, media criticism and media culture]. *Vysshye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2005, no. 6, pp. 134–138 (in Russian). URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_9570626_56143624.pdf (accessed 23 June 2022).
6. Tyunnikov Yu. S., Kazakov I. S., Maznichenko M. A., Mamadaliev A. M. Mediakompetentnost' pedagoga: innovatsionnyy podkhod k samoproektirovaniyu [Media competence of a teacher: an innovative approach to self-design]. *Mediaobrazovaniye – Media education*, 2016, no. 4, pp. 29–46 (in Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26526471> (accessed 23 June 2022).
7. Kubi R. Mediaobrazovaniye: portrety razvivayushchegosya polya [Media Education: Portraits of an Evolving Field]. *Mediagramotnost' v informatsionnyy vek – Media Literacy in the Information Age* [Media literacy in the information age]. New Brunswick, London, Transactions Publishers, 1997. 171 p.
8. Zadorin I. V., Mal'tseva D. V., Shubina L. V. Uroven' mediagramotnosti naseleniya v regionakh Rossii: sravnitel'nyy analiz [The level of media literacy of the population in the regions of Russia: a comparative analysis]. *Kommunikatsii. Media. Dizayn – Communications. Media. Designe*, 2018, no. 2 (4), pp. 123–141 (in Russian).
9. Fedorov A. V. Informatsiya i mediagramotnost' dlya uchiteley [Information and media literacy for teachers]. *Mediaobrazovaniye – Media education*, 2013, no. 1, pp. 138–142 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=18817874> (accessed 23 June 2022).
10. Poplaukhin A. B. Kommunikatsii pri pomoshchi messendzherov v shkol'nom soobshchestve: sotsiologicheskii analiz [Communication via messengers in the school community: a sociological analysis]. *Zhurnal sotsiologicheskikh issledovaniy – Journal of Sociological Research*, 2018, vol. 3, no. 4, pp. 40–48 (in Russian).
11. *Postanovleniye glavnogo sanitarnogo vracha Rossiyskoy Federatsii ot 28.09.2020 No. 28 "Ob utverzhdenii sanitarnykh pravil SP 2.4.3648-20 "Sanitarno-epidemiologicheskiye trebovaniya k organizatsiyam vospitaniya i obucheniya, otdykha i ozdorovleniya detey i molodezhi"* [Decree of the Chief Sanitary Doctor of the Russian Federation of September 28, 2020 No. 28 "On approval of the sanitary rules SP 2.4.3648-20 "Sanitary and epidemiological requirements for organizations of education and training, recreation and rehabilitation of children and youth"] (in Russian). URL: https://www.rospotrebnadzor.ru/files/news/SP2.4.3648-20_deti.pdf (accessed 23 June 2022).

Информация об авторе

Шабельник М. А., аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Shabelnik M. A., postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 03.07.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 03.07.2023; accepted for publication 26.04.2024

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Научная статья

УДК 378

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-25-34>

Формирование позитивной профессиональной мотивации бакалавров педагогического образования в условиях индивидуализации образовательного процесса

Александр Пилялович Каитов¹

¹ Московский городской педагогический университет, Москва, Россия, kaitovap@mgpu.ru

Аннотация

Актуальность темы статьи обусловлена неоспоримой значимостью формирования профессиональной мотивации для академических достижений будущих педагогов в процессе обучения в высшей школе, их успешной профессиональной адаптации и самореализации в педагогической профессии. Индивидуализация образовательного процесса посредством выстраивания студентами индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) личностно-профессионального развития и получения образования выступает в качестве ключевого фактора, детерминирующего развитие позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов (свобода выбора учебных курсов, источников получения информации, методов и средств самостоятельной работы, удовлетворяющих потребность в автономии, компетентности, аффиляции). Одной из форм индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогов – студентов бакалавриата является организация образовательного процесса по схеме «2 + 2», или «2 + 3» (с двумя профилями), предоставляющей абитуриентам возможность поступления на укрупненную группу специальностей/направлений (УГСН) с последующим выбором направления подготовки и профилей образовательной программы после второго курса. Реализация в Московском городском педагогическом университете схемы обучения «2 + 2 (3)» выявила наличие у студентов трудностей, связанных с несформированностью навыков самостоятельной работы, саморегуляции учебной деятельности, ответственности за свой профессиональный выбор и т. п., что свидетельствует о взаимосвязи успешности обучения студентов по ИОТ с развитием профессиональной мотивации студентов (интерес к педагогической деятельности, осознание ее социальной значимости, активность, настойчивость, упорство в достижении цели и др.). Цель исследования – разработать структуру и содержание тьюторского сопровождения бакалавров педагогического образования с включением в него мотивационного обеспечения реализации ИОТ. Методы исследования: аналитический обзор отечественных и зарубежных научных источников, сравнительно-сопоставительный анализ, обобщение результатов, проектирование. Структуру тьюторского сопровождения образуют сформировавшиеся в образовательной практике вузов четыре взаимосвязанных этапа (информационно-диагностический, проектировочный, организационно-технологический, оценочно-рефлексивный). На каждом этапе тьютор в процессе субъект-субъектного взаимодействия с тьюторантом избирательно воздействует на его мотивационные состояния (желания, интересы, стремления, намерения и др.), побуждающие, направляющие и поддерживающие деятельность тьюторанта в процессе проектирования и реализации ИОТ.

Ключевые слова: студенты бакалавриата, позитивная профессиональная мотивация, индивидуальная образовательная траектория, мотивационное обеспечение, будущие педагоги

Для цитирования: Каитов А. П. Формирование позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов в условиях индивидуализации профессиональной подготовки на уровне бакалавриата // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 25–34. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-25-34>

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Original article

Formation of positive professional motivation of bachelors of pedagogical education in the conditions of individualization of the educational process

*Aleksandr P. Kaitov*¹

¹ *Moscow City University, Moscow, Russian Federation, kaitovap@mgpu.ru*

Abstract

The relevance of the topic of the article is due to the undeniable importance of the formation of professional motivation for the academic achievements of future teachers in the process of studying in higher education, their successful professional adaptation, and self-realization in the teaching profession. Individualization of the educational process through students building an individual educational trajectory (IET) of personal and professional development and education acts as a key factor determining the development of positive professional motivation of future teachers (freedom of choice of training courses, sources of information, methods and means of independent work that satisfy the need in autonomy, competence, affiliation). One of the forms of individualization of professional training of future teachers - undergraduate students is the organization of the educational process according to the “2+2” or “2+3” scheme (with two profiles), providing applicants with the opportunity to enter an enlarged group of specialties/directions (UGSN) with subsequent choosing the direction of training and profiles of the educational program after the second year. The implementation of the “2+2(3)” training scheme at the Moscow City Pedagogical University revealed that students have difficulties associated with undeveloped skills of independent work, self-regulation of educational activities, responsibility for their professional choice, etc., which indicates the relationship between the success of training students in IET with the development of professional motivation of students (interest in teaching activities, awareness of its social significance, activity, perseverance, perseverance in achieving goals, etc.). Purpose of the study: to develop the structure and content of tutor support for bachelors of pedagogical education, including motivational support for the implementation of IOT. Research methods: analytical review of domestic and foreign scientific sources, comparative analysis, generalization of results, design. Results. The structure of tutor support is formed by four interconnected stages formed in the educational practice of universities (information-diagnostic, design, organizational-technological, evaluative-reflective). At each stage, the tutor, in the process of subject-subject interaction with the tutor, selectively influences his motivational states (desires, interests, aspirations, intentions, etc.), motivating, directing and supporting the tutor's activities in the process of designing and implementing IOT.

Keywords: *undergraduate students, positive professional motivation, individual educational trajectory, motivational support, future teachers*

For citation: Kaitov A. P. Formirovaniye pozitivnoy professional'noy motivatsii budushchikh pedagogov v usloviyakh individualizatsii professional'noy podgotovki na urovne bakalavriata [Formation of positive professional motivation of bachelors of pedagogical education in the conditions of individualization of the educational process]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 25–34. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-25-34>

Индивидуализация профессиональной подготовки в высшей школе выступает в качестве системообразующего фактора активизации позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, ее направленности на профессиональное самоопределение и ответственности за академические результаты, что предполагает создание условий для построения студентами индивидуальной образовательной траектории (ИОТ) своего личностно-профессионального развития и получения образования. В Московском городском педагогическом университете (МГПУ) разработана схема организации образовательного процесса подготовки бакалавров педагогического образования «2 + 2», или «2 + 3» (с двумя профилями), предоставляющая возможность студентам поступить на укрупненную группу специальностей/направлений (УГСН) и выбрать направление и профиль образовательной программы после второго курса. Для ознакомления студентов с широким перечнем профилей обучения в структуру академической подготовки (первый и второй годы обучения) были включены предпрофильные модули, позволяющие сформировать первоначальные представления о содержании профильных образовательных программ. Начало реализации образовательного процесса по схеме «2 + 2 (3)» показало, что первокурсники испытывают определенные трудности, обусловленные не только адаптацией к новой социокультурной среде, но и к формату вузовского обучения. Результаты наблюдений преподавателей, руководителей образовательных программ, кураторов учебных групп выявили слабую вовлеченность студентов в учебный процесс, их пассивное участие в интерактивных формах организации занятий, широко применяемых вузом (лекция-дискуссия, видеолекция – когнитивный диалог, лекция – пресс-конференция, семинары-практикумы с разбором проблемных профессиональных ситуаций, выполнение творческих заданий в малых группах и др.). Предоставление возможности студентам в течение первых двух лет пройти обучение по предпрофильным модулям с приобщением к педагогической деятельности посредством различных видов практик предусматривает интенсивный темп освоения разнообразного по содержанию учебного материала (один семестр – один модуль), успешное прохождение промежуточной аттестации по каждому модулю и сдачу интегративного экзамена в конце второго курса. Такой формат предполагает наличие у студентов навыков самостоятельной работы с большим объемом учебной информации, коммуникативных умений, внутренней мотивации на проявление инициативы, самостоятельности, целеустремленности, обеспечивающих активное включение в учебный процесс и преодоление трудностей [1]. На основе выявленных у студентов образовательных дефицитов был сделан вывод о необходимости включения в систему тьюторского сопровождения специального содержания, ориентированного на формирование позитивной профессиональной мотивации студентов, обеспечивающей успешность реализации ИОТ.

Цель исследования – разработать структуру и содержание тьюторского сопровождения студентов бакалавриата – будущих педагогов с включением в него мотивационного обеспечения реализации ИОТ.

В процессе исследования использованы следующие теоретические методы: аналитический обзор научных источников по проблеме формирования позитивной профессиональной мотивации студентов в период обучения в высшей школе в условиях индивидуализации профессиональной подготовки на уровне бакалавриата, сравнительно-сопоставительный анализ и обобщение результатов. Результаты анализа отечественных и зарубежных исследований позволили рассмотреть индивидуализацию профессиональной подготовки, предусматривающей обучение студентов с использованием ИОТ, с позиции влияния (положительного, негативного) на формирование позитивной профессиональной мотивации и спроектировать структуру и содержание тьюторского сопровождения, включающего мотивационное обеспечение реализации студентами ИОТ в период обучения в вузе.

Аналитический обзор научных источников (Л. В. Байбародова, В. Н. Белкина, Т. Н. Гущина, М. С. Ковалевич, M. Graham, S. Persutte-Manning, S. Pergantis и др.) выявил общий взгляд ученых

на индивидуализацию профессиональной подготовки в высшей школе как на инструмент личностного роста студентов, их активного включения в образовательный процесс через изменение своей роли с «потребителей» на «соавторов» ИОТ, средство формирования профессиональной мотивации студентов, «условия проектирования и развития профессиональной карьеры» [2, с. 41; 3; 4].

Проведенный анализ содержательных характеристик ИОТ с позиции ее возможностей и ограничений для формирования позитивной профессиональной мотивации студентов позволил выявить и дифференцировать мотивационные детерминанты двух типов: первые – особенности ИОТ, положительно влияющие и стимулирующие формирование позитивной профессиональной мотивации студентов, вторые – особенности ИОТ, которые могут способствовать формированию антимотивации. Необходимо определить, какие из характеристик ИОТ содействуют формированию позитивных мотивов, т. е. являются факторами-мотиваторами, а какие характеристики ИОТ связаны с негативными мотивационными факторами (антимотиваторами).

Самым сильным фактором-мотиватором выступает проявление субъектной позиции студентов, поскольку в процессе реализации ИОТ им постоянно приходится осуществлять свободный выбор (учебных курсов, источников и средств получения информации, форм и способов организации своей деятельности и др.), а также принимать ответственность за свой выбор [5]. Ученые подчеркивают, что «выбор и его результаты сами по себе являются очень мощными мотиваторами и выступают в функции вполне автономных мотивационных образований, которые по своей силе влияния на поведение и деятельность характеризуются как доминирующие и определяющие» [6, с. 129].

Приобретение дополнительных профессиональных компетенций в процессе обучения на элективных курсах, авторских семинарах, тренингах и др. способствует развитию уверенности студентов «в своем мастерстве и удовлетворению потребности в самодетерминированной компетентности, составляющей основу внутренней мотивации» [7], а расширение социальных контактов и формирование дружеских отношений в межинститутских учебных группах обеспечивает удовлетворение потребности во взаимосвязи с другими людьми (аффилиции).

К факторам-антимотиваторам, снижающим мотивационный потенциал ИОТ, можно отнести уход студента от ответственности за принятие решений в ситуации субъективного выбора, который может быть связан в том числе с его личностными особенностями (нерешительность, боязнь сделать ошибку, низкая самооценка и др.). Для таких студентов повышенный уровень ответственности, характерный для ИОТ, является сильным динамическим фактором, активизирующим формирование антимотивации к деятельности (Т. О. Гордеева, А. В. Карпов, Е. В. Карпова и др.). Еще один антимотивационный фактор заключается в низком уровне самоорганизации и саморегуляции студентом собственной деятельности, несформированности навыков самостоятельной работы, должного уровня развития общеучебных умений, метакогнитивных навыков, как следствие, возникают низкая успеваемость, невозможность достичь успехов в учебной деятельности, что ведет к нереализованности мотивов достижения и является фактором, несущим негативный, антимотивационный потенциал. У студентов, не имеющих должного уровня развития всех вышеперечисленных качеств, необходимость соответствовать требованиям вуза и выстраивать свое обучение посредством проектирования и реализации ИОТ будет выступать источником формирования устойчивых антимотивов к обучению.

Решению данной проблемы будет способствовать разработка структуры и содержания тьюторского сопровождения студентов, включающего мотивационное обеспечение деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ. Цель мотивационного обеспечения ИОТ заключается в формировании у студентов мотивационной компетентности – «интегральной личностной характеристики, включающей способности познавать, анализировать, объяснять и управлять собственными мотивационными состояниями в различных ситуациях учебно-профессиональной деятельности, осуществлять саморазвитие позитивной профессиональной мотивации в течение всего периода обучения в вузе» [8, с. 118].

Структура тьюторского сопровождения реализации бакалаврами педагогического образования ИОТ включает четыре взаимосвязанных этапа: информационно-диагностический, проектировочный, организационно-технологический, оценочно-рефлексивный.

На *информационно-диагностическом этапе* тьюторское сопровождение предусматривает первичный сбор данных об абитуриентах, поступающих на обучение по программам бакалавриата, предоставление им информации о специфике поступления на УГСН и особенностях обучения по схеме «2 + 2 (3)». Основная цель тьюторов – удовлетворить потребность абитуриентов в получении подробной информации о поступлении и заинтересовать возможностью отсроченного выбора направления и профиля обучения, т. е. после второго курса, когда будут сформированы универсальные компетенции, первоначальные представления о профилях образовательных программ, и сделать осознанный выбор, избежав ошибки, будет проще.

В деятельности тьюторов пристальное внимание уделяется диагностике в течение всего периода обучения. Начиная с первого семестра систематически проводятся диагностические мероприятия, позволяющие выявить индивидуально-психологические особенности студентов, их предрасположенность к педагогической деятельности, ценностные ориентации, доминирующие мотивационные стратегии, стили обучения и др., на основе результатов диагностики проектируется содержание работы с мотивационной сферой студентов.

Проектировочный этап тьюторского сопровождения предусматривает деятельность тьюторов и тьюторантов по проектированию содержания ИОТ с применением метода картирования (совместное со студентом составление индивидуальной образовательной карты, включающей карты учебных и профессиональных интересов, целей, ресурсов, самооценку компетенций и др.). Метод картирования направлен на осознание тьюторантом своего образовательного маршрута, разработку путей достижения целей, выявлению успехов и неудач, точек роста и т. д. На данном этапе у тьюторанта формируется система представлений о себе, своих компетенциях, интересах, потенциале и пр. Используются рефлексивные методики, направленные на развитие навыков рефлексии и самоанализа («Автопортрет», «Что значит познать себя?», «Карта интересов» и др.). Задачами тьютора являются:

- актуализация необходимых для осуществления деятельности по проектированию ИОТ мотивационных состояний тьюторанта (интереса к самопознанию, потребности в достижениях, желания повысить свой статус в учебной группе и др.);

- стимулирование тьюторанта к целеполаганию, составлению индивидуального образовательного маршрута, предусматривающего выбор и обучение по предпрофильным модулям, плана профессионально-личностного развития, включающего тренинговые занятия по преодолению личностных дефицитов, выявленных в ходе диагностики, участие в образовательных событиях (студенческие научно-практические конференции, профессионально ориентированные конкурсы и др.), мероприятиях социально значимой деятельности (волонтерская, социальные проекты, акции и др.).

Организационно-технологический этап предусматривает сопровождение тьюторанта в процессе реализации ИОТ. Данный этап включает: мониторинг результатов обучения студентов, помощь в решении возникающих проблем, особенно в процессе проведения студентами очной формы обучения производственных практик в образовательных организациях (школах и детских садах региона), реализацию различных форм работы тьюторов (индивидуальные и групповые консультации, адаптационные занятия, тренинги, тьюториалы, образовательные события и др.). Задачей тьюторского сопровождения является обучение студентов применению мотивационных стратегий, особенно стратегий самомотивации, основанных на представлениях студентов о себе [9], способствующих развитию саморегуляции учебной деятельности и академическим достижениям (А. Sebesta, В. Speth) [10].

В исследованиях выявлено, что уровень саморегуляции имеет сильную корреляцию с мотивацией (N. Góes, E. Voruchovitch; N. Higgins и др.; E. Essa; F. Ekici, B. Atasoy) [11–14]. Применение студентами стратегий самомотивации способствует развитию саморегуляции учебно-профессиональной деятельности и академическим достижениям [15].

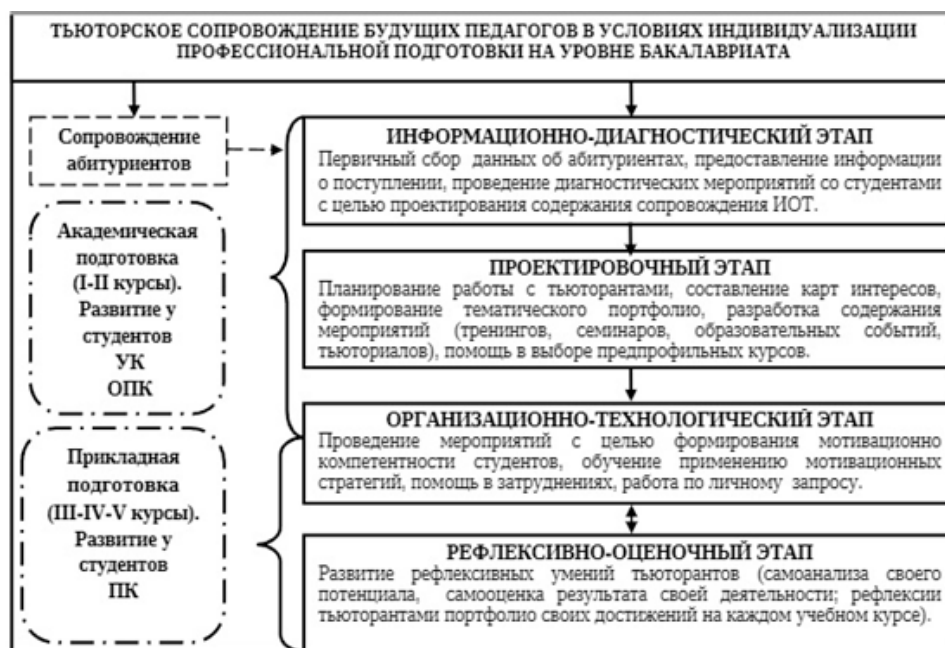
На эффективность обучения большое влияние оказывает потребность в достижениях, повышающая академические успехи и удовлетворенность учением, ее стимуляция способствует успешности усвоения учебного материала. Однако неадекватная стимуляция потребности в достижениях, например в условиях завышенных требований к обучающемуся, может привести к возникновению страха перед неудачей, к сопряженному с ним негативному эмоциональному состоянию и к формированию потребности в избегании неудач. По мнению ученых (Т. О. Гордеева, М. Ю. Орлов и др.), в проектировании ситуаций, способствующих развитию потребности в достижениях, следует учитывать значение эмоций в формировании мотивационно-потребностной сферы личности. Удовлетворение потребности вызывает положительное эмоциональное подкрепление и имеет тенденцию к усилению, в ситуации неудовлетворения потребности – отрицательное эмоциональное подкрепление, способствующее ослаблению потребности [16].

Тьюторы стимулируют потребность в достижениях у студентов, используя технологию портфолио, рассматриваемую (Э. Ф. Зеер, Л. Н. Степанова, P. Slepcevic-Zach, M. Stock) в качестве инструмента формирования мотивации и средства мониторинга личностных достижений в период обучения [17, 18]. В портфолио студенты включают конкурсные работы, публикации статей, сертификаты участия в студенческих научно-практических педагогических конференциях, профессионально ориентированных конкурсных мероприятиях, социально значимых проектах и др.

Оценочно-рефлексивный этап направлен на развитие рефлексивных умений тьюторантов, оценку динамики достижений, выявление причин успехов и неудач, планирование с тьюторантами проекта профессионального будущего. В конце каждого семестра в учебных группах проводятся тьюториалы, на которых предлагается участникам рассказать о своих достижениях, оценить результаты участия в конкурсных мероприятиях, провести анализ причин, повлекших неудачи, или, наоборот, обеспечивших успех. Согласно высказываниям студентов, участие в тьюториалах, включающих коллективные обсуждения портфолио и других ситуаций, способствует снижению у них тревожности, страха перед неудачей, развитию уверенности в своих силах, стремления добиться более высоких результатов, т. е. повышению профессиональной мотивации. Ведение портфолио на протяжении всего периода обучения в вузе обеспечивает осознание студентом своих действий по проектированию и реализации ИОТ посредством их соотнесения с достигнутыми результатами учебно-профессиональной деятельности. Структура тьюторского сопровождения студентов с включением в него содержания мотивационного обеспечения реализации ИОТ отражена на рисунке.

Таким образом, основная цель тьюторского сопровождения заключается в формировании из разрозненных потребностей, интересов, мотивов позитивной профессиональной мотивации как целостного личностного образования, целенаправленное развитие которого обеспечивает успешность деятельности студентов по проектированию и реализации ИОТ. Все действия тьютора направлены на реализацию мотивационного потенциала тьюторанта, создание условий для перевода его в самостоятельную позицию («Я смогу это сделать сам»), развитие его субъектности, образовательной активности, тьюторы сопровождают процесс становления студента как субъекта собственного образования.

В результате выхода России из Болонского процесса и становления национальной системы высшего образования актуализируется проблема поиска эффективных моделей профессиональной подготовки будущих педагогов в высшей школе, владеющих необходимым перечнем профессиональных компетенций и социально значимыми личностными качествами, способными их воспитать у обучающихся. Формирование позитивной профессиональной мотивации у будущих педаго-



Структура тьюторского сопровождения студентов с включением в него содержания мотивационного обеспечения реализации ИОТ в условиях индивидуализации профессиональной подготовки будущих педагогов на уровне бакалавриата

гов на этапе обучения в высшей школе, обеспечивающей академические достижения и успешную самореализацию в педагогической деятельности, рассматривается педагогическим сообществом как центральная проблема дидактики высшей школы, имеющая ключевое значение для повышения качества профессиональной подготовки педагогов. Поэтому тьюторское сопровождение должно сочетаться с другими методами и формами организации учебно-воспитательной деятельности в вузе, стимулирующими развитие позитивной профессиональной мотивации студентов и формирование устойчивого интереса к педагогической деятельности: применением преподавателями мотивационных педагогических технологий (контекстного обучения, проектные, игровые, интегрированного обучения, проблемные, сотрудничества и др.), интерактивными формами проведения занятий (проблемная лекция, бинарная лекция, лекция – пресс-конференция, лекция-дискуссия, лекция с разбором конкретных ситуаций, семинар – развернутая беседа, проблемный семинар, семинар – учебно-ролевая игра, семинар-взаимообучение, семинар «Чистая страница» и др.), подготовкой будущих педагогов к наставнической деятельности (помощь слабоуспевающим студентам и др.), включением студентов в профессионально ориентированную волонтерскую деятельность (проведение досуговых мероприятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, помощь учителю в проверке домашних заданий, подготовке классного часа и др.).

Современные условия организации образовательного процесса в высшей школе предоставляют богатые возможности для формирования позитивной профессиональной мотивации будущих педагогов, комплексное использование которых дает синергетический эффект и способствует преобразованию мотивации в мощный источник активности – самомотивацию, проявляющуюся в умении студента самоорганизовать себя для достижения поставленных целей.

Список источников

1. Гордеева Т. О., Сычев О. А. Мотивационные профили как предикторы саморегуляции и академической успешности студентов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2017. № 1. С. 67–87.
2. Ковалевич М. С. Индивидуализация образовательного процесса как условие проектирования профессиональной карьеры будущих специалистов // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 2 (113). С. 41–49.

3. Байбородова Л. В., Белкина В. Н., Груздев М. В., Гущина Т. Н. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. № 5 (8). С. 7–21.
4. Graham M., Wayne I., Persutte-Manning S., Pergantis S., Vaughan A. Enhancing Student Outcomes: Peer Mentors and Student Transition // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2022. Vol. 34 (1). P. 1–14. URL: <https://isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE4221.pdf> (дата обращения: 12.06.2023).
5. Морозова И. С., Бугрова Н. А., Крецан З. В., Евсеенкова Е. В. Выбор студентом индивидуальной образовательной траектории: субъектная позиция и стратегии выбора // Психологическая наука и образование. 2023. № 2 (28). С. 30–45.
6. Карпова Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4 (115). С. 8–16.
7. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions // Contemporary Educational Psychology. 2020. Vol. 61. P. 1–11. doi: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych>
8. Каитов А. П. Мотивационное обеспечение реализации индивидуальной образовательной траектории бакалавров педагогического образования // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 3 (95). С. 118–123.
9. Weiner B. Human motivation: Metaphors, theories, and research. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1992. 391 p. URL: <https://archive.org/details/humanmotivationm0000wein> (дата обращения: 21.06.2023).
10. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology // CBE – Life Sciences Education. 2017. Vol. 16 (2). P. 1–13. doi: 10.1187/cbe.16-09-0269
11. Góes N., Boruchovitch E. Estratégias de aprendizagem: como promovê-las? Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. 126 p. doi: 10.5585/eccos.n57.19890
12. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science // International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education. 2021. Vol. 29 (1). P. 58–70. doi: 10.30722/IJISME.29.01.005
13. Essa E. K. Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context // EduLine: Journal of Education and Learning Innovation. 2022. Vol. 2 (4). P. 533–540. doi: <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
14. Ekici F., Atasoy B. Implementation of Strategy Instruction to Promote Pre-Service Chemistry Teachers' Self-Regulated Learning Skills // Shanlax International Journal of Education, 2023. Vol. 11 (1). P. 1–25. doi: 10.34293/education.v11i1Jan.5863
15. Asyhari A., Islamia I. The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL) // Journal of Educational Online. 2023. Vol. 20 (1). P. 1–17. doi: 10.9743/JEO.2023.20.1.2
16. Орлов Ю. М. Восхождение к индивидуальности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 286 с.
17. Зеер Э. Ф., Степанова Л. Н. Портфолио как инструментальное средство самооценивания учебно-профессиональных достижений студентов // Образование и наука. 2018. № 6 (20). С. 139–157.
18. Slepcevic-Zach P., Stock M. E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection // Reflective Practice. 2018. Vol. 19 (2). P. 1–17. doi: 10.1080/14623943.2018.1437399

References

1. Gordeyeva T. O., Sychev O. A. Motivatsionnyye profili kak prediktory samoregulyatsii i akademicheskoy uspehnosti studentov [Motivational profiles as predictors of self-regulation and academic success of students]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya – Bulletin of Moscow University. Episode 14*, 2017, no. 1, pp. 67–87 (in Russian).
2. Kovalevich M. S. Individualizatsiya obrazovatel'nogo protsessa kak usloviye proyektirovaniya professional'noy kar'yery budushchikh spetsialistov [Individualization of the educational process as a condition for designing a professional career for future specialists]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 2 (113), pp. 41–49 (in Russian).
3. Bayborodova L. V., Belkina V. N., Gruzdev M. V., Gushchina T. N. Klyuchevyye idei sub'yektno-oriyentirovannoy tekhnologii individualizatsii obrazovatel'nogo protsessa v pedagogicheskom vuze [Key ideas of the subject-

- oriented technology of individualization of the educational process in a pedagogical university]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Novosibirsk State Pedagogical University*, 2018, no. 5 (8), pp. 41–49 (in Russian).
4. Graham M., Wayne I., Persutte-Manning S., Pergantis S., Vaughan A. Enhancing Student Outcomes: Peer Mentors and Student Transition. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 2022, vol. 34, no. 1, pp. 1–14. DOI: <https://isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE4221.pdf> (accessed 12 June 2023)
 5. Morozova I. S., Bugrova N. A., Kretsan Z. V., Evseyenkova E. V. Vybor studentom individual'noy obrazovatel'noy trayektorii: sub'yektnaya pozitsiya i strategii vybora [Student's choice of an individual educational trajectory: subjective position and choice strategies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2023, no. 2 (28), pp. 30–45 (in Russian).
 6. Karpova E. V. Motivatsionnyye i antimotivatsionnyye faktory “perevyornutogo obucheniya” [Motivational and anti-motivational factors of “flipped learning”]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiiy vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2020, no. 4 (115), pp. 8–16 (in Russian).
 7. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 2020, vol. 61, pp. 1–11 (accessed 12 June 2023). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych>
 8. Kaitov A. P. Motivatsionnoye obespecheniye realizatsii individual'noy obrazovatel'noy trayektorii bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Motivational support for the implementation of an individual educational trajectory of bachelors of pedagogical education]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psikhologiya, pedagogika – Society: sociology, psychology, pedagogy*, 2022, no. 3 (95), pp. 118–123 (in Russian).
 9. Weiner B. *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. Newbury Park, CA: SAGE Publications, 1992. 391 p. URL: <https://archive.org/details/humanmotivationm0000wein> (accessed 21 June 2023).
 10. Sebesta A., Speth B. How Should I Study for the Exam? Self-Regulated Learning Strategies and Achievement in Introductory Biology. *CBE – Life Sciences Education*, 2017, vol. 16, no. 2, pp. 1–13 (accessed 12 June 2023). DOI:10.1187/cbe.16-09-0269
 11. Góes N., Boruchovitch E. *Estratégias de aprendizagem: como promovê-las?* Petrópolis, RJ, Vozes, 2020. 126 p. (accessed 22 June 2023). DOI: 10.5585/eccos.n57.19890
 12. Higgins N., Frankland S., Rathner J. Self-Regulated Learning in Undergraduate Science. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 2021, vol. 29, no. 1, pp. 58–70 (accessed 22 June 2023). DOI: 10.30722/IJISME.29.01.005
 13. Essa E. K. Strategies for Self-regulated Learning and Associated Impact on Academic Achievement in an EFL Context. *EduLine: Journal of Education and Learning Innovation*, 2022, vol. 2, no. 4, pp. 533–540 (accessed 15 June 2023). DOI: <https://doi.org/10.35877/454RI.eduline1451>
 14. Ekici F., Atasoy B. Implementation of Strategy Instruction to Promote Pre-Service Chemistry Teachers' SelfRegulated Learning Skills. *Shanlax International Journal of Education*, 2023, vol. 11, no. 1, pp. 1–25 (accessed 20 May 2023). DOI: 10.34293/education.v11iS1-Jan.5863
 15. Asyhari A., Islamia I. The Influence of Massive Open Online Courses (MOOCs) and Face-to-Face Learning on Motivation and Self-Regulated Learning (SRL). *Journal of Education Online*, 2023, vol. 20, no. 1, pp. 1–17 (accessed 15 June 2023). DOI: 10.9743/JEO.2023.20.1.2
 16. Orlov Yu. M. *Voskhozhdeniye k individual'nosti: kniga dlya uchitelya* [Ascent to individuality: Book. for the teacher]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1991. 286 p. (in Russian).
 17. Zeer E. F., Stepanova L. N. Portfolio kak instrumental'noye sredstvo samoootsenivaniya uchebno-professional'nykh dostizheniy studentov [Portfolio as a tool for self-assessment of educational and professional achievements of students]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2018, vol. 20, no. 6, pp. 139–157 (in Russian).
 18. Slepcevic-Zach P., Stock M. E-portfolio as a tool for reflection and self-reflection. *Reflective Practice*, 2018, vol. 19, no. 2, pp. 1–17 (accessed 17 May 2023). DOI:10.1080/14623943.2018.1437399

Информация об авторе

Каитов А. П., кандидат социологических наук, доцент, Московский городской педагогический

университет (2-й Сельскохозяйственный проезд, 4-1, Москва, Россия, 129226).

Information about the author

Kaitov A. P., Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor, Moscow City University (2-y Sel'skokhozyaystvennyy proyezd, 4-1, Moscow, Russian Federation, 129226).

Статья поступила в редакцию 22.06.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 22.06.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 378.147

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-35-46>

Содействие профессионализации через организацию познавательной деятельности студентов направления «Нефтегазовое дело» на начальном этапе обучения

Марина Геннадьевна Рочева¹

¹ Ухтинский государственный технический университет, Ухта, Россия,
mgrocheva@ugtu.net, mirana30_11@mail.ru

Аннотация

Главным поставщиком кадров для нефтегазовой отрасли в Республике Коми является Ухтинский государственный технический университет. Его основная задача – подготовка высококвалифицированных специалистов (профессионалов). Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования будущие специалисты должны быть готовы самостоятельно и эффективно решать проблемы в профессиональной области. Чтобы быть востребованными и конкурентоспособными в своей отрасли, специалисту необходимо непрерывно заниматься самообразованием. Содействие самообразованию учащихся на начальной ступени обучения в вузе осуществляется через вовлечение студентов в активную познавательную деятельность. Но, как показывает практика, уровень познавательной активности большинства современных студентов оставляет желать лучшего, что свидетельствует об актуальности темы данного исследования. Первоначально были выявлены и проанализированы причины низкой познавательной активности и изучена мотивационная составляющая процесса. Далее раскрываются основные идеи процесса организации познавательной работы студентов направления «Нефтегазовое дело» на занятиях по математике. Реализуется идея создания специальной системы заданий по математике, содержащей различные формы самостоятельной учебной деятельности, способствующие формированию познавательной активности.

Ключевые слова: профессионализация, нефтегазовая отрасль, познавательная деятельность, самостоятельная работа, исследовательская работа, математика

Для цитирования: Рочева М. Г. Содействие профессионализации через организацию познавательной деятельности студентов направления «Нефтегазовое дело» на начальном этапе обучения // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 35–46. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-35-46>

Original article

Promoting professionalization through the organization of cognitive activities of students of the direction “Oil and gas business” at the initial stage of education

Marina G. Rocheva¹

¹ Ukhta State Technical University, Ukhta, Russian Federation,
mgrocheva@ugtu.net, mirana30_11@mail.ru

Abstract

The main supplier of personnel for the oil and gas industry in the Komi Republic is Ukhta State Technical University. Its main task is the training of highly qualified specialists (professionals). According to the Federal State Educational Standard of Higher Education, future specialists should be ready to independently and effectively solve problems in the professional field. To be in demand and competitive in their industry, a specialist needs to continuously engage in self-education. Assistance to self-education of students at the initial stage of education at the university is carried out through the involvement of stu-

dents in active cognitive activity. But, as practice shows, the level of cognitive activity of most modern students leaves much to be desired. That indicates the relevance of the topic of this study. Initially, the causes of low cognitive activity were identified and analyzed, and the motivational component of the process was studied. Further, the main ideas of the process of organizing the cognitive work of students of the direction "Oil and Gas Business" in the classroom in mathematics are revealed. The idea of creating a special system of assignments in mathematics containing various forms of independent learning activities that contribute to the formation of cognitive activity is presented.

Keywords: *professionalization, oil and gas industry, cognitive activity, independent work, research work, mathematics*

For citation: Rocheva M. G. Sodeystviye professionalizatsii cherez organizatsiyu poznavatel'noy deyatel'nosti studentov napravleniya "Neftegazovoye delo" na nachal'nom etape obucheniya [Promoting professionalization through the organization of cognitive activities of students of the direction "Oil and gas business" at the initial stage of education]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 35–46. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-35-46>

В отличие от прочих отраслей народного хозяйства результаты образования выражаются не в создании каких-либо средств улучшения жизни людей, а непосредственно в совершенствовании и развитии самого человека [1, с. 17]. Главной целью высшего профессионального образования сегодня является создание условий для формирования творчески активной, самостоятельной, социально адаптированной, профессионально подкованной, конкурентоспособной личности.

Проблема становления профессионала – это в первую очередь проблема личностного и социального развития будущего специалиста как субъекта социального действия [2, с. 218]. Все необходимые в профессиональной деятельности знания, умения и навыки, нормы поведения, внутренняя структура личности (система потребностей и интересов, убеждения, характер, темперамент, интеллект и др.) формируются в процессе профессионализации (профессионального образования).

Нормативным документом, определяющим требования к квалификации и компетенциям работников в рамках определенного вида профессиональной деятельности, является профессиональный стандарт. Содержание образования на государственном уровне регулируется путем обновления федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). С целью приблизить высшее образование к профессиональной сфере был разработан ФГОС ВО поколения 3++, опирающийся на профессиональный стандарт, на компетенции, необходимые специалисту конкретной отрасли. На основе ФГОС ВО 3++ разрабатываются современные образовательные программы.

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе ФГОС ВО, обеспечивает активную учебно-познавательную деятельность учащихся, формирование готовности учащихся к саморазвитию и непрерывному образованию. В связи с этим возникает необходимость создания определенных условий для вовлечения студентов в активную учебно-познавательную деятельность, в частности исследовательскую.

Многолетний опыт работы в техническом вузе, беседы с учащимися и наблюдения за их учебной деятельностью свидетельствуют о том, что большинство учащихся не справляются с тем объемом самостоятельной работы, который запланирован в образовательных документах. Многие из них не владеют навыками работы с информацией. Большая часть контингента учащихся далека от творческой деятельности и активного участия в исследовательской работе. Все это негативно сказывается на качестве подготовки будущих специалистов, уровне их профессионализации.

Перечисленные выше обстоятельства объясняют интерес автора к заявленной проблеме и указывают на ее актуальность.

Под учебно-познавательной деятельностью будем понимать мотивированную целенаправленную самостоятельную деятельность учащихся по овладению знаниями и способами их получения и применения, приводящую к изменениям в самом субъекте деятельности [3, с. 481].

Анализ педагогической литературы показывает, что в основе познавательной деятельности лежит познавательная активность. Я. А. Коменский, К. Д. Ушинский, Д. Локк определяли познавательную активность как естественное стремление учащегося к познанию. П. И. Пидкасистый, Т. И. Шамова, Б. П. Есипов связывают познавательную активность с организацией самостоятельной познавательной деятельности. Г. И. Щукина считает, что познавательный интерес положительно влияет на активизацию познавательной деятельности.

Современный студент должен уметь не только воспроизводить полученную информацию, но и осмысливать ее, анализировать, систематизировать, давать личную оценку, делать прогнозы, исследовать. Эти действия помогут ему в дальнейшем в саморазвитии и самообразовании [4, с. 9]. Только непрерывное самообразование личности позволит ей стать конкурентоспособной и востребованной на рынке труда.

Площадкой для исследования является Ухтинский государственный технический университет (УГТУ) – многопрофильный технический вуз на европейском севере страны, опорный вуз компании «Газпром», главный поставщик кадров в регионе для компаний «Лукойл», «Газпром», «Транснефть». Основной задачей университета является подготовка квалифицированных специалистов разного профиля, конкурентоспособных и востребованных на рынке труда.

Ухтинский государственный технический университет реализует образовательные программы разных уровней, включая программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Наиболее многочисленным и востребованным направлением подготовки является «Нефтегазовое дело» (в 2023 г. выделено 275 мест). Специалисты нефтегазового дела могут работать по следующим актуальным для региона направлениям: бурение газовых и нефтяных скважин, ремонт и реконструкция скважин на объектах нефтегазового комплекса, обслуживание и эксплуатация сооружений по транспортировке, хранению и добыче нефти.

Данная статья посвящена проблеме активизации познавательной деятельности студентов направления «Нефтегазовое дело» на начальном этапе – при обучении математике. Математика – это универсальный язык для описания процессов и явлений природы, без овладения которым невозможно решать современные инженерные задачи. Приобретенные в процессе обучения учащимся математические знания и интуиция свидетельствуют о его математической культуре (умение разбираться в математических методах, составлять математические модели, находить нужную для этого литературу, самостоятельно продолжать свое образование и т. д.).

Согласно учебным планам по программе бакалавриата 21.03.01 «Нефтегазовое дело», в процессе изучения дисциплины «Высшая математика» у студентов разного профиля подготовки должны быть сформированы следующие компетенции: УК-1 – способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач; ОПК-1 – способен решать задачи, относящиеся к профессиональной деятельности, применяя методы моделирования, математического анализа, естественно-научные и общетехнические знания; ОПК-4 – способен проводить измерения и наблюдения, обрабатывать и представлять экспериментальные данные.

Таким образом, перед преподавателем математики встает сложная задача: организация одновременно компетентностного и практико-ориентированного обучения с акцентом на формирование поведенческих действий, которые учащиеся должны демонстрировать в будущей профессиональной деятельности. Данная задача усложняется в условиях ежегодного сокращения часов, отведенных на изучение дисциплин. Процесс обучения математике должен быть построен таким образом, чтобы уже на начальном этапе обучения студент приобретал навыки обработки учебной информации, критического анализа и был вовлечен в активную познавательную (в частности, исследовательскую) деятельность. Платформой, реализующей данную задачу, может стать внеаудиторная работа студентов.

Анализ педагогической литературы и результаты опроса студентов направления «Нефтегазовое дело» УГТУ позволяют выявить основные причины низкой познавательной активности учащихся. К ним относятся: привычка со школы получать знания в готовом виде, слабая мотивация учения, большой объем новой информации, наличие специальных мобильных приложений, пробелы в школьных знаниях, недостаток опыта довузовской учебно-познавательной деятельности, лень и др.

Выявленные причины диктуют необходимость корректировки процесса обучения с целью вовлечения студентов в активную познавательную деятельность. К способам побуждения познавательной активности можно отнести формирование положительной мотивации учения, создание условий для проявления творчества и самостоятельности учащихся, формирование навыков учебно-познавательной деятельности, привлечение разнообразных форм учебного познания, индивидуальный подход с целью раскрытия познавательного потенциала каждого студента, учет профессиональных предпочтений студентов [5, с. 117].

Необходимой составляющей успешности любой деятельности, в том числе и учебной, является сформированность мотивационной сферы. Мотив – это «направленность учащегося на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней». Согласно теории контекстного обучения [6], обучение происходит только тогда, когда учащиеся обрабатывают новую информацию или знания таким образом, чтобы они имели смысл для них в их собственных системах отсчета [7].

Чтобы возбудить интерес, нужно создать мотив, который не может возникнуть самостоятельно, необходим внешний побудитель [8, с. 133]. Познавательные интересы способствуют активизации учебно-познавательной деятельности. В педагогике известна методика стимулирования познавательной деятельности [5, с. 119], структура которой показана на рис. 1.

Сегодня одной из причин низкого уровня самостоятельности студентов является применение ими в учебной деятельности специальных мобильных приложений, использующих камеру телефона для распознавания математических уравнений и отображающих пошаговое решение на экране с готовым ответом. Они способны распознавать как печатный, так и рукописный текст. Анонимный опрос студентов первого и второго курса направления «Нефтегазовое дело» показал, что 93 % опрошенных применяют данные приложения в своей учебной деятельности. Среди наиболее часто используемых учащиеся отмечают Photomath, Mathpix, Mathmay, Chat gpt и др.



Рис. 1. Структура методики стимулирования познавательной деятельности

Чтобы лишить студента возможности применять данные приложения, можно ограничить доступ учащихся к гаджетам во время занятий, но во внеучебное время такой возможности нет. Поэтому необходимо разработать систему специальных заданий, на которые гаджет не сможет выдать готовое решение. Это могут быть задания на понимание и закрепление учебного материала (разработка опорно-тематических блок-схем, табулирование информации, заполнение готовой схемы с пропусками, самостоятельное составление текстов задач к изучаемой теме и др.); математическое моделирование процессов; творческие задания; мини-исследования и т. д.

Важнейшим фактором повышения мотивации учения является демонстрация применимости математических знаний в жизни и профессиональной деятельности. Для этого полезно в процесс обучения математике включать задачи прикладного содержания. Отметим, что обучение решению прикладных задач нефтегазовой отрасли математическими методами не является задачей курса высшей математики. Этому обучают на старших курсах при изучении спецдисциплин. Однако простейшие примеры, демонстрирующие связь математических понятий и реальных явлений, очень важны. Например, раскрытие понятия производной через скорость движения материальной точки, интеграла – через работу силы, дифференциальных уравнений – через вывод уравнения теплопроводности и т. д.

Важной составляющей учебной деятельности студентов должна стать самостоятельная работа. В психолого-педагогических исследованиях подчеркивается, что всякие приемы деятельности будут сформированы в том случае, когда субъект будет выполнять их самостоятельно [9, с. 259–260]. Перечислим некоторые виды самостоятельного учебного труда студентов технического вуза при изучении математики.

Работа с источниками информации. В современном информационном обществе происходит постоянный рост количества информации и источников ее получения. Специалист нефтегазовой отрасли должен уметь работать с профессионально ориентированной информацией: находить, изучать, анализировать, использовать в профессиональной деятельности и т. д.

Умение работать с информацией (чаще текстовой) является одновременно как универсальной, так и профессионально значимой компетенцией. Требуется медленное («пристальное») чтение [10], в процессе которого развиваются когнитивные умения: систематизация и обобщение учебной информации, интерпретация образно-схематической информации, перевод текста в графические схемы и таблицы, сжатие текста с сохранением его сути, использование полученной информации в исследовательской деятельности и др.

Современные студенты – представители цифрового поколения, не способные воспринимать большие объемы информации без визуализации. К средствам визуализации при изучении математики относятся: рисунок, чертеж, ментальная карта, граф, семантическая сеть, конспект-схема, опорный конспект, диаграммы Венна и другие виды диаграмм и т. д. Составление средств визуализации в виде обобщающих схем, графов и таблиц полезно поручать студентам в качестве самостоятельной работы, можно с заранее подготовленным шаблоном или с пропусками в частично заполненной схеме. В качестве примера обработки учебной информации приведем конспект-схему по теме «Ряды» (рис. 2), составленную учащимися, и частично заполненную схему по теме «Дифференциальные уравнения второго порядка» (рис. 3), предложенную студентам преподавателем.

Выполнение заданий. Учебные задания составляют основу процесса обучения математике. Специфика будущей профессии студента направления «Нефтегазовое дело» накладывает на преподавателя математики определенные обязательства по подбору учебных заданий. Не стоит останавливаться лишь на вычислении математических величин. Полезно включать задачи прикладного содержания. Приведем пример задачи, которую можно разобрать со студентами направления «Нефтегазовое дело» при изучении темы «Векторное поле» в третьем семестре.

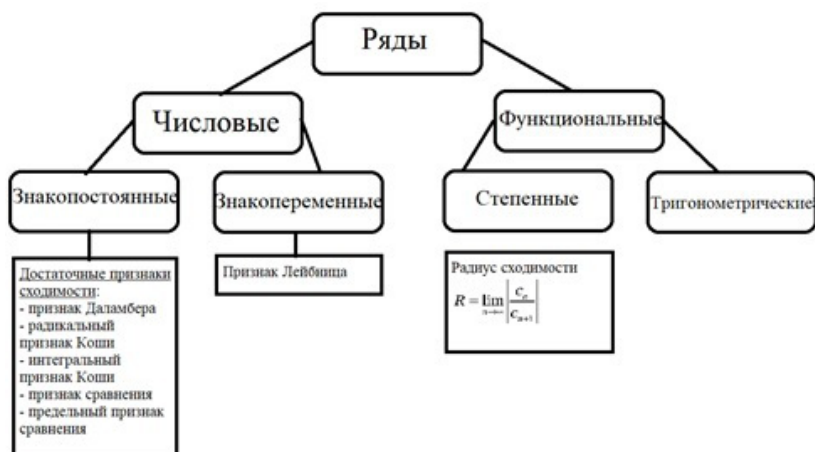


Рис. 2. Конспект-схема по теме «Ряды»

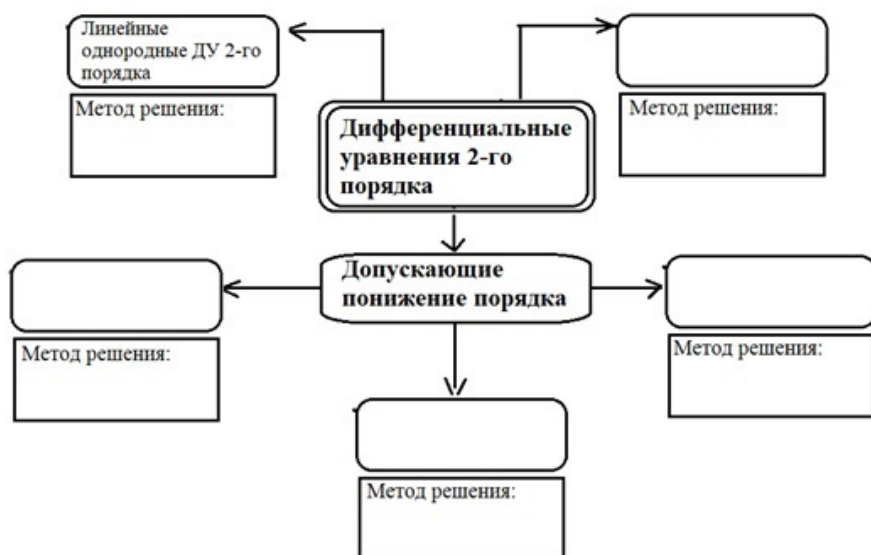


Рис. 3. Пример частично заполненной схемы по теме «Дифференциальные уравнения 2-го порядка»

Пример. Поле скоростей при фильтрации жидкости в пористых средах наиболее часто определяется по закону Дарси (линейный закон фильтрации)

$$\bar{V}(M) = -\frac{k}{\mu} \cdot \text{grad } P,$$

где k – коэффициент проницаемости; μ – абсолютная вязкость; P – функция давления.

Решение. Пусть это поле скоростей соленоидальное. Это значит, что происходит движение жидкости в пласте, где нет ни добывающих, ни нагнетательных скважин. Будем считать пласт однородным и вязкость постоянной, т. е.

$$k, \mu = \text{const},$$

тогда

$$\text{div} \bar{V}(M) = \text{div} \left(-\frac{k}{\mu} \cdot \text{grad } P \right) = -\frac{k}{\mu} \cdot \text{div}(\text{grad } P) = 0.$$

Вычислим градиент и дивергенцию:

$$-\frac{k}{\mu} \cdot \operatorname{div}(\operatorname{grad} P) = -\frac{k}{\mu} \cdot \operatorname{div}\left(\frac{\partial P}{\partial x} \bar{i} + \frac{\partial Q}{\partial y} \bar{j} + \frac{\partial R}{\partial z} \bar{k}\right) = 0 \Rightarrow$$

$$\frac{\partial^2 P}{\partial x^2} + \frac{\partial^2 Q}{\partial y^2} + \frac{\partial^2 R}{\partial z^2} = 0.$$

Это уравнение принято называть уравнением Лапласа.

Таким образом, при установившемся течении жидкости в однородном пласте при соблюдении закона Дарси давление в каждой точке пласта определяется уравнением Лапласа. Этим уравнением широко пользуются при исследовании течения жидкости в пористой среде.

Задачи прикладного содержания повышают интерес студентов к изучению математики. Грамотное использование в процессе обучения математике такого рода задач возможно при взаимодействии преподавателей общих и специальных дисциплин.

Исследовательская деятельность. Исследовательская работа студентов (ИРС) является одним из основных компонентов профессиональной подготовки будущего инженера. Исследовательская работа студентов должна осуществляться на всех курсах учебного заведения, независимо от профиля организации. Уже на первом курсе при изучении общих дисциплин необходимо закладывать основы исследовательского труда.

Подготовка студентов к исследовательской деятельности в техническом вузе должна начинаться с изучения теоретических основ методики организации научных исследований; овладения научными методами познания; ознакомления с приемами организации исследовательской работы; углубленного освоения учебного материала; обучения методам самостоятельного решения научных задач; формирования умения применять теоретические знания в своей исследовательской деятельности.

М. И. Колдина определяет следующие группы исследовательских умений: аналитико-исследовательские, модельно-прогностические, организационно-методические, профессионально-поисковые, рефлексивно-оценочные [11, с. 38]. Формирование исследовательских умений студентов способствует их самообразованию и повышению профессионального уровня адаптации к изменяющимся условиям жизни общества.

Процесс приобщения студентов к исследовательскому труду должен быть постепенным и интересным. Поэтому целесообразна поэтапная организация исследовательской работы учащихся [12, с. 70]. Основной формой организации ИРС на младших курсах является подготовка рефератов, выполнение индивидуальных заданий с элементами научного поиска, участие в студенческих научных кружках (СНК), выступление с докладом на конференции, публикация научных статей и др.

Преподаватели кафедры физики и высшей математики УГТУ уделяют особое внимание организации первичной ИРС. Ежегодно разрабатываются и внедряются в учебный процесс программы СНК. Итогом работы СНК является выступление с докладом студентов на внутривузовских конференциях «Севергеоэкотех», «Коммуникации. Общество. Духовность», «Неделя науки» и во внешних конференциях с последующей публикацией статей в научных сборниках.

Темы исследовательских работ по математике студентов направления «Нефтегазовое дело» должны отвечать специфике их будущей профессии. Например: «Применение метода сетевого планирования к оптимизации процесса возведения буровой установки», «Применение многокритериальных методов теории принятия решений к выбору наилучшей схемы транспортировки нефти», «Определение оптимальной механической скорости проходки в зависимости от параметров режима бурения» и т. д.

Изложенные выше идеи организации познавательной работы студентов были воплощены в методических указаниях «Методические рекомендации по организации познавательной деятельности студентов направления „Нефтегазовое дело“». Они разработаны как приложение к учебным пособиям «Тренировочные задачи и упражнения по математике для студентов технических вузов», изданным преподавателями кафедры высшей математики УГТУ. Структура методических указаний представляет собой перечень специально разработанных заданий к каждой из тем, изучаемых студентами нефтегазовой отрасли по математике в рамках всего курса. Эти задания предназначены для самостоятельного выполнения их студентами, носят творческий исследовательский характер. Система заданий включает в себя образовательный тест, темы творческих работ, индивидуальные задания.

Тест. Обычно процедура тестирования воспринимается студентами как скучный формальный инструмент контроля или испытание, в котором нужно избежать неудовлетворительной оценки. Такой подход не способствует развитию личности студента. Отношение учащихся к процедуре тестирования нужно менять, скорректировав подачу и назначение теста.

Можно выделить три типа учебных тестов: обучающий, контролирующий, результирующий. Вопросы обучающего теста должны не проверять какую-то уже освоенную информацию, а вести к новой. Поэтому результат теста не оценивается. Можно включить любопытные факты, которых нет в учебном пособии, но которые заинтересуют студентов (табл. 1). Желательно, чтобы учащиеся сразу после ответа на вопрос видели правильный ответ, даже если они ошиблись.

Таблица 1

Примеры вопросов обучающего теста

Тема	Вопрос	Ответы
Введение в математику	Как звали первую женщину – профессора математики?	А) Софья Ковалевская Б) Софья Яновская В) Надежда Гернет
Определитель матрицы	Как изменится величина определителя матрицы А, если все элементы одной ее строки умножить на число 5?	А) увеличится в 125 раз Б) уменьшится в 5 раз В) увеличится в 5 раз Г) не изменится
Ряды	Как Г. Абель называл расходящиеся ряды?	А) гармонический ряд Б) дьявольское измышление В) неправильная сумма

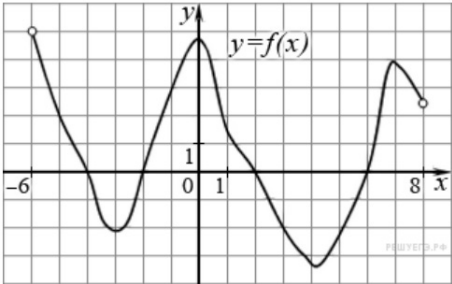
Контролирующий тест показывает, что усвоил каждый конкретный ученик и что смог донести преподаватель до аудитории. Проверяется не запоминание слов, а понимание их смысла. Важно составлять вопросы так, чтобы лишить студента возможности воспользоваться специальными сервисами, выдающими готовый ответ. Результат теста не оценивается, но показывает, на какой материал следует обратить внимание и повторить. Здесь демонстрация правильных ответов не нужна. Можно лишь добавить комментарий к неправильным ответам (табл. 2).

В упомянутом выше методическом указании вопросы теста носят контролирующий и обучающий характер, т. е. призваны не оценивать учащегося, а развивать его. Что, несомненно, снимает напряженность учащегося и стимулирует его познавательную деятельность.

Результирующий тест показывает, что и насколько глубоко освоил студент по конкретной теме. Данный вид теста наиболее привычный и оценивается в баллах. Тестовых вопросов такого типа в методических указаниях нет, но они имеются в учебных пособиях «Тренировочные задачи...» в конце каждого раздела.

Таблица 2

Примеры вопросов контролирующего теста

Тема	Действия над матрицами	Исследование функции с помощью производной
Вопрос	Какую матрицу нужно прибавить к матрице $A = \begin{pmatrix} 0 & -1 & 2 \\ 3 & 5 & 4 \end{pmatrix}$, чтобы получить матрицу $B = \begin{pmatrix} -2 & 0 & 4 \\ 7 & 6 & -2 \end{pmatrix}$?	Дан график функции $y = f(x)$. Сравните значения производной в точках $x = -5$ и $x = 5$. 
Ответы	А) $\begin{pmatrix} 2 & 1 & -2 \\ 4 & 1 & 2 \end{pmatrix}$ Б) $\begin{pmatrix} -2 & 1 & 2 \\ 4 & 1 & -6 \end{pmatrix}$ В) $\begin{pmatrix} 1 & 0 & -2 \\ 4 & -1 & 2 \end{pmatrix}$	А) $f'(5)$ и $f'(-5)$ не существует Б) $f'(5) = f'(-5)$ В) $f'(5) < f'(-5)$ Г) $f'(5) > f'(-5)$
Комментарий на случай неверного ответа	Повтори раздел II, тему 2, п. 2.2, стр. 25–28	Повтори главу 2, § 2.6, п. 2.6.2, стр. 53–54

Темы творческих работ. Помимо тестирования, методическая разработка содержит перечень тем творческих работ студентов по каждому разделу курса математики. Примеры тем творческих работ представлены в табл. 3. Работы выполняются в группах по два-четыре человека и способствуют развитию коммуникативных способностей.

Таблица 3

Примеры тем творческих работ студентов

Тема для самостоятельного изучения	Задание для самостоятельного выполнения	Источник информации	Форма отчетности
Сумма ряда. Историческая справка о трудностях становления данного понятия	Изучение исторического становления термина «сумма ряда» и ошибок, которые допускали ученые древности	[8, 11]*	Реферат
Выборка и ее характеристики	Изучить понятие выборки, виды и характеристики. На основе экспериментальных данных определить основные характеристики выборки – рост студентов вашей группы	[7, 10, 16]*	Презентация
Предел функции	Выявить и перечислить типичные ошибки, допущенные студентами при изучении темы «Предел функции», на основе контрольных работ, выполненных учащимися	[2, 5, 9]*	Доклад

* Указаны ссылки на источники информации из методички.

Индивидуальные задания являются формой отчета о результатах самостоятельной работы обучающихся в течение учебного семестра. Защита результатов выполнения индивидуального задания проводится в форме собеседования. Каждая задача защищается отдельно после изучения соответствующего раздела. Примеры индивидуальных заданий:

1. Составьте кроссворд по теме «Дифференциальное исчисление».
2. Составьте комплекс заданий, способствующих усвоению понятия «Асимптота кривой».
3. Проведите сравнительный анализ понятий «дискретная случайная величина» и «непрерывная случайная величина». Результат оформите в виде таблицы.
4. Составьте конспект-схему по теме «Ряды».
5. Составьте задания к контрольной работе по теме «Комплексные числа».

Предложенная модель организации процесса обучения математике студентов направления «Нефтегазовое дело» способствует формированию активной личности учащегося, вовлеченной в самостоятельную познавательную деятельность. Отличие активного субъекта познания от пассивного выражается в осмысленном стремлении к постижению ранее неизвестного, проявлении творчества в исследовании и подборе способов достижения результата, наличии волевых усилий и внимания к объекту познания, стремлении отойти от шаблонных моделей поведения, проявлении инициативы, самостоятельности и устремленность к действенному постижению окружающего пространства [13, с. 37]. Все перечисленные качества являются необходимой составляющей высокопрофессионального специалиста.

Как показывает практика, внедрение специальной системы заданий по математике в техническом вузе способствует активизации познавательной работы студентов, развивает у учащихся первичные навыки исследовательской работы, подготавливает студентов к серьезной научной работе на старших курсах и в будущей профессиональной деятельности. Тем самым способствует подготовке специалиста, востребованного на рынке труда. Поэтому одной из приоритетных задач любого вуза является вовлечение студенческой молодежи в активную познавательную деятельность.

Список источников

1. Пидкасистый П. И., Мижериков В. А., Юзефовичус Т. А. Педагогика: учебник для студентов учреждений высш. проф. образования. 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. П. И. Пидкасистого. М.: Академия, 2014. 624 с. (Серия: Бакалавриат).
2. Обухова Л. А. Профессионализация как социальный процесс (к проблеме использования кадрового потенциала в стратегии социально-экономического развития региона) // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2012. № 1. С. 218–223.
3. Федотова Е. Ю. К проблеме организации продуктивной учебно-познавательной деятельности учащихся // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2007. № 44. С. 480–485.
4. Городенская А. С. Самостоятельная работа учащихся по химии в информационной среде как условие развития из познавательной активности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 23 с.
5. Прозоровская С. Д., Филипова Т. И. Дидактические условия, стимулирующие познавательную деятельность студентов на практических занятиях по математике // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 116–122.
6. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-jbuchenie-v-kompetentnostnom-podhode-1> (дата обращения: 12.08.2023).
7. Стародубцев В. А. Практико-центрированное обучение в высшей школе // Высшее образование в России. 2021. Т. 30, № 5. С. 75–87. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-tsentrovanное-obuchenie-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 16.08.2023).
8. Далингер В. А. Познавательный интерес учащихся и его развитие в процессе обучения математике // Вестник ВятГУ. 2011. № 3-1. С. 131–137.
9. Рочева М. Г., Хозяинова М. С. Формирование положительной мотивации к изучению математики студентов технического вуза // Научный альманах. 2016. № 5-2 (19). С. 259–263.

10. Радаев В. В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 7. С. 113–122. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-pobudit-studentov-k-chteniyu-slozhnyh-tekstov-opyt-ispolzovaniya-tsifrovyyh-tehnologiy> (дата обращения: 07.08.2023).
11. Колдина М. И. Формирование готовности к научно-исследовательской деятельности будущих бакалавров профессионального обучения // Концепт. 2014. № 4. С. 36–40.
12. Рочева М. Г. Формирование навыков научно-исследовательской работы студентов на начальной ступени обучения в техническом вузе на примере математики // Сборник избранных статей VI Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции «Актуальные проблемы теории и практики обучения физико-математическим и техническим дисциплинам в современном образовательном пространстве». Курск, 2022. С. 67–72.
13. Поштарева Т. В., Грибова Е. П. Структура познавательной активности личности // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 1. С. 37.

References

1. Pidkasistyy P. I., Mizherikov V. A., Yuzefavichus T. A. *Pedagogika: uchebnik dlya studentov uchrezhdeniy vysshego professional'nogo obrazovaniya* [Pedagogy: a textbook for students. institutions of higher prof. education]. Moscow, Akademiya Publ., 2014. 624 p. (in Russian).
2. Obukhova L. A. Professionalizatsiya kak sotsial'nyy protsess (k probleme ispol'zovaniya kadrovogo potentsiala v strategii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona) [Professionalization as a social process (on the problem of using personnel potential in the strategy of socio-economic development of the region)]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'yeva – Bulletin of the KSPU im. V. P. Astafiev*, 2012, no. 1, pp. 218–223 (in Russian).
3. Fedotova E. Yu. K probleme organizatsii produktivnoy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya [On the problem of organizing productive educational and cognitive activity of students]. *Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena – Izvestiya – Herzen University Journal of Humanities and Sciences*, 2007, no. 44, pp. 480–485 (in Russian).
4. Gorodenskaya A. S. *Samostoyatel'naya rabota uchashchikhsya po khimii v informatsionnoy srede kak usloviye razvitiya iz poznavatel'noy aktivnosti. Avtoreferat dis. kand. ped. nauk* [Independent work of students in chemistry in the information environment as a condition for the development of cognitive activity. Abstract of the thesis. cand. ped. sciences]. Moscow, 2021. 23 p. (in Russian).
5. Prozorovskaya S. D., Filippova T. I. Didakticheskiye usloviya, stimuliruyushchiye poznavatel'nuyu deyatel'nost' studentov na prakticheskikh zanyatiyakh po matematike [Didactic conditions that stimulate the cognitive activity of students in practical classes in mathematics]. *Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal – Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 3, pp. 116–122 (in Russian).
6. Verbitskiy A. A. Kontekstnoye obucheniye v kompetentnostnom podkhode [Contextual learning in the competence-based approach]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2006, no. 11, pp. 39–46 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontekstnoe-obucheniye-v-kompetentnostnom-podkhode-1> (accessed 12 August 2023).
7. Starodubtsev V. A. Praktiko-tsentrirannoye obucheniye v vysshey shkole [Practice-centered education in higher education]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2021, vol. 30, no. 5, pp. 75–87 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/praktiko-tsentrirannoe-obucheniye-v-vysshey-shkole> (accessed 16 August 2023).
8. Dalinger V. A. Poznavatel'nyy interes uchashchikhsya i yego razvitiye v protsesse obucheniya matematike [Cognitive interest of students and its development in the process of teaching mathematics]. *Vestnik VyatGU – Bulletin of VyatGU*, 2011, no. 3-1, pp. 131–137 (in Russian).
9. Rocheva M. G., Hozyainova M. S. Formirovaniye polozhitel'noy motivatsii k izucheniyu matematiki studentov tekhnicheskogo vuza [Formation of a positive motivation for the study of mathematics of students of a technical university]. *Nauchnyy al'manakh – Science Almanac*, 2016, no. 5–2 (19), pp. 259–263 (in Russian).
10. Radayev V. V. Kak pobudit' studentov k chteniyu slozhnykh tekstov: opyt ispol'zovaniya tsifrovyykh tekhnologiy [How to encourage students to read complex texts: the experience of using digital technologies]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2022, vol. 31, no. 7, pp. 113–122 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kak-pobudit-studentov-k-chteniyu-slozhnyh-tekstov-opyt-ispolzovaniya-tsifrovyyh-tehnologiy> (accessed 7 August 2023).

11. Koldina M. I. Formirovaniye gotovnosti k nauchno-issledovatel'skoy deyatel'nosti budushchikh bakalavrov professional'nogo obucheniya [Formation of readiness for research activities of future bachelors of vocational training]. *Koncept – Concept*, 2014, no. 4, pp. 36–40 (in Russian).
12. Rocheva M. G. Formirovaniye navykov nauchno-issledovatel'skoy raboty studentov na nachal'noy stupeni obucheniya v tekhnicheskoy vuz na primere matematiki [Formation of the skills of research work of students at the initial stage of education in a technical university on the example of mathematics]. *Sbornik izbrannykh statey VI Vserossiyskoy (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferentsii "Aktual'nyye problemy teorii i praktiki obucheniya fiziko-matematicheskimi i tekhnicheskimi distsiplinami v sovremenном образовательном prostranstve"* [Collection of selected articles of the VI All-Russian (with international participation) scientific and practical conference "Actual problems of theory and practice teaching physical, mathematical and technical disciplines in the modern educational space"]. Kursk, 2022. Pp. 67–72 (in Russian).
13. Poshtareva T. V., Gribova E. P. Struktura poznatel'noy aktivnosti lichnosti [The structure of the cognitive activity of the individual]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2020, no. 1, pp. 37 (in Russian).

Информация об авторе

Рочева М. Г., старший преподаватель, Ухтинский государственный технический университет (ул. Первомайская, 13, Ухта, Россия, 169300).

Information about the author

Rocheva M. G., Senior Lecturer, Ukhta State Technical University (ul. Pervomayskaya, 13, Ukhta, Russian Federation, 169300).

Статья поступила в редакцию 20.08.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 20.08.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья
УДК 378.147:[371.124:78]
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-47-53>

Научно-исследовательская практика как средство формирования методологической культуры педагога-музыканта

Нина Петровна Шишлянникова¹

¹ Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова, Абакан, Россия, geran07@mail.ru

Аннотация

Рассмотрена проблема недостаточной методологической грамотности педагогов-музыкантов, проанализированы причины ее возникновения в профессиональной среде и в системе музыкально-педагогической подготовки студентов. Это системное индифферентное отношение к школьному предмету «Музыка» как «периферийному», а также специфика профиля подготовки, обусловленная творческой природой содержания подготовки, предполагающей крайне важную и трудоемкую музыкально-исполнительскую подготовку. Обоснована роль учебной практики (научно-исследовательская работа) в пробуждении интереса к данному виду профессиональной подготовки, в вовлечении студентов в проектно-исследовательскую работу. Показаны ее положительное влияние и результативность, выраженные в активном участии в научно-исследовательских конференциях и научно-методических семинарах с докладами и публикацией научных статей, разработкой исследовательских творческих проектов. Приведены результаты анкетного опроса студентов 4-го курса, у которых ежегодно проводилась учебная практика (научно-исследовательская работа). Ответы испытуемых подтверждают рост их методологической грамотности, интерес, активность и результативность в проектно-исследовательской деятельности, ее положительное влияние на формирование методологической и в целом профессиональной культуры будущего учителя музыки.

Ключевые слова: методология, методологическая культура, учебная практика (научно-исследовательская работа), педагог-музыкант, педагог-исследователь

Для цитирования: Шишлянникова Н. П. Научно-исследовательская практика как средство формирования методологической культуры педагога-музыканта // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2024. Вып. 3 (55). С. 47–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-47-53>

Original article

Scientific research practice as a means of developing methodological culture of teacher-musician

Nina P. Shishlyannikova¹

¹ Khakass State University named after N. F. Katanov, Abakan, Russian Federation, geran07@mail.ru

Abstract

The problem of the insufficiency of the methodological culture of a teacher-musician is considered, the reasons for its emergence in the professional sphere and in the system of musical pedagogical training of students as future teacher-researchers are analyzed. This is a systematic indifferent attitude towards the school subject “Music” as a “peripheral” one, as well as the specificity of the training profile, due to the creative nature of the training context, which presupposes particularly labor-intensive and labor-intensive musical performance training. The role of educational practice (research work) in arousing interest to this type of professional training and involving students in design and research work is substantiated. Its positive influence and effectiveness are shown, expressed in active participa-

tion in research conferences and scientific and methodological seminars with reports and publication of scientific articles, development of creative research projects. The results of a questionnaire survey of 4th year students who had an annual educational practice (research work) are presented. The answers of the interviewees confirmed the increase of their methodical literacy, interest, activity and effectiveness in design and research activities, its positive influence on forming of methodical culture and, in general, professional culture of the future music teacher.

Keywords: *methodology, methodology culture, studying practice (scientific researchwork), teacher-musician, teacher-researcher*

For citation: Shishlyannikova N. P. Nauchno-issledovatel'skaya praktika kak sredstvo formirovaniya metodologicheskoy kul'tury pedagoga-muzykanta [Scientific research practice as a means of developing methodological culture of teacher-musician]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 47–53. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-47-53>

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) по программам бакалавриата и магистратуры научно-исследовательская работа со студентами (НИРС) обозначена в качестве вида профессиональной деятельности и одним из критериев рейтинговой оценки эффективности деятельности вузов. Тем самым подчеркивается важное значение научно-исследовательской деятельности в становлении будущего учителя как педагога-исследователя. В стандарте сформулированы компетенции, которыми должен владеть выпускник на уровне знаний и практического опыта в области исследовательской деятельности.

Становлению исследовательской деятельности педагогов посвящен ряд фундаментальных работ (В. А. Болотов, А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, Е. А. Коган, В. В. Краевский, А. И. Савенков, В. А. Сластенин, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.). В области педагогики художественного (музыкального) образования интерес к исследовательской деятельности, ее методологические основы и особенности технологии отражены в работах О. А. Апраксиной, Л. Г. Арчажниковой, Э. Б. Абдуллина, Е. А. Бодиной, Е. В. Николаевой, А. М. Новикова, В. А. Школяр.

Многими из них отмечаются факты недостаточного владения методологической культурой, слабой подготовленности учителей общеобразовательной школы к руководству исследовательской работой учащихся. Наш опыт руководства научно-исследовательской деятельностью студентов, а также публикации ученых свидетельствуют о недостаточной вовлеченности субъектов образовательного процесса в эту работу вследствие многих причин: «...недостатков в организации НИРС в вузе, инициативы со стороны преподавателей, особенностей контингента студентов, их мотивации» [1, с. 179]. Во многом сказывается влияние специфики профиля подготовки. К примеру, изначально многие из студентов-музыкантов, обучающиеся в вузе по направлению подготовки «Педагогическое образование», не проявляют интереса к науке, недоумевают, зачем людям искусства заниматься наукой. Они склонны к занятиям музыкально-творческой деятельностью, нежели к научно-исследовательской работе. Хотя, сами того не подозревая, в нее вовлечены.

В связи с этим уместно напомнить исследование Л. Г. Арчажниковой, в котором выделено два направления научно-исследовательской работы будущего учителя музыки: музыкально-педагогическое и музыкально-исполнительское. Во втором случае в результате точного прочтения нотного текста, изучения творческого пути и стиля композитора педагог как исполнитель создает собственную неповторимую исполнительскую интерпретацию произведения [2, с. 26]. Но высокий уровень исполнительской интерпретации свойственен небольшому количеству будущих учителей музыки. Мало кто из них становится исполнителем концертного уровня. Тем не менее интерпретация авторского замысла произведения при организации слушания музыки с учащимися на уроках обязательно имеет место.

Другой причиной недостатков является отсутствие исследовательской рефлексии результатов обучения по предмету «Музыка» в системе образования в целом, у учителей, у самих выпускников школ при сравнении, например, с «основными» школьными предметами. С. А. Гильманов объясня-

ет это традиционно «периферийным положением» предмета «Музыка» в школе, отношением значительной части педагогов, общественности и самих учащихся к урокам музыки как к неважным, не заслуживающим серьезного отношения [3, с. 26]. Как показывает наш опыт сотрудничества с практикующими учителями музыки, они в своем большинстве не готовы к научно-исследовательской работе по своему предмету. И здесь положительную роль может сыграть взаимодействие школы и вуза.

В публикации Т. Ю. Лотаревой предлагаются пути решения проблемы стимулирования научных интересов студентов во внеучебное время и одновременно интересов учителей школ путем «укрепления связи „школа – вуз“ через создание совместных научно-исследовательских лабораторий» [4]. Вопросам осуществления научной проектно-исследовательской работы на основе взаимодействия школы и вуза с использованием лабораторной базы высшего учебного заведения посвящена статья Е. А. Румбешта, З. А. Войцеховской. В ней представлена модель поэтапного взаимодействия, эффективность которого подтверждена рефлексивным опросом испытуемых, что позволило авторам публикации назвать исследовательскую деятельность одним из универсальных способов организации самостоятельной познавательной деятельности, способствующей развитию исследовательских навыков, «умению самостоятельно ставить и решать исследовательские задачи» в целях личностного развития обучающихся [5]. На этом настаивает ФГОС ООО, в котором обозначено требование формирования навыков участия обучающихся «в различных формах организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, в том числе творческих конкурсах, олимпиадах, научно-практических конференциях» [6].

Для успешного осуществления руководства исследовательской работой школьников важна методологическая подготовка будущих педагогов. «Методология – это учение об организации деятельности, в том числе научной деятельности» [7, с. 4]. По мнению А. М. Новикова, организовать деятельность означает упорядочить ее в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и описанием процесса ее осуществления [7, с. 5]. Значительный вклад в развитие методологии педагогики музыкального образования внес Э. Б. Абдуллин [8]. Основываясь на исследованиях корифеев методологии общей педагогики, Э. Б. Абдуллин сформулировал содержание методологической культуры будущего учителя музыки, главными компонентами которой названы: заинтересованное отношение к методологии педагогики музыкального образования, осознание ее ценности для практики преподавания; приобретенные профессионально (музыкально) ориентированные методологические знания; усвоенные способы исследования музыкально-педагогической действительности, «их творческое применение в практической учебно-исследовательской и музыкально-педагогической деятельности» [8, с. 9].

В более поздних работах ученого раскрыта технология обучения основам исследовательской деятельности, обоснован методологический анализ проблем педагогики музыкального образования как метаметод, объединяющий существующие теоретические методы исследования в многоуровневый комплекс, включающий в себя: а) философский (культурологический) уровень; общенаучный (искусствоведческий, художественный, музыкально-исполнительский) уровень, музыкально-психологический, общепедагогический; частно-научный (художественно-педагогический) уровень [9, с. 17]. Данный метаметод как «метод о других методах» обеспечивает комплексный научный подход к исследованию проблем в педагогике музыкального образования.

Начиная с 2002 г. наш опыт использования этого метода позволил значительно расширить возможности студенческих научно-исследовательских работ за счет экстраполяции и «переплавки» знаний из других гуманитарных областей в область педагогики музыкального образования, а также за счет применения, наряду с имеющимися универсальными методами (анализ, синтез, обобщение, педагогический эксперимент и пр.), специфических методов исследования, таких как рефлексия, размышление, интерпретация и др., являющихся, по мнению Э. Б. Абдуллина, для гуманитарной

сферы базовыми [9, с. 21]. Появление специфических исследовательских методов ученых обосновывает тем, что в гуманитарных науках и в искусстве критерий точности познания не отражает сути гуманитарного знания. «Здесь познание направлено на индивидуальное, где главное не точность, а глубина проникновения» [9, с. 16].

Для примера назовем темы защищенных в прошлые годы выпускных квалификационных работ бакалавров с опорой на трехуровневый методологический анализ источников по проблемам в общем музыкальном образовании. В теме *«Женские и мужские образы в искусстве как средство полоролевого воспитания девочек и мальчиков подросткового возраста»* задействованы психолого-педагогический, искусствоведческий и музыкально-педагогический уровни анализа литературы. В другой теме *«Формирование музыкальной культуры младших школьников в процессе знакомства с хакасской музыкой во внеурочной деятельности»* – культурологический, психолого-педагогический и музыкально-педагогический уровни. Тема *«Хоровая театрализация на занятиях музыкой в эстетическом развитии младших школьников»* предполагает философский, искусствоведческий, психолого-педагогический и музыкально-педагогический уровни анализа. Подчеркнем, что здесь важна исходная формулировка тем исследования, подразумевающая многоуровневый анализ литературных источников.

Другой ученый-музыкант, Е. А. Бодина, подчеркивает, что методологическая подготовка студентов музыкально-педагогических профилей подготовки должна опираться на концепцию культуросообразного образования и освоение технологии проектирования как наиболее гибкой, опирающейся на знания, которые, в свою очередь, должны отвечать требованиям универсальности (надситуативности), обладать широким спектром практического приложения, возможностью их вариативного применения в соответствии с актуальными целями и задачами в каждом конкретном случае, технологичностью, т. е. должны «способствовать достижению искомого результата с помощью максимально компактных и экономичных средств» [10, с. 26].

Трудности в практике применения методологических знаний, в достижении соответствующего требованиям ФГОС уровня выпускной бакалаврской работы заключаются в том, что студенты недостаточно владеют методологическим анализом проблем, научной письменной речью, навыками написания научных текстов и другими исследовательскими умениями. Для их формирования недостаточно только лекционного курса по основам исследовательской деятельности, пусть даже с большой долей практических занятий. Для устранения данного недостатка в соответствии с ФГОС ВО 3++ в учебные планы бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» введена учебная практика (научно-исследовательская работа), которая проводится с 1-го по 4-й курс и завершается производственной практикой (научно-исследовательская работа) на 5-м курсе. Введение практик обусловлено также требованиями ФГОС общего образования к исследовательской компетентности, которой должен обладать современный учитель любого профиля. Кратко охарактеризуем некоторые задания учебной практики (научно-исследовательская работа).

Одно из заданий для студентов 1-го курса – оформление библиографического списка в соответствии с требованиями стандарта библиографического описания научных источников. Задание включает в себя описание монографии, учебника, учебного пособия, статьи из профессионально ориентированного журнала (журнал и статья по выбору студента из предложенного списка), статьи из сборника материалов научно-практической конференции, автореферата диссертации кандидата или доктора педагогических наук.

На 2-м курсе данное задание усложняется. Студенты выполняют библиографический обзор одного из журналов: «Искусство в школе», «Искусство и образование», «Музыка в школе», сетевой журнал «Педагогика искусства» (издание на выбор). В обзоре указываются данные о журнале (название, периодичность, тираж, с какого времени издается, кому адресовано в первую очередь); перечень основных рубрик и чему они посвящены; подробный анализ в тезисном изложении одной из публикаций журнала с указанием обозначенной проблемы, как она рассматривается автором, к каким выводам он приходит, согласие или несогласие с выводами автора (резюме). Цель заданий не

только в том, чтобы освоить правильность оформления библиографического списка, но и предполагает знакомство с содержанием профессионально ориентированных изданий, формирования умения в развернутой тезисной форме изложить основное содержание избранной научной статьи.

На 3-м курсе студенты выполняют более сложные задания – составление аннотаций и рецензий на научные статьи, что позволяет развивать навыки анализа научной литературы и грамотного оформления научного текста. К примеру, рецензирование, т. е. критическое рассмотрение научной статьи по музыкально-педагогической проблеме, – это задание, обязывающее студента анализировать достоинства и недостатки работы. Для выполнения рецензии студентам выдается примерный план, следуя которому последовательно излагаются полные выходные данные книги или статьи (Ф.И.О. автора или членов авторского коллектива, название, год и место издания); указываются актуальность и новизна темы, глубина раскрытия; язык и стиль изложения, его доступность и грамотность; примеры педагогических ситуаций, описанных в работе, собственная педагогическая позиция по представленным в работе педагогическим проблемам. Подчеркнем, что по всем видам научно-исследовательских работ студентам выдаются методические рекомендации с подробными комментариями к выполнению всех заданий и готовыми примерными образцами.

О. А. Воскресенко наряду с другими задачами научно-исследовательской практики особо выделяет «овладение студентами культурой публичного выступления, уважительного отношения к точке зрения оппонента, готовность к продуктивному диалогу и аргументированной защите своей позиции [11, с. 129]. Отметим, что в нашем опыте все студенты 2–4-го курсов в рамках научно-исследовательской практики обязательно готовят научные доклады, которые сначала заслушиваются на занятии по учебной практике, лучшие рекомендуются к заслушиванию на секции «Мир искусства в исследованиях студентов» ежегодной студенческой научно-практической конференции «Катановские чтения». Здесь всегда присутствует публичная дискуссия, где студенты-докладчики отвечают на вопросы жюри и других присутствующих. Тезисы докладов студентов, занявших призовые места, публикуются в университетском сборнике студенческих исследований. Как результат, благодаря научно-исследовательской практике увеличилось количество участников студенческих научно-практических конференций, а главное – качество самих докладов, многие из которых впоследствии дорабатываются и превращаются в полноценную научную статью и публикуются.

Для студентов 4-го курса, помимо доклада, самое ответственное задание – написание научной статьи и ее публикация в издании РИНЦ. Используется вариант в соавторстве с научным руководителем для более слабых студентов. Наиболее продвинутые из группы пишут статью единолично под научным руководством преподавателя. Для примера приведем публикации двух студентов 4-го курса в 2022/23 учебном году, индексируемых в системе РИНЦ: Е. А. Асочакова «Пути сохранения и распространения наследия национальной музыкальной культуры хакасов», К. В. Токаякова «Духовно-нравственный потенциал хакасского героического эпоса в воспитании современного поколения детей». Обе статьи опубликованы в сборнике научных статей по материалам XXIII Международной научно-практической конференции «Духовно-нравственное развитие обучающихся в современной образовательной парадигме. Юсовские чтения» (29 ноября 2022 г.) (науч. ред. Е. П. Олесина, ред.-сост. О. И. Радомская, под общ. ред. Л. Г. Савенковой. М.: ИХОиК РАО, 2022).

Для получения промежуточной обратной связи в конце 2022/23 учебного года нами проведен опрос студентов 4-го курса, у которых проводились разные практики, в том числе ежегодная, начинающаяся с 1-го курса, учебная практика (научно-исследовательская работа).

1. Какая из перечисленных учебных практик для Вас оказалась наиболее трудной? (Учебная (технологическая), учебная (культурно-просветительская), учебная (научно-исследовательская работа)).

2. В чем состояли трудности при выполнении заданий научно-исследовательской практики?

3. Считаете ли Вы, что полученные компетенции по научно-исследовательской практике пригодятся Вам в работе в качестве педагога-музыканта? Аргументируйте ответ.

4. Что полезного дала Вам научно-исследовательская практика?

В опросе приняли участие 12 человек (весь состав группы). На первый вопрос 7 человек (58,3 %) назвали наиболее трудной научно-исследовательскую практику. Главными трудностями при выполнении заданий практики почти всеми студентами указаны «написание текста научной статьи», «оформление заявки на грант по теме проекта» с описанием проектного задания. На вопрос, пригодятся ли им полученные исследовательские компетенции в их будущей профессиональной деятельности, ответили утвердительно 9 человек (75 % опрошенных); 3 человека дали отрицательный ответ. Это те, кто продолжал считать, что эта практика не нужна музыкантам.

О пользе практики получены разные ответы: «Практика полезна, так как развивает логическое мышление». «Я буду работать в музыкальной школе, думаю, эти знания мне обязательно пригодятся для изучения, например, музыкальной одаренности детей». «Считаю, что практика развивает аналитические способности, расширяет возможности в познании музыки». «Все, что я приобрела на практике, мне пригодится в будущей профессии, в исполнительской деятельности в том числе (я играю на хомысе в профессиональном национальном ансамбле в филармонии)». Однако были ответы, в которых отмечено, что музыканту не обязательно заниматься исследовательской работой. «Главное – быть хорошим музыкантом и хорошим педагогом».

Следует подчеркнуть, что это первый набор, где проводилась данная учебная практика, и это промежуточный итог. Впереди еще производственная практика (научно-исследовательская работа) на 5-м курсе, защита ВКР, после чего можно будет подвести окончательные итоги. На данный момент можно сделать вывод о том, что научно-исследовательская практика весьма полезна для студентов, так как развивает методологическое и критическое мышление, хотя очень трудоемка по временным затратам для группового руководителя по причине того, что задания студентами выполняются индивидуально. Это требует от преподавателя индивидуальной работы с каждым студентом.

Но затраты окупаются более зрелыми аналитическими текстами, которые свидетельствуют о том, что для выполнения ВКР студенты будут более подготовлены к самостоятельному методологическому анализу и другим заданиям в области проектно-исследовательской деятельности. Благодаря научно-исследовательской практике впервые в нашем опыте у студентов-бакалавров получены результаты в виде публикаций научных статей, индексируемых в системе РИНЦ. Все это позволяет сделать вывод о том, что учебная практика (научно-исследовательская работа) является эффективным практическим средством формирования методологической культуры педагога-музыканта.

Список источников

1. Коган Е. А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе // Человеческий капитал. 2020. № 8 (140). С. 179–187. doi: 10.25629/НС.2020.08.17
2. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1984. 111 с.
3. Гильманов С. А. Об эффективности изучения музыки в общеобразовательной школе // Музыкальное искусство и образование. 2014. № 1. С. 25–38.
4. Лотарева Т. Ю. Научно-исследовательская деятельность студентов в учебном процессе; проблемы научно-творческого интереса и его отсутствия // Мир науки. 2016. Т. 4, № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN216.pdf> (дата обращения: 12.07.2023).
5. Румбешта Е. А., Войцеховская З. А. Взаимодействие школы и вуза при организации проектно-исследовательской деятельности школьников // Научно-педагогическое обозрение. 2019. № 4. С. 77–83. doi: 10.23951/2307-6127-2019-4-77-83
6. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 года № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (дата обращения: 18.07.2023).
7. Новиков А. М. Методология художественной деятельности. М.: Эгвес, 2008. 72 с.

8. Методологическая культура педагога-музыканта: учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин, О. В. Ванилихина, Н. В. Морозова и др.; под ред. Э. Б. Абдуллина. М.: Академия, 2002. 272 с.
9. Абдуллин Э. Б. Методологический анализ как метаметод педагогики музыкального образования // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 2. С. 13–22.
10. Бодина Е. А. О методологической подготовке педагога-музыканта // Образование и наука. 2014. № 3 (112). С. 22–34.
11. Воскресенко О. А. Учебная практика (научно-исследовательская работа) в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 11. С. 127–131.

References

1. Kogan E. A. Otnosheniye studentov vuzov k nauchno-issledovatel'skoy rabote [Attitude of students to scientific-researching work]. *Chelovecheskiy kapital – Human Capital*, 2020, vol. 8 (140), pp. 179–187 (in Russian). DOI: 10.25629/HC.2020.08.17
2. Archazhnikova L. G. *Professiya – uchitel' muzyki. Kniga dlya uchitelya* [Profession-teacher-musician. Book for teacher]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1984. 111 p. (in Russian).
3. Gil'manov S. A. Ob effektivnosti izucheniya muzyki v obshcheobrazovatel'noy shkole [About effecting of music studding in school]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2014, no. 1, pp. 25–38 (in Russian).
4. Lotareva T. Yu. Nauchno-issledovatel'skaya deyatel'nost' studentov v uchebnom protsesse; problemy nauchno-tvorcheskogo interesa i yego otsutstviya [Scientific-researching activity of students in studying process: problems of scientific-creative interest and its absence]. *Internet-zhurnal "Mir nauki" – Internet magazine "World of science"*, 2016, vol. 4, no. 2 (in Russian). URL: <http://mir-nauki.com/PDF/12PDMN216.pdf> (accessed 12 June 2023).
5. Rumbeshta E. A., Voytsekhovskaya Z. A. Vzaimodeystviye shkoly i vuza pri organizatsii proyektno-issledovatel'skoy deyatel'nosti shkol'nikov [Interaction of school and university in organization of project-researching activity of schoolchildren]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 4, pp. 77–83 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2019-4-77-83
6. *Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 31 maya 2021 goda № 287 "Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya"* [The order of Minister of Education of Russia from 31 of May 2021 № 287 "About statement of federal state educational standard of the base common education"] (in Russian). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028> (accessed 18 June 2023).
7. Novikov A. M. *Metodologiya khudozhestvennoy deyatel'nosti* [Methodology of the artistic activity]. Moscow, Egves Publ., 2008. 72 p. (in Russian).
8. Abdullin E. B., Vanilikhina O. V., Morozova N. V. et al. *Metodologicheskaya kul'tura pedagoga-muzykanta. Uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedeniy* [Methodological culture of teacher-musician. Textbook for students of higher pedagogical educational institutions]. Ed. E. B. Abdullin. Moscow, Akademiya Publ., 2002. 272 p. (in Russian).
9. Abdullin E. B. Metodologicheskii analiz kak metametod pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya [Methodological analyses as meta method of pedagogic of musical education]. *Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye – Musical Art and Education*, 2013, vol. 2, pp. 13–22 (in Russian).
10. Bodina E. A. O metodologicheskoy podgotovke pedagoga-muzykanta [About methodological preparing of teacher-musician]. *Obrazovaniye i nauka – Education and science*, 2014, vol. 3 (112), pp. 22–34 (in Russian).
11. Voskresenka O. A. Uchebnaya praktika (nauchno-issledovatel'skaya rabota) v sisteme professional'noy podgotovki bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya [Studying practice (scientific-researching work) in system of professional preparing of bachelors of pedagogical education]. *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii – Modern scientific technologies*, 2021, vol. 11, pp. 127–131 (in Russian).

Информация об авторе

Шишлянникова Н. П., доцент, доктор педагогических наук, профессор, Хакассский государственный университет им. Н. Ф. Катанова (пр. Ленина, 90, Абакан, Россия, 655017).

Information about the author

Shishlyannikova N. P., Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Khakass State University named after N. F. Katanov (pr. Lenina, 90, Abakan, Russian Federation, 655017).

Статья поступила в редакцию 06.08.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 06.08.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 377.5

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-54-63>

Фокус-группа как исследовательский метод на занятиях по изучению заданий с поликомпонентными рисунками

Анна Германовна Верещагина^{1,2}

¹ Кировский многопрофильный техникум, Киров, Россия

² Вятский государственный университет, Киров, Россия

^{1,2} annet_53@mail.ru

Аннотация

Рассматривается раскрытие метапредметной сущности и значимости заданий с поликомпонентными рисунками в профессиональной подготовке студентов образовательной организации среднего профессионального образования по результатам работы в фокус-группах студентов и магистрантов. В результате уточняются понятия: «поликомпонентные рисунки», «задания с поликомпонентными рисунками», а также определяются требования к заданиям с поликомпонентными рисунками и критерии для их классификаций. В работе выделены и охарактеризованы пять этапов работы в фокус-группах; описаны зафиксированные факты о применении заданий с поликомпонентными рисунками в образовательном процессе техникума и вуза; поликомпонентные рисунки рассматриваются как способ кодирования учебной информации, стимулирующий работу обоих полушарий головного мозга, позволяющий создать необходимые для выполнения заданий невербализованные образы. Рассматриваемые задания определены как синтез визуальных опор и текстового поля, учитывающий клиповое мышление современного студента, способствующий формированию метапредметных результатов и появлению идей в виде ментальных образов, необходимых для успешного овладения компетенциями в рамках получаемой студентом профессии или специальности.

Ключевые слова: фокус-группа, метод исследования, задания с поликомпонентными рисунками, метапредметные результаты, среднее профессиональное образование, клиповое мышление, визуальное мышление

Для цитирования: Верещагина А. Г. Фокус-группа как исследовательский метод на занятиях по изучению заданий с поликомпонентными рисунками // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 54–63. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-54-63>

Original article

Focus group as a research method in the classroom for studying tasks with multicomponent drawings

Anna G. Vereshchagina^{1,2}

¹ Kirov multidisciplinary technical school, Kirov, Russian Federation

² Vyatka State University, Kirov, Russian Federation

^{1,2} annet_53@mail.ru

Abstract

The article considers the disclosure of the meta-subject essence and significance of tasks with multicomponent drawings in the professional training of students of an educational organization of secondary vocational education based on the results of work in focus groups of students and undergraduates. As a result, the concepts are clarified: “multicomponent drawings”, “tasks with multicomponent draw-

ings”, and also the requirements for tasks with multicomponent drawings and criteria for their classifications are determined. The paper highlights and characterizes 5 stages of work in focus groups; the recorded facts about the use of tasks with multicomponent drawings in the educational process of a technical school and university are described; multicomponent drawings are considered as a way of encoding educational information that stimulates the work of both hemispheres of the brain, allowing you to create non-verbalized images necessary for completing tasks. The tasks under consideration are defined as a synthesis of visual supports and a text field, taking into account the “clip thinking” of a modern student, contributing to the formation of meta-subject results and the emergence of ideas in the form of mental images necessary for successful mastery of competencies within the framework of the profession or specialty received by the student.

Keywords: *focus group, research method, tasks with multicomponent drawings, meta-subject results, secondary vocational education, “clip” thinking, “visual” thinking*

For citation: Vereshchagina A. G. Fokus-gruppa kak issledovatel'skiy metod na zanyatiyakh po izucheniyu zadaniy s polikomponentnymi risunkami [Focus group as a research method in the classroom for studying tasks with multicomponent drawings]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 54–63. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-54-63>

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что современный этап развития общества ставит перед образовательными организациями, реализующими программы среднего профессионального образования (СПО), задачу подготовки профессионально-компетентных специалистов, способных обеспечить страну квалифицированными кадрами, конкурировать со специалистами аналогичной квалификации на мировом уровне. Для ее реализации необходима организация образовательной деятельности в русле метапредметности, которая позволяет обучающимся успешно решать нестандартные задачи, видеть особенности профессиональной деятельности [1]. В рамках данного исследования предлагаем использовать задания с поликомпонентными рисунками (ЗсПКР), которые обладают не до конца исследованным образовательным потенциалом и могут быть применимы в профессиональной подготовке студентов многопрофильного техникума как педагогическое средство для формирования и оценивания метапредметных результатов (МПР).

Для получения свежего, современного взгляда на значимость использования ЗсПКР в таком статусе применяется метод фокус-группы, который является одним из популярных способов исследования. Его выбирают из-за глубины и качества получаемых при его применении данных. Например, А. Н. Мироненко утверждает, что данный метод можно отнести к качественным методам, так как он обеспечивает полноту полученных данных и результатов, учитывает множество особенностей опрашиваемых, направлен не на количество опрошенных, а на качественные результаты, способные отразить всю картину изучаемого процесса [2]. Т. е. метод дает качественное (сущностное) знание о рассматриваемых в его рамках вопросах.

В. А. Филипченко в своей работе определяет, что «фокус-группа – один из методов качественных исследований, суть которого заключается в том, чтобы опросить группу представителей целевой аудитории для получения мнений и ответов на вопросы исследования с целью получения мнения об объекте исследования» [3, с. 263].

При этом А. Н. Мироненко убежден, что «фокус-группа – качественный метод исследования, представляющий собой групповое интервью модератора с респондентами по заранее заготовленному сценарию, позволяющее получить от респондентов наиболее полные ответы, учитывая специфику изучаемой области и самих респондентов» [2, с. 39].

Национальное агентство финансовых исследований считает, что фокус-группа – групповое глубинное интервью, в ходе которого определяются доминирующее социальное настроение, отношение участников к острым вопросам, причины и мотивы этого отношения [4].

Однако Д. В. Тюрин отмечает, что «фокус-группы – это лишь один из этапов исследований, по результатам которого нельзя принять полного и четкого решения, поэтому данный метод используют только для того, чтобы подтвердить или опровергнуть гипотезы, а уже после этого продолжать более масштабные изучения» [5, с. 67]. И мы с этим абсолютно согласны, поэтому работа в фокус-группе будет являться как в определенном смысле законченным со своими «границами» самостоятельным исследованием, так и важной составляющей для более объемного и глубокого изучения вопроса формирования МПР студентов СПО.

Таким образом, можно отметить, что фокус-группы позволяют получать глубинные данные, способствуют вовлечению каждого, даже самого незаинтересованного или скованного участника группы в работу, вызывая у него активное желание личного высказывания по обсуждаемому вопросу.

Очень важной особенностью ЗсПКР, по нашему мнению, является их метапредметный потенциал как возможность формирования универсальных учебных действий и в целом – метапредметных результатов.

Феномен метапредметного потенциала педагогических явлений и объектов в образовательном процессе раскрывается в работах многих авторов и в настоящее время характеризуется усилением внимания к его сущности. Так, в педагогической науке исследованиями этого феномена занимаются Ю. В. Громыко, А. В. Хуторской, Н. В. Храмцова, Ю. В. Агапов, И. Ю. Бурханова, С. Г. Ворощиков, В. В. Гормакова, Ю. А. Прокудина, О. Б. Пяткова и др. Были исследованы такие аспекты, как метапредметное содержание образования (А. В. Хуторской [6]), использование метапредметного подхода для развития компетенций студентов высшего образования (О. Н. Халеева) [7], метапредметность и транспрофессионализм в развитии информационной компетенции студентов высшего образования (Н. П. Табачук [8]), потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин (Т. Т. Сидельникова [9]), визуализация как средство формирования метапредметных знаний (В. И. Глизбург [10]) и т. п.

Анализу и систематизации различных аспектов формирования и развития визуального, клипового мышления, а также интеллекта посвящены работы Р. Арнхейма, М. И. Башмакова, Б. И. Беспалова, Р. Л. Грегори, В. П. Зинченко, Д. В. Пивоварова, Н. А. Резник, А. Я. Цукаря и др. Например, Л. В. Байбородова и Н. В. Тамарская утверждают, что у студентов поколения Z наблюдается рост способностей к визуальному мышлению, а визуальная среда формирует «симультанное (нелинейное) восприятие, которое характеризуется тем, что внимание трансформируется от последовательного обращения к деталям к целостному и мгновенному «схватыванию» цельного образа», также важной особенностью поколения Z они выделяют клиповое мышление [11].

По мнению А. В. Ерахтина, клиповое мышление – это феномен, представляющий собой такой тип мышления, при котором человек воспринимает окружающий мир как набор фрагментарных, разрозненных, мало связанных между собой образов. Слово *clip* в переводе с английского означает «фрагмент», «вырезка», «отрезок», «отрывок» [12].

Е. А. Макарова считает, что как логика опирается на словесное, вербальное мышление, так интуиция опирается на образное мышление. Образное мышление не менее важно, чем словесное (вербальное), более того, образная и словесная составляющие мышления по отдельности не так сильны, как в единстве [13].

З. И. Шимко и В. В. Подберезный утверждают, что работа с графикой, включая рисунок, является одним из приемов «развития невербального интеллекта» [14].

Е. Н. Князева сравнивает визуальный образ с «невербализованным сгустком смысла», который помогает сделать научное открытие. По ее мнению, идеи – ментальные образы, возникающие в уме после восприятия визуальных опор [15, с. 65].

М. А. Шестакова отмечает, что необходимо пересмотреть отношение к визуальному мышлению как к пассивному созерцанию, дающее пищу абстрактному мышлению, а его необходимо рас-

смаатривать как активный способ обработки информации и познания, как своего рода аналог абстрактного мышления [16, с. 65].

Теоретической базой исследования, наряду с трудами российских ученых, описанных ранее, послужили публикации зарубежных авторов А. Ф. Майра, Д. В. Джеффри и Э. М. Мелисса из Университета Ватерлоо в Канаде, в которых рассматриваются достоинства рисунков и рисования как мнемонической стратегии. Они считают, что рисунки – это надежное средство повышения производительности обучающихся [17]. Специалист из Великобритании Aswin Appukuttan, считает, что появление цифрового искусства создало возможности как для профессиональных, так и для неподготовленных иллюстраторов. Наличие базовых художественных навыков может быть полезным, хотя и не обязательным [18]. Таким образом, каждый при желании может научиться самостоятельно создавать ЗсПКР, что повысит интерес и мотивацию у студентов.

Методами исследования являются метод контент-анализа публикаций авторов по рассматриваемой теме, метод фокус-группы, а также обобщение результатов деятельности фокус-групп из магистрантов и обучающихся организации СПО. Фокус-группы были организованы из студентов групп Кировского многопрофильного техникума (172 человека). В фокус-группах приняли участие магистранты кафедры педагогики Вятского государственного университета (8 человек). Для выполнения условия организации деятельности фокус-групп (работа должна проводиться с ограниченным количеством участников для получения более точных результатов) каждая группа студентов техникума была поделена на две подгруппы.

Мнение студентов, обучающихся в техникуме, очень важно, так как именно на эту категорию обучающихся системы СПО направлено научное исследование формирования МПР и общих компетенций через применение заданий с поликомпонентными рисунками.

Первое, что стоит отметить, – работа в фокус-группах велась на протяжении полутора часов в несколько этапов.

В начале организации фокус-групп проведено анкетирование, где студентам и магистрантам предлагалось ответить на ряд вопросов (см. ссылку <https://clck.ru/39ZUJy>, приложение 1 – анкета).

На втором этапе работы в фокус-группах студенты и магистранты познакомились с авторским понятием «поликомпонентный рисунок», рассмотрели структуру поликомпонентных рисунков, их примеры. Студенты узнали, что такое метапредметные результаты, универсальные учебные действия, общие и профессиональные компетенции, магистранты вспоминали и обобщили информацию о данных понятиях, так как уже знакомы с ними.

На третьем этапе работы в фокус-группах студенты и магистранты находили поликомпонентные рисунки в Интернете и пытались сами придумать к ним задания на формирование МПР (магистранты) и для формирования МПР и общих компетенций (ОК) (студенты техникума).

На четвертом этапе работы в фокус-группах предлагалось самостоятельно научиться создавать ЗсПКР в наиболее простом графическом редакторе – Paint 3D или по желанию использовать векторную графику в текстовом редакторе MS Word, редакторе презентаций PowerPoint, в графических редакторах Adobe Illustrator, Adobe Photoshop, Krita. Студенты и магистранты не только конструировали поликомпонентные рисунки, но и создавали к ним задания.

На пятом этапе работы в фокус-группах предлагалось совместное обсуждение следующих вопросов (см. ссылку <https://clck.ru/39ZUJy>, приложение 2 – вопросы).

Преподаватель направлял по кругу лист бумаги, предлагая ответить сначала на первый вопрос. Каждый писал свой ответ и сгибал лист в виде гармошки, чтобы его содержание не видели другие. Таким образом было получено пять «гармошек» по количеству вопросов и множество ответов на них.

После написания обучающимися ответов на каждый вопрос преподаватель разворачивал «гармошки» и зачитывал все представленные варианты ответов, после чего происходило совместное обсуждение каждого пункта.

В начале работы с фокус-группами было разъяснено, что работа в фокус-группе – это не тестирование, здесь никто не проверяет уровень знаний участника о предмете исследования, здесь нет правильных или неправильных, хороших или плохих ответов, а есть только личное представление (мнение, идея) участника. Именно это наиболее ценно, именно это здесь ожидается.

Р. А. Айткалиев утверждает, что именно эту информацию необходимо обязательно предоставлять студентам до начала исследования [19], так как это снижает риск неучастия обучающегося в работе, студенты и магистранты высказывают свое личное мнение, не боясь, что их ответы будут оценены низкой отметкой.

После применения метода фокус-групп нами была проведена математическая обработка данных и выполнен анализ полученных результатов.

Первый этап работы в фокус-группах позволил получить ответы на ряд вопросов. Студенты и магистранты на первый вопрос «Зачем нужны фотографии, рисунки, изображения в учебниках?» отвечали в основном так: «для повышения интереса», «для лучшего понимания», «усвоения», «запоминания материала». Следовательно, обучающиеся понимают, как важны рисунки, и объективно оценивают их роль в освоении материала.

Второй вопрос помог выяснить, что большинство студентов (96,6 %) и магистрантов (100 %) убеждены, что рисунки или комплекс рисунков помогают разобраться в материале, понять суть информации.

Третий вопрос «объединил» студентов и магистрантов, так как все респонденты (100 %) считают, что рисунки помогают в изучении нового учебного материала и обучающимся для качественного понимания смыслов недостаточно только текстового варианта задания.

Четвертый вопрос показал, что большинство студентов (96,2 %) и магистрантов (100 %) осознают, что благодаря работе с иллюстрациями из двух и более состояний увеличивается степень понимания учебной ситуации.

Пятый вопрос подтвердил заинтересованность как студентов (94,6 %), так и магистрантов (100 %) в частом использовании на уроках иллюстрации из двух и более состояний системы (процесса).

На шестой вопрос студенты отвечали без выбора ответа, они описывали свои мысли и эмоции по поводу того, как часто преподаватели используют задания с рисунками, которые отражают несколько состояний объекта или явления (т. е. поликомпонентные рисунки). Были получены следующие наиболее частые ответы: «преподаватели используют такие рисунки, но, к сожалению, далеко не всегда», «редко», «в 3 уроках из 10» и др.

Седьмой вопрос позволил определить, на каких предметах, по мнению магистратов и студентов, целесообразно использовать задания с поликомпонентными рисунками. Исследование выявило, что все 100 % магистрантов убеждены, что ЗсПКР можно использовать на всех предметах.

У студентов мнение разделилось, по рис. 3 мы видим, что многие отдали предпочтение использованию ЗсПКР на предметах профессионального цикла, общеобразовательных дисциплинах, но все же большинство считает, что их целесообразно использовать на всех предметах вообще (обучающиеся могли выбрать несколько вариантов ответа).

Последний вопрос анкеты показал, что большинство магистрантов и студентов хотели бы научиться создавать самостоятельно задания с поликомпонентными рисунками (рис. 2, а; 3, б).

В рамках работы второго, третьего и четвертого этапов работы в фокус-группах обучающиеся на основе представлений о ЗсПКР научились самостоятельно создавать поликомпонентные рисунки и задания к ним. Рассмотрим примеры ЗсПКР, созданные студентами и магистрантами в рамках работы фокус-групп (рис. 3, а и б).

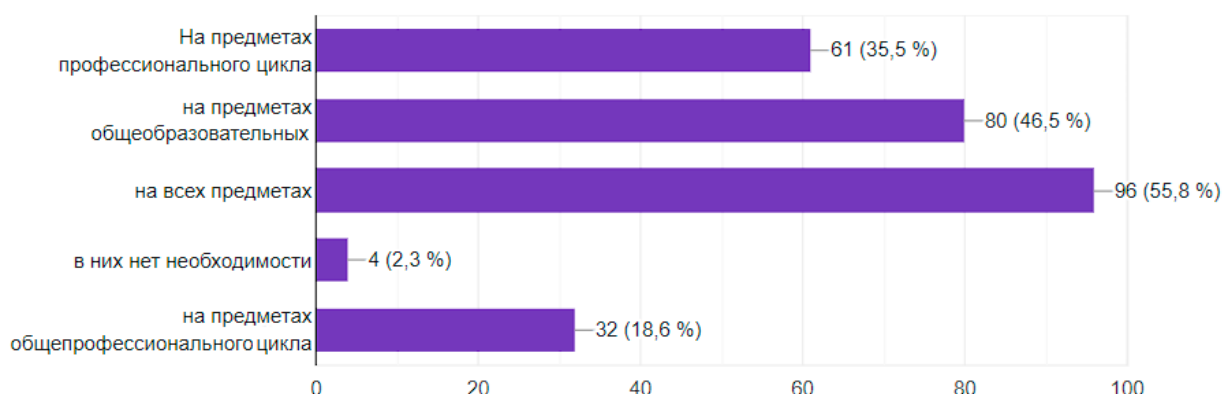


Рис. 1. Распределение ответов студентов на вопрос анкеты № 7: «На каких предметах, по Вашему мнению, целесообразно использовать задания с поликомпонентными рисунками?»

Задание по рис. 3, а: Вы собираетесь производить ремонтные работы крыши небольшого сооружения, но не знаете, какой строительный материал лучше для этого подойдет. На рисунке изображены различные строительные материалы. Определите, что изображено на каждом блоке и для чего предназначено? Сделайте вывод, что вы будете использовать для ремонта крыши.

Мы видим, что в рамках выполнения данного ЗсПКР формируются: ОК-02 – осуществлять поиск, анализ и интерпретацию информации, необходимой для выполнения задач профессиональной деятельности; метапредметные результаты – познавательные.



Рис. 2. Распределение ответов на вопрос анкеты № 8 «Хотели бы Вы научиться создавать самостоятельно задания с поликомпонентными рисунками?»: а – студентов; б – магистрантов

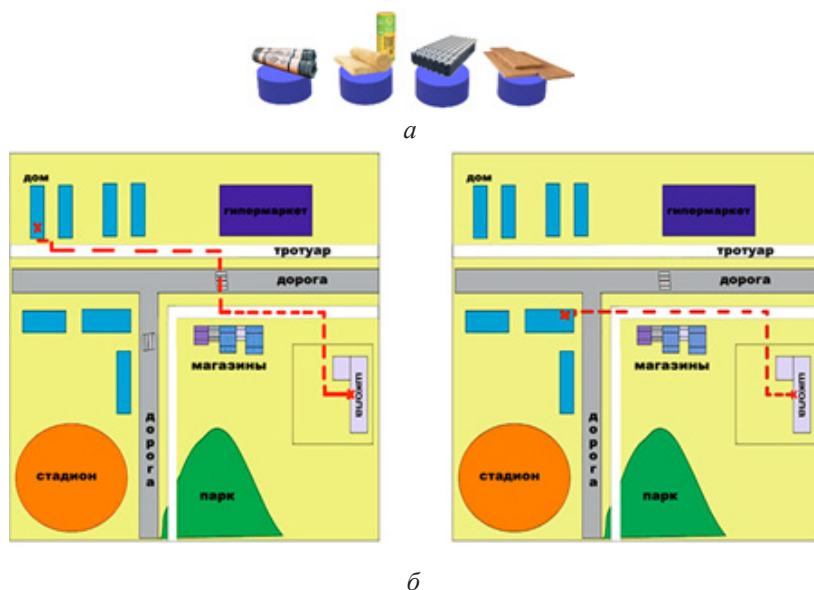


Рис. 3. Примеры поликомпонентных рисунков, созданных: а – студентами; б – магистрантами

Задания по рис. 3, б:

1. На каком рисунке – слева или справа – изображен безопасный маршрут от дома до школы (техникума)? (формирование регулятивных результатов).

2. Нарисуй на листе свой безопасный маршрут и соблюдай его (формирование личностных результатов).

На последнем этапе работы в фокус-группах во время совместного обсуждения вопросов была получена следующая информация:

– студенты пришли к выводу, что *поликомпонентные рисунки* – это иллюстративный материал, состоящий из двух и более рисунков, который обеспечивает наглядность учебного содержания и может быть использован на любых этапах обучения и на любом предмете. Магистранты пришли к выводу, что *поликомпонентные рисунки* – это образы, связанные неким «дидактическим отношением»: рисунки, которые можно использовать как способ кодирования учебной информации; рисунки, стимулирующие работу обоих полушарий головного мозга;

– студенты выделили *критерии для классификации поликомпонентных рисунков*: количество «базовых частей рисунка»; тематика рисунка; динамика в изображениях; профессиональная направленность. Магистранты в качестве *критериев* определили: практическую и теоретическую направленность; направленность на развитие мыслительных операций (когнитивных способностей); направленность на развитие всех известных метапредметных результатов;

– студенты сформулировали определение понятия «*задания с поликомпонентными рисунками*» как информации, содержащей вербальную составляющую и непосредственно саму иллюстрацию из нескольких рисунков, позволяющей задействовать различные мыслительные процессы обучающихся. Магистранты представили немного иное определение *ЗсПКР* – это синтез визуальных образов и текстового поля, помогающий уяснить смысл ситуации, изображенной с помощью системы рисунков, учитывающий клиповое мышление современного студента;

– студенты выделили следующие *требования к заданиям с поликомпонентными рисунками*: краткость, четкость; доступность терминологии и понимания смысла текста задания и изображений на рисунке. Магистранты сформулировали требования следующим образом: «незашумленность» рисунков и четкое выделение основного смысла текста задания; соответствие действительности и эстетическим требованиям; способность формировать метапредметные, предметные результаты, зафиксированные в федеральных государственных образовательных стандартах, а также общие компетенции и по возможности профессиональные;

студенты высказали свое мнение о связи заданий с поликомпонентными рисунками и возможностью формирования МПР и ОК. Ответы были следующие: «при помощи ЗсПКР проще находить причинно-следственные связи, делать умозаключения, анализировать ситуации, выстраивать коммуникацию при необходимости, находить связь и аналогии с профессиональными ситуациями». Магистранты считают, что с помощью ЗсПКР формируются все виды МПР через реализуемые универсальные учебные действия, что, по их мнению, очень важно для развития профессионально развитой личности, обладающей всеми компетенциями в рамках овладения навыками по различным профессиям и специальностям.

Данная работа в фокус-группах помогла сформулировать авторское понятие ЗсПКР. Задание с поликомпонентным рисунком – это информация, содержащая как вербальную составляющую, так и комплекс визуальных образов, позволяющих понять смысл ситуации через выявление связи между компонентами иллюстрации, направить обучающихся на верную «траекторию» решения из-за создаваемого заданием синергетического эффекта усиления логического интеллекта визуальным.

Была предложена группировка такого рода заданий по следующим основаниям: «используемые мыслительные операции для решения задания», «формирование конкретной группы метапредметных результатов», «вид наглядной составляющей задания с поликомпонентным рисунком» (напри-

мер: содержит подобные рисунки, абсолютно разные рисунки, изображают динамику объекта или процесса), «вид вербальной составляющей поликомпонентных рисунков» (например: качественные, количественные или творческие задания), «метод познавательной деятельности обучающихся, требуемый для решения».

Организация фокус-групп как исследовательский метод помогла обозначить контуры метапредметного потенциала ЗсПКР. Зафиксированные в результате исследования факты дают нам «точку опоры» для дальнейшего изучения проблемы применения метапредметного потенциала ЗсПКР в профессиональной подготовке студентов техникума. Раскрываемый в статье метапредметный потенциал ЗсПКР может быть учтен и использован в педагогической деятельности для совершенствования образовательного процесса как в образовательных организациях СПО, так и в общеобразовательных школах.

Список источников

1. Верещагина А. Г. Модель применения метапредметного потенциала заданий с поликомпонентными рисунками в профессиональной подготовке студентов многопрофильного техникума // Концепт. 2022. № 10 (октябрь). С. 20–41. URL: <http://e-koncept.ru/2022/221066.htm> (дата обращения: 02.02.2023).
2. МIRONENKO А. Н. Фокус-группа как качественный метод исследования // Трибуна ученого. 2021а. № 12. С. 37–44. URL: <https://tribune-scientists.ru/articles/2057> (дата обращения: 05.05.2023).
3. Филиппченко В. А. Фокус-группа как метод маркетинговых исследований // Внедрение результатов инновационных разработок: проблемы и перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 9 января 2020 года. Ч. 1. Магнитогорск: ОМЕГА САЙНС, 2020. С. 262–264.
4. Аналитический центр НАФИ. URL: <https://nafi.ru/method/fokus-gruppa/> (дата обращения: 07.05.2023).
5. Тюрин Д. В. Маркетинговые исследования: учебник для вузов. М.: Юрайт, 2023. 342 с. URL: <https://urait.ru/bcode/510837> (дата обращения: 07.05.2023).
6. Метапредметное содержание образования с позиций человекообразности // Вестник Института образования человека. 2018. № 1. С. 18.
7. Халеева О. Н., Щурова А. В. Использование метапредметного подхода для развития компетенций иностранных студентов-филологов // Технологии обучения русскому языку как иностранному и диагностика речевого развития: материалы XXI Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию учреждения образования «Белорусский государственный медицинский университет» и 60-летию обучения иностранных граждан в Беларуси, Минск, 21 октября 2021 года / под ред. Т. Н. Мельниковой (отв. ред.) и др. Минск: Белорусский государственный медицинский университет, 2022. С. 473–476.
8. Табачук Н. П., Поличка А. Е., Карпова И. В., Ключников А. Е., Шулика Н. А. Метапредметность и транспрофессионализм в развитии информационной компетенции студентов вуза // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 3. С. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30723> (дата обращения: 07.05.2023).
9. Сидельникова Т. Т. Потенциал и ограничения визуализации как метода изучения социально-гуманитарных дисциплин // Интеграция образования. 2016. Т. 20, № 2 (83). С. 281–292. URL: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/19-1.pdf> (дата обращения: 07.05.2023).
10. Глизбург В. И., Зыкова И. Ф. Визуализация как средство формирования метапредметных знаний // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2016. № 3 (37). С. 65–73.
11. Байбородова Л. В., Тамарская Н. В. Трансформация дидактических принципов в условиях цифровизации образования // Педагогика. 2020. № 7. С. 22–30.
12. Ерахтин А. В. Гуманитаристика, философия и клиповое мышление // Вестник ИвГУ. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 2. С. 35–41.
13. Макарова Е. А. Визуализация обучения как средство формирования психологически комфортной образовательной среды // Педагогический журнал Башкортостана. 2009. № 5. С. 63–75.
14. Шимко З. И., Подберезный В. В. Создание рисунка объекта, работа с готовым рисунком и условными обозначениями как когнитивные стратегии формирования и запоминания образа объекта // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. 2011. № 2. С. 139–146.

15. Князева Е. Н. Визуальные образы на службе когнитивной науки // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2020. № 1 (23). С. 58–75.
16. Шестакова М. А., Батыр Т. Б. Основные подходы к исследованию визуального мышления // Праксема. Проблемы визуальной семиотики. 2021. № 4 (30). С. 256–272.
17. Fernandes M. A., Wammes J. D., Meade M. E. The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory // Current Directions in Psychological Science. 2018. Vol. 27, Is. 5. P. 302.
18. Appukuttan A. Digital art – a useful tool for medical professionals to create medical illustrations // Jpras open. 2021. Vol. 28. P. 97–102.
19. Айткалиев Р. А., Фокус-группы и некоторые особенности их проведения // Вестник Казахского государственного женского педагогического университета. 2018. № 2. С. 86–92.

References

1. Vereshchagina A. G. Model' primeneniya metapredmetnogo potentsiala zadaniy s polikomponentnymi risunkami v professional'noy podgotovke studentov mnogoprofil'nogo tekhnikuma [Model of application of meta-subject potential of tasks with multicomponent drawings in professional training of students of a multidisciplinary technical school]. *Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal "Konsept" – Scientific and methodological electronic journal "Concept"*, 2022, no 10, pp. 20–41 (in Russian). URL: <http://e-koncept.ru/2022/221066.htm> (accessed 2 February 2023).
2. Mironenko A. N. Fokus-gruppa kak kachestvennyy metod issledovaniya [Focus group as a qualitative research method]. *Tribuna uchenogo – Tribune of the Scientist*, 2021, no. 12, pp. 37–44 (in Russian). URL: <https://tribune-scientists.ru/articles/2057> (accessed 5 May 2023).
3. Filipchenko V. A. Fokus-gruppa kak metod marketingovykh issledovaniy [Focus group as a marketing research method]. *Vnedreniye rezul'tatov innovatsionnykh razrabotok: problemy i perspektivy: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Magnitogorsk, 9 yanvarya 2020. Chast' 1 [Implementation of the results of innovative developments: problems and prospects: Collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. Magnitogorsk, January 9, 2020. Part 1]. Magnitogorsk, 2020, OMEGA SAYNS Publ., 2020. Pp. 262–264 (in Russian).
4. *Analiticheskiy tsentr NAFI* [NAFI Analytical Center] (in Russian). URL: <https://nafi.ru/method/fokus-gruppa/> (accessed 7 May 2023).
5. Tyurin D. V. *Marketingovyye issledovaniya: uchebnik dlya vuzov* [Marketing research: textbook for universities]. Moscow, Izdatel'stvo Yurayt Publ., 2023. 342 p. (in Russian). URL: <https://urait.ru/bcode/510837> (accessed 7 May 2023).
6. Metapredmetnoye sodержaniye obrazovaniya s pozitsiy chelovekosoobraznosti [Meta-subject content of education from the standpoint of human conformity]. *Vestnik Instituta obrazovaniya cheloveka*, 2018, no. 1, 18 p. (in Russian).
7. Khaleeva O. N., Shchurova A. V. Ispol'zovaniye metapredmetnogo podkhoda dlya razvitiya kompetentsiy inostrannykh studentov-filologov [Using a meta-subject approach for the development of the competencies of foreign philology students]. *Tekhnologii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu i diagnostika rechevogo razvitiya: materialy XXI Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, posvyashchennoy 100-letiyu uchrezhdeniya obrazovaniya "Belorusskiy gosudarstvennyy meditsinskiy universitet" k 60-letiyu obucheniya inostrannykh grazhdan v Belarusi* [Technologies of teaching Russian as a foreign language and diagnostics of speech development: Materials of the XXI International Scientific and Practical Conference dedicated to the 100th anniversary of the educational institution "Belarusian State Medical University" and the 60th anniversary of the education of foreign citizens in Belarus]. Minsk, Belarusian State Medical University Publ., 2022. Pp. 473–476 (in Russian).
8. Tabachuk N. P., Polichka A. E., Karpova I. V., Klyuchnikov A. E., Shulika N. A. Metapredmatnost' i transprofessionalizm v razvitii informatsionnoy kompetentsii studentov vuza [Metasubject and transprofessionalism in the development of information competence of university students]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*, 2021, no. 3, p. 5 (in Russian). URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30723> (accessed 7 May 2023).
9. Sidel'nikova T. T. Potentsial i ogranicheniya vizualizatsii kak metod izucheniya sotsial'no-gumanitarnykh distsiplin [The potential and limitations of visualization as a method of studying social and humanitarian disciplines]. *Integratsiya obrazovaniya – Integration of Education*, 2016, vol. 20, no. 2 (83), pp. 281–292 (in Russian). URL: <https://edumag.mrsu.ru/content/pdf/19-1.pdf> (accessed 7 May 2023).

10. Glizburg V. I., Zykova I. F. Vizualizatsiya kak sredstvo formirovaniya metapredmetnykh znaniy [Visualization as a means of forming meta-subject knowledge]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya – Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 2016, no. 3 (37), pp. 65–73 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26696557_23460671.pdf (accessed 7 May 2023).
11. Bayborodova L. V., Tamarskaya N. V. Transformatsiya didakticheskikh printsipov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya [Transformation of didactic principles in the conditions of digitalization of education]. *Pedagogika*, 2020, no. 7, pp. 22–30 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43785583> (accessed 7 May 2023).
12. Erakhtin A. V. Gumanistika, filosofiya i klipovoye myshleniye [Humanitarianism, philosophy and clip thinking]. *Vestnik IvGU. Seriya: Gumanitarnyye nauki – Bulletin of the IvSU. Series: Humanities*, 2019, no. 2, pp. 35–41 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_38176225_10101296.pdf (accessed 7 May 2023).
13. Makarova E. A. Vizualizatsiya obucheniya kak sredstvo formirovaniya psikhologicheski komfortnoy obrazovatel'noy sredy [Visualization of learning as a means of forming a psychologically comfortable educational environment]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana – Pedagogical Journal of Bashkortostan*, 2009, no. 5, pp. 63–75 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_12910344_43823830.pdf (accessed 7 May 2023).
14. Shimko Z. I., Podberezhnyy V. V. Sozdaniye risunka ob''yekt, rabota s gotovym risunkom i uslovnymi oboznacheniyami kak kognitivnyye stratigii formirovaniya i zapominaniye obraza ob''yekt [Creating an object drawing, working with a ready-made drawing and symbols as cognitive strategies for forming and memorizing an object image]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chekhova – Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 2011, no. 2. pp. 139–146 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17750970> (accessed 7 May 2023).
15. Knyazeva E. N. Vizual'nyye obrazy na sluzhbe kognitivnoy nauki [Visual images in the service of cognitive science]. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki – Praxema. Problems of visual semiotics*, 2020, no. 1 (23), pp. 58–75 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_42706938_74586923.pdf (accessed 7 May 2023).
16. Shestakova M. A., Batyr T. B. Osnovnyye podkhody k issledovaniyu vizual'nogo myshleniya [Basic approaches to the study of visual thinking]. *Praksema. Problemy vizual'noy semiotiki – Praxema. Problems of visual semiotics*, 2021, no. 4 (30), pp. 256–272 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47205248_49922616.pdf (accessed 7 May 2023).
17. Fernandes M. A., Wammes J. D., Meade M. E. The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 2018, vol. 27, iss. 5, p. 302.
18. Appukuttan A. Digital art – a useful tool for medical professionals to create medical illustrations. *Jpras open*, 2021, vol. 28, pp. 97–102.
19. Aytkaiev R. A. Fokus-gruppy i nekotoryye osobennosti ikh provedeniya [Focus groups and some features of their implementation]. *Vestnik Kazakhskogo gosudarstvennogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of the Kazakh State Women's Pedagogical University*, 2018, no. 2. pp. 86–92 (in Russian). URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_47215885_10664346.pdf (accessed 7 May 2023).

Информация об авторе

Верещагина А. Г., преподаватель высшей категории, Кировский многопрофильный техникум; аспирант, Вятский государственный университет (ул. Московская, 36, Киров, Россия, 610000).

Information about the author

Vereshchagina A. G., teacher of the highest category, Kirov multidisciplinary technical school; postgraduate student, Vyatka State University (ul. Moskovskaya, 36, Kirov, Russian Federation, 610000).

Статья поступила в редакцию 13.06.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 13.06.2023; accepted for publication 26.04.2024

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Научная статья

УДК 372.881.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-64-71>

Этапы формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции в условиях медицинского вуза

Ольга Геннадьевна Стародубцева¹

¹ Сибирский государственный медицинский университет, Томск, Россия, entourage2009@bk.ru

Аннотация

Выделены этапы формирования иноязычной лексической компетенции на основе использования предшествующих и сопутствующих междисциплинарных связей, приведен пример разработанного плана систематического взаимодействия обучающихся и преподавателя, показано влияние тематических разделов плана на поэтапное формирование лексических навыков и развитие умений устной речи студентов. Представлены различные точки зрения на проблему этапизации формирования навыков и развития умений в устной речи, дана характеристика навыков каждого этапа в процессе формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции.

Ключевые слова: иноязычная профессиональная лексическая компетенция, междисциплинарные связи, профессионально ориентированные дисциплины, профессиональная лексика, устно-речевое взаимодействие, лексические навыки профессионально ориентированной устной речи, этапы формирования профессиональной лексической компетенции

Для цитирования: Стародубцева О. Г. Этапы формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции в условиях медицинского вуза // Научно-педагогическое обозрение. (Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 64–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-64-71>

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Original article

The stages of formation of foreign language professional lexical competence at Medical University

Olga G. Starodubtseva¹

¹ Siberian State Medical University, Tomsk, Russian Federation, entourage2009@bk.ru

Abstract

The author shows the stages of formation of foreign language professional lexical competence based on the use of previous and current interdisciplinary connections, characterizes the skills of

each stage in the process of formation of the professional lexical competence, gives an example of the developed plan for systematic interaction between students and teacher emphasizing the impact of the plan on the stage formation of students' oral speech. The article touches the psychophysiological basis of lexical skills which is the automated dynamic links as unity of semantic and auditory-speech-motor images of certain lexical items in the process of their application in speech activities. The formation of this kind of links determines automated processes of vocabulary application in a coherent speech context causing the effective formation of foreign language professional lexical competence. The described stages involve the use of interdisciplinary connections at the stage of formation of language lexical skills as an initial component of lexical competence, at the stage of formation of lexical skills of reproductive-productive oral speech as the progressive constituent of professional lexical competence and at the stage of spontaneous speech as the stage of application of productive lexical skills that determine the formation of professional lexical competence.

Keywords: *foreign language professional lexical competence, interdisciplinary connections, professionally oriented disciplines, professional vocabulary, oral-speech interaction, lexical skills of professionally oriented oral speech, stages of formation of professional lexical competence*

For citation: Starodubtseva O. G. Etapy formirovaniya inoyazychnoy professional'noy leksicheskoy kompetentsii v usloviyakh meditsinskogo vuza [The stages of formation of foreign language professional lexical competence at the Medical University]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 64–71. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-2-64-71>

Как показывает опыт методической организации практических занятий по иностранному языку в неязыковом вузе, необходимым условием работы над лексикой конкретной темы является то, что работу над ней лучше начинать после того, как эта тема была уже изучена или параллельно ее изучению, то есть привлекать предшествующие или сопутствующие междисциплинарные связи согласно хронологическому принципу их классификации [1, 2]. В этом случае можно опираться на знания по основной дисциплине, уже имеющиеся у студентов или получаемые в настоящий момент, что способствует формированию иноязычной профессиональной лексической компетенции обучающихся по данной тематике [3].

Предшествующие междисциплинарные связи как вид организационно-методических связей в темпоральном аспекте предполагают осуществление ссылок на элементы содержания, темы и параграфы основных профессионально ориентированных дисциплин, которые были изучены студентами и хорошо им известны. Сопутствующие междисциплинарные связи – это связи, которые реализуют ссылки на содержательный компонент профессионально ориентированных дисциплин, изучаемых в настоящее время, обеспечивая simultaneity восприятия целевой информации в контексте двусторонних или многосторонних связей.

В результате изучения рабочих программ и календарных планов практических занятий по анатомии человека, физиологии и латинскому языку для студентов медицинского вуза нами был разработан конкретный план систематического взаимодействия обучающихся и преподавателя, выражающегося в скоординированной деятельности по изучению тематических блоков профессиональной лексики и подробном рассмотрении соответствующих тем.

Взаимодействие преподавателя и обучающихся на основе представленного ниже примера вышеупомянутого плана проявляется в поиске и стимулировании путей установления ассоциативных связей по фонетико-графическому признаку с целью быстрого и прочного усвоения английской профессиональной лексики и обеспечения максимальной речемыслительной активности студентов, связанной с выработкой готовности и способности к выполнению интеллектуальных операций в процессе поэтапного применения соответствующих лексических единиц для формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции [4].

Приведем пример плана систематического взаимодействия обучающихся и преподавателя по ряду тематических разделов в процессе формирования иноязычной профессиональной лексической

компетенции с привлечением предшествующих междисциплинарных связей иностранного языка (ИЯ) с профессионально ориентированными дисциплинами, в частности анатомией человека и латинским языком.

Занятие по ИЯ	Тема «Анатомия человека» (учебник М. Г. Привеса и др.)	Тематика практических занятий по анатомии человека	Латинская терминологическая лексика по данной теме
1–4	Скелет, с. 39–153	Обзор скелета. Позвоночник, ребра, грудина. Скелет верхней и нижней конечности. Кости черепа. Кость как твердая соединительная ткань	Articulatio, atlas, axis, calcaneus, cartilago, cavitas, cingulum (girdle), clavicula, coccyx, columna, cranium, femur, fibula, humerus, lamina, ligamentum, lumbus, mandibula, maxilla, patella, pelvis, periosteum, phalanx, radius, scapula, septum, skeleton, sternum, substantia, sutura, textus, thorax, tibia, truncus, ulna, vertebra
5–8	Мышцы, с. 153–234	Типы мышц. Гистогенезис. Мышечные протеины. Механизм работы мышц	Cellula, fascia, fibra, ligamentum, musculus, tendo, textus, filamentum, membrāna, reticulū, syncytium, sarcolemma, perimysium, myosinum, helix, fulcrum, levātor, junctura, contractio, divisio, fusiformis
9–12	Пищеварительная система с. 234–298	Структурные составляющие. Анатомия желудка. Кишечник. Пищеварительные ферменты. Механизм абсорбции. Перистальтика	Abdomen, anus, appendix, bilis, c(a)ecum, colon, faeces, glandula, duodenum, ileum, jejūnum, intestinum, larynx, mucosa, (o) esophagus, organum, palatum, pancreas, peritoneum, pharynx, rectum, splen, vestibulum, vesica biliaris, enzyme, epiglottis, fundus, gustatio, frenūlum, recessus, saliva, plexus, dilatatio, deglutinatio, absorptio, longitudinalis

Ознакомление студентов с таким планом, привлечение к нему их внимания оказывает положительное влияние на учебный процесс, делает его более целенаправленным и результативным. Положительное влияние плана систематического взаимодействия проявляется в эффекте конкретизированной перцепции студентами уже известных из профессионально ориентированных дисциплин фактов и понятий, способствуя концентрации внимания обучающихся на определенных положениях, ускоренной трансмиссии уже сформированных стереотипов (понятийных образов) на данные условия учебно-познавательной деятельности, а также усиленной мотивации обучающихся, связанной с возможностью применять уже имеющиеся знания на занятии по иностранному языку на всех этапах формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции.

Пункты плана, располагающиеся при соблюдении последовательности рассмотрения учебного материала по профессионально ориентированным дисциплинам, служат своего рода опорными точками, направляющими познавательную деятельность обучающихся.

Организация учебного материала по тематическим разделам для обучения иностранному языку с целью формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции позволяет интенсивно использовать визуальную наглядность, моделирующую структуры, процессы и т. д. Визуализация восприятия смысловой информации выполняет в данном случае двойную задачу: с одной стороны, фасилитированной семантизации и демонстрации смыслового значения, с другой стороны, ознакомления и ускоренной активизации с последующим подкреплением.

Активизация лексического материала обеспечивается в этом случае тем, что соответствующий речевой поступок в пределах того или иного тематического раздела целенаправленно осуществляется по каналу запрограммированного содержания [5], что предполагает устно-речевую экспрессию как речевое высказывание, содержательное наполнение которого студентам хорошо известно.

Разработка методически эффективной этапизации использования междисциплинарных связей с целью формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции при одновременной экспансии активного словарного запаса предполагает акцентирование на следующих процессах:

- привлечение латинской терминологической и общенаучной лексики при формировании слуховых, графических образов лексических единиц английского языка;
- привлечение известных «фактов и понятий» из профессионально ориентированных дисциплин при осуществлении вербального взаимодействия на иностранном языке;
- устно-речевое взаимодействие на уровне участия в беседе, дискуссии на иностранном языке на основе рассмотренного, усвоенного ранее из других дисциплин материала.

Оптимальная реализация этих процессов предполагает необходимость учета междисциплинарных связей при разработке этапов формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции при одновременном расширении активного словарного запаса.

Любой процесс обучения предполагает управление. Поэтому необходима основа, обеспечивающая реализацию регулирования соответствующего процесса [6].

Психолого-методическая модель процесса овладения любой деятельностью, обеспечивающая выполнение основных требований общей теории регулирования, может быть выведена из теории «поэтапного формирования умственных действий и понятий» [7].

Попытаемся выделить этапы обучения на основе использования междисциплинарных связей с целью формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции с применением текстов междисциплинарного характера, предварительно рассмотрев разработанные в методике этапизации обучения устно-речевой деятельности с опорой на текст с учетом специфики соответствующих речевых навыков, синтезировав форму и содержание существующих моделей, и, как результат, адаптировать это «комплексное целое» к соответствующей методике.

В методической литературе существуют различные точки зрения на проблему этапизации формирования навыков и развития умений в устной речи. Наиболее известными считаются работы Е. И. Пассова, Л. И. Комаровой, Л. И. Новожиловой.

Е. И. Пассов выделяет два этапа развития умений в устно-речевой деятельности на основе текстового материала: неспециальный и специальный.

Первый этап связан с формированием и совершенствованием речевых навыков в связи с информацией текстов, входящих составными компонентами в соответствующие умения, а второй этап посвящен специально развитию умений в диалогической и монологической речи [8].

Л. И. Комарова [9] рассматривает предложенную Герхардом Нойнером четырехступенчатую концепцию работы над текстом как направленную на его использование в устной экспрессивной речи и считает, что она может быть положена в основу этапизации обучения на основе текстов для чтения. Как и Г. Нойнер, она выделяет четыре ступени:

- 1) понимание – рецептивно;
- 2) тренировка – репродуктивно;
- 3) тренировка – репродуктивно-продуктивно;
- 4) применение – продуктивно [10].

Л. И. Новожилова выделяет два вида работы над формированием навыков и развитием умений в монологической речи на основе текста и соотносит с двумя этапами эти виды работы: с опорой на текст (подготовительный этап) и в связи с текстом [11].

Содержание первого, подготовительного этапа составляют:

- усвоение определенного языкового материала;
 - удержание и закрепление в памяти информации в той логико-смысловой последовательности, которая задана в тексте;
 - деятельность по воспроизведению, сокращению и расширению содержащейся в тексте предметно-смысловой информации;
 - свободное высказывание в связи с темой текста сразу после его прочтения.
- Второй этап – этап обучения монологической речи в связи с текстом. Его отличительные черты:
- преломление языковых средств текста через иноязычно-речевой опыт студентов;
 - приобретение комплексного характера умений устной речи наряду с большой автоматизированностью составляющих их навыков;
 - увеличение операций творческого характера.

Приведенные модели обучения устной экспрессивной речи предполагают формирование лексико-грамматических навыков, необходимость классически последовательного развития рецептивных, репродуктивных, репродуктивно-продуктивных и продуктивных умений в устно-речевой деятельности.

В рамках данной статьи рассматривается процесс использования междисциплинарных связей для формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции посредством текстов, отражающих содержание профессионально ориентированных дисциплин.

Этот выбор можно считать методически эффективным и научно обоснованным:

- тексты являются надежным средством для формирования необходимой компетенции;
- использование аутентичного материала обретает особое значение как стимул в обучении иностранному языку с целью формирования лексической компетенции;
- они активизируют речемыслительную деятельность обучающихся и интенсифицируют учебный процесс.

Алгоритм применения междисциплинарных связей в процессе обучения предполагает:

1. Использование междисциплинарных связей на этапе формирования языковых лексических навыков как инициальной составляющей иноязычной лексической компетенции.
2. Использование междисциплинарных связей на этапе формирования лексических навыков репродуктивно-продуктивной устной речи как прогрессирующей конституциональной составляющей иноязычной лексической компетенции.
3. Использование междисциплинарных связей на этапе неподготовленного высказывания как этапе применения продуктивных лексических навыков профессиональной устной речи в рамках пройденного материала, определяющих формирование иноязычной лексической компетенции.

Данная методика использования междисциплинарных связей для формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции включает в себя следующие этапы:

- этап усвоения лексического материала как стадия формирования дискурсивных лексических навыков;
- этап формирования репродуктивно-продуктивных навыков устной речи на основе изучаемой лексики и текстов междисциплинарного характера;
- этап устно-речевого взаимодействия как стадия эксплуатации лексических знаний, навыков и умений профессиональной устной речи, структурно формирующая иноязычную лексическую компетенцию.

К навыкам, формируемым на первом этапе, относятся:

- овладение лексическим материалом, несущим междисциплинарную информативную нагрузку;
- выделение смысловых вех текста, классификация информации текста в результате идентификации соответствующих лексических единиц.

Навыки первого этапа представляют собой дискурсивно-аналитические навыки оперирования лексическим материалом как вне связи с текстовой опорой, так и на основе текстов (навыки анализа слов, словообразования и конструирования).

Цель первого этапа – создание резерва лексических средств, подводящего обучающегося к возможности устно-речевого взаимодействия, целенаправленная активизация языкового материала, результатом которой должны быть навыки оперирования лексическими единицами как языковыми элементами.

Второй этап характеризуется постепенным, последовательным формированием навыков и развитием умений в подготовленной речевой деятельности, монологической или диалогической, содержащей профессионально значимую информацию на уровне:

- 1) устно-речевого сообщения;
- 2) функциональных типов диалога;
- 3) монологического высказывания.

На этом этапе повышается степень осознанности содержательной стороны речи, вырабатывается и закрепляется механизм речевой антиципации слов и их оформления в речевой цепи.

Третий этап предполагает формирование навыков и развитие умений, непосредственно структурирующих иноязычную профессиональную лексическую компетенцию, позволяющих относительно свободно излагать, представлять, интерпретировать профессионально значимую информацию, применять усвоенную лексику на практике в неподготовленном высказывании в различных видах речевых упражнений, в процессе выполнения междисциплинарных заданий при непосредственном контроле и содействии со стороны преподавателя.

Психофизиологической основой таких навыков и умений является лексическое автоматизирование динамической связи как единство семантических и слухоречемоторных образов определенных лексических единиц в процессе их применения в устно-речевой деятельности. Наличие такого рода связи обуславливают автоматизированные процессы употребления лексики в связном речевом контексте, обуславливая результативное формирование иноязычной лексической компетенции.

Каждому этапу обучения соответствуют свои приемы использования междисциплинарных связей, что естественным образом детерминирует их взаимосвязь и зависимость: на первом этапе релевантны приемы, фасилитирующие семантизацию профессиональной лексики, на втором – приемы, имеющие своей задачей консолидацию изучаемого лексического материала, на третьем – приемы, фокусирующие свой потенциал на вариативное повторение соответствующей лексики.

Таким образом, поэтапное формирование иноязычной профессиональной лексической компетенции на основе использования междисциплинарных связей с опорой на план систематического взаимодействия обучающихся и преподавателя в процессе обучения иностранному языку предполагает динамику усвоения лексического материала от языковых лексических навыков с последующим формированием репродуктивно-продуктивных навыков до навыков и умений неподготовленного высказывания.

Список источников

1. Гурьев А. И. Межпредметные связи в системе современного образования. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. 212 с.
2. Архипова Е. И. Формирование иноязычного лексикона специалиста в интегративном обучении иностранному языку и общепрофессиональным дисциплинам: дис. ... канд. пед. наук. Пермь, 2007. 242 с.
3. Матухин Д. Л. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов нелингвистических специальностей // Язык и культура. 2011. № 2 (14). С. 121–129.
4. Стародубцева О. Г. Формирование лексических навыков профессионально-ориентированной устной речи на основе сравнительно-сопоставительного анализа явлений английского и латинского языков в условиях медицинского вуза // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2009. Вып. 5 (83). С. 25–28.

5. Фоломкина С. К. Методика рецептивного и репродуктивного овладения иностранным языком // Иностранные языки в школе. 2010. № 4. С. 10–19.
6. Сухова Е. Е. Профилизация обучения студентов иностранному языку как фактор повышения их профессиональной компетентности: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 180 с.
7. Гурвич П. Б. Проблемы развития умений иноязычной устной речи // Сб. науч. трудов. Владимир, 1982. 185 с.
8. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению. М.: Русский язык, 1989. 276 с.
9. Комарова Л. Н. Текст как основа обучения личностно ориентированному общению в старших классах средней школы: дис. ... канд. пед. наук. М., 1992. 135 с.
10. Neuner G., Krüger M., Grewer U. Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt, 1995. 184 S.
11. Новожилова Л. И. Владение иностранным языком и обучение иностранному языку // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2011. № 6. С. 483–484.

References

1. Gur'yev A. I. *Mezhpredmetnyye svyazi v sisteme sovremennogo obrazovaniya* [Intersubjective connections in the system of modern education]. Barnaul, Altay University Publ., 2002. 212 p. (in Russian).
2. Arkhipova E. I. *Formirovaniye inoyazychnogo leksikona spetsialista v integrativnom obuchenii inostrannomu yazyku i obshcheprofessional'nykh distsiplinam. Dis. kand. ped. nauk* [Formation of a specialist's foreign language vocabulary during integrative teaching of a foreign language and general professional disciplines. Diss. cand. ped. sci.]. Perm, 2007. 242 p. (in Russian).
3. Matukhin D. L. Professional'no oriyentirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku studentov nelingvisticheskikh spetsialnostey [Professionally oriented teaching of a foreign language to students of non-linguistic specialties]. *Yazyk i kultura – Language and culture*, 2011, no. 2 (14), pp. 121–129 (in Russian).
4. Starodubtseva O. G. *Formirovaniye leksicheskikh navykov professional'no oriyentirovannoy ustnoy rechi na osnove sravnitel'no-sopostavitel'nogo analiza yavleniy angliyskogo i latinskogo yazykov v usloviyakh meditsinskogo vuza* [The formation of lexical skills for professional speaking on the basis of the comparative analysis of the English and Latin vocabulary at the Medical University]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2009, vol. 5 (83), pp. 25–28 (in Russian).
5. Folomkina S. K. Metodika retseptivnogo i reproduktivnogo ovladeniya inostrannym yazykom [Methodology of receptive and reproductive learning of a foreign language]. *Inostrannyye yazyki v shkole*, 2010, no. 4, pp. 10–19 (in Russian).
6. Sukhova E. E. *Profilizatsiya obucheniya studentov inostrannomu yazyku kak faktor povysheniya ikh professional'noy kompetentnosti. Dis. kand. ped. nauk* [Professionalization of teaching students a foreign language as a factor of their professional competence increasing. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 2002. 180 p. (in Russian).
7. Gurvich P. B. *Problemy razvitiya umeniy inoyazychnoy ustnoy rechi: sbornik nauchnykh trudov* [The problems of development of foreign language oral skills. Collection of scientific works]. Vladimir, 1982. 185 p. (in Russian).
8. Passov E. I. *Osnovy kommunikativnoy metodiki obucheniya inoyazychnomu obshcheniyu* [Fundamentals of communicative methods of teaching foreign language communication]. Moscow, Russkiy yazyk Publ., 2007. 200 p. (in Russian).
9. Komarova L. N. *Tekst kak osnova obucheniya lichnostno oriyentirovannomu obshcheniyu v starshikh klassakh sredney shkoly. Dis. kand. ped. nauk* [Text as the basis for person-oriented teaching of senior pupils at middle school. Diss. cand. ped. sci.]. Moscow, 1992. 138 p. (in Russian).
10. Neuner G., Krüger M., Grewer U. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin, Langenscheidt, 1995. 184 S.
11. Novozhilova L. I. *Vladieniye inostrannym yazykom i obucheniye inostrannomu yazyku* [The foreign language proficiency and foreign language teaching]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta imeni N. I. Lobachevskogo – Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod*, 2011, no. 6, pp. 483–484 (in Russian).

Информация об авторе

Стародубцева О. Г., старший преподаватель, Сибирский государственный медицинский университет (Московский тракт, 2, Томск, Россия, 634050).

Information about the author

Starodubtseva O. G., Senior Teacher, Siberian State Medical University (Moskovskiy trakt, 2, Tomsk, Russian Federation, 634050).

Статья поступила в редакцию 30.08.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 30.08.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 372.881.161.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-72-80>

Система упражнений для обучения иностранных студентов-дизайнеров языку учебно-научной сферы общения (на материале текстов по цветоведению)

Кристина Вячеславовна Васильева¹

¹ Псковский государственный университет, Псков, Россия, 11_22_07@list.ru

Аннотация

Успешная реализация совместных международных образовательных программ требует от иностранных учащихся высокого уровня владения русским языком не столько в социально-бытовой и социально-культурной, сколько в учебно-научной сфере общения. Следовательно, возникает запрос на создание профессионально ориентированных узкоспециализированных средств обучения. Совместный инженерный институт – это проект Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого и Цзянсуского педагогического университета, реализуемый при поддержке Министерства образования Китая. Специально для студентов данного института преподаватели Центра русского языка как иностранного Высшей школы международных образовательных программ Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого разработали учебные пособия по языку специальности по каждому направлению подготовки. «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» – учебное пособие, разработанное для китайских студентов Совместного инженерного института, обучающихся по направлению «Дизайн». Инновационная система упражнений, представленных в пособии, построена на материале аутентичных текстов по специальности и позволяет вне языковой среды подготовить китайских студентов к обучению на третьем курсе в России.

Ключевые слова: совместная образовательная программа, русский язык как иностранный, язык специальности, цветоведение, первый сертификационный уровень владения русским языком

Для цитирования: Васильева К. В. Система упражнений для обучения иностранных студентов-дизайнеров языку учебно-научной сферы общения (на материале текстов по цветоведению) // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 72–80. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-72-80>

Original article

A system of exercises for teaching foreign design students the language of the educational and scientific sphere of communication (based on texts on color science)

Kristina V. Vasil'yeva¹

¹ Pskov State University, Pskov, Russian Federation, 11_22_07@list.ru

Abstract

Successful implementation of joint international educational programs requires foreign students to have a high level of proficiency in the Russian language not so much in the social and social-cultural, but in the educational and scientific sphere of communication. Consequently, there is a request for the creation of professionally oriented highly specialized training tools. For students of the Joint Engineering Institute, created jointly by Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University and Jiangsu Pedagogical University, teachers of the Center for Russian as a Foreign Language of the Higher School of International Educational Programs have developed textbooks on the language of the specialty in each field of training. “Russian as a foreign language. The language of the specialty. Design” is a textbook developed for Chinese students of the Joint Engineering Institute of the Industrial Design training area.

The structure of this textbook includes such lexical topics as “Introduction to Design”, “Basic concepts of Composition”, “Color Science”, “Descriptive geometry” and “Engineering Graphics”. Color science is one of the basic disciplines of the general professional cycle for the direction “Design”. An innovative system of exercises based on authentic texts in the specialty “Color Science” allows Chinese students to prepare for third-year studies in Russia outside the language environment.

Keywords: *Russian as a foreign language, specialty language, color studies, the first certification level of Russian language proficiency, joint educational program*

For citation: Vasil'yeva K. V. Sistema uprazhneniy dlya obucheniya inostrannykh studentov-dizaynerov yazyku uchebno-nauchnoy sfery obshcheniya (na materiale tekstov po tsvetovedeniyu) [A system of exercises for teaching foreign design students the language of the educational and scientific sphere of communication (using the example of texts on color studies)]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 72–80. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-72-80>

Популярность международных совместных образовательных программ в высшей школе с каждым годом растет. Университеты различных стран стремятся к сотрудничеству с иностранными вузами-партнерами, создавая уникальные учебные программы с целью повышения уровня профессиональной компетентности своих выпускников и их конкурентоспособности на современном рынке труда, что поднимает рейтинг самих учебных заведений, увеличивая престижность выдаваемых ими дипломов. Примером такого сотрудничества является Совместный инженерный институт (СИИ), созданный в 2016 г. в провинции Цзянсу КНР совместно Санкт-Петербургским политехническим университетом Петра Великого (СПбПУ) и Цзянсуским педагогическим университетом (ЦПУ). Студенты СИИ имеют возможность по окончании обучения получить дипломы двух стран.

Обучение студентов СИИ осуществляется по программам бакалавриата в соответствии со схемой «2 + 2» (первые два года в ЦПУ и два последующих в СПбПУ) и магистратуры по схеме «1 + 1» по четырем направлениям подготовки [1, 2].

Студенты СИИ, обучающиеся по программам бакалавриата, начинают изучать русский язык в середине первого семестра первого курса и продолжают в течение всего срока обучения в Китае одновременно с основными учебными дисциплинами, преподаваемыми на китайском языке. Количество аудиторных часов русского языка составляет от 12 до 16 в неделю. Занятия проводятся китайскими и российскими преподавателями.

Для успешной реализации программ СИИ возник запрос на создание специализированных средств обучения русскому языку как иностранному в учебно-научной сфере общения, так как использование имеющихся учебных пособий, предназначенных как для слушателей этапа подготовки к обучению в вузе, так и для иностранных студентов первых курсов, в данной аудитории нецелесообразно по следующим причинам:

- на этапе подготовки к обучению в вузе, в рамках изучения русского языка учебно-научной сферы общения, иностранные учащиеся знакомятся только с основными лексико-грамматическими конструкциями научного стиля речи на примере общенаучных текстов, что, безусловно, недостаточно для будущих студентов 3-го курса;

- учебные пособия по языку специальности, предназначенные для иностранных студентов первых курсов, требуют уровня владения русским языком как иностранным (РКИ) не менее В1, а в большинстве своем и выше, но достичь такого уровня вне языковой среды с небольшим количеством учебных часов, совмещая занятия с изучением основных дисциплин на китайском языке, как показывает практика, невозможно.

Для повышения уровня языковой подготовки китайских студентов-бакалавров СИИ направления «Дизайн» в учебно-научной сфере общения нами было создано учебное пособие «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» [3]. Архитектоника данного учебного

пособия разрабатывалась в коллаборации с Высшей школой дизайна и архитектуры (ВШДиА) ИСИ, где, начиная с 3-го курса, будут продолжать свое обучение студенты СИИ. Так, были определены профильные области, знание лексики и предметного содержания которых необходимо китайским студентам для освоения на русском языке программы 3-го и 4-го курсов в России:

- основные положения дизайна, его виды и направления;
- художественные средства композиции;
- цвета и оттенки в дизайне;
- начертательная геометрия и требования к проектной документации в РФ.

Перечисленные предметные области легли в основу рубрикации учебного пособия для китайских студентов-дизайнеров [3, 4].

Отметим, что для эффективного усвоения материалов пособия от студентов требуется уровень владения РКИ не ниже А2 и, следовательно, использовать его в учебном процессе рекомендуется в последнем семестре обучения в Китае. Предлагаемый в пособии курс рассчитан на один семестр, т. е. на 100–120 часов аудиторных занятий при нагрузке 6 часов в неделю.

В данной статье представим систему упражнений, разработанных для данного пособия на материале узкоспециальных текстов по цветоведению.

Итак, дисциплина «Цветоведение и колористика» входит в программу общепрофессионального цикла для направления «Дизайн». Цветоведение представляет собой комплексную науку о цвете, объединяющую систематизированную совокупность данных физики, физиологии, психологии, химии, колориметрии, философии и эстетики цвета [5]. В учебном пособии «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» [3] в разделе «Цветоведение» представлены следующие лексические темы: названия основных цветов, оттенков, сложных цветов; понятие цветоведения как науки и ее основные положения; основные характеристики цветов; различные варианты цветовых кругов как главного инструмента дизайнера; цветовые сочетания и гармонии.

Материал раздела сгруппирован в три модуля-урока: «Понятие цветоведения. Цвета, оттенки, сложные цвета», «Теория цвета» и «Цветовой круг. Цветовые гармонии». Система упражнений в каждом модуле-уроке способствует комплексному формированию языковых навыков и коммуникативных умений во всех видах речевой деятельности.

Для отбора учебных текстов, на материале которых строились упражнения, были использованы литературные источники, рекомендованные преподавателями дисциплины «Цветоведение» ВШДиА СПбПУ [5–7]. Все тексты были частично адаптированы, учитывая требования, предъявляемые к учебным материалам по языку учебно-научной сферы общения, первого сертификационного уровня владения РКИ. Были учтены такие характеристики текстов, как объем (не более 400 слов), количество незнакомых слов (не более 5 %), тип текста (описание, сообщение, смешанный текст с элементами рассуждения) [8–10]. Принципиальными критериями при отборе текстов для учебного пособия были их проблемность и актуальность (наличие в тексте информации, значимой для будущего студента-дизайнера российского вуза, а также специалиста-дизайнера в современных реалиях рынка труда), лексическая и грамматическая наполненность (наличие в тексте значимых для специальности «дизайн» лексических единиц, а также базовых грамматических конструкций научного стиля речи [11]).

Комплекс упражнений, формирующих языковые навыки и коммуникативные умения иностранных студентов на материале узкоспециальных текстов, представим на примере урока «Теория цвета».

Урок построен на двух аутентичных текстах «Основные характеристики цвета» и «Оптические и психологические характеристики цвета» из учебных пособий для российских студентов-дизайнеров [5, с. 24–28; 6, с. 75–82]. Тексты были частично адаптированы по объему и лексико-грамматическому наполнению с учетом ТРКИ-1.

Традиционно при работе с текстом используются пред-, при- и послетекстовые задания. В качестве **предтекстовых заданий** к тексту «Основные характеристики цвета» мы предлагаем студентам следующие:

1. Задание на семантизацию новой лексики через перевод на родной язык с использованием словаря, находящегося в приложении учебного пособия, составленного самим автором пособия, владеющим английским и китайским языками, что исключает неверное или двусмысленное толкование слов. В задании представлены следующие слова: *характеристика, цветовой тон, насыщенность, чистота, светлота, яркость, отношение, поток, волна, степень, доля, зрительный, пурпурный, вызывать, заменять*.

2. Задания на словообразование. В задании 2 студентам необходимо образовать существительные, обозначающие процесс, от глаголов, а в задании 3 прилагательные от существительных. При этом наглядно демонстрируется механизм образования новых слов, что способствует формированию у студентов навыков распознавания словообразовательных моделей и языковой догадки (рис. 1).

Задание 2. Образуйте существительные от следующих глаголов:

глагол (НСВ / СВ)	существительное (процесс)
разбавлять – разбавить + -ени- + -е →	_____
смешивать – смешать + -ни- + -е →	_____
излучать – излучить + -ени- + -е →	_____

Задание 3. Образуйте прилагательные от существительных:

что?	какой?
спектр + альн + ый →	_____
качество + енн + ый →	_____
количество + енн + ый →	_____
процент + н + ый →	_____

Рис. 1. Задания на словообразование

3. Задания 4, 5 и 6 представляют собой комплекс упражнений, направленный на поэтапное формирование лексических и грамматических языковых навыков (рис. 2). В задании 4 представлена схема образования от смыслообразующих глаголов из текста урока страдательных причастий настоящего времени и существительных с процессуальным значением. В задании 5 приводится пример использования только что образованных новых слов. Вполне возможно, что на момент выполнения этих заданий студенты еще не знакомы с механизмом образования и особенностями использования причастий. Однако в данном случае эти знания не требуются, и их отсутствие не препятствует пониманию употребления причастий в заданном контексте. В задании 6 на наглядном материале проверяется понимание студентами семантики изученных слов.

В задании 7 представлен основной текст урока «Основные характеристики цвета» (рис. 3). В качестве **притекстового задания** студентам предлагается вопрос, на который нужно будет ответить после первичного прочтения: «Какие характеристики цвета представлены в тексте?».

Задание 4. Заполните таблицу по образцу.

	что делает?	какой?	что? (процесс)
1.	излучаться – излучиться	излучаемый →	излучение
2.	отражаться – отразиться	_____ →	_____
3.	поглощаться – поглотиться	_____ →	_____

Задание 5. Напишите словосочетания и фразы по образцу. Используйте слова из задания 4.

1. Свет излучается; излучаемый свет; процесс, когда свет излучается, называется излучением.

2. _____

3. _____

Задание 6. Напишите, какие процессы вы видите на рисунке. Используйте слова из задания 4.

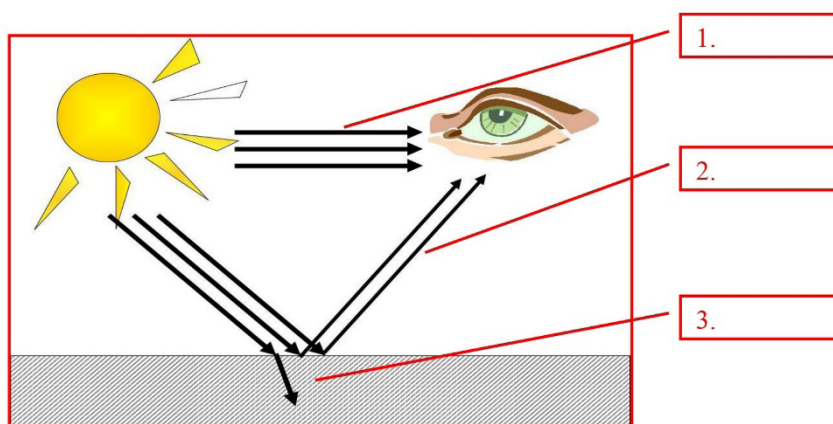


Рис. 2. Пример предтекстовых заданий

Далее следуют **послетекстовые упражнения**.

1. Задание 8 представляет собой вопросы на понимание основной информации прочитанного текста (*Что представляет собой цвет? От чего зависит цвет? Что такое хроматические и ахроматические цвета? Приведите их примеры. Что называют цветовым тоном? Что такое насыщенность? Что представляет собой чистота цвета? и др.*).

2. В задании 9 для анализа представлены лексико-грамматические конструкции, позволяющие охарактеризовать цвета и оттенки:

- с помощью лексико-грамматических конструкций обладания: *желтый цвет имеет высокую яркость; желтый цвет характеризуется высокой яркостью;*
- с помощью лексико-грамматических конструкций квалификации: *желтый – это яркий цвет;*
- с помощью лексико-грамматических конструкций сравнения: *желтый цвет ярче, чем синий цвет; желтый цвет ярче синего цвета.*

Основные характеристики цвета

Цвет — это свойство света вызывать определённое зрительное ощущение. Он зависит от спектрального состава светового излучения, которое объект отражает. Свет разных длин волн вызывает разные цветовые ощущения.

Все цвета, которые мы видим, делят на хроматические цвета и ахроматические (рисунки 1, 2, 3). Хроматические цвета могут быть спектральными (это цвета спектра) и неспектральными (это пурпурные цвета, которых нет в луче света). Ахроматические цвета — это чёрный, белый и все оттенки серого цвета.



Для качественной и количественной характеристики цвета используют такие понятия, как цветовой тон, насыщенность (чистота) и светлота (яркость).

Цветовой тон	Цвет	Диапазон длин волн, нм
Фиолетовый	Фиолетовый	380—440
Синий	Синий	440—485
Голубой	Голубой	485—500
Зелёный	Зелёный	500—565
Жёлтый	Жёлтый	565—590
Оранжевый	Оранжевый	590—625
Красный	Красный	625—740

Рисунок 4. Длина волн цветов

Светлота — это степень отличия данного цвета от чёрного. В колориметрии светлота часто заменяется другой характеристикой — относительной яркостью.

Яркость — это отношение величины потока света, который отражается от поверхности, к величине потока света, который падает на эту поверхность. Яркость измеряют при помощи шкалы ахроматических (серых) цветов (рисунок 5). Каждому цвету из спектра соответствует свой оттенок ахроматического цвета. Жёлтому, как самому светлому цвету в спектре соответствует белый цвет, а фиолетовому, как самому тёмному цвету в спектре соответствует чёрный.

Красному и синему цвету одинаковой светлоты соответствует один и тот же оттенок серого.

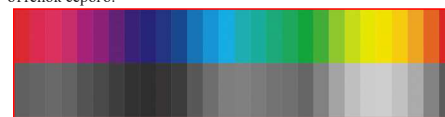
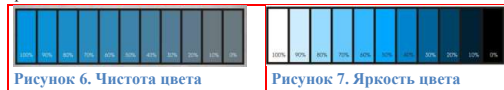


Рисунок 5. Определение яркости цвета

Насыщенность — это степень отличия хроматического цвета от равного ему по светлоте (яркости) ахроматического (серого). Насыщенность трудно измерять, и поэтому её часто заменяют другой характеристикой — чистотой цвета.

Чистота — это процентная доля чистого спектрального цвета в общей яркости данного цвета.



Насыщенность, или чистота, цвета зависит от степени «разбавления» спектрального цветового тона белым, чёрным или серым (различной светлоты).

Чем больше доля белого (или серого) цвета, тем менее насыщенным, чистым является цветовой тон. Он светлеет или темнеет по сравнению со 100 %-м чистым цветовым тоном.

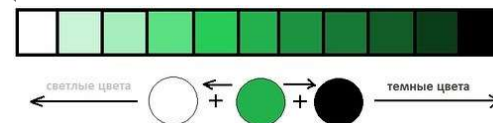


Рисунок 8. Шкала насыщенности

Качественными характеристиками хроматических цветов являются цветовой тон и насыщенность (чистота), а ахроматических цветов — только светлота.

Смешивание хроматических и ахроматических цветов образует всё богатство цветов и их оттенков. Это бежевые, коричневые, оливковые, зелёно-коричневые, синева- и красновато-коричневые, все цветные оттенки серых и многие другие цвета.

Рис. 3. Текст урока «Основные характеристики цвета»

1. Сравните цвета по светлоте:

цвет 1	цвет 2	1) _____
		2) _____
		3) _____

2. Сравните цвета по насыщенности:

цвет 1	цвет 2	1) _____
		2) _____
		3) _____

Рис. 4. Задание на формирование грамматических навыков

3. В задании 10 студентам предлагается письменно охарактеризовать предложенные цвета с использованием конструкций из предыдущего задания, а затем устно сравнить их (рис. 4).

Задания 11–14 являются предтекстовыми ко второму тексту урока «Оптические и психологические характеристики цвета», который студенты будут воспринимать на слух (в пособии для студентов этот текст не печатается). Задания 11 и 12 – на словообразование (прилагательных от существительных (например: *психолог-ия + ическ + ий = психологический*) и существительных в значении

«процесс» от глаголов (например: *ощущ-ать + ени + е = ощущение*)). В задании 13 представлены лексико-грамматические конструкции, используемые для характеристики цветовых ощущений:

- что воспринимается каким (*красный цвет воспринимается теплым*);
- что ощущается каким (*красный цвет ощущается теплым*);
- что ассоциируется с чем (*красный цвет ассоциируется с огнем*).

В задании 14 студентам предлагаются для перевода полярные психологические характеристики цветов: *теплые – холодные; легкие – тяжелые; глухие – звонкие; сухие – влажные; выступающие – отступающие; успокаивающие – возбуждающие*.

Текст «Оптические и психологические характеристики цвета» читается преподавателем в аудитории два раза. В задании 15 при первичном прослушивании текста студентам необходимо услышать, о каких психологических характеристиках цвета из задания 14 идет речь во фрагменте аудиолекции. В задании 16 предлагается тест с множественным выбором, который выполняется после повторного прослушивания текста. Примеры вопросов задания 16:

1. Чистый синий, фиолетовый и голубой – это ...

а. теплые цвета

б. холодные цвета

2. Не имеет холодных оттенков ...

а. желтый цвет

б. оранжевый цвет

в. красный цвет

3. Зеленый ...

а. это теплый цвет

б. это холодный цвет

в. может быть теплым и холодным цветом

В завершение урока «Теория цвета» студентам необходимо составить устное монологическое высказывание с использованием изученного материала, а именно выбрать самостоятельно любые два цвета или оттенка и рассказать о их свойствах по отдельности и в сравнении друг с другом.

Резюмируя сказанное выше о системе языковых и речевых упражнений в разделе по цветоведению учебного пособия «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» [3], необходимо подчеркнуть следующее. Знания по теории цвета являются ключевыми для дизайнеров, исходя из этого и строилась система упражнений, которая способствует развитию навыков распознавания и использования лексики, связанной с названиями цветов и оттенков, формированию навыков образования наименований сложных цветов (*сине-зеленый, небесно-голубой, лимонно-желтый*), умений охарактеризовать цвет и цветовые сочетания не только по насыщенности, яркости, чистоте, но и с позиции оптического и психологического восприятия цвета человеком (*теплые и холодные, отступающие и выступающие, сухие и влажные, легкие и тяжелые цвета*), что в совокупности повышает продуктивность обучения иностранных студентов по направлению «Дизайн» в России на русском языке. Обратная связь со стороны ВШДиА показала высокую эффективность использования материалов учебного пособия «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн», наиболее очевидно проявившуюся во время выступлений китайских студентов с презентациями своих дизайн-проектов. Преподаватели кафедры дизайна отметили, что при описании различных вариантов цветографических решений, использованных в ходе проектирования, речь китайских студентов была корректной, связной, содержательной и включала не только наименования основных цветов, но и большое количество обозначений их оттенков и сложных цветов (*не «красный», а «красноватый», «малиново-красный», «огненно-красный» и даже «цвет московского пожара»*). Все это подтверждает большой интерес к теме

цветоведения в китайской аудитории и, как следствие, высокую мотивацию в ее освоении и использовании в речи.

Таким образом, опыт разработки и использования пособия «Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн» позволяет сделать вывод о том, что при создании учебных средств по языку специальности для иностранных студентов совместных международных образовательных программ важно:

- осуществлять отбор тематического и лексического материала совместно с преподавателями структурных подразделений вузов, в которых студенты будут учиться в России;
- учитывать уровень владения студентами РКИ;
- выстраивать систему упражнений, комплексно формирующую языковые лексические и грамматические навыки и коммуникативные умения во всех видах речевой деятельности.

Список источников

1. Баранова И. И. Международное сотрудничество Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого с зарубежными вузами в языковой подготовке иностранных учащихся // Русский язык за рубежом. 2019. № 5 (276). С. 51–56.
2. Ван Л., Баранова И. И. Особенности обучения студентов из КНР по совместным образовательным программам // Научно-технические ведомости Санкт-Петербургского государственного политехнического университета. Гуманитарные и общественные науки. 2017. Т. 8, № 4. С. 108–117.
3. Васильева К. В. Русский язык как иностранный. Язык специальности. Дизайн. СПб.: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2021. 175 с.
4. Васильева К. В. Учебное пособие по языку специальности «дизайн» для китайских студентов совместного инженерного института: концепция, структура, содержание // Преподаватель XXI век. 2021. № 4, ч. 1. С. 158–170.
5. Никитина Т. А. Цветоведение и колористика. Основы теории и систематизации цвета. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2008. 92 с.
6. Никитина Т. А. Цветоведение и колористика. Цвет в промышленном дизайне. СПб.: Изд-во Политехнического ун-та, 2009. 144 с.
7. Кухта М. С., Куманин В. И., Соколова М. Л., Гольдшмидт М. Г. Промышленный дизайн. Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2013. 312 с.
8. Андрюшина Н. П. и др. Требования к Первому сертификационному уровню владения русским языком как иностранным. Общее владение. Профессиональный модуль. СПб.: Златоуст, 2011. 64 с.
9. Андрюшина Н. П. и др. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень. М.; СПб.: Златоуст, 2000. 56 с.
10. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб.: Златоуст, 2015. 196 с.
11. Митрофанова О. Д. Русский язык и специальность // Русский язык за рубежом. 1970. № 2. С. 62–64.

References

1. Baranova I. I. Mezhdunarodnoye sotrudnichestvo Sankt-Peterburgskogo politekhnicheskogo universiteta Petra Velikogo s zarubezhnymi vuzami v yazykovoy podgotovke inostrannykh uchashchikhsya [International cooperation of Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University with foreign universities in the language training of foreign students]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 2019, no. 5 (276), pp. 51–56 (in Russian).
2. Van L., Baranova I. I. Osobennosti obucheniya studentov iz KNR po sovmestnym obrazovatel'nym programmam [Features of teaching students from China on joint educational programs]. *Nauchno-tekhnicheskiye vedomosti Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo politekhnicheskogo universiteta. Gumanitarnye i obshchestvennyye nauki – Scientific and Technical Bulletin of St. Petersburg State Polytechnic University. Humanities and social sciences*, 2017, vol. 8, no. 4, pp. 108–117 (in Russian).
3. Vasil'yeva K. V. *Russkiy yazyk kak inostrannyi. Yazyk spetsial'nosti. Dizayn* [Russian as a foreign language. The language of the specialty. Design]. Saint Petersburg, POLITEKH-PRESS Publ., 2021. 175 p. (in Russian).

4. Vasil'yeva K. V. Uchebnoye posobiye po yazyku spetsial'nosti "Dizayn" dlya kitayskikh studentov Sovmestnogo inzhener'nogo instituta: kontseptsiya, struktura, soderzhaniye [Textbook on the language of the specialty "Design" for Chinese students of the Joint Engineering Institute: concept, structure, content]. *Prepodavatel' XXI vek*, 2021, no. 4, part 1, pp. 158–170 (in Russian).
5. Nikitina T. A. *Tsvetovedeniye i koloristika. Osnovy teorii i sistematizatsii tsveta* [Color science and coloristics. Fundamentals of the theory and systematization of color]. Saint Petersburg, Polytechnic University Publ., 2008. 92 p. (in Russian).
6. Nikitina T. A. *Tsvetovedeniye i koloristika. Tsvet v promyshlennom dizayne* [Color science and coloristics. Color in industrial design]. Saint Petersburg, Polytechnic University Publ., 2009. 144 p. (in Russian).
7. Kukhta M. S., Kumanin V. I., Sokolova M. L., Gol'dshmidt M. G. *Promyshlennyy dizayn* [Industrial Design]. Tomsk, TPU Publ., 2013. 312 p. (in Russian).
8. Andryushina N. P. et al. *Trebovaniya k Pervomu sertifikatsionnomu urovnyu vladeniya russkim yazykom kak inostrannym. Obshcheye vladeniye. Professional'nyy modul'* [Requirements for the First certification level of proficiency in Russian as a foreign language. General skills. Professional module]. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2011. 64 p. (in Russian).
9. Andryushina N. P. et al. *Gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart po russkomu yazyku kak inostrannomu. Professional'nyye moduli. Pervyy uroven'. Vtoroy uroven'* [State Educational Standard for Russian as a foreign language. Professional modules. The first level. The second level]. Moscow, Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2000. 56 p. (in Russian).
10. Kapitonova T. I., Moskovkin L. V. *Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoy podgotovki* [Methodology of teaching Russian as a foreign language at the stage of pre-university preparation]. Saint Peterburg, Zlatoust Publ., 2015. 196 p. (in Russian).
11. Mitrofanova O. D. Russkiy yazyk i spetsial'nost' [Russian language and specialty]. *Russkiy yazyk za rubezhom – Russian Language Abroad*, 1970, no. 2, pp. 62–64 (in Russian).

Информация об авторе

Васильева К. В., аспирант, Псковский государственный университет (пл. Ленина, 2, Псков, Россия, 180000).

Information about the author

Vasileva K. V., postgraduate student, Pskov State University (pl. Lenina, 2, Pskov, Russian Federation, 180000).

Статья поступила в редакцию 01.07.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 01.07.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья
УДК 372.881.161.1
<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-81-89>

Русско-корейский паремиологический словарь как средство формирования лингвокультурологической компетенции корейских студентов-русистов

Жооюнг Квон¹

¹ Псковский государственный университет, Псков, Россия, shisliva96@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается проблема лексикографической репрезентации русских пословиц корейским студентам-русистам. Представлена концепция двуязычного паремиологического словаря, особенностью которого является его кросс-культурный характер: лингвокультурологический комментарий сопровождает здесь не только русские паремии, но и их корейские эквиваленты. Рассмотрены все параметрические зоны словарной статьи, показаны приемы работы в студенческой группе с данными лексикографическими материалами. Результаты итогового контроля показали, что разработанные словарные статьи оказались эффективным средством формирования лингвокраеведческой компетенции корейских студентов. Это подтверждает практическую значимость исследования, материалы которого могут быть использованы на занятиях по русскому языку как иностранному и при составлении учебных словарей пословиц. В научном плане результаты исследования пополняют теоретическую базу кросс-культурного подхода в обучении неродному языку.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, лингвокультурология, лингвокультурологическая компетенция, учебная лексикография, паремиологический словарь, кросс-культурный подход в лексикографии, словарная статья, лингвокультурологическое комментирование пословиц

Для цитирования: Квон Жооюнг. Русско-корейский паремиологический словарь как средство формирования лингвокультурологической компетенции корейских студентов-русистов // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 81–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-81-89>

Original article

Russian-Korean Paremiological Dictionary as a means of forming the linguocultural competence of Korean students of Russian studies

Jooyoung Kwon¹

¹ Pskov State University, Pskov, Russian Federation, shisliva96@mail.ru

Abstract

The article examines the problem of lexicographical representation of Russian proverbs to Korean students of Russian studies. The concept of an innovative paremiological dictionary is presented, which can be used to develop the linguocultural competence of future teachers of Russian as a foreign language and translators. A special feature of the dictionary is its cross-cultural nature: linguocultural commentary accompanies not only Russian proverbs, but also their Korean equivalents. The principles of material selection are described, all parametric zones of a dictionary entry are considered, and a sample of a complete bilingual lexicographical description of a Russian proverb and its equivalent is given. The methods of working in a student group with each zone of the dictionary entry are shown, and it is indicated which parameters of linguocultural competence this work is aimed at forming. Particular attention is paid to creative tasks, when students, using recommended sources, develop linguocultural comments

on Russian and Korean proverbs. The data from the final control showed that the experimental work carried out with lexicographic materials turned out to be an effective means of developing the linguistic competence of Korean students, increasing interest in paremiology and motivation to study the Russian language and culture. This confirms the practical significance of the study, the materials of which can be used in classes on Russian as a foreign language and in the compilation of educational dictionaries of proverbs. In scientific terms, the research results presented in the article complement the theoretical basis of the cross-cultural approach to teaching a non-native language.

Keywords: *Russian as a foreign language, linguoculturology, linguoculturological competence, educational lexicography, paremiological dictionary, cross-cultural approach to lexicography, dictionary entry, linguoculturological commentary on proverbs*

For citation: Kwon J. Russko-koreyskiy paremiologicheskii slovar' kak sredstvo formirovaniya lingvokul'turologicheskoy kompetentsii koreyskikh studentov-rusistov [Russian-Korean Paremiological Dictionary as a means of forming the linguocultural competence of Korean students-russianists]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 81–89. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-81-89>

Освоение иностранцами русских пословиц осложняется, как известно, этнокультурными особенностями материала, которые не всегда адекватно осмысливаются обучающимися в силу их принадлежности к иной культуре, в том числе кардинально отличающейся от русской. Это в полной мере касается корейских студентов, изучающих русский язык на родине, где в их распоряжении всего один русско-корейский словарь [1], в котором собрано 50 русских пословиц без каких-либо лингвокультурологических комментариев. В учебнике «Дорога в Россию» [2], по которому идет обучение русскому языку в корейских университетах, русские пословицы также даются в основном без контекстов употребления и лингвокультурологического комментирования – эта задача ложится на преподавателя, который, находясь в Корее и являясь носителем корейского языка, не всегда располагает доступными источниками и достаточным языковым опытом для полноценной репрезентации русских паремий своим студентам.

Некоторое количество русских и корейских пословиц представлено в сопоставительном аспекте, например, пословицы с компонентом-фитонимом [3], личными именами [4]. Исследователи высоко оценивают педагогический потенциал таких контрастивных разработок [5, 6], предлагают методические рекомендации по репрезентации отдельных этноспецифических русских паремий корейским учащимся [7], однако в целом это не решает проблемы успешного освоения корейцами культурного фона и особенностей современного функционирования паремий.

На наш взгляд, в процессе обучения корейцев русской паремиологии (как, впрочем, и русских студентов паремиям корейского языка) целесообразно непосредственно на занятиях использовать кросс-культурный подход, вводя элементы лингвокультурологического описания пословиц как изучаемого, так и родного языка. Это особенно актуально при обучении студентов-филологов, которым навыки сопоставительного анализа пригодятся в их дальнейшей работе. При реализации такого подхода эффективным учебным средством может стать кросс-культурный русско-корейский словарь пословиц, который создается в рамках нашего научного исследования.

Цель данной статьи – представить концепцию словаря и возможности формирования с его помощью определенных параметров лингвокультурологической компетенции корейских студентов-филологов, изучающих русский язык. К таким параметрам, формирование которых целесообразно на паремиологическом материале с использованием кросс-культурного подхода, мы отнесли:

1) знания: о значении и происхождении русских паремий; о фактах русской истории, культуры, природной среде, бытовых реалиях, отражаемых паремиями; об особенностях современного функционирования пословиц;

2) профессиональные навыки: сопоставительного анализа паремий родного и изучаемого языков; лингвокультурологического комментирования русских паремий на фоне пословиц родного языка.

На начальном этапе разработки словаря осуществляется отбор культурологически ценных паремий: в дополнение к 50 пословицам русско-корейского словаря [1] в наш словник включены 35 паремиологических единиц, представленных в учебнике «Дорога в Россию» [2]. Отобранные русские пословицы классифицировались тематически в соответствии с традициями паремиологических словарей и сборников XIX–XX вв. [8–10]. Выделены следующие их группы и, соответственно, разделы словаря: «Богатство и бедность», «Время и возраст», «Дружба и вражда», «Желания и возможности», «Здоровье и болезни», «Правда и ложь», «Работа и безделье», «Слово и дело», «Ум и глупость», «Характер человека» и др.

Внутри этих разделов пословицы расположены в алфавитном порядке. Каждая из них в рамках отдельной словарной статьи представлена во всех своих вариантах (варьируемые компоненты или выражение в целом даются в скобках). Пословица получает толкование на русском и корейском языках, а под знаком (*) – дословный перевод на корейский язык, который представит читателю особенности образной структуры русской паремии и подготовит его к осмыслению межъязыковых сходств и различий этого параметра.

В следующей зоне словарной статьи – зоне комментария (под знаком <) дается информация о происхождении народного выражения, раскрывается его культурный фон, комментируются безэквивалентные единицы лексического состава и механизм развития переносного значения при его наличии. Такой лингвокультурологический комментарий строится в соответствии с принципами и технологиями его создания, основательно разработанными российскими специалистами [11–13]. Использован нами и материал научных статей, посвященных сопоставительному лингвокультурологическому анализу корейского и русского паремиологического и фразеологического материала [3, 4, 14].

Далее в словарной статье (под знаком **) приводится корейский паремиологический эквивалент (пословица, полностью или частично сходная с русской по смыслу и образности, а при отсутствии таковой дается функциональный эквивалент, передающий то же значение с использованием другого образа); корейская пословица дословно переводится и комментируется в лингвокультурологическом плане на русском языке, так как словарь ориентирован на корейских студентов-филологов, изучающих русский язык и осваивающих в том числе и профессиональные навыки лингвокультурологического комментирования паремий. В заключительной зоне словарной статьи располагается рубрика «В современной речи». Здесь даются примеры использования пословицы в живой речи или в интернет-коммуникации.

Представим словарную статью в целом на примере лексикографической разработки пословицы библейского происхождения «Посеешь ветер – пожнешь бурю», не имеющей образных соответствий в корейском языке, где паремия с идентичной логико-смысловой структурой строится на этнокультурно обусловленных образных ассоциациях.

ПОСЕЕШЬ ВЕТЕР – ПОЖНЕШЬ БУРЮ (КТО ПОСЕЕТ ВЕТЕР – ПОЖНЕТ БУРЮ).

Кто причинил другим вред, доставил неприятности, окажется в еще более неприятной ситуации, заплатит за свои действия (다른 사람에게 피해를 주면 자신은 더 큰 피해를 입는다.) Буквально: 바람을 심으면 폭풍우를 거둔다). < Пословица восходит к Библии («Ветхий Завет»), где в «Книге Пророка Осии» говорится о тех, кто разжигает вражду между народами: «Так как они сеяли ветер, то и пожнут бурю»). Во многих европейских языках пословица имеет полные соответствия, например, в английском: *He who sows the wind, shall reap the whirlwind*; в испанском: *El que siembra vientos, recoge tempestades*; в немецком: *Wer Wind sät, wird Sturm ernten*.

** В корейском языке этот же смысл передает пословица 되로 주고 말로 받는다 (буквально: «Отдаешь тебе и получаешь мал»). *Тве* и *мал* – старинные измерительные чаши для сыпучих продуктов, жидкостей, пищи. *Тве* – квадратная деревянная чаша объемом 1,8 л; *мал* – цилиндрическая чаша из дерева или металла, которая в 10 раз превосходит *тве* по объему (18 л). (Комментарий сопровождается фотоиллюстрациями корейских измерительных чаш.)

– В современной речи. Одноклассница своей подруге: *Зря ты Наташу обидела. Теперь весь класс против тебя. Посеешь ветер – пожнешь бурю, разве ты не знала?* (Запись 2022 г.). Старшая сестра младшей: *Ты просишь всё больше подарков. Его (жениха) это раздражает. Так и до крупной ссоры недалеко: посеешь ветер – пожнешь бурю* (Запись 2023 г.). *Посеешь ветер, пожнешь бурю, а что нужно посеять, чтобы возило счастье? – Добро* (<https://otvechai.com/q/248288>).

Словарные статьи могут использоваться в рамках курса русского языка или лингвокультурологии как материал для самостоятельного аналитического чтения или коллективной работы в аудитории. Для апробации в таком формате 20 словарных статей было предложено корейским студентам-русистам выпускного курса Университета Хангук (Республика Корея) с методическими рекомендациями по использованию материалов в учебном процессе.

Работая с первой, справочной зоной статьи, студенты знакомятся с семантикой русской паремии. При использовании электронной версии словаря на большом экране преподаватель может не сразу открывать значение пословицы, если хочет проверить языковую догадку студентов или их остаточные знания, если пословица изучалась ранее. В зависимости от уровня языковой подготовки учащихся эти параметры проверяются с использованием их родного языка или по русскоязычной самостоятельной семантизации пословицы. Таким образом, начинается овладение знаниями о семантике русской паремии или их коррекция и закрепление, которое продолжается на всем протяжении работы со статьёй.

Знания о происхождении русских паремий, их связи с русской историей, культурой, традиционным бытом, природной средой формируются в ходе работы с лингвокультурологическим комментарием. Он разрабатывается на принципах научности и достоверности (используются корректные этимологические версии и культурно-историческая информация из авторитетных источников) и в то же время на принципе доступности (учет уровня обучения, который отражается в адресации словаря, в нашем случае – это уровень В1). Комментарий предлагается для изучающего чтения, а на этапе перехода к В2 текст может быть предложен для аудирования. Работа с данным мини-текстом строится традиционно – предтекстовая лексическая работа, послетекстовая проверка понимания, лексико-грамматические и речевые упражнения. Именно здесь начинается формирование профессиональных навыков лингвокультурологического комментирования паремий: рассматривается структура комментария, выделяется основная информация и языковые средства ее передачи. По построенному плану студенты готовятся передать содержание комментария с коммуникативной установкой – рассказать о происхождении русской пословицы иностранным студентам-историкам, которым это может быть интересно; подготовить рассказ о происхождении паремии для обучающего блога «Русские пословицы»; разработать фрагмент доклада по паремиологической этимологии для студенческой научной конференции и т. п. При более высоком уровне владения русским языком они могут самостоятельно разрабатывать комментарии к пословицам по рекомендованным источникам, но, как показал наш опыт, успешно осваивать этот вид профессиональной деятельности студенты могут также на материале родного языка, сопоставляя русские паремии с корейскими.

Так, работая со следующей рубрикой словарной статьи (паремиологический эквивалент родного языка), учащиеся узнают о том, что среди русских и корейских пословиц, идентичных по смыслу, выделяются: 1) полностью совпадающие или максимально близкие по образности выражения в двух языках (например: рус. *Нет дыма без огня*, ср.: кор. *아니 땀 굴뚝에 연기 날까*; рус. *Начало – половина дела*, ср.: кор. *시작이 반이다* – букв.: «Начало – уже половина»; рус. *Утопающий хватается за соломинку*, ср.: кор. *물에 빠지면 지푸라기라도 잡는다* – букв.: «Если упадешь в воду, хватаешься даже за соломинку»); 2) частично сходные по образности паремии (рус. *Как аукнется, так и откликнется*, ср.: кор. *가는 말이 고와야 오는 말이 곱다* – букв.: «Если слово, которое вы скажете, хорошее, то слово, возвращающееся к вам, тоже будет хорошим»; причем минимальное сходство может обнаруживаться лишь на уровне образного мотива, например, и у русских,

и у корейцев ситуация, когда кто-то невольно открывает свою вину, передается в пословицах через образ вора, которого что-то выдает, мешает ему скрыться: рус. *На воре шапка горит*, ср.: кор. 도둑이 제 발 저리다 – букв. «У вора ноги затекли»; это характерно и для фразеологизмов – например, идея усугубления сложной, конфликтной ситуации связывается с образом пожара, огня, который разгорается из-за действий субъекта: рус. *Подливать масла в огонь*, ср.: кор. 불 난 집에 부채질한다 – букв. «Махать веером в доме, где пожар»; 3) безэквивалентные с точки зрения образности русские паремии, их значение передается в корейском языке пословицами, построенными на других образных ассоциациях (например, рус. *Конь о четырех ногах, и тот спотыкается*, ср.: кор. 원숭이도 나무에서 떨어진다 – букв.: «Даже обезьяны падают с деревьев»; рус. *И медведя плясать учат*, ср.: кор. 서당 개 삼 년이면 풍월을 읊는다 – букв. «Собака, охраняющая школу, через три года будет читать стихи»; рус. *По одежке протягивай ножки*, ср. кор.: 오르지 못할 나무는 쳐다보지도 마라 – букв.: «Даже не смотри на дерево, на которое не можешь залезть».

Работа с этой зоной словарной статьи также строится с учетом уровня владения языком у студентов. Так, на начальном этапе обучения преподаватель может вывести на доску для обсуждения корейский эквивалент со специальным значком, отражающим полное образное сходство пословиц в двух языках (=), частичное сходство образной структуры (~ или ~~ при отдаленном сходстве) и образную лакуну в родном языке (#). Подобные системы графических отображений сходств и различий уже используются в учебной паремиографии и фразеографии [14, 15]. В дальнейшем обучающимся можно предложить самим отнести соотносительную паремию родного языка к одной из этих трех групп, а на еще более высоком уровне обучения – самим отобрать корейские эквиваленты из ряда предложенных и классифицировать их.

Работая по нашим рекомендациям с материалами словаря, преподаватели университета отмечали, что высокий уровень мотивации наблюдался у корейских студентов-русистов при анализе и разработке лингвокультурологических комментариев к пословицам родного языка. При работе со словарными статьями некоторые из этих комментариев были скрыты от студентов, которые, разрабатывая их самостоятельно, руководствовались прагматической установкой – помочь своими комментариями носителям русского языка освоить огромный пласт корейской культуры, которая набирает все большую популярность в России.

При общности логико-семантической модели паремий двух языков и ее этноспецифическом воплощении комментарии к русской и корейской пословицам разрабатывались параллельно с учетом сходств и различий, как, например, в словарной статье «Мал золотник, да дорог», где русской паремии соответствует корейская – 작은 고추가 맵다 (букв.: «Маленький перец острый»), построенная по той же логико-семантической модели и передающая то же значение: «что-л. небольшое по размеру может обладать выдающимися качествами». Для разработки комментария к русской паремии студентам предлагается ознакомиться с культурно-исторической информацией, представленной в «Школьном словаре живых русских пословиц» [16, с. 108] и ответить на вопросы: Какие три значения имело слово «золотник» в древности? С каким значением слова обычно связывают происхождение пословицы? Какие варианты пословицы имеются в европейских языках? Что они говорят о происхождении пословицы? В ходе обсуждения студенты отмечают, что слово «золотник» в Древней Руси обозначало меру веса, равную примерно 4,3 г; гирьку такого же веса для взвешивания золота и серебра (обычно с ней и связывают происхождение пословицы), а также золотую монету весом примерно 6 г. Именно золотая монета (ducat, Goldmünze) фигурирует в аналогичной польской и немецкой пословицах. Скорее всего, с ней и связано происхождение паремии, общей для разных европейских языков.

Таким образом, коллективно создается лингвокультурологический комментарий, представляющий собой адаптированный текст источника [16], на который дается ссылка.

Комментирование соотносительной корейской пословицы 작은 고추가 맵다 (букв.: «Маленький перец острый») было самостоятельной творческой работой студентов, которые на свое усмотрение

ние использовали корейские интернет-источники, в том числе электронный словарь корейского языка [17], следуя отработанному плану комментария: логико-семантическая модель пословицы в сопоставлении с русскоязычным паремиологическим аналогом, этнокультурная специфика образа: стержневой компонент образа – семантика, культурный фон (связь с историей, культурой, бытом народа), использование в других паремиологических единицах, фольклоре. Приведем одну из студенческих работ по лингвокультурологическому комментированию данной паремии:

«Корейская пословица 작은 고추가 맵다 («Маленький перец острее») передает ту же идею, что и русская паремия с образом золотника. Но корейский образ строится на другом примере маленького объекта, обладающего каким-то выдающимся качеством. Это стручок красного перца, который для корейцев очень актуален.

Перец – растение семейства пасленовых, однолетнее травянистое растение в регионах с умеренным климатом; растет в виде кустарника в тропических регионах. Плоды имеют удлиненную форму и по мере созревания меняют цвет с темно-зеленого на красный. Кожура и семена содержат капсаицин, придающий им пряный вкус.

В Корею красный перец является наиболее используемой специей наряду с чесноком. Кимчи и ттокпокки, типичные блюда Кореи, содержат порошок красного перца и пасту из красного перца. Обычно корейцы едят гарниры с красным перцем, а когда готовят суп, туда тоже нарезают и добавляют перец. При употреблении мяса зеленый перец едят сырым, обмакивая его в пасту из красного перца или в соевую пасту. Особенностью пищевых пристрастий корейцев является и то, что в Корею не только плоды, но и листья перца едят как овощи.

Вкусовые качества перца стали основой образа, на котором построена корейская пословица (в современной речи она употребляется редко): 시누이는 고추보다 맵다 (букв. «Золотка острее перца») – о золовке (сестре мужа), которой в корейской культуре (как и в русской) приписывается задиристый, конфликтный характер.

Другая поговорка, также редко употребляемая в современной речи, отражает ценность перца как сельскохозяйственной культуры и излюбленного пищевого продукта: 고추 밭에 말 달리기 (букв. «Лошадь бежит по перечному полю») – о поведении скандального, напористого человека, который своими действиями причиняет вред другим, не задумываясь об этом (метафорический образ здесь расшифровывается так: если лошадь пробежит по перечному полю, оно будет полностью уничтожено, так и человек, который действует, не думая о других, может им навредить»).

Заключительная зона словарной статьи («В современной речи») предполагает анализ приведенных ситуаций употребления русской паремии – это контексты, записанные в студенческой аудитории и материалы интернет-сайтов, в том числе заголовки статей (в этой функции паремии, в том числе трансформированные, часто выступают в современной интернет-коммуникации [18, с. 203]): На баскетбольной площадке: *Иванов, ты самый маленький, а очков больше всех набрал, прямо как в пословице: мал золотник, да дорог* (Запись 2022 г.). *Про моего брата могу сказать – мал золотник, да дорог: ему всего пять лет, а он уже задачи за второй класс решает* (Запись 2023 г.). *Мал золотник и не очень дорог* (Заголовок рекламного материала о миниатюрном мультимедиаплеере: <https://www.drive2.ru/b/526878551400514887/>). *Мал золотник, а в сантехнике без него – никуда* (<https://otvet.mail.ru/question/52739583>) * *Золотник* (техн.) – распределитель жидкости.

Ознакомившись с записями живой речи, представленными в данной рубрике, студенты конструируют ситуации, в которых уместно использование паремии *Мал золотник, да дорог*. Пройдя по ссылкам, они могут ознакомиться с материалами, в которых используются, как правило, трансформированные пословицы, и в ходе обсуждения осмыслить авторский замысел трансформации, а также типы преобразования паремии.

Корейские студенты – будущие преподаватели русского языка и переводчики – на этапе рефлексии положительно оценили использование словарных материалов как средства формирования

их лингвокультурологической компетенции, отметили возросший интерес к паремиологии и сопоставительным исследованиям, расширение своего культурологического кругозора. Это подтвердили и данные контрольного среза в сравнении с входным контролем, проведенным перед началом апробации материалов. Паремиологический запас у студентов в среднем увеличился на 70 % (русские пословицы) и на 35 % (корейские пословицы). Помимо семантики новых паремий, студенты усвоили их происхождение и связь с историей, культурой и бытом двух народов. Навыки сопоставительного анализа на входном контрольном срезе продемонстрировали всего 5 % испытуемых, но и они смогли лишь подобрать корейские эквиваленты к отдельным русским паремиям, но не указали тип соответствий. По завершении экспериментальной работы со словарными материалами большая часть группы, помимо подбора эквивалентов, показала и навыки их классификации. Что касается навыков лингвокультурологического комментирования пословиц, то объем комментариев от 1–2 фраз на начальном этапе увеличился до связного, логически выстроенного, содержательного рассказа из 12–20 и более фраз – такие результаты показали 72 % членов группы. Сложнее студентам было конструировать ситуации употребления русских пословиц, что вполне объяснимо их нахождением вне русской языковой и социокультурной среды. Абсолютно новыми для них оказались и факты трансформации паремий – не всегда удавалось идентифицировать преобразованные пословицы в материалах интернет-дискурса. Таким образом, были сделаны выводы о необходимости расширения заключительной зоны словарной статьи, отражающей особенности современного функционирования паремий.

По результатам проведенной экспериментальной работы будут скорректированы материалы и других статей готовящегося к изданию русско-корейского кросс-культурного паремиологического словаря, который можно будет использовать непосредственно в учебном процессе, а также в практике лексикографии как модель учебной лингвокультурологической репрезентации паремий. Словарь будет полезен и носителям русского языка, изучающим корейский язык и интересующимся корейской культурой.

Список источников

1. Русская пословица 50. Сеул: РУБАТО, 2019. 62 с.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка: в 4 т. СПб.: Златоуст, 2012. Т. 1. 344 с.; Т. 2. 256 с.; Т. 3-1. 200 с.; Т. 3-2. 184 с.
3. Нань Яньхуа. Паремии с компонентом-названием травянистых растений в русском языке на фоне китайского и корейского языков (лингвокультурологический аспект) // Ученые записки Новгородского государственного университета. 2021. № 6 (39). С. 689–695. doi: 10.34680/2411-7951.2021.6(39).689-695
4. Чве Ен. Ги., Пак Ен. Г. О переводе русских фразеологизмов с личными именами на корейский язык // Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика. 2022. Т. 14, № 1. С. 96–112. doi: 10.21638/spbu13.2022.107
5. Слепченко В. В., Кулькова Р. А. Педагогический потенциал русско-корейских контрастивных исследований // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2020. № 4 (20). С. 55–64.
6. Лим В. Н. Фразеологическая эквивалентность пословиц в разнотрутурных языках (на материале корейского и русского языков) // Казанская наука. 2021. № 2. С. 113–115.
7. Брулева Ф. Г., Токтарова Т. Ж. Лингвокультурологический подход в изучении русских пословиц китайскими и корейскими студентами // Современные исследования социальных проблем. 2011. Т. 8, № 4-1. С. 152–156.
8. Даль В. И. Пословицы русского народа. М.: Художественная литература, 1957. 992 с.
9. Соколова М. И. Народная мудрость: пословицы и поговорки. Новосибирск: Офсет, 2009. 622 с.
10. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Народная мудрость. Русские пословицы. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2011. 416 с.

11. Никитина Т. Г. Москва как национальный символ в паремиологическом отображении: динамика культурных смыслов // *Quaestio Rossica*. 2020. Т. 8, № 5. С. 1534–1548. doi: 10.15826/qr.2020.5.543
12. Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Учебный паремиологический словарь нового типа как лингвокультурологический источник // *Русский язык в школе*. 2023. Т. 84, № 3. С. 58–67. doi: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-58-67
13. Никитина Т. Г., Роголёва Е. И. Русские пословицы в лингвоаксиологической и лексикографической интерпретации: традиции и инновации // *Вопросы лексикографии*. 2022. № 24. С. 70–92. doi: 10.17223/22274200/24/4
14. Квон Жооунг. Русские пословицы и поговорки в кросс-культурном русско-корейском словаре // *Славянские встречи: сборник материалов Международной культурно-образовательной и научной программы*. Гомель: ГГУ им. Ф. Скорины, 2023. С. 107–113.
15. Никитина Т. Г., Жуманиязов М. А. Лексика и фразеология в двуязычном сопоставительном учебном словаре // *Научный диалог*. 2019. № 12. С. 70–83. doi: 10.24224/2227-1295-2019-12-70-83
16. Мокиенко В. М. Школьный словарь живых русских пословиц. СПб.: Нева, 2002. 352 с.
17. Basic korean Dictionary. URL: <https://wordrow.kr/basicn/en/> (дата обращения: 25.05.2023).
18. Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Библийские фразеологизмы и паремии в современном социокультурном контексте: к концепции словарной репрезентации // *Научный диалог*. 2023. Т. 12, № 8. С. 193–210. doi: 10.24224/2227-1295-2023-12-8-193-210

References

1. *Russkaya poslovnitsa 50* [Russian proverb 50]. Seoul, RUBATO Publ., 2019. 62 p. (in Korean).
2. Antonova V. E., Nakhabina M. M., Tolstykh A. A. *Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka* [Road to Russia: Russian language textbook]. In 4 volumes. Saint Petersburg, Zlatoust Publ., 2012. Vol. 1. 344 p.; Vol. 2. 256 p.; Vol. 3-1. 200 p.; Vol. 3-2. 184 p. (in Russian).
3. Nan' Jan' hua. Paremii s komponentom-nazvaniem travyanistykh rasteniy v russkom yazyke na fone kitayskogo i koreyskogo yazykov (lingvokul'turologicheskij aspekt) [Proverbs with a component-name of herbaceous plants in the Russian language against the background of Chinese and Korean languages (linguocultural aspect)]. *Uchyonyye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta – Memoirs of NovSU*, 2021, no. 6 (39), pp. 689–695 (in Russian). DOI: 10.34680/2411-7951.2021.6(39).689-695
4. Chve En.Gi., Pak En.G. O perevode russkikh frazeologizmov s lichnymi imenami na koreyskiy yazyk [On the translation of Russian phraseological units with personal names into Korean]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedeniye i afrikanistika*, 2022, vol. 14, no. 1, pp. 96–112 (in Russian). DOI: 10.21638/spbu13.2022.107
5. Slepchenko V. V., Kul'kova R. A. Pedagogicheskiy potentsial russko-koreyskikh kontrastivnykh issledovaniy [Pedagogical potential of Russian-Korean contrastive studies]. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Filosofiya – Vestnik of North-Eastern Federal University. Pedagogics. Psychology. Philosophy*, 2020, no. 4 (20), pp. 55–64 (in Russian).
6. Lim V. N. Frazеologicheskaya ekvivalennost' poslovits v raznostrukturnykh yazykakh (na materiale koreyskogo i russkogo yazykov) [Phraseological equivalence of proverbs in languages of different structures (based on the material of Korean and Russian languages)]. *Kazanskaya nauka – Kazan Science*, 2021, no. 2, pp. 113–115 (in Russian).
7. Bruleva F. G., Toktarova T. Zh. Lingvokul'turogogicheskii podkhod v izuchenii russkikh poslovits kitayskimi i koreyskimi studentami [Linguocultural approach to the study of Russian proverbs by Chinese and Korean students]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem – Modern Studies of Social Issues*, 2011, vol. 8, no. 4-1, pp. 152–156 (in Russian).
8. Dal' V. I. *Poslovitsy russkogo naroda* [Proverbs of the Russian people]. Moscow, Khudozhestvennaya literatura Publ., 1957. 992 p. (in Russian)
9. Sokolova M. I. *Narodnaya mudrost': poslovitsy i pogovorki* [Folk wisdom: proverbs and sayings]. Novosibirsk, Ofset Publ., 2009. 622 p. (in Russian)
10. Mokiyenko V. M., Nikitina T. G. *Narodnaya mudrost'. Russkiye poslovitsy* [Folk wisdom. Russian proverbs]. Moscow, OLMA Media Grupp Publ., 2011. 416 p. (in Russian)
11. Nikitina T. G. Moskva kak natsional'nyy simvol v paremiologicheskoy otobrazhenii: dinamika kul'turnykh smyslov [Moscow as a national symbol in paremiological reflection: the dynamics of cultural meanings]. *Quaestio Rossica*, 2020, vol. 8, no. 5, pp. 1534–1548 (in Russian). DOI: 10.15826/qr.2020.5.543

12. Nikitina T. G., Rogaleva E. I. Uchebnyy paremiologicheskii slovar' novogo tipa kak lingvokul'turologicheskii istochnik [Educational paremiological dictionary of a new type as a linguocultural source]. *Russkiy yazyk v shkole – Russian Language at School*, 2023, vol. 84, no. 3, pp. 58–67 (in Russian) DOI: 10.30515/0131-6141-2023-84-3-58-67
13. Nikitina T. G., Rogaleva E. I. Russkiye poslovitsy v lingvoaksiologicheskoy i leksikograficheskoy interpretatsii: traditsii i innovatsii [Russian proverbs in linguaxiological and lexicographic interpretation: traditions and innovations]. *Voprosy leksikografii – Russian Journal of Lexicography*, 2022, no. 24, pp. 70–92 (in Russian). DOI: 10.17223/22274200/24/4
14. Kvon Zhooiung. Russkiye poslovitsy i pogovorki v kross-kul'turnom russko-koreyskom slovare [Russian proverbs and sayings in the cross-cultural Russian-Korean dictionary]. *Sbornik materialov Mezhdunarodnoy kul'turno-obrazovatel'noy i nauchnoy programme "Slavyanskiye vstrechi"* [Slavic meetings: a collection of materials from the International Cultural, Educational and Scientific Program]. Gomel, GGU im. F. Skoriny Publ., 2023. pp. 107–113 (in Russian).
15. Nikitina T. G., Zhumaniyazov M. A. Leksika i frazeologiya v dvyuazychnom sopostavitel'nom uchebnom slovare [Vocabulary and phraseology in a bilingual comparative educational dictionary]. *Nauchnyy dialog – Scientific Dialogue*, 2019, no. 12, pp. 70–83 (in Russian). DOI: 10.24224/2227-1295-2019-12-70-83
16. Mokiyeenko V. M. *Shkol'nyy slovar' zhivyykh russkikh poslovits* [School dictionary of living Russian proverbs]. Saint Petersburg, Neva Publ., 2002. 352 p. (in Russian).
17. *Basic korean Dictionary*. URL: <https://wordrow.kr/basicn/en/> (accessed 25 May 2023).
18. Mokiyeenko V. M., Nikitina T. G. Bibleyskiye frazeologizmy i paremii v sovremennom sotsiokul'turnom kontekste: k kontseptsii slovarnoy reprezentatsii [Biblical phraseological units and proverbs in the modern sociocultural context: towards the concept of dictionary representation]. *Nauchnyy dialog – Scientific Dialogue*, 2023, vol. 12, no. 8, pp. 193–210 (in Russian). DOI: 10.24224/2227-1295-2023-12-8-193-210

Информация об авторе

Квон Жооюнунг, аспирант, Псковский государственный университет (пл. Ленина, 2, Псков, Россия, 180000).

Information about the authors

Kwon Jooyoung, postgraduate student, Pskov State University (pl. Lenina, 2, Pskov, Russian Federation, 180000).

Статья поступила в редакцию 11.12.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 11.12.2023; accepted for publication 26.04.2024

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9.01

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-90-99>

Иррациональность как ресурс совладания с неопределенностью

Елена Евгеньевна Сапогова¹

¹ Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия, esapogova@yandex.ru

Аннотация

В статье аргументируется тезис об иррациональности как потенциальном ресурсе для совладания с переживанием дискомфорта неопределенности. Иррациональность рассматривается как своеобразный способ компенсации ускоряющегося устаревания индивидуального опыта, невзроslения современных людей и становления фрагментарной идентичности. Выполнен сравнительный анализ возможностей рационального и иррационального поведения в ситуациях, когда имеющегося опыта оказывается недостаточно, а избежать необходимости принятия решения и действия человек не может. Автор формулирует положения о возможностях иррациональной установки во взаимодействии с реальностью как основе трансгрессивного поведения и использовании новых возможных «логик» в познании человеком реальности и самого себя.

Ключевые слова: неопределенность, личность, опыт, рациональность, иррациональность, идентичность

Для цитирования: Сапогова Е. Е. Иррациональность как ресурс совладания с неопределенностью // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 90–99. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-90-99>

PSYCHOLOGY

Original article

Irrationality as a resource for coping with uncertainty

Elena E. Sapogova¹

¹ Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation, esapogova@yandex.ru

Abstract

Transformations connected with modern processes of informatization and digitalization make a person's habitual living environment fundamentally different and change himself, requiring new forms of behavior and choices of a model of action. In the paradigm of existential psychology, the article substantiates the thesis about irrationality as a potential resource for coping with the experience of discomfort of uncertainty. The author reviews irrationality as a manner of thinking, as a way of behavior in a diverse social reality, as a mode of existence of an individual in conditions of uncertainty and as an integral part of the modern self. The novelty of the author's approach lies in the fact that irrationality is seen as a specific extra way of compensating for the accelerating obsolescence of individual experience, the non-adulthood of contemporary people and the becoming of a fragmentary identity. Using irra-

tionality contributes to the transformation of modern man into an “open system” and actualizes the ability to behave, shifting the frames between the already accepted, “own” senses and values of the subject and those potentially possible and realizable for him. A comparative analysis of the possibilities of rational and irrational behavior in situations where existing experience is insufficient but a person cannot avoid the need to make decisions and act is carried out. The author formulates provisions about the possibilities of an irrational attitude in interaction with reality as the basis of transgressive behavior and the use of new possible “logics” (axiologic, Bayesian logic, imaginative logic) in a person’s exploration of reality and himself.

Keywords: *uncertainty, personality, experience, rationality, irrationality, identity*

For citation: Sapogova E. E. Irratsional’nost’ kak resurs sovladaniya s neopredelennost’yu [Irrationality as a resource for coping with uncertainty]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 90–99. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-90-99>

...Ничто не идеально. Жизнь беспорядочна.

Отношения сложные. Исходы неясны. Люди иррациональны.

Хью Маккей

Тема неопределенности, характеризующая существование современного человека, а вместе с ней вопросы риска, случайности, нечеткости и т. п. часто звучат в сегодняшних научных дискурсах, поскольку трансформации, связанные с информатизацией и цифровизацией, сделали другой привычную среду обитания человека и меняют его самого. Последствия массового осознания влияния неопределенности на человеческое развитие в начале XXI в. приводят к масштабным изменениям представлений человека о самом себе, возможностях и способах реализации собственной жизни и построении жизненной трансспективы. Сегодня, когда ранее «само собой разумеющееся становится непонятным» [1, с. 64], уже можно говорить о свершающемся на наших глазах масштабном перевороте общественного сознания, напоминающем кризис, пережитый человечеством после Первой мировой войны и внедривший в него экзистенциальные идеи. Человеческое существование сегодня воспринимается не так однозначно и цельно, как это, возможно, виделось в философско-психологической оптике XIX и даже XX в., и переживание *временности, ненадежности собственного бытия в мире обнаруживается* в новых феноменах: «коротких горизонтах» жизненного планирования, прекарных стратегиях существования, отсутствии проработанной линии жизни, подвластности людей случайно возникающим жизненным обстоятельствам из-за несформированности проекта самого себя и т. д. «Это беспокоящий и раздражающий опыт» [2, с. 8], от которого человек, возможно, и хотел бы уйти, но участия в котором ему никак не удастся избежать. В этом смысле неопределенность принудительно открывает для него новые перспективы организации взаимодействия с реальностью, помогающие преодолеть экзистенциальное замешательство (что делать? как жить?).

В этих обстоятельствах уже привычной человеку рациональности мышления и поведения не всегда бывает достаточно для адаптации и самоопределения, поэтому он в каком-то смысле вынужденно апеллирует к иррациональности, которая опирается не столько на точное знание и логику, сколько на ресурсы обыденного опыта и на составляющий основу обыденного сознания «здоровый смысл» [3]. Интерес к проблеме обращения современного человека к иррациональному усиливает тот факт, что оно само «не может быть представлено в однозначных и ясных формах и обозначает некий предел, отражающий полноту реальности» [4, с. 3].

Иррациональность выступает сегодня и как способ мышления, и как способ поведения в многообразной социальной реальности, и как модус существования личности в условиях неопределенности, и как составляющая часть современного я. Дрейф к иррациональности обнаруживает себя в массовом смешении научных знаний с мистикой, оккультизмом, экстрасенсорными практиками и т. п.;

об этом же говорят иррациональное потребительское поведение, тенденция к символическим и/или перформансным действиям в отношении каких-либо предметов, лиц или явлений, склонность к созданию разнообразных субкультурных мифологий, тяготение к темам утопий и (пост)апокалипсиса в литературе и искусстве и пр.

Традиционно тяготея к усваиваемой в социализации онтологической упорядоченности и однозначности, современный человек часто не имеет реальной возможности противостоять «времени, нелинейности и безмерности настоящего» [5, с. 1], что создает внутренние диссонансы, требующие разрешения, порождает идеи компенсаторного контроля [6], заставляет прибегать к иллюзии неуязвимости, актуализирует веру в имманентную справедливость мира [7] и т. п. Отход от форм логического, рационального мышления при принятии жизненных решений ведет к его замещению интуитивными озарениями, инсайтами, иррациональной верой и пр. «Сближение рационального и иррационального, эмансипация чувственности и эмоциональности в противовес разуму и рассудочности по преимуществу формируют и специфику современного понимания человеческого бытия как динамичного, ускользающего от конкретности и самоотождествлений» [4, с. 3]. Это сближение делает также актуальным обращение к ресурсам коллективного бессознательного, в содержание которого входят своеобразные «антропологические универсалии», первоэлементы человеческого опыта, выступающие «не как результат логического анализа, а как наиболее насущные, общезначимые элементы жизненного мира», в чем-то сопоставимые с древнегреческим логосом [8, с. 11–12].

Существование в неопределенности требует не просто нового адаптивного поведения, но постепенно формирует соответствующие им новые адаптационные механизмы и модели личности (я) – «лоскутные», «альтернативные», «множественные», «процессуальные», «текущие», «прекарные» [9–11], «мерцающие», «треснувшие» [12], в каждой из которых, на наш взгляд, принципиально размывается основной экзистенциальный императив, отвечающий за взросление человека, – принятие своего существования как *исключительно собственной жизненной задачи. Невзросление в условиях быстрого устаревания и постоянной сменяемости обретаемого опыта сегодня выступает как отдельная психологическая проблема, а сегодняшняя открытая, никогда не завершенная фрагментарная идентичность с вероятностно-возможностным, альтернативным характером ее реализации является ее следствием.*

Выталкивая «неподконтрольное будущее за горизонты осмысления» [13, с. 71], современный субъект меняет *привычные онтологические ориентиры*: он легче доверяется случайности, допуская непредсказуемое и не зависящее от его собственных характеристик попадание в те или иные обстоятельства; он глубже погружается в быт, в обыденность, избегая трудностей выстраивания своего бытия. И тогда он либо оказывается в условиях невоплощенной экзистенции, усиливающей фаталистическое и отстраненное отношение к реальности, эскапирование из нее в виртуальные пространства (наглядный пример – японские хикикомори [14]), либо при принятии смысложизненных решений попадает во власть смутных ощущений, внезапно охватывающих его экстатически-эмоциональных состояний, иррациональных порывов и пр.

Существование в неопределенности сопровождается появлением более сложных комплексных переживаний, чем даже те, которые рождаются в условиях «негативной ясности». Среди них обнаруживаются переживание невозможности (или неспособности) к быстрой и адекватной адаптации к непредсказуемо и постоянно меняющимся условиям жизни, отсутствие чувства естественно гарантированной стабильности; субъективное ощущение ускорения темпа жизни, требующее от субъекта постоянной гонки при отсутствии временных зазоров, чтобы остановиться, оглянуться; восприятие своего существования как нецельного, лишённого ценностного стержня, непреодолимой смысловой фрагментарности жизненного пути и пр. Страх перед неопределенностью, тревога, зависимость от неконтролируемых воздействий реальности также открывают свободу функционирования иррациональных компонентов сознания, начинающих поиски оснований себя и новых го-

ризонтов своего существования в тех направлениях, которые ранее не принимались во внимание или же отрицались как ненадежные или невозможные.

Ведомый ими субъект толкает себя к поведенческим эвристикам, риску, авантюре, следованию за своей интуицией, склоняется к феноменологическим объяснительным парадигмам с их «непосредственным восприятием» реальности, поскольку в условиях неопределенности в этом ему видится некая целесообразность: «только решившись на риск, положившись на ничего не знающего и ничем не обладающего себя, практически на ничто» [15, с. 55], он сегодня получает возможность жизнестворчества.

Рациональная или иррациональная реакция человека возникает на разнообразные жизненные происшествия, которые идут в повседневности непрерывным потоком (метафорически можно сказать, что все мы сегодня чаще бываем не столько в ресурсе, сколько в потоке), и на многочисленные ситуации коммуникации, порождающие множество альтернативных вариантов выбора при принятии решений, усиливая и без того имеющуюся тенденцию людей к смене решения на ходу [16, с. 20]. Сегодня даже говорят об «иррациональности рационального человека» [16, с. 20], склонного к принятию решений в результате воздействия эмоций, самообмана, эффектов коллективного мышления, неосознанного согласия с большинством или авторитетом, риска, подражания, тяготения к использованию «быстрых клавиш» (кратчайших путей для избавления от дискомфорта неопределенности) и пр.

Обычно рациональный и иррациональный способы освоения реальности для личности неразделимы, хотя негласно признается большая ценность рационального познания, позволяющего человеку, основываясь на разуме, соизмерять себя с реальностью, вписывать себя в нее, осуществлять самопознание, просчитывать выгоду и т. д. Тем не менее иррациональность мыслится более древним, первичным, хтоническим и непосредственным режимом взаимодействия человека и мира, из которого, собственно, и онтологически, и онтогенетически когда-то выделилась рациональность. Возможно, поэтому в условиях неопределенности человек естественным образом вновь обращается к нему.

Современные трактовки рациональности многоплановы: она понимается как «специфический тип упорядоченности, особая структура, противостоящая бесструктурности и принципиальной невыразимости; характеристика системы мироздания; атрибутивное свойство всех технических цивилизаций; характеристика познания; характеристика методологии или правил деятельности; характеристика поведения» [17, с. 23]. С ее помощью человек веками пытался взять под контроль реальность, подчинить своим потребностям и сделать понятными и управляемыми ее разные сферы. Но сегодня, осознавая силу неопределенности, человек все чаще попадает в условия не предсказуемой рациональным путем проблематизации собственного будущего, сталкивается с необходимостью взаимодействовать с отсутствующими в опыте характеристиками реальности, и это снова делает востребованными «спящие» ресурсы иррациональности. Одновременно в расширяющемся за их счет «контейнере возможностей» человеку становится сложнее нащупать и реализовать «тот самый», «свой» путь, что не только снижает переживание самоуправления, но и нередко формирует нарратив беспомощности, отчаяния, виктимности [18].

Иррациональное («противоразумное») познание реальности и опора на него при принятии решений также трактуются двояко. В первом случае речь идет о соприкосновении субъекта с наличием «непознаваемого никем и никогда», и в этом смысле оно теряет какую-либо ценность в познании реальности или самого себя. Но во втором случае иррациональное представляет собой «еще не ставшее рациональным» знание о реальности, потенциально способное превратиться в рациональное. И тогда опора на веру и интуицию, на способность к символическим построениям, на оперирование метафорами и иносказаниями и т. д. в процессах рефлексии и передачи жизненного опыта значительно расширяет гносеологические возможности личности, становясь орудием самоопреде-

ления. В условиях неопределенности это воспринимается как вполне функциональный ресурс для совладания с вызываемым ею дискомфортом: человеку иногда в буквальном смысле слова приходится делать рациональное из иррационального, потому что больше его не из чего делать.

Обе установки во взаимодействии с миром могут направляться субъектом как на внешний мир, так и на самого себя. Для совладания с неопределенностью в первом случае речь больше идет о необходимости смыслового доопределения и/или переопределения ситуации, во втором – о смысловом и ценностном доопределении или переопределении самого себя, своих характеристик, т. е. о саморазвитии, построении «я-иного» из «я-наличного». В первом случае больше акцентируется познавательный потенциал и доминирование мыслительных, рефлексивных процессов, во втором – трансгрессивное поведение, уклоняющееся от привычного и основанное на сканировании реальности с опорой на интуицию, серендипность, веру, инстинктивность и пр. В оптике разделяемой нами экзистенциальной парадигмы нас больше интересуют аспекты второго.

Сопрягаясь в структуре личности с потенциальным, фантастическим я, «иррациональное я» может быть определено как совокупность схватываемых интуицией неосознаваемых до конца граней самого себя, вовлекаемых в принятие решений экзистенциального плана и амплифицирующих появление новых смысловых синтагм. При этом человек рассчитывает на получение желаемого адаптивного результата без предварительного прогнозирования, оценивания, планирования, анализа альтернатив и пр., полагая, что сам конкретный факт столкновения с необходимостью меняться, принимать решения, совершать поступки в условиях неопределенности приведет к актуализации нужных выборов во благо личности без ее когнитивного участия, практически инстинктивно. Такая стратегия опирается на веру в наличие «непознанного в себе», способного актуализироваться спонтанно и формировать трансгрессивные поведенческие траектории.

Обращение к иррациональному не исключает рациональное, обычно именно вместе они создают новые возможности для решения проблем, постановки целей, выбора или обнаружения неожиданных ориентиров для жизнеосуществления. Дополнительные апелляции личности к дорефлексивным фундаментальным очевидностям пополняют ресурс совладания с дискомфортом неопределенности. Сложность здесь состоит в том, что в иррациональных мыслях, решениях, выборах, поступках имеется элемент деструкции по отношению к самому себе (он-то и вызывает страхи, сомнения, тревогу, депрессивные переживания), поскольку человеку приходится не полагаться на самого себя и свой актуальный опыт, а, наоборот, отрицать самого себя в качестве самопричины, источника самоопределения и т. д. и мобилизовать на поиск нового. Такая ситуация в целом препятствует взрослению и провоцирует возникновение метапатологий [19].

Сегодня, когда текущая действительность существенно отличается от известного по опыту мира прошлого, человек не всегда поспевает за скоростью изменений, претерпеваемых реальностью. Его индивидуальный опыт устаревает так быстро и кардинально, что он не успевает отследить, верифицировать и рационально ассимилировать возникающие новшества. В его жизни все реже повторяются те ситуации, в которых и для которых этот опыт приобретался. Этот факт постоянно отбрасывает взрослеющую личность в статус ребенка, порождая состояние, в котором мир регулярно выступает как неизвестный, новый, чуждый и непонятный [20]. Невозможность самостоятельной оценки быстро обновляющегося опыта делает человека доверчивым и открытым к любым информационным источникам, в том числе рекламе, пропаганде, фейкам, чужой суггестии и манипуляциям. О. Марквард образно именует такую ситуацию жизнью понаслышке, в которой человек с готовностью и без критического осмысления принимает как чужое знание, транслируемое через Интернет, социальные сети, мессенджеры и пр., так и собственные до конца не семантизированные ощущения и чувствования [20]. Принимая на веру информацию, которую нет возможности верифицировать и даже вообще добыть самостоятельно, человек перестает взрослеть в классическом понимании этого процесса и снова вынужден апеллировать к своему «иррациональному я».

Общепсихологический контекст понимания иррациональности определяет ее как специфическую установку сознания на непосредственное восприятие происходящего. Ее систематическая актуализация легко становится личностной чертой, защищая субъекта от сомнений и критики путем фильтрации через рациональные категории. Современный субъект демонстрирует разнообразные формы функционирования своего «иррационального я»: это иррациональность конформизма, привычек, предрассудков и нелогичного мышления; экспириентальные и эмоциональные иррациональности; саморазрушающие формы поведения [21], тяготение в принятии жизненных решений к поведенческим эвристикам даже вопреки рациональным соображениям в качестве даже не дополнительного, а основного ресурса и т. д. [22].

В этом ряду особый статус имеет готовность к принятию нереального и/или невозможного как осуществимого. Иррациональные компоненты усиливаются в трудных жизненных ситуациях (стресса, снижения возможности управления и контроля, угрозы жизни и здоровью, отсутствия поддержки, полной аффективной вовлеченности в значимую ситуацию и пр. [23]), когда привычных, опирающихся на рациональность способов их разрешения оказывается недостаточно и привлекаются ресурсы обыденного сознания, вынуждая даже взрослую личность соскальзывать на интуитивный, магический уровень их осмысления.

В содержание иррационального я входят разные компоненты: базисные убеждения и индивидуальные когнитивные схемы, иррациональные установки, дисфункциональные аттитюды, стереотипы, предрассудки и пр. Все они в большей или меньшей мере организуют поведение человека при столкновении с неопределенностью, в каком-то смысле освобождая его от необходимости осознания происходящего, от принятия и контроля.

Сопоставляя рациональное и иррациональное как разные установки на взаимодействие с реальностью в условиях неопределенности, отметим их разные потенциалы:

- рациональность характеризуется однозначностью, поиском причинно-следственных связей и обусловленности непонятных явлений чем-то объяснимым и очевидным; иррациональность в условиях неопределенности выступает как более целостное, синхронистичное, холистичное явление, отдающее приоритет целостному восприятию, пониманию, отношению в противовес анализу составляющих его частей; это, в частности, обуславливает связанную с ней большую толерантность к нестыковкам и противоречиям, возможность синтезировать противоречивые суждения в непротиворечивое целое, атрибутирование причин событий и явлений случайностью, ситуативными факторами, не зависящими от воли и сознания человека;

- рациональность апеллирует к объективной достоверности, проверяемости и подтверждаемости выборов и выводов; для иррационального поведения иногда бывает достаточно субъективной достоверности, веры;

- рациональность опирается на возможность адекватного транслирования, передачи фактов и аргументов доступным образом; иррациональность предполагает интуитивное чувство чего-то как истинного или, по крайней мере, как вероятно-возможностного, поэтому часто вообще не предполагает трансляции и, следовательно, необходимости перевода используемого содержания в понятную другим форму; одновременно в этом плане в иррациональном, как кажется, содержится больше возможностей для сотворчества; к этому стоит добавить, что в экзистенциальной оптике «опыт человека в своих предельных основаниях не может быть объективирован и представлен в виде рациональных конструкций: поскольку опыт индивидуален, то попытки его объективировать и передать другим людям приводят к созданию рациональных построений, которые уже ничего общего с этим опытом не имеют. Для передачи, точнее, заражения опытом более эффективны не рациональные формы рефлексии, а символический язык, языковое творчество, иносказания, тропы и т. п.» [16, с. 19];

- рациональное дискурсивно и осознаваемо; иррациональное, никогда не осознаваясь до конца как механизм познания и принятия решения, опирается на интуицию, прозрение, «инсайт», катарсис.

В чем мы видим ресурсность обращения к иррациональности при принятии решений, при выборе стратегии поведения в условиях неопределенности существования? В первую очередь можно говорить о возможности с его помощью снизить переживания дискомфорта: посредством иррациональных мыслей и действий частично снижается страх незнания, ошибки, информационной перегрузки, страх перед футуршоками, в терминологии Э. Тоффлера [24, с. 277], и человек в каком-то смысле освобождает себя от принятия решений, занимая фаталистическую («будь что будет») или инфантильную («кто-то/что-то обязательно появится и поможет») позицию [20]. И то, и другое приводит к немедленному «терапевтическому» эффекту, пусть даже и краткосрочному, после чего уже к принятию решения может подключаться рациональность.

Одновременно допущение для себя нерациональных действий как таковых (мистицизм, нигилизм, апатия, алкоголизм и др.) выступает для взрослой, отягощенной ответственностью за принятие решений личности специфическим защитным механизмом, способом эскапировать от ситуаций неопределенности, например в асоциальность, путем построения новых, неприемлемых для нее ранее связей между целями действий (решить проблему, сделать выбор) и способами их достижения (опьянение, вандализм). Тем самым также снимается внутреннее напряжение, вызванное неопределенностью.

Также в качестве ресурса временного совладания с неопределенностью иррациональность может выражаться в присоединении к массовым идеям и трендам, к толпе через готовность к эмоциональному заражению, подражанию, внушению. Это актуализирует древние биологические механизмы, характерные для социальных животных, принуждая человека доверчиво, без индивидуального приложения к себе и критического обдумывания принять в качестве решения выбор большинства, массовый шаблон вне зависимости от его потенциальной эффективности. В этом случае до- и переопределение параметров ситуации неопределенности пассивно делегируется другим, массе, не оставляя человека наедине с необходимостью принимать решение. В указанных функциях иррациональность чаще используется как разовый ресурс. Но, когда неопределенность образует постоянный фон существования, приходится говорить об актуализации инстинктивной сферы человека.

Ресурс иррациональности при принятии решений, тем более при выборе стратегии жизнеосуществления, видится также в интегративности содержания, к которому в этом случае обращается личность (неразрывности в ней интеллектуального, эмоционального, морального, коммуникативного компонентов), и его аксиоматичности, поскольку оно кажется самоочевидным, сомообоснованным, присущим реальности самой по себе как таковой, но более всего – в его высокой потенциальности. Содержание, актуализируемое при иррациональном поведении, обладает открытой структурой, допускает множество толкований и вариаций применения.

Таким образом, отдаваясь в определенных ситуациях во власть иррациональности, человек фактически актуализирует специфическую форму осмысления мира, адекватную для существования в неопределенности и открывающую для него свои возможности, и тем самым дополняет возможности рационального взаимодействия с реальностью принципиально иной «методологией». Эту непривычную ему парадигму отношений с реальностью нельзя считать полностью «неразумной» или «нецелесообразной», тем более что выражать себя иррациональное может не только в описанных выше формах, но и, например, в новаторском искусстве, разработке прорывных технологий, самопожертвовании во имя идеи или принципа.

Обращаясь к иррациональному, человек получает возможность обнаружить функционирование и ресурсы совершенно иных «логик», например аксиологии (логики ценностной обусловленности) или допускающей противоречивость байесовой логики, о которой писал В. В. Налимов [25], или имажинативной, сплетающей мышление и воображение, логики, описанной Я. Э. Голосовкером [26, 27], или логики синхронистичности К. Г. Юнга [28, 29]. Движение в плоскости этих «логик» способно открывать человеку новые смыслы, строить новые ментальные системы и рождать

новые стратегии поведения, особенно в ситуации высоких скоростей информационных потоков и неопределенности. Обращение к иррациональности способствует трансформации современного человека в «открытую систему» и актуализирует способность к трансгрессивному поведению, сдвигающему границы между уже принятыми, «особованными» субъектом смыслами и ценностями и потенциально для него возможными и реализуемыми.

Подводя итог, отметим, что иррациональность может быть рассмотрена как новый (или хорошо забытый старый) ресурс совладания с напряжением неопределенности, открывающий простор выбору и принятию решений в условиях, когда рациональности и логики для самоорганизации не хватает, а человек находится в (кризисной) ситуации, когда уклониться от принятия решения он не может. Человек не может быть пассивным в отношении окружающей его реальности, он неизбежно «переосознает» и переструктурирует свои связи с ней, исходя из текущего восприятия себя и бесконечно обновляющегося опыта осуществленного жизненного пути [30].

Список источников

1. Fink E. Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze. Freiburg; MüK.Alber, 2004. 331 p.
2. Чернавин Г. И. Непонятность само собой разумеющегося. СПб., М.: Центр гуманитарных инициатив, Добросвет, 2018. 244 с.
3. Тарутин Е. И. Обыденное сознание, его когнитивный и ценностный аспекты // Вестник АмГУ. 2010. № 50. С. 3–9.
4. Механикова Е. А. Рациональное и иррациональное «Я» в философии Л. И. Шестова: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Краснодар, 2003. 26 с.
5. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 40. С. 1–13.
6. Whitson J. A., Galinsky A. D., Kay A. The emotional roots of conspiratorial perceptions, system justification, and belief in the paranormal // Journal of Experimental Social Psychology. 2015. Vol. 56 (1). P. 89–95.
7. Орестова В. Р., Ткаченко Д. П., Манчашвили М. А. Иррациональность мышления как способ совладания с неопределенностью современного мира // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2021. № 4. С. 50–64.
8. Эпштейн М. Н. Первопонятия: Ключи к культурному коду. М.: КоЛибри, Азбука-Аттикус, 2022. 720 с.
9. Berzonsky M. Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes // Personality and Individual Differences. 2008. Vol. 44. P. 645–655.
10. Breakwell G. M. Resisting representations and identity processes // Papers on Social Representations. 2010. Vol. 19. P. 6.1–6.11.
11. Castells M. The Information Age; Economy, Society and Culture. Oxford: Wiley-Blackwell, 2009. 656 p.
12. Комаров С. В. Метафизика и феноменология субъективности. СПб.: Алетейя, 2007. 736 с.
13. Хорошилов Д. А. Онтологическая, социальная и психологическая прекарность: пути взаимодействия в транзитивном обществе // Новые психологические исследования. 2021. № 2. С. 64–83.
14. Кэммоу А., Кузнецова Е. Безвыходное положение // Вокруг света. 2020. № 6 (2957). С. 118–119.
15. Топоров В. Н. Судьба и случай // Понятие судьбы в контексте разных культур / отв. ред. Н. Д. Арутюнова. М.: Наука, 1994. С. 39–74.
16. Глухарева Л. И., Тимина Е. И. Иррациональность рационального человека // Вестник РГГУ. 2014. № 15. С. 18–27.
17. Нагибина Н. Л., Артемцева Н. Г. Проблема рационального и иррационального в методологии научного познания // Человек, искусство, Вселенная / под ред. И. И. Ильасова, Н. Л. Нагибиной. М.: Центр развития человека, 2020. С. 21–34.
18. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Психология как ремесло социальных изменений: технологии гуманизации и дегуманизации в обществе // Мир психологии. 2016. № 4 (88). С. 14–28.
19. Иванченко Г. В. Понятие метапатологии у А. Маслоу: контексты и перспективы // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2008. Т. 5, № 3. С. 105–122.

20. Марквард О. Эпоха чуждости миру? // Отечественные записки. 2003. № 6. URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2003/6/epoha-chuzhdosti-miru.html> (дата обращения: 24.11.2023).
21. Эллис А. Биологическое основание человеческой иррациональности // Журнал практического психолога. 2014. № 6. С. 133–159.
22. Tversky A., Kahneman D. Advances in project theory: Cumulative representation of uncertainty // Risk Uncertain. 1992. № 5 (4). P. 297–323.
23. Дерманова И. Б., Александрова О. В., Ткаченко А. Е., Кушнарева И. В. Рациональные и иррациональные компоненты оценки трудной жизненной ситуации взрослыми (на примере родственников детей, больных тяжелыми и угрожающими жизни заболеваниями) // Педиатр. 2017. Т. 8, № 6. С. 118–124.
24. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2002. 557 с.
25. Налимов В. В. Спонтанность сознания. М.: Академический проект, 2011. 399 с.
26. Голосовкер Я. Э. Логика мифа. М.: Наука, 1987. 224 с.
27. Голосовкер Я. Э. Имагинативный абсолюте. М.: Академический проект, 2012. 320 с.
28. Юнг К. Г. Синхрония: акаузальный объединяющий принцип. М.: АСТ, 2010. 352 с.
29. Мэнсфилд В. Синхронистичность, наука и созидание души. М.: Касталия, 2022. 332 с.
30. Сапогова Е. Е. Структура личностного тезауруса: экзистенциально-психологический подход // Сибирский психологический журнал. 2019. № 73. С. 40–59.

References

1. Fink E. *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze*. Freiburg, MüK.Alber, 2004. 331 p.
2. Chernavin G. I. *Neponyatnost' samo soboy razumeyushchegosya* [The obscurity of the self-evident]. Saint Petersburg, Moscow, Tsentr humanitarnykh initsiativ, Dobrosvet Publ., 2018. 244 p. (in Russian).
3. Tarutina E. I. Obydennoye soznaniye, yego kognitivnyy i tsennostnyy aspekty [Ordinary consciousness, its cognitive and value aspects]. *Vestnik of Amur State University – AmGU Bulletin*, 2010, no. 50, pp. 3–9 (in Russian).
4. Mekhanikova E. A. *Ratsional'noye i irratsional'noye "Ya" v filosofii L. I. Shestova*. Avtoref. dis. kand. filos. nauk [Rational and irrational "I" in the philosophy of L. I. Shestov. Abstract of thesis cand. philos. sci.]. Krasnodar, 2003. 26 p. (in Russian).
5. Asmolov A. G. Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Psychology of modern times: challenges of uncertainty, complexity and diversity]. *Psikhologicheskiye issledovaniya – Psychological Studies*, 2015, vol. 8, no. 40, pp. 1–13 (in Russian).
6. Whitson J. A., Galinsky A. D., Kay A. The emotional roots of conspiratorial perceptions, system justification, and belief in the paranormal. *Journal of Experimental Social Psychology*, 2015, vol. 56 (1), pp. 89–95.
7. Orestova V. R., Tkachenko D. P., Manchkhavili M. A. Irratsional'nost' myshleniya kak sposob sovladaniya s neopredelennost'yu sovremennogo mira [Irrational thinking as a way of coping with the uncertainty of the modern world]. *Vestnik of the Russian State Humanitarian University. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovaniye*, 2021, no. 4, pp. 50–64 (in Russian).
8. Epshteyn M. N. *Pervoponyatiya: Klyuchi k kul'turnomu kodu* [First Concepts: Keys to the Cultural Code]. Moscow, KoLibri, Azbuka-Attikus Publ., 2022. 720 p. (in Russian).
9. Berzonsky M. Identity formation: The role of identity processing style and cognitive processes. *Personality and Individual Differences*, 2008, vol. 44, pp. 645–655.
10. Breakwell G.M. Resisting representations and identity processes. *Papers on Social Representations*, 2010, vol. 19, pp. 6.1–6.11.
11. Castells M. *The Information Age; Economy, Society and Culture*. Oxford, Wiley-Blackwell, 2009. 656 p.
12. Komarov S. V. *Metafizika i fenomenologiya sub'yektivnosti* [Metaphysics and phenomenology of subjectivity]. Saint Petersburg, Aletya Publ., 2007. 736 p. (in Russian).
13. Khoroshilov D. A. Ontologicheskaya, sotsial'naya i psikhologicheskaya prekarnost': puti vzaimodeystviya v tranzitivnom obshchestve [Ontological, social and psychological precarity: ways of interaction in a transitive society]. *Novyye psikhologicheskiye issledovaniya – New Psychological Research*, 2021, no. 2, pp. 64–83 (in Russian).
14. Kemmoku A., Kuznetsova E. Bezvykhodnoye polozheniye [Hopeless position]. *Vokrug sveta*, 2020, no. 6 (2957), pp. 118–119 (in Russian).

15. Toporov V. N. Sud'ba i sluchay [Fate and chance]. In: *Ponyatiye sud'by v kontekste raznykh kul'tur*. Otv. red. N. D. Arutyunova [The concept of fate in the context of different cultures. executive editor N. D. Arutyunova]. Moscow, Nauka Publ., 1994. Pp. 39–74 (in Russian).
16. Glukhareva L. I., Timina E. I. Irratsional'nost' ratsional'nogo cheloveka [The irrationality of a rational person]. *Vestnik of the Russian State Humanitarian University – RSHU Bulletin*, 2014, no. 15, pp. 18–27 (in Russian).
17. Nagibina N. L., Artemtseva N. G. Problema ratsional'nogo i irratsional'nogo v metodologii nauchnogo poznaniya [The problem of rational and irrational in the methodology of scientific knowledge. In: *Chelovek, ikusstvo, Vsennaya* [Man, art, universe]. Pod red. I. I. Il'yasova, N. L. Nagibinoy. Moscow, Tsentr razvitiya cheloveka Publ., 2020. Pp. 21–34 (in Russian).
18. Asmolov A. G., Gusel'tseva M. S. Psikhologiya kak remeslo sotsial'nykh izmeneniy: tekhnologii gumanizatsii i degumanizatsii v obshchestve [Psychology as a craft of social change: technologies of humanization and dehumanization in society]. *Mir psikhologii*, 2016, no. 4 (88), pp. 14–28 (in Russian).
19. Ivanchenko G. V. Ponyatiye metapatologii u A. Maslou: konteksty i perspektivy [The concept of metapathology in A. Maslow: contexts and perspectives]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2008, vol. 5, no. 3, pp. 105–122 (in Russian).
20. Markvard O. Epokha chuzhdosti miru? [An era of alienation to the world?]. *Otechestvennyye zapiski*, 2003, no. 6 (in Russian). URL: <https://magazines.gorky.media/oz/2003/6/epokha-chuzhdosti-miru.html> (accessed 24 November 2023).
21. Ellis A. Biologicheskoye osnovaniye chelovecheskoy irratsional'nosti [Biological basis of human irrationality]. *Zhurnal prakticheskogo psikhologa*, 2014, no. 6, pp. 133–159 (in Russian).
22. Tversky A., Kahneman D. Advances in project theory: Cumulative representation of uncertainty. *Risk Uncertain*, 1992, no. 5 (4), pp. 297–323.
23. Dermanova I. B., Aleksandrova O. V., Tkachenko A. E., Kushnareva I. V. Ratsional'nyye i irratsional'nyye komponenty otsenki trudnoy zhiznennoy situatsii vzroslymi (na primere rodstvennikov detey, bol'nykh tyazhelymi i ugrozhayushchimi zhizni zabolevaniyami) [Rational and irrational components of the assessment of a difficult life situation by adults (using the example of relatives of children with serious and life-threatening diseases)]. *Pediatr*, 2017, vol. 8, no. 6, pp. 118–124 (in Russian).
24. Toffler E. *Shok budushchego* [Future shock]. Moscow, AST Publ., 2002. 557 p. (in Russian).
25. Nalimov V. V. *Spontannost' soznaniya* [Spontaneity of consciousness]. Moscow, Akademicheskii proyekt Publ., 2011. 399 p. (in Russian).
26. Golosovker Ya. E. *Logika mifa* [The logic of myth]. Moscow, Nauka Publ., 1987. 224 p. (in Russian).
27. Golosovker Ya. E. *Imaginativnyy absol'yut* [Imaginative absolute]. Moscow, Akademicheskii proyekt Publ., 2012. 320 p. (in Russian).
28. Yung K.G. *Sinkhroniya: akazual'nyy ob'yedinyayushchiy printsip* [Synchrony: an acausal unifying principle]. Moscow, AST Publ., 2010. 352 p. (in Russian).
29. Mensfeld V. *Sinkhronistichnost', nauka i sozidaniye dushi* [Synchronicity, science and soul creation]. Moscow, Kastaliya Publ., 2022. 332 p. (in Russian).
30. Sapogova E. E. Struktura lichnostnogo tezaurusa: ekzistentsial'no-psikhologicheskii podkhod [The structure of the personal thesaurus: an existential-psychological approach]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal – Siberian Journal of Psychology*, 2019, no. 73, pp. 40–59 (in Russian).

Информация об авторе

Сапогова Е. Е., доктор психологических наук, профессор, Московский педагогический государственный университет (М. Сухаревский пер., 6, Москва, Россия, 127051).

Information about the author

Sapogova E. E., Doctor of Psychology, Professor, Moscow State Pedagogical University (Malyy Sukharevskiy per., 6, Moscow, Russian Federation, 127051).

Статья поступила в редакцию 26.11.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 26.11.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-100-111>

Позитивное одиночество как средство решения психологических проблем в юношеском возрасте

Нина Петровна Ансимова¹, Алеся Алексеевна Прядилина²

^{1, 2} Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского,
Ярославль, Россия

¹ miklinar@yandex.ru

² alesya-pryadilin@mail.ru

Аннотация

Рассматривается проблема переживания одиночества в юношеском возрасте, в частности обращено внимание к его конструктивному характеру. Выдвигая собственное рабочее определение понятия «одиночество», под которым понимается психическое состояние, авторы формулируют идею о наличии так называемого поля одиночества, куда входят зоны ограждения и отстранения. Ключевым в работе является понятие позитивного одиночества как одного из видов одиночества, связанного с внутренней работой человека над собственным опытом, а именно с его переработкой и интеграцией. Целью исследования стало выявление возможностей переживания позитивного одиночества как потенциального средства решения таких психологических проблем в юношеском возрасте, как проблем самоотношения, поиска смысла жизни и эмоционального благополучия. На основе результатов, полученных в ходе тестирования и обработанных с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа, авторы делают выводы об особенностях переживания одиночества, в том числе позитивного, у учащихся старших классов, студентов вузов и колледжей. Исследование показало, что переживанием позитивного одиночества могут определяться значимость или незначимость некоторых жизненных смыслов и желательность различных эмоциональных переживаний, а это в свою очередь может способствовать решению проблем поиска смысла жизни и эмоционального самочувствия.

Ключевые слова: одиночество, принятие одиночества, позитивное одиночество, конструктивный характер, уединение, психологические проблемы, юношеский возраст

Для цитирования: Ансимова Н. П., Прядилина А. А. Позитивное одиночество как средство решения психологических проблем в юношеском возрасте // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 100–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-100-111>

Original article

Positive loneliness as a means of solving psychological problems in adolescence

Nina P. Ansimova¹, Alesya A. Pryadilina²

^{1, 2} Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation

¹ miklinar@yandex.ru

² alesya-pryadilin@mail.ru

Abstract

The problem of experiencing loneliness in adolescence is considered, in particular, attention is drawn to its constructive nature. Putting forward their own working definition of the concept of “loneliness”, which refers to a mental state, the authors formulate the idea of the presence of a so-called

field of loneliness, which includes zones of fencing and exclusion. The key to the work is the concept of positive loneliness, as one of the types of loneliness associated with a person's internal work on his own experience, namely with its processing and integration. The purpose of the study was to identify the possibilities of experiencing positive loneliness as a potential means of solving such psychological problems in adolescence, such as problems of self-attitude, searching for the meaning of life and emotional well-being. Based on the results obtained during testing and processed using methods of descriptive statistics and correlation analysis, the authors draw conclusions about the characteristics of the experience of loneliness, including positive ones, among high school students, university and college students. The study showed that the experience of positive loneliness can determine the significance or insignificance of certain life meanings and the desirability of various emotional experiences, and this, in turn, can help solve problems of finding the meaning of life and emotional well-being.

Keywords: *loneliness, acceptance of loneliness, positive loneliness, constructive nature, solitude, psychological problems, adolescence*

For citation: Ansimova N. P., Pryadilina A. A. Pozitivnoye odinochestvo kak sredstvo resheniya psikhologicheskikh problem v yunosheskom vozraste [Positive loneliness as a means of solving psychological problems in adolescence]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 100–111. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-100-111>

Проблема переживания одиночества является одной из актуальных и значимых в психологической науке. Многие годы она привлекала внимание как зарубежных, так и отечественных психологов (З. Фрейд, Д. Перлман, А. Маслоу, К. Роджерс, Л. И. Старовойтова, Ж. В. Пузанова, Н. Е. Покровский и др.) [1–7]. Среди возможных причин, объясняющих заинтересованность исследователей в ней, можно выделить тот факт, что большинство из разработанных подходов к ее пониманию сводятся к изобличению одиночества как чего-то разрушительного, деструктивного, в то время как практически упускается его положительное влияние на личность. Помимо этого, наиболее известные классификации видов и типов одиночества, среди которых можно отметить классификации С. Г. Корчагиной, Г. Р. Шагивалеевой, Д. И. Янга, высвечивают зависимость человека от внешнего мира, подчеркивая, что одиночество есть побочный эффект невовлеченности человека в связи с ним [8–12]. Однако не всякая вовлеченность позволяет обеспечить человека всем для него необходимым, именно поэтому важно изучить то, что одиночество может дать человеку. Такой подход к рассмотрению поставленного вопроса, на наш взгляд, даст возможность подойти к переживанию одиночества не как к проблеме, а как к ценному ресурсу, позволяющему личности осуществлять внутреннюю работу над собой (самосовершенствоваться, устанавливать четкие границы я, перерабатывать и интегрировать собственный опыт).

Разработка нового подхода в первую очередь ставит перед нами задачу формулирования нового рабочего определения понятия «одиночество». Анализ его трактовок в рамках существующих подходов к его пониманию позволяет нам объединить схожие аспекты, в связи с чем в данной работе понятие «одиночество» рассматривается нами как психическое состояние, при котором те или иные сочетания внешних (изменения в обществе, в особенности негативные, ситуации-«толчки», оказывающие сильное влияние на человека, отсутствие круга общения, определенные требования со стороны общества) и внутриличностных (потребности, стремления, черты характера, отсутствие привязанности, заниженная самооценка) факторов приводят личность к ограждению при ведущей роли внешних факторов или отстранению при ведущей роли внутриличностных факторов себя от окружающей действительности.

Под *ограждением* и *отстранением* личности от окружающей действительности мы понимаем так называемые *зоны*, составляющие *поле одиночества*, образуемое соотношением механизмов идентификации (слияния с кем- или чем-либо извне) и отчуждения (защитой границ собственного я).

Личность входит в *зону ограждения* в ситуациях, когда она оказывается не в силах осуществлять взаимодействие с окружающим миром. Бессилие приводит к разрыву, временному или дли-

тельному, с внешним миром, ставит перед человеком вопрос об уверенности возобновить социальные связи [13]. Если подобной уверенности нет, человек навязчиво, неосознанно стремится к людям, что размывает границы его я, делает их открытыми для заполнения душевной пустоты. Именно навязчивое стремление к людям заставляет человека *принять* факт своего одиночества, а принятие данного факта является одной из важных задач развития личности, поскольку оно открывает возможность для выбора собственного жизненного пути. Однако страх встречи с собственным одиночеством влечет страх встречи с самим собой, именно поэтому одного лишь принятия одиночества оказывается недостаточно для раскрытия его конструктивного характера [12].

Рассматривая принятие одиночества в данном контексте, можно предположить, что рано или поздно человек столкнется с необходимостью искать ответ на вопрос «Достаточно ли мне одного принятия, и если нет, то что делать дальше?», что ознаменует переход личности из зоны ограждения в *зону отстранения*, где принятие одиночества, во-первых, не становится конечной целью, и, во-вторых, оно не просто способно принести человеку удовлетворение, оно может также служить основой для постановки перед собой конкретной цели, ради достижения которой человеку необходимо восполнить внутренние ресурсы.

Принятие одиночества, на наш взгляд, может также выступать и основанием для выделения двух его видов – непозитивного и позитивного. Мы предполагаем, что непозитивное одиночество переживается человеком тогда, когда он оказывается бессильным в том, чтобы установить или продолжить контакты с окружающим миром. Это может сделать его в глазах других слабым, инертным, пассивным [12], однако не заставит испытывать отрицательные эмоции, переживать дискомфорт от пребывания в данном состоянии, потому одиночество на этом этапе не кажется ему разрушающим, угрожающим. В связи с этим мы намеренно используем понятие «непозитивное одиночество», а не используем синонимичные термины.

Переживание же позитивного одиночества мы связываем со способностью человека анализировать, обобщать, отмечать результаты внутренней работы над собой, поддерживать динамику своего развития. В некоторых работах, посвященных поднятой проблеме, отмечается, что «основой связи одиночества с личностным развитием может служить аутокоммуникация», одним из важных аспектов которой является переработка и интеграция собственного опыта [12, с. 57; 14]. Придерживаясь взгляда на рассмотрение опыта как результата взаимодействия с внешним миром, представляющим собой совокупность накопленных знаний, умений, навыков, представлений, открытий в процессе осуществления деятельности, и разделяя позицию, согласно которой можно выделить внешний и внутренний опыт, мы предполагаем, что процессы его переработки и интеграции проходят через два канала [15–17]. Первый представляет собой оценку личностных качеств и фиксацию произошедших личностных изменений (в частности, речь идет о стоящей перед человеком задаче сравнить себя прошлого и себя настоящего). Второй связан с оценкой взаимодействия с другими людьми с учетом зафиксированных личностных изменений (подразумевает способность личности посмотреть на знакомые ситуации с новой стороны). Итогом переработки и интеграции собственного опыта, на наш взгляд, становится принятие, признание личностью своих внутренних изменений и совершенствование я.

Позитивное по проявлениям и конструктивное с точки зрения личностного роста состояние может обозначаться близким ему понятием – уединением [18], под которым зарубежные исследователи понимают некую жизненную ситуацию [19]. Теоретический анализ зарубежной литературы по данному вопросу позволяет нам рассматривать позитивное одиночество с существующих точек зрения на проблему уединения, в частности с позиции К. Лонга, исследование которого позволило выявить положительные аспекты уединения [20–25]. На основе проведенного им анкетирования группы студентов, которым было предложено описать эпизоды переживания одиночества с отрицательным и положительным опытом, и сравнения полученных данных был выделен ряд характери-

стик, приписываемых положительным эпизодам, среди них – наличие контроля над ситуацией, повышение самопонимания и раскрытие творческих способностей. Отдельно отмечено, что положительные эпизоды были оценены как более духовные [23].

Говоря о положительных аспектах уединения, мы в первую очередь рассматриваем тот, согласно которому уединение понимается как решение личных проблем, что дает человеку возможность подумать о конкретных проблемах и путях их преодоления. Мы предполагаем, что создание ситуаций уединения, т. е. ситуаций, в которых становится возможным приобретение положительного опыта, может содействовать переживанию именно позитивного одиночества, а от степени выраженности характеристик, приписываемых ситуациям уединения, на наш взгляд, зависит потенциал позитивного одиночества, используемый для решения психологических проблем. Важную роль при этом играют характер той или иной психологической проблемы, жизненной ситуации, в которой оказался человек, и его личный опыт, внутренняя работа с которым лежит в основе переживания позитивного одиночества. Психологической проблемой может определяться доминирующая характеристика ситуации уединения, т. е. та, на которую делается упор, – на контроль над стоящей проблемой, на стремление к изменению обстоятельств и своего отношения к ним или на все сразу.

Особый интерес в этом плане для нас представляет выявление особенностей переживания одиночества, в том числе позитивного, на этапе юности, когда перед человеком стоит ряд сложных, качественно новых задач в сравнении с предыдущими возрастными этапами, от разрешения которых зависит не только переход на следующий уровень развития, но и продуктивное проживание соответствующего периода. В связи с этим целью нашей работы стало выявление возможностей переживания позитивного одиночества как потенциального средства решения психологических проблем в юношеском возрасте у лиц обоих полов.

На основе теоретического анализа особенностей юношеского возраста и стоящих на этом этапе перед человеком задач нами был выделен ряд проблем, которые считаются основными психологическими в данном возрасте [26–31]. Среди них – проблемы самоотношения (в общем виде представляет собой проблему удовлетворенности юноши собой), поиска смысла жизни (заключается в необходимости определения главных жизненных ценностей, ориентиров, из которых только в дальнейшем становится возможным определение окончательного смысла жизни) и эмоционального самочувствия (выявление потребностей, от удовлетворения которых становится возможным переживание положительных эмоциональных состояний).

В перечисленных проблемах косвенным образом затрагиваются и те, что являются ключевыми в иных важных для юношеского возраста сферах и областях жизнедеятельности. Так, сфера общения претерпевает качественные изменения, в связи с чем актуальными проблемами становятся проблемы доверительности во взаимоотношениях со значимыми взрослыми, индивидуализации общения, взаимоотношений с противоположным полом; процесс профессионального самоопределения ставит перед юношей проблемы неопределенности в будущем, выбора профессии, начала осуществления трудовой деятельности; в сфере детско-родительских отношений главное место отводится решению проблем сепарации и автономии; изменение социальных условий влечет появление таких проблем, как идентификация с новыми ролями, готовность к браку и семейной жизни.

Однако, подходя к решению одной конкретной проблемы из той или иной сферы или даже успешно преодолевая возникшие трудности, юноша в конечном итоге все же рискует столкнуться либо с проблемой самоотношения, либо с проблемой поиска смысла жизни, либо с проблемой эмоционального самочувствия. Так, если юноша сумел отделиться от родителей или установить близкие отношения с лицом противоположного пола, он должен быть готов к внутренним изменениям, перед ним встанет необходимость сравнивать себя прошлого и себя настоящего, открывать новые стороны знакомых ситуаций («Я был робким и стеснительным до знакомства с этим человеком, буду ли я теперь открытым и общительным с другими?»); «Я мог самостоятельно решать лишь

бытовые вопросы, сумею ли я взять ответственность теперь и за исполнение трудовых обязанностей?»), а это в свою очередь влияет на удовлетворенность юноши собой, переживание тех или иных эмоциональных состояний, конкретизацию и выделение главных жизненных ценностей.

Для формирования полной картины своего внутреннего мира, представлений о себе юноше необходимо охватывать все сферы жизни и продвигаться в каждой из них параллельно, одновременно. Юноша, в отличие от подростка, жаждущего обратить внимание общества, всего мира на себя, стремится сам «приковать» себя к этому миру, а для этого ему необходимо познать себя всего, ведь на следующих возрастных этапах задача сформировать определенное качество, развить определенную способность, выявить определенную характеристику личности, во-первых, будет решаться значительно дольше, поскольку отведенное на это время окажется упущенным, а во-вторых, будет скорее второстепенной, нежели ключевой, ведь в каждом возрастном периоде перед человеком открывается уникальный набор более сложных в сравнении с предыдущим этапом задач. Невозможность решить те из них, что являются главными для юношеского возраста, повлечет за собой чувство нецелостности, неорганичности, незавершенности, отставания от жизни. В связи с этим одним из способов решения данных психологических проблем, на наш взгляд, может стать переработка и интеграция собственного опыта, лежащие в основе позитивного одиночества, без которых невозможно достичь внутренних изменений.

С целью выявления возможностей переживания позитивного одиночества как потенциального средства решения проблем самоотношения, поиска смысла жизни и эмоционального самочувствия в юношеском возрасте, было проведено эмпирическое исследование, участие в котором приняли учащиеся старших классов школ и студенты вузов и колледжей города Ярославля в количестве 73 человек в возрасте от 16 до 23 лет. Нами были использованы «Дифференциальный опросник переживания одиночества» (ДОПО-3) Е. Н. Осина, Д. А. Леонтьева; «Опросник самоотношения» В. В. Столина, С. Р. Пантилеева; методика «Система жизненных смыслов» В. Ю. Котлякова и тест-анкета «Эмоциональная направленность» Б. И. Додонова. Обработка полученных данных была произведена с помощью методов описательной статистики и корреляционного анализа.

Несмотря на высокую степень актуального ощущения одиночества, характерную для большинства членов выборки, нами было выявлено, что скрытый потенциал позитивного одиночества, обнаруженный методом относительных оценок, выражен у 98 % испытуемых. В табл. 1 представлено сравнение средних значений относительных оценок результатов по шкалам методики ДОПО-3.

Таблица 1

Сравнение средних значений относительных оценок результатов по шкалам, измеряющим переживание одиночества (ДОПО-3)

Шкала методики	Средние значения относительных оценок результатов
Общее одиночество	0,42
Зависимость от общения	0,58
Позитивное одиночество	0,76

Стремление к самопознанию, решению личностных проблем, свидетельствующее о конструктивном характере одиночества, в определенной степени способствует менее болезненному переживанию одиночества у девушек ($r = -0,337$ при $p \leq 0,05$) и в большей мере позволяет не только преобразовывать негативные эмоции, испытываемые в одиночестве, но и уменьшать выраженность потребности в компании у юношей ($r = -0,539$ при $p \leq 0,001$) (табл. 2).

О значимости сферы общения на изучаемом возрастном этапе говорит не только ярко выраженная потребность в установлении и поддержании коммуникативных связей у большинства испытуемых, но и отношение к ситуациям общения. Так, значительная часть юношей и девушек (около 48 %) отмечает важность для себя коммуникативных эмоций, т. е. переживания радости, призна-

тельности, симпатии при взаимодействии с окружающими, а также осознания нахождения в дружеских отношениях с кем-либо (рис. 1). Отсутствие же близкого круга общения и тесных взаимоотношений с окружающими людьми положительно коррелирует с переживанием тоски, скуки и дискомфорта от одиночества в целом в женской выборке ($r = 0,520$ при $p \leq 0,001$) и отрицательно коррелирует с восприятием одиночества как проблемы в мужской выборке ($r = -0,375$ при $p \leq 0,05$).

Таблица 2

Корреляционные связи между параметрами, измеряющими позитивное одиночество, и параметрами, измеряющими зависимость от общения (ДОПО-3)

Показатель	Дисфория		Проблемное одиночество		Потребность в компании	
	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши	Девушки	Юноши
Радость уединения	–	–0,506**	–0,343*	–	–0,332*	–
Ресурс уединения	–	–0,539**	–0,337*	–	–	–0,419*

* Статистически значима при $p \leq 0,05$.

Сравнение корреляционных матриц по двум выборкам позволяет определить значение эмоциональных направленностей в переживании позитивного одиночества лицами юношеского возраста (табл. 3, 4). Среди эмоциональных переживаний, имеющих связь с параметрами, измеряющими переживание одиночества, и у юношей и у девушек выделяются альтруистические. Так, их стремление бескорыстно помогать другим людям в определенной степени оказывается связанным с желанием не чувствовать себя одиноким ($r = 0,343$ при $p \leq 0,01$). Однако выявленная связь альтруистических эмоций в женской выборке с поиском ресурса в одиночестве говорит о том, что в действительности девушки с меньшей вероятностью готовы оказать помощь и поддержку другим ради конструктивного переживания одиночества. Отдельно стоит отметить, что в выборке юношей обнаружена взаимосвязь положительной эмоциональной окраски переживания одиночества с гедонистическими эмоциями ($r = 0,352$ при $p \leq 0,05$). Это может свидетельствовать о том, что юношам достаточно находиться в комфортных условиях для того, чтобы испытывать радость, получать удовольствие от одиночества.

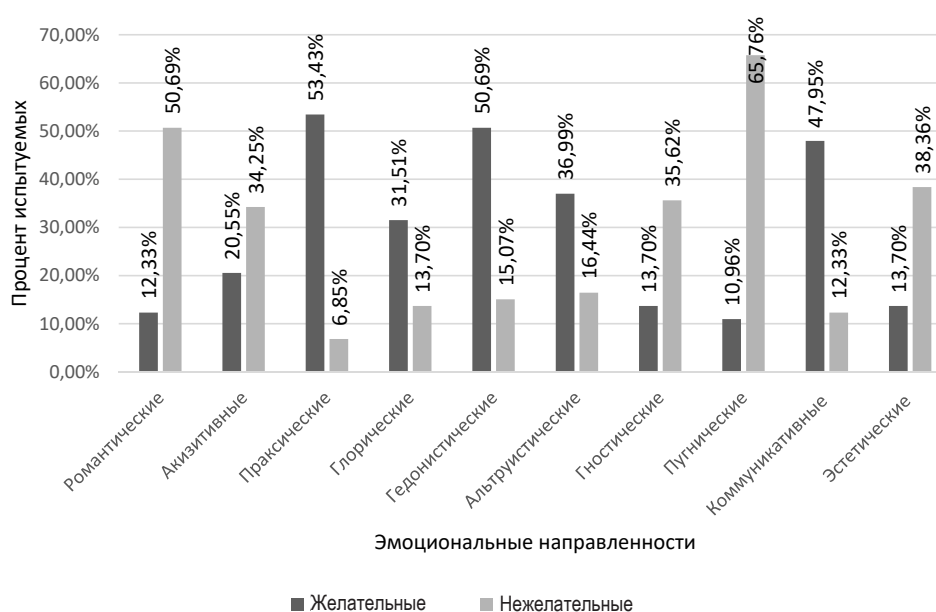


Рис. 1. Выраженность значимости различных эмоциональных переживаний

Таблица 3

Корреляционные связи в выборке девушек между параметрами, измеряющими переживание одиночества (ДОПО-3), и эмоциональными направленностями (Б. И. Додонов)

Показатель	Параметры, измеряющие переживание одиночества							
	Изоляция	Самоощущение	Отчуждение	Дисфория	Проблемное одиночество	Потребность в компании	Радость уединения	Ресурс уединения
Романтические эмоции	0,058	0,105	-0,134	-0,050	-0,127	-0,141	-0,080	-0,223
Акзигитивные эмоции	-0,215	-0,301	-0,123	-0,113	0,018	0,100	0,072	-0,070
Практические эмоции	0,001	-0,132	0,009	-0,038	0,116	0,149	-0,262	-0,051
Глорические эмоции	-0,155	0,042	0,034	-0,066	-0,244	-0,119	0,267	-0,004
Гедонистические эмоции	0,134	0,066	0,065	0,071	-0,138	-0,059	-0,023	-0,209
Альтруистические эмоции	0,333*	0,336*	0,177	0,117	-0,081	0,107	-0,088	0,310*
Гностические эмоции	-0,023	0,076	0,033	0,003	0,049	0,046	0,231	0,107
Пугнические эмоции	-0,209	-0,119	-0,100	0,206	0,276	0,175	0,134	0,022
Коммуникативные эмоции	0,110	0,009	0,080	0,280	0,375*	0,110	-0,233	-0,266
Эстетические эмоции	0,040	-0,158	-0,068	-0,283	-0,247	-0,325*	-0,086	0,266

* Статистически значима при $p \leq 0,05$.

Таблица 4

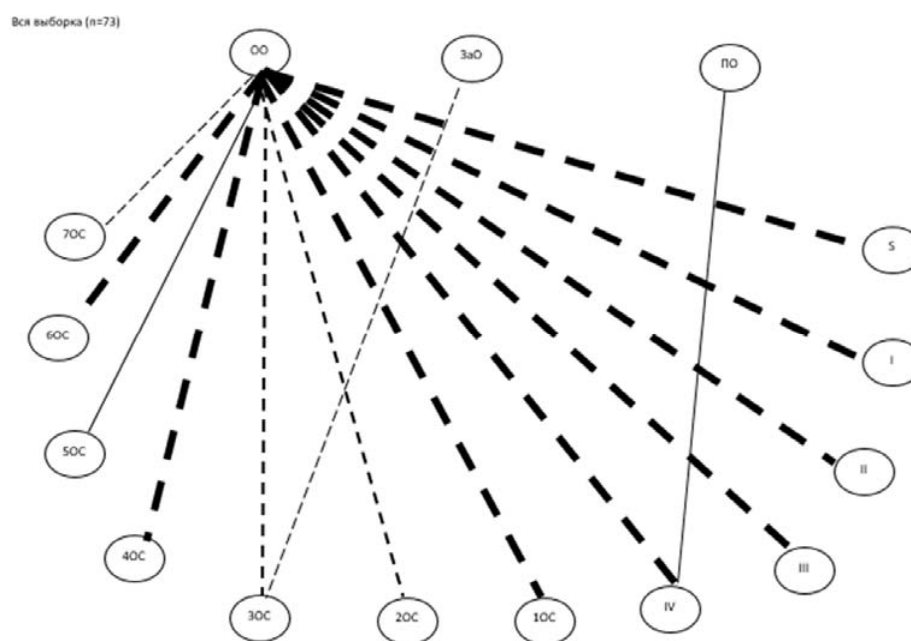
Корреляционные связи в выборке юношей между параметрами, измеряющими переживание одиночества (ДОПО-3), и эмоциональными направленностями (Б. И. Додонов)

Показатель	Параметры, измеряющие переживание одиночества							
	Изоляция	Самоощущение	Отчуждение	Дисфория	Проблемное одиночество	Потребность в компании	Радость уединения	Ресурс уединения
Романтические эмоции	0,024	-0,079	-0,053	0,026	0,006	0,030	-0,203	-0,093
Акзигитивные эмоции	0,148	0,016	0,001	0,206	0,119	0,237	-0,074	-0,075
Практические эмоции	-0,236	0,096	0,120	0,034	0,020	0,136	0,075	0,044
Глорические эмоции	-0,006	0,062	0,005	0,025	-0,078	-0,087	-0,002	-0,083
Гедонистические эмоции	0,177	0,316	0,418*	0,167	0,035	-0,120	0,352*	0,323
Альтруистические эмоции	-0,002	0,362*	0,230	0,170	0,024	-0,139	0,188	0,221
Гностические эмоции	-0,045	-0,148	-0,117	-0,198	-0,031	-0,049	0,104	0,122
Пугнические эмоции	0,034	-0,055	-0,041	-0,168	-0,107	-0,182	-0,010	-0,302
Коммуникативные эмоции	-0,065	-0,184	-0,174	-0,119	0,069	0,123	-0,108	-0,087
Эстетические эмоции	0,049	-0,183	-0,219	-0,041	-0,049	0,030	-0,168	-0,100

* Статистически значима при $p \leq 0,05$.

Одной из задач исследования стало выявление взаимосвязей между параметрами переживания одиночества и компонентами, лежащими в основе ключевых психологических проблем. Так, наибольшее количество корреляционных связей нами было обнаружено между степенью актуального ощущения одиночества и параметрами удовлетворенности юношей и девушек собой (рис. 2). Мы установили, что болезненность переживания одиночества лицами юношеского возраста, вызываемая нехваткой общения или близости с людьми, ведет к тому, что они перестают замечать свои положительные качества, сильные стороны ($r = -0,560$ при $p \leq 0,001$), верить в свои силы и способности ($r = -0,395$ при $p \leq 0,001$), быть уверенными в своей интересности для окружающих ($r = -0,501$ при $p \leq 0,001$). Говоря о наличии взаимосвязей между переживанием позитивного одиночества и параметрами, измеряющими удовлетворенность собой, мы обращаем внимание на то, что таковая нами была обнаружена лишь на выборке юношей. Положительная корреляционная связь шкалы «Позитивное одиночество» с повышенным интересом к собственным мыслям и чувствам лиц мужского пола может быть проинтерпретирована следующим образом: чем больше юноша ощущает близость к самому себе, чем больше он проявляет интереса к тому, что чувствует и о чем думает, тем больше он готов к открытию в себе чего-то нового, ранее непознанного, к внутренним изменениям и преобразованиям ($r = 0,358$ при $p \leq 0,05$).

Среди ведущих жизненных смыслов юношами и девушками выделяются те, в основе которых лежат ощущение насыщенности жизни, получение удовольствия от нее и раскрытие своего лич-



Примечание. ОО – общее одиночество, ЗаО – зависимость от общения, ПО – позитивное одиночество, S – глобальное самоотношение, I – самоуважение, II – аутосимпатия, III – ожидаемое отношение от других, IV – самоинтерес, 1ОС – самоуверенность, 2ОС – отношение других, 3ОС – самопринятие, 4ОС – саморукводство, самопоследовательность, 5ОС – самообвинение, 6ОС – самоинтерес, 7ОС – самопонимание;

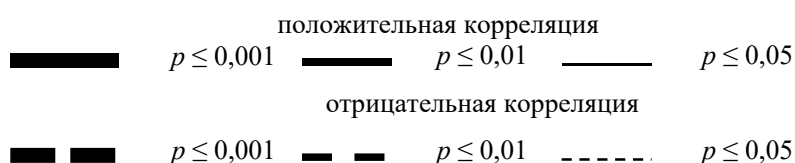


Рис. 2. Взаимосвязи параметров переживания одиночества и самоотношения во всей выборке

ностного потенциала, что в целом соответствует особенностям исследуемого возрастного этапа (рис. 3). С переживанием позитивного одиночества оказывается связанной игнорируемая лицами юношеского возраста категория когнитивных смыслов (познание окружающего мира).

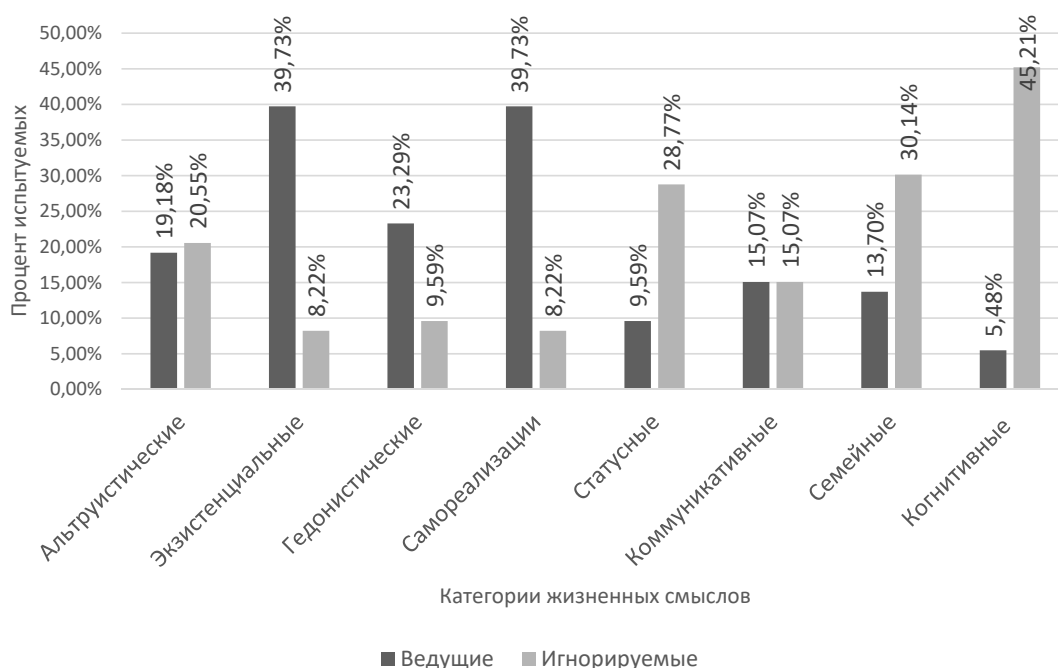


Рис. 3. Выраженность значимости различных категорий жизненных смыслов

Отрицательная корреляция данных параметров может свидетельствовать о следующем: чем больше юноши и девушки склонны находить ресурс в уединении, использовать его для самопознания, саморазвития и получать от этого удовольствие, тем меньше они проявляют интерес к окружающим их явлениям и происходящим событиям. Иными словами, они не испытывают необходимости глубоко их анализировать, поскольку центром внимания становится не внешний, а собственный внутренний мир, ощущения, переживания. Обнаруженные различия по половому признаку указывают на то, что удовлетворение потребности в познании окружающего мира не способствует извлечению положительных эмоций, например радости, от переживания одиночества у девушек и самосовершенствованию, самопознанию у юношей.

Таким образом, проведенный анализ позволяет нам заключить, что переживанием позитивного одиночества могут определяться значимость или незначимость некоторых жизненных смыслов (иными словами, определяется то, почему те или иные смыслы попадают либо в категорию ведущих, либо в категорию игнорируемых у лиц юношеского возраста), а также желательность различных эмоциональных переживаний. Исходя из выдвинутых нами теоретических положений о том, что раскрытию потенциала позитивного одиночества для решения психологических проблем могут способствовать характеристики ситуации уединения, среди которых выделены стремление к внутренним изменениям и преобладание комфортности и безопасности, представляется возможным предположить, что у лиц юношеского возраста данные аспекты являются ведущими. Учитывая, что они являются одними из измеряемых параметров системы жизненных смыслов и эмоциональных переживаний, мы можем сделать вывод о том, что переживание позитивного одиночества в юношеском возрасте в большей степени может способствовать решению проблем поиска смысла жизни и эмоционального самочувствия.

Полученные результаты можно использовать не только для оказания психологической помощи лицам юношеского возраста с учетом половых особенностей, переживающим одиночество, но и для расширения знаний о психологических проблемах юношеского возраста.

Список источников

1. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. М.: Наука, 1991. 456 с.
2. Перлман Д. Теоретические подходы к одиночеству // Лабиринты одиночества. М.: Прогресс, 1989. С. 152–169.
3. Маслоу А. Мотивация и личность: пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 352 с.
4. Роджерс К. К науке о личности // История зарубежной психологии. Тексты. М.: Издательство Московского университета, 1986. С. 200–230.
5. Старовойтова Л. И. Одиночество: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. М., 1995. 126 с.
6. Пузанова Ж. В. Антропология одиночества // Социальная антропология на пороге XXI века. М.: Изд-во МГСУ «Союз», 1998. С. 363–365.
7. Покровский Н. Е., Иванченко Г. В. Универсум одиночества: социологические и психологические очерки. М.: Университетская книга, Логос, 2008. 192 с.
8. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. М.: Московский психолого-социальный институт, 2005. 196 с.
9. Корчагина С. Г. Психология одиночества: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 228 с.
10. Шагивалеева Г. Р. Одиночество и особенности его переживания студентами. Елабуга: Алмедиа, 2007. 157 с.
11. Лабиринты одиночества / пер. с англ.; сост., общ. ред. предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989. 624 с.
12. Осин Е. Н., Леонтьев Д. А. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10, № 1. С. 55–81.
13. Полякова И. П., Батракова Т. С., Копытина М. Ю. Влияние одиночества на внутренний мир личности и ее повседневную жизнь // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета, 2009. № 4-4. С. 35–40.
14. Мацута В. В. Аутокоммуникация человека: функциональный аспект: дис. ... канд. психол. наук. Томск, 2010. 181 с.
15. Головин С. Ю. Словарь психолога-практика. Минск: Харвест, 2007. 976 с.
16. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии. Улан-Удэ: ВСГТУ, 2005. 100 с.
17. Толочек В. А. Современная психология труда: учебное пособие. СПб.: Питер, 2005. 479 с.
18. Гасанова П. Г., Омарова М. К. Психология одиночества: учеб.-метод. пособие. Киев: Финансовая рада Украины, 2017. 76 с.
19. Ишанов С. А., Осин Е. А., Костенко В. Ю. Личностное развитие и качество уединения // Культурно-историческая психология. 2018. Т. 14, № 1. С. 30–40.
20. Burger J. M. Individual differences in preference for solitude // Journal of Research in Personality. 1995. № 29 (1). P. 85–108.
21. Ernst J. M., Cacioppo J. T. Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness // Applied & Preventive Psychology. 1999. № 8. P. 1–22.
22. Larson R. W. The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age // Developmental Review. 1990. № 10. P. 155–183.
23. Long C. R., Seburn M., Averill J. R., More T. A. Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences // Personality and Social Psychology Bulletin. 2003. P. 578–583.
24. Russell D. W. UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure // Journal of Personality Assessment. 1996. № 66. P. 20–40.
25. Winnicott D. The capacity to be alone // International Journal of Psychoanalysis. 1958. № 39. P. 416–420.
26. Выготский Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4. 433 с.
27. Ефимкина Р. П. Детская психология: методические указания. М.; Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. 47 с.
28. Кон И. С. Психология ранней юности: книга для учителя. М.: Просвещение, 1989. 254 с.
29. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: учеб пособие. М.: Аспект Пресс, 2001. 460 с.

30. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / под ред. Д. И. Фельдштейна. 2-е изд., доп. М.: Институт практической психологии, 1996. 304 с.
31. Шаповаленко И. В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2004. 349 с.

References

1. Freud Z. *Vvedeniye v psikhoanaliz. Lektsii* [Introduction to psychoanalysis. Lectures]. Moscow, Nauka Publ., 1991. 456 p. (in Russian).
2. Perlman D. Teoreticheskiye podkhody k odinochestvu [Theoretical approaches to loneliness]. In: *Labirinty odinochestva* [Labyrinths of loneliness]. Moscow, Progress Publ., 1989. Pp. 152–169 (in Russian).
3. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost'*: perevod s angliyskogo. 3-ye izdaniye [Motivation and personality: trans. from English. 3rd edition]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2008. 352 p. (in Russian).
4. Rogers K. K nauke o lichnosti [Towards a science of personality]. *Istoriya zarubezhnoy psikhologii. Teksty* [History of foreign psychology. Texts]. Moscow, Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta Publ., 1986. Pp. 200–230 (in Russian).
5. Starovoytova L. I. *Oдиночество: sotsial'no-filosofskiy analiz*. Dis. kand. filos. nauk [Loneliness: social and philosophical analysis. Diss. cand. philos. sci.]. Moscow, 1995. 126 p. (in Russian).
6. Puzanova Zh. V. Antropologiya odinochestva [Anthropology of loneliness]. *Sotsial'naya antropologiya na poroge XXI veka* [Social anthropology on the threshold of the 21st century]. Moscow, Soyuz Publ., 1998. P. 363–365 (in Russian).
7. Pokrovskiy N. E., Ivanchenko G. V. *Universum odinochestva: sotsiologicheskiye i psikhologicheskiye ocherki* [Universe of loneliness: sociological and psychological essays]. Moscow, Universitetskaya kniga Publ., Logos Publ., 2008. 192 p. (in Russian).
8. Korchagina S. G. *Genезis, vidy i proyavleniya odinochestva* [Genesis, types and manifestations of loneliness]. Moscow, Moscow psikhologo-sotsial'nyy institut Publ., 2005. 196 p. (in Russian).
9. Korchagina S. G. *Psikhologiya odinochestva: uchebnoye posobiye* [Psychology of loneliness: textbook]. Moscow, Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy institut Publ., 2008. 228 p. (in Russian).
10. Shagivaleyeva G. R. *Oдиночество i osobennosti yego perezhivaniya studentami* [Loneliness and features of its experience by students]. Yelabuga, Almedia Publ., 2007. 157 p. (in Russian).
11. *Labirinty odinochestva. Perevod s angliyskogo* [Labyrinths of loneliness. Translation from English]. Sost., obshch. Red. Predisl. N. Ye. Pokrovskogo. Moscow, Progress Publ., 1989. 624 p. (in Russian).
12. Osin E. N., Leontyev D. A. Differentsial'nyy oprosnik perezhivaniya odinochestva: struktura i svoystva [Differential questionnaire for experiencing loneliness: structure and properties]. *Psikhologiya. Zhurnal Vyshey shkoly ekonomiki – Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2013, vol. 10, no. 1, pp. 55–81 (in Russian).
13. Polyakova I. P., Batrakova T. S., Kopytina M. Yu. Vliyaniye odinochestva na vnutrenniy mir lichnosti i yeyo povsednevnyu zhizn' [The influence of loneliness on the inner world of a person and her daily life]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta – Bulletin of the Vyatka State University for the Humanities*, 2009, no. 4-4, pp. 35–40 (in Russian).
14. Matsuta V. V. *Autokommunikatsiya cheloveka: funktsional'nyy aspekt*. Dis. kand. psikh. nauk [Human autocommunication: functional aspect. Diss. cand. psychol. sci.]. Tomsk, 2010. 181 p. (in Russian).
15. Golovin S. Yu. *Slovar' psikhologa-praktika* [Dictionary of a practicing psychologist]. Minsk, Kharvest Publ., 2007. 976 p. (in Russian).
16. Davletchina S. B. *Slovar' po konfliktologii* [Dictionary of conflictology]. Ulan-Ude, VSGTU Publ., 2005. 100 p. (in Russian).
17. Tolochev V. A. *Sovremennaya psikhologiya truda: uchebnoye posobiye* [Modern psychology of work: Textbook]. Saint Petersburg, Piter Publ., 2005. 479 p. (in Russian).
18. Gasanova P. G., Omarova M. K. *Psikhologiya odinochestva: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Psychology of loneliness: educational methodical]. Kiyev, Finansovaya rada Ukrainy Publ., 2017. 76 p. (in Russian).
19. Ishanov S. A., Osin E. A., Kostenko V. Yu. Lichnostnoye razvitiye i kachestvo uyedineniya [Personal development and quality of solitude]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology*, 2018, vol. 14, no. 1, pp. 30–40 (in Russian).
20. Burger J. M. Individual differences in preference for solitude. *Journal of Research in Personality*, 1995, no. 29 (1), pp. 85–108.

21. Ernst J. M., Cacioppo J. T. Lonely hearts: Psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventive Psychology*, 1999, no. 8, pp. 1–22.
22. Larson R. W. The solitary side of life: An examination of the time people spend alone from childhood to old age. *Developmental Review*, 1990, no. 10, pp. 155–183.
23. Long C. R., Seburn M., Averill J. R., More T. A. Solitude experiences: Varieties, settings, and individual differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2003, pp. 578–583.
24. Russell D. W. UCLA Loneliness Scale (Version 3): Reliability, validity, and factor structure. *Journal of Personality Assessment*, 1996, no. 66, pp. 20–40.
25. Winnicott D. The capacity to be alone. *International Journal of Psychoanalysis*, 1958, no. 39, pp. 416–420.
26. Vygotskiy L. S. *Sobraniye sochineniy: v 6 tomakh*. Tom 4 [Collected works: in 6 volumes. Vol. 4]. Moscow, Pedagogika Publ., 1982–1984. 433 p. (in Russian).
27. Efimkina R. P. *Detskaya psikhologiya: metodicheskiye ukazaniya* [Child psychology: methodological instructions]. Moscow, Novosibirsk, Nauchno-uchebnyy tsentr psikhologii NSU Publ., 1995. 47 p. (in Russian).
28. Kon I. S. *Psikhologiya ranney yunosti: kniga dlya uchitelya* [Psychology of early adolescence: a book for teachers]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 1989. 254 p. (in Russian).
29. Sapogova E. E. *Psikhologiya razvitiya cheloveka: uchebnoye posobiye* [Psychology of human development: Textbook]. Moscow, Aspekt Press Publ., 2001. 460 p. (in Russian).
30. Semenyuk L. M. *Khrestomatiya po vozrastnoy psikhologii: uchebnoye posobiye dlya studentov* [Reader on developmental psychology: a textbook for students]. Moscow, Institut prakticheskoy psikhologii Publ., 1996. 304 p. (in Russian).
31. Shapovalenko I. V. *Vozrastnaya psikhologiya (Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya)* [Developmental psychology (Developmental psychology and developmental psychology)]. Moscow, Gardariki Publ., 2004. 349 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ансимова Н. П., доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108/1, Ярославль, Россия, 150000).

Прядилина А. А., студент-магистрант, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского (ул. Республиканская, 108/1, Ярославль, Россия, 150000).

Information about the authors

Ansimo N. P., Doctor of Psychology, Professor, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

Pryadilina A. A., master's degree student, Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (ul. Respublikanskaya, 108/1, Yaroslavl, Russian Federation, 150000).

Статья поступила в редакцию 14.11.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 14.11.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 159.9:37.0

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-112-123>

Функциональная организация языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода

Анатолий Викторович Карпов¹, Дмитрий Николаевич Чернов²

¹ Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,
karpov@uniyar.ac.ru

² Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова,
Москва, Россия, chernov_dima@mail.ru

Аннотация

В статье раскрывается содержание метасистемного подхода к изучению функционального устройства языковой компетентности как психолого-педагогического феномена. Рассмотрены базовые метасистемные закономерности функциональной организации систем со встроенным метауровнем, к классу которых принадлежит языковая компетентность. Выдвинуты теоретические предположения о возрастании функциональной «мощности» системы языковой компетентности по мере усложнения ее структурно-динамической организованности как функции изменения сложности и, соответственно, отсроченности достижения цели. Раскрыто содержание адаптационной, регулятивной и трансформационно-генеративной функций языковой компетентности. Сформулированные предположения имеют значение для создания методологически обоснованной программы психолого-педагогического сопровождения формирования языковой компетентности как функционально зрелого структурно-динамического системного новообразования личности ученика.

Ключевые слова: языковая компетентность, языковая способность, язык, чувство языка, языковая рефлексия, метасистемный подход, функциональная организация системы, обучение родному языку

Для цитирования: Карпов А. В., Чернов Д. Н. Функциональная организация языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 112–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-112-123>

Original article

Functional organization of language competence from the point of view of the metasystem approach

Anatoliy V. Karpov¹, Dmitriy N. Chernov²

¹ Yaroslavl State University named after P. G. Demidov, Yaroslavl, Russian Federation, karpov@uniyar.ac.ru

² Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russian Federation, chernov_dima@mail.ru

Abstract

The paper reveals the content of the metasystem approach to the study of the functional structure of language competence as a psychological-pedagogical phenomenon. The analysis of the currently conducted research carried out in the field of linguistics, pedagogy and psychology has demonstrated a weak elaboration of the problem of the functional organization of the language competence system. The partial functions of the system are considered as derivatives of the functional orientation of its fragmen-

tary components. The functional certainty of the system is formed as an additive set of “elementary” functions. The metasystem approach makes it possible to uncover and overcome “implicit” contradictions in the understanding of the functional organization of the language competence system. The basic metasystem regularities of the functional organization of systems with a built-in meta-level, to the class of which language competence belongs, are considered. These regularities are the principle of meta-goal determination of the system, the principle of diachronic system organization, the principle of constant interaction of the actual and potential content of the system. Theoretical assumptions are put forward about the increase in the functional capacity of the language competence system as its structural and dynamic organization becomes more complex. The functional organization of language competence depends on the change in complexity and, accordingly, on the delay in achieving the goal of the educational language task. The content of adaptive, regulatory and transformational-generative functions of language competence is revealed. It is established that language reflection, a sense of language, language skills and abilities are “tools” for the implementation of these functions. At the same time, their functional capacity differs depending on their place in the structural-hierarchical organization of the language competence system. The formulated assumptions are important for creating a methodologically reasonable program of psychological-pedagogical support for the formation of language competence as a functionally mature structural and dynamic systemic structural part of personality of a pupil.

Keywords: *language competence, language ability, language, sense of language, language reflection, metasystem approach, functional organization of system, native language teaching*

For citation: Karpov A. V., Chernov D. N. Funktsional'naya organizatsiya yazykovoy kompetentnosti s tochki zreniya metasisistemnogo podkhoda [Functional organization of language competence from the point of view of the metasystem approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 112–123. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-112-123>

Актуальной задачей современного языкового образования является создание оптимальных психолого-педагогических условий для повышения качества овладения языковыми знаниями учащимися на разных образовательных ступенях. Насущные вопросы обучения языку могут и должны решаться путем создания теоретико-методологически обоснованной концепции языковой компетентности. Как показано в ряде наших работ, любая компетентность по своей сути «...является комплексом средств для обеспечения эффективности деятельности, а через это и посредством этого – и для решения целого ряда иных личностных задач» [1, с. 593]. Языковая компетентность как одно из «инструментальных» новообразований личности позволяет не только эффективно приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям жизнедеятельности с применением необходимых средств языка, но и креативно использовать языковые знания, создавать при помощи этих знаний творческие продукты, имеющие общественную и культурную ценность.

Попытки представить рассматриваемый нами феномен как целостную структуру, предпринятые в языкознании, психолингвистике, лингвопедагогике во второй половине XX в. такими учеными, как Н. Хомский, Д. Хаймс, М. Канале, М. Суэйн, Л. Бахман и др., привели к фрагментарным и эклектичным построениям, в которых деятельностное и личностное измерение языковой компетентности и разнообразных вариантов языковых компетенций фактически оказалось вынесено за рамки проблемы изучения этого феномена как целостного структурно-динамического образования [2].

Логика развития научного знания во второй половине XX – начале XXI вв. привела к необходимости изучать психологические феномены как системные образования. Основой исследований становятся системный подход и его разнообразные версии, наиболее современной из которых является метасистемный подход. С точки зрения метасистемного подхода любая сложная психологическая система может быть представлена как иерархически организованный системокомплекс гносеологического типа, сущность которого определяет высший уровень – метауровень. Максимально полная представленность объективной реальности в виде ее идеальной репрезентации на метасистемном уровне обеспечивает структурную организацию всей системы, определяет ее функциональную на-

правленность и генезис, предопределяет интегративные свойства системы как целого. Тем самым знание о психологической системе в результате метасистемного исследования выкристаллизовывается в виде упорядоченной совокупности метасистемных, структурных, функциональных, генетических и интегративных закономерностей [1, 3, 4].

Раскрытие функциональной организации системы – это необходимый этап установления качественной определенности и специфичности любого психологического явления как системного феномена. Очевидным прикладным значением разработки функционального аспекта структурно-динамической организации языковой компетентности является возможность управления в ходе педагогического процесса всем психологическим потенциалом ученика для оптимального достижения им целей языкового обучения. *Целью* данной работы является теоретико-методологическое обоснование представления о функциональной организации системы языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода.

В наших предыдущих работах была предложена структурно-иерархическая модель языковой компетентности с точки зрения метасистемного подхода; изложены результаты ее эмпирической верификации [2, 5]. Доказано, что языковая компетентность является полноправным представителем класса систем гносеологического типа со встроенным метасистемным уровнем. Как структурно-уровневое образование она состоит из пяти несводимых друг к другу качественных уровней, – метасистемного, общесистемного, субсистемного, компонентного и элементного.

Основными онтологическими образованиями, которые встраиваются в метауровень языковой компетентности, являются системы социального взаимодействия, предметной деятельности и личностного бытия субъекта. Ментальной репрезентацией этих систем в психике является языковая способность как готовность субъекта к быстрому, эффективному усвоению и использованию языкового знания в различных условиях жизнедеятельности. Таким образом, как и в устройстве любой другой компетентности, «...способности „находят“ на метасистемном уровне иерархической организации компетентности свое естественное и „достойное“ им место. В свою очередь и сам этот уровень обретает „в лице“ способностей главные детерминанты для своей функциональной роли в общей организации системы компетентности» [1, с. 595]. Языковая способность включает в себя коммуникативную, лексико-семантическую, грамматическую и регулятивную подсистемы. В зависимости от специфики решаемой учеником лингвистической задачи эти подсистемы структурно-иерархически подчиняются друг другу и вносят хотя и различный по весу, но необходимый вклад в решение задачи.

Собственно системный уровень языковой компетентности составляет языковая компетенция, которая является «инструментом» реализации языковой способности в ходе решения различных жизненных задач, требующих использования языковых средств. Языковая компетенция представляет собой континуум сознательной регуляции использования языка в речи. Парциальные «сгустки» этого континуума соответствуют различным уровням языкового сознания и раскрываются в содержании трех нижележащих уровней языковой компетентности. Эти три уровня одновременно выражают структурно-динамическую организацию языковой компетенции.

Субсистемный уровень составляют взаимодействующие друг с другом чувство языка и языковая рефлексия. Чувство языка (языковая интуиция) представляет собой надсознательную симулированную форму актуализации языкового знания в речи, которая характеризуется чувствительностью к расхождению формального и семантического содержания языкового знака в ситуации неоднозначности этой связи. Языковая рефлексия – это сознательная форма использования субъектом языкового знания в речи. В основе языковой рефлексии лежит кумулятивная совокупность регулятивных процессов деятельности – целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля за выполнением действия и самоконтроля, которая трансформируется в максимально сукцессивную их «развертку» при столкновении с трудностями понимания и использования языка в речи.

Противоположный полюс – элементный уровень структуры языковой компетентности – репрезентирован в языковых навыках как автоматизированной неосознаваемой форме реализации действий с языковым материалом. Наконец, на срединном уровне языковой компетенции – уровне структурных компонентов – действия с языковым материалом совершаются во взаимодействующих и динамично трансформируемых друг в друга сознательном и неосознаваемом режимах функционирования языкового сознания. Этот уровень репрезентируют языковые умения.

Функциональный аспект является основополагающим для определения закономерностей, особенностей и свойств функционирования системы языковой компетентности. Изучение функциональной системности языковой компетентности подразумевает рассмотрение этого системного комплекса в его временной, или диахронической, «развертке». Временные аспекты существования языковой компетентности и ее функции на сегодняшний день изучены недостаточно.

Функции собственно языковой компетентности рассматривались С. С. Телигисовой при изучении формирования этого образования у будущих учителей на этапе обучения в вузе. Языковая компетентность определяется автором как профессионально ориентированная система, состоящая из отдельных компетенций (лингвистической, речевой, социокультурной, коммуникативной, психолого-педагогической), которые выполняют информационную, когнитивную, социальную, коммуникативную, эмотивную, интеркультурную, интерпретирующую и интегративную функции [6]. Таким образом, функциональность языковой компетентности как единого целого обеспечивается аддитивной совокупностью функций отдельных компетенций, ее составляющих.

Похожий алгоритм рассмотрения функций языковой компетентности используется Е. С. Ионкиной при изучении функциональной организации профессионально-языковой компетентности иностранного студента на этапе довузовской подготовки. С точки зрения автора, профессионально-языковая компетентность складывается из отдельных структурных компонентов: мотивационно-потребностного, когнитивного, деятельностно-практического и эмоционально-творческого. Каждый компонент направлен на реализацию конкретных функций: иноязычно-коммуникативной, профессионально-адаптивной и рефлексивной. Совокупность этих функций обеспечивает реализацию основной для профессионально-языковой компетентности функции – практико-операционной функции [7]. Иными словами, решение проблемы функциональной определенности профессионально-языковой компетентности в данном исследовании обеспечивается путем индуктивного рассмотрения функций отдельных составляющих системы и их последующей суммации, что и должно привести, по мысли автора, к возникновению интегрального функционального качества системы.

Несколько иная логика определения функциональной организации компетентности, направленной на получение языковых знаний и использование языковых средств, характеризует исследование коммуникативной компетентности студентов в процессе обучения иностранному языку, проведенного С. Е. Зайцевой. Функциональный аспект коммуникативной компетентности возникает из функций общения; они же определяют так называемые функциональные компоненты коммуникативной компетентности: речевой, перцептивный, интерактивно-практический [8]. То есть коммуникативная компетентность рассматривается автором как операциональное средство реализации информационной, перцептивной и прагматической функций общения.

С целью понимания актуального состояния разработки функционального аспекта структурно-динамической организации языковой компетентности целесообразно рассмотреть те работы, в которых объектом исследования является языковая компетенция и ее разновидности.

В исследовании Л. В. Черепановой рассмотрены функции лингвистической компетенции школьников, обучающихся в общеобразовательной школе. По мысли автора, отдельные компетенции направлены на реализацию строго определенных функций языка: языковая и коммуникативная компетенции направлены на овладение коммуникативной и эстетической функциями, культуроведческая компетенция направлена на реализацию кумулятивной и эстетической функции; когнитив-

ная (познавательная) функция языка реализуется лингвистической компетенцией [9]. Гармоничное формирование всех указанных компетенций должно приводить к реализации функциональной направленности языка в целом.

В исследовании, проведенном Е. Д. Божович [10, 11], функциональная организация языковой компетенции выражается в функциях восприятия, анализа и употребления языковых знаков с учетом их разнообразных характеристик, ориентации на слабо поддающиеся формализации структурные аспекты предложений и высказываний, мгновенного обнаружения структурно-семантического своеобразия сходных по референту предложений, антиципации возможных результатов предполагаемого действия с языковым материалом и эстетической оценки языковых явлений. Эти функции языковой компетенции возникают не в результате суммации функций составляющих ее компонентов; они складываются в онтогенезе в ходе интеграции речевого опыта ребенка и языковых знаний и их постепенной трансформации в чувство языка. Таким образом, в данном исследовании функциональность языковой компетенции рассматривается как интегральное качество всей системы в целом. Тем самым преодолевается «функциональный элементаризм», свойственный представлениям о функциональной системе в рамках классического системного подхода.

Анализ проведенных исследований языковой компетентности и связанных с ней компетентностей и компетенций, выполненных в области лингвистики, педагогики и психологии, с одной стороны, демонстрирует слабую разработанность проблемы функциональной организации системы языковой компетентности. В основном немногочисленные исследования, включающие разработку функционального аспекта структурно-динамической организации языковой компетентности, выполнены в русле «классического» системного подхода. Парциальные функции системы являются производными от функциональной направленности ее отдельных компонентов; функциональная определенность системы складывается как аддитивная совокупность «элементарных» функций. С другой стороны, в единичных работах аккумулирован потенциал к переходу с аналитического, предтеоретического по своей сути, этапа изучения функциональной организации языковой компетентности на концептуальную, теоретическую фазу ее исследования. С нашей точки зрения, наиболее полное раскрытие функционального аспекта структурно-динамического устройства системы языковой компетентности может и должно быть достигнуто с применением метасистемного подхода. Этот подход позволяет вскрыть и преодолеть «имплицитные» противоречия в понимании функциональной организации системы языковой компетентности.

Функциональный аспект является логическим продолжением структурного аспекта концептуального представления языковой компетентности. Структурно-уровневый анализ закладывает основу для понимания функциональной роли каждого уровня системы в обеспечении ее существования как единого целого. Отличительной чертой систем со встроенным метасистемным уровнем является постоянное взаимодействие актуального и потенциального содержания системы, взаимный переход ее «виртуальных» составляющих в реально действующее состояние и обратно. Тем самым психологическая система обеспечивает функциональную вариативность своего существования во времени в ответ либо на действия внешних по отношению к системе причин, либо в силу внутренних, субъектных оснований для ее функциональных изменений.

Такой взгляд на функционирование системы языковой компетентности позволяет разрешить проблему ее результативности. Именно оптимальное распределение всего потенциала системы во времени при решении учеником разнообразных по сложности и условиям выполнения языковых задач обеспечивает как парциальную, так и общую результативность системы языковой компетентности. При этом изучение особенностей временной «развертки» системы позволяет определить необходимые и достаточные ее конфигурации в зависимости от целевых результатов деятельности.

С точки зрения метасистемного подхода, наличие в системе высшего управляющего уровня, являющегося результатом изоморфного транспонирования внешних онтологических систем в их

идеальные репрезентации, коренным образом трансформирует отдельные функции системы. Метасистемный уровень определяет качественно новые принципы функциональной организации всей системы и тем самым обеспечивает возникновение ее новых функциональных закономерностей.

В соответствии с теоретико-методологическими основаниями подхода управляющий уровень системы обладает двойственной природой: он одновременно локализован внутри и вне самой системы. За счет такой интра- и интерлокализации, являясь неотъемлемой частью системы, высший ее уровень «раскрывает» автономную систему для внешней реальности и тем самым органично учитывает основные детерминанты жизнедеятельности систем высшего порядка. Благодаря максимально изоморфной ментальной репрезентации этих онтологических систем в высшем управляющем уровне системы она приобретает функциональную определенность, которая мультиплицируется во все ее нижележащие уровни. Именно встраивание в метасистемный уровень языковой компетентности онтологических систем социального взаимодействия, предметной деятельности и личностного бытия субъекта в виде способности максимально изоморфно репрезентировать их при помощи средств языка, т. е. языковой способности, и обеспечивает генеральную функциональную направленность системы языковой компетентности. Возникает внешняя по отношению к ней метациель, достижению которой подчиняется весь структурно-динамический потенциал системы. Метациелью системы языковой компетентности становится максимально эффективная адаптация системы к многообразию изменяющихся условий жизнедеятельности посредством не только предельно дифференцированного и в то же самое время максимально обобщенного языкового отображения окружающей действительности, но и ее творческого преобразования. А значит, классический для системного подхода принцип целевой детерминации применительно к системам со встроенным метасистемным уровнем трансформируется в новую закономерность – *принцип метациелевой детерминации*.

Высказанные соображения относительно функциональной специфичности системы языковой компетентности отнюдь не исключают ее нацеленности на достижение множества разномасштабных локальных целей. Их учет в функциональной организации системы приводит к необходимости изучения языковой компетентности во временной перспективе. Временная «развертка» изменений этой системы возникает как функция сложности и, соответственно, отсроченности достижения цели. Встраивание ее параметров в деятельность приводит к перестройке функционального набора подсистем языковой способности и смещениям функционального «центра» на тот или иной уровень системы для достижения целевого результата на максимальном уровне эффективности. Таким образом, в своей функциональной организации система языковой компетентности подчиняется важнейшей закономерности существования систем со встроенным метауровнем – *принципу диахронической системности*.

При направленности субъекта на реализацию краткосрочных целей отдельных действий и поведенческих актов, требующих использования языка, временный «центр» регуляции этого процесса располагается на элементном уровне системы языковой компетентности. Этот уровень характеризуется свойствами потенциальной системности и обеспечивает функционирование системы на минимальном «результатирующем» уровне. Достижению таких ситуативных целей способствуют языковые навыки.

При направленности системы на достижение среднесрочных ситуационных целей временный «центр» регуляции системы языковой компетентности смещается на компонентный уровень, представленный языковыми умениями. При этом функциональный системоконтекст обеспечивает «результатирующий» эффект использования языковых средств, производный от степени достижения цели конкретной задачи.

Реализация долгосрочных метациелей деятельности и поведения требует неалгоритмизированного использования языковых знаний, что обуславливает смещение «центра» функциональной

регуляции системы языковой компетентности на субсистемный уровень. При этом гетерархически выраженными функциональными «центрами» регуляции становятся языковая интуиция и языковая рефлексия. Вследствие этого происходит переструктурирование системокомплекса языковой компетентности в максимально развернутое психологическое образование с вовлечением в процесс достижения метациели всего структурно-динамического потенциала системы.

Наличие у системы метациели обеспечивает устойчивость языковой компетентности во временной перспективе, несмотря на необходимость достижения многочисленных ситуативных и ситуационных целей, которые требуют своей реализации в конкретный отрезок времени. Это обстоятельство, с одной стороны, позволяет установить механизмы релятивного функционирования системы в условиях полицелевого разнообразия жизнедеятельности субъекта и, с другой стороны, выявить особенности стабильности структурно-динамической организации системы в условиях устойчиво удерживаемой субъектом общей метациели.

Рассмотрение системы языковой компетентности во временной «развертке» позволяет не только заметно расширить представления о ее функциональной организации, но и обнаружить новые функциональные закономерности этой системы. Управление метасистемными закономерностями в ходе психолого-педагогического процесса формирования языковой компетентности обеспечивает практическую значимость всей концепции.

Наличие у системы собственного времени объясняет парадокс существования языковой компетентности как единого целого и в то же самое время в форме парциальных функциональных проявлений в каждый момент времени. Подчинение системы *принципу постоянного взаимодействия актуального и потенциального содержания* обеспечивает принципиальную вариативность не только структурной композиции системы, но и разнообразие вариантов функциональной организации языковой компетентности.

Таким образом, переструктурирование функционального набора составляющих языковой компетентности с целью достижения системой максимально полезного «результатирующего» эффекта и смещение фокуса языкового сознания в континууме сознательной регуляции выполнения языковых действий к полюсу интуитивно-рефлексивного режима функционирования системы должно приводить к возрастанию ее функциональной «мощности». С ростом сложности и одновременно отсроченности цели возрастает и полифункциональность системокомплекса языковой компетентности. Исходя из этих обоснованных методологией метасистемного подхода предположений, перейдем к рассмотрению основных функций языковой компетентности.

Ранее нами было установлено, что в структурно-уровневой «архитектуре» языковой компетентности языковая компетенция представляет собой процессуально-динамическую систему актуализации различных режимов языкового сознания (надсознательного, сознательного и бессознательного) в зависимости от сложности задачи, требующей оперирования языком [2, 3].

Как уже отмечалось, содержание субсистемного уровня языковой компетентности составляют чувство языка и языковая рефлексия как паритетные, последовательно сменяющие друг друга гетерархические формы языкового сознания, в одинаковой мере необходимые для решения достаточно сложных лингвистических задач. Они характеризуют высший уровень языковой компетенции как интегральной формы экспликации языковой способности. Как показывают наши исследования, благодаря динамической актуализации двух этих режимов языкового сознания языковая компетенция становится «функциональным органом» языковой компетентности [12]. Именно на субсистемном уровне эта система проявляет свою максимальную полифункциональную «мощность».

Исходя из предположения о мультиплицировании метасистемного уровня в нижележащие уровни системы языковой компетентности, мы полагаем, что основополагающей функцией чувства языка (языковой интуиции) является *регулятивная функция*. Она обеспечивает соответствие порождаемого индивидом речевого высказывания основным требованиям сформированной в индивиду-

альном сознании «имплицитной» модели языковой системы. Однако сознательная регуляция за операционально-технической стороной речевосприятия и речепорождения в случае языковой интуиции хотя и осуществляется, но носит предельно свернутый, симультанный характер. Такие процессы регуляции, как целеобразование, антиципация, прогнозирование, принятие решения, программирование, планирование, контроль и самоконтроль, протекают на надсознательном уровне психической активности.

Вторая функция чувства языка – функция контекстуального соответствия речевого высказывания. Т. е. при актуализации чувства языка надсознательно происходит оценка соответствия использования языковых элементов различным контекстам социального взаимодействия, видам деятельности и личностного бытия субъекта языковой компетентности. Это конкретизированная для чувства языка разновидность *адаптационной функции*.

Интегративный аспект функциональной организации чувства языка определяется его ролью в решении слабоформализованных задач с вариативной соотнесенностью смысла, значения передаваемого речью содержания с формальной стороной используемого при этом языкового знака. Вследствие учета при порождении речевого высказывания ситуационных контекстов социального взаимодействия, предметной деятельности и личностного бытия субъект способен порождать качественно новый творческий продукт, который может иметь культурно-эстетическую ценность литературного произведения. Эта возможность определяет третью важнейшую функцию языковой интуиции – *трансформационно-генеративную*. С нашей точки зрения, эта функция обеспечивает лингвокреативную продуктивность системы языковой компетентности.

Таким образом, метасистемный подход к рассмотрению чувства языка как формы экспликации языковой способности в рамках системы языковой компетентности позволяет экономным образом охарактеризовать функциональную определенность этого речезыкового феномена.

С точки зрения метасистемного подхода языковая рефлексия представляет собой разновидность рефлексии как целостного системного процесса, в качестве объекта регуляции которого выступают языковые средства, используемые индивидом в речи. Языковая рефлексия является синтетической системой сознательной регуляции речевой деятельности, которая складывается путем интеграции в системное целое дифференцированной системы регулятивных процессов целеобразования, антиципации, принятия решения, прогнозирования, программирования, планирования, контроля за выполнением действия и самоконтроля в качестве операциональных средств реализации речевой деятельности. Конечно же, каждый отдельный регулятивный механизм в инварианте рефлексивной регуляции деятельности выполняет свою собственную парциальную функцию. Однако синтетический характер языковой рефлексии детерминирует объединение этих функций в функциональное целое. Таким образом, основной функцией языковой рефлексии является *регулятивная*. Как и в случае с чувством языка, языковая рефлексия обеспечивает регуляцию операционально-технической стороны восприятия и порождения языковых конструкций в речи. Однако совокупность интегративных механизмов регуляции деятельности в случае языковой рефлексии представлена в развернутой сознательной форме, изоморфно соответствующей последовательности этапов регуляции действий с языковым материалом. Чем сложнее языковая задача, тем более развернутым окажется деятельностный инвариант регулятивных процессов.

Таким образом, языковая рефлексия так же, как и чувство языка, обеспечивает соответствие всех языковых элементов высказывания и их последовательности требованиям сформированной в индивидуальном сознании «имплицитной» модели системы языка. Правда, осуществляется этот процесс в максимально развернутом виде с сопутствующими временными и энергетическими затратами. С психолого-педагогической точки зрения целесообразность такой формы экспликации языковой способности может состоять в формировании максимально полного инварианта регулятивных процессов деятельности применительно к оперированию языковым материалом. Постепен-

ное сворачивание этого деятельностного инварианта в ходе решения сложных языковых задач обеспечивает переход языкового сознания в надсознательный режим функционирования.

Так же, как и чувство языка, языковая рефлексия выполняет и *адаптационную функцию*. Только оценка речевых высказываний на соответствие его языковых элементов разнообразным контекстам общения, деятельности и личностного бытия субъекта, а также сложившейся у него «имплицитной» индивидуальной модели языка в случае языковой рефлексии носит максимально развернутый характер.

Третья, *трансформационно-генеративная функция* языковой рефлексии выражается не только в генерации нового продукта речевой деятельности, но и в детерминации возникновения нового системно-функционального, рефлексивного уровня языкового сознания. Не менее важную роль языковая рефлексия играет в преобразовании чувства языка, путем осознания операционально-технического состава сознательно выполняемых языковых действий в новое системное качество – языковую интуицию. В этом смысле трансформационно-генеративная функция языковой рефлексии направлена на изменение самой системы языковой компетентности и в конечном итоге на становление ее субъекта.

В возможности сознательного формирования деятельностного инварианта регулятивных процессов закладывается еще один, уникальный для языковой рефлексии аспект трансформационно-генеративной функции. Использование метаязыка в качестве средства регуляции деятельности обеспечивает субъекту, пользуясь термином Г. П. Щедровицкого, «рефлексивный выход» за пределы сложившейся системы языковых действий. Метаязыковая рефлексия становится операциональным средством перестройки языковой способности как метасистемного уровня языковой компетентности и языковой компетенции как системы экспликации языковой способности в соответствии с образцом функционирования, который в свою очередь предзадан не «имплицитной» индивидуальной моделью языка (которая может быть и не верной), а объективной структурно-уровневой организацией языка как надындивидуальной системы, определяющей способы его использования в речи. С нашей точки зрения, в возможности реализации трансформационно-порождающей функции заключается потенциал формирования всей системы языковой компетентности как личностного саморегулятивного образования. Она становится не только операциональным инструментом достижения ситуационных целей личности, но и средством порождения ею новых метацелей, связанных с творческим использованием языка.

Таким образом, метасистемный подход позволяет унифицировать многообразие функций, приписываемых в лингвистических, психолингвистических, педагогических, психолого-педагогических и лингводидактических работах таким феноменам, как чувство языка и языковая рефлексия. Эти паритетные формы сознательной и надсознательной актуализации языковых знаний, по существу, выполняют сходные функции.

Помимо языковой рефлексии и языковой интуиции, в континууме языкового сознания выделяется та часть, в которой по мере приближения к полюсу неосознаваемого автоматического использования языковых средств в речи отдельные интегративные процессы сознательной регуляции лишь точно вовлекаются в процесс речепорождения и понимания речи, вплоть до их полной элиминации. При этом использование языка в речи приобретает характер автоматизированной неосознаваемой реакции на соответствующую жизненную ситуацию.

Один из функциональных «сгустков» в этом континууме представляют языковые умения – освоенные субъектом осознанные способы действия с языковым материалом, полномерно или, по мере освоения языкового действия, точно включающие в свой функциональный репертуар интегративные процессы сознательной регуляции деятельности: целеполагание, прогнозирование результата выполнения, планирование и построение программы, принятие решения, контроль и самоконтроль. Как уже отмечалось, языковые умения образуют содержание компонентного уровня язы-

ковой компетентности. Здесь сознательный характер выполнения действий с языковым материалом при решении типовых, алгоритмизированных лингвистических задач обеспечивает реализацию *регулятивной функции* системы языковой компетентности. Вместе с тем умелое выполнение действий с языковым материалом обеспечивает достижение среднесрочных ситуационных целей системы, что способствует реализации *адаптационной функции* языковой компетентности. Таким образом, со снижением полноты воплощения всего структурно-динамического потенциала языковой компетентности на ее компонентном уровне происходит и «упрощение» функциональной организации системы.

Наконец, на крайнем, «неосознаваемом» полюсе континуума языкового сознания функциональный «сгусток» представлен языковыми навыками – предельно автоматизированными действиями, операциями с языковым материалом в силу освоенности алгоритма их выполнения. Подобного рода «сознательные операции» (термин А. Н. Леонтьева) исключают необходимость рефлексивной регуляции операционально-технической стороны выполнения языковых действий. Языковые навыки составляют содержание низшего уровня системы языковой компетентности. На этом уровне целостная система в своих парциальных проявлениях способна достигать ситуативных целей, возникающих при решении относительно простых задач применения языковых средств в жизнедеятельности. Соответственно, такая целевая направленность системы не требует чрезмерно сложной функционально-процессуальной организации. Для достижения минимального «результатирующего» эффекта достаточно реализации *адаптационной функции*.

Таким образом, диахронический (временной) аспект организации системы языковой компетентности раскрывается в ее структурно-динамической трансформации, конгруэнтной разномаштабным и, соответственно, различающимся по степени отсроченности достижения целям. Соответственно этому, языковую компетентность характеризует функциональная вариативность, переход от полифункционального к монофункциональному режиму работы и обратно. Объединенные в рамках языковой компетенции как системы перевода потенциального содержания метасистемного уровня языковой компетентности в актуальное состояние и наоборот языковая рефлексия, чувство языка, языковые умения и навыки становятся функциональными «инструментами» реализации генеральной метациели системы языковой компетентности. Таким образом, посредством представленной нами в работе уровневой полифункциональной организации языковая компетенция становится «функциональным органом» языковой компетентности.

Конечно же, представленный нами концептуальный взгляд на функциональное устройство системы языковой компетентности как психолого-педагогического феномена требует тщательной эмпирической верификации. Однако высказанные соображения позволяют организовать теоретико-методологически обоснованное исследование, результатом которого станет программа психолого-педагогического сопровождения формирования языковой компетентности как функционально зрелого структурно-динамического системного новообразования личности ученика.

Список источников

1. Карпов А. В. Метасистемная организация индивидуальных качеств личности. Ярославль: Изд-во ЯрГУ, 2018. 744 с.
2. Карпов А. В., Чернов Д. Н. Метасистемный подход к структурно-уровневому анализу языковой компетентности // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2023. Вып. 5 (51). С. 165–174. doi: 10.23951/2307-6127-2023-5-165-174
3. Карпов А. В. Метасистемная организация уровневых структур психики. М.: Институт психологии РАН, 2004. 562 с.
4. Карпов А. В. Психология сознания: метасистемный подход. М.: РАО, 2011. 1088 с.
5. Карпов А. В., Чернов Д. Н. Структурная организация языковой компетентности // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 6 (129). С. 132–139.

6. Телигисова С. С. Формирование языковой компетентности будущего учителя в образовательном процессе вуза: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2009. 215 с.
7. Ионкина Е. С. Формирование профессионально-языковой компетентности иностранного студента на этапе довузовской подготовки: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2012. 141 с.
8. Зайцева С. Е. Формирование коммуникативной компетентности студентов юридических специальностей в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук. М., 2005. 254 с.
9. Черепанова Л. В. Формирование лингвистической компетенции школьников в основной общеобразовательной школе: теоретические основы: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2005. 457 с.
10. Божович Е. Д. Развитие языковой компетенции как психологической системы (на материале русского языка как родного): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2016. 450 с.
11. Божович Е. Д. Структура, динамика и механизмы развития языковой компетенции школьников // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru. 2013. № 5. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Bozhovich (дата обращения: 06.07.2023).
12. Чернов Д. Н. Сравнительный анализ результативности индивидуальной и групповой форм языкового обучения в зоне ближайшего развития в среднем школьном возрасте // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 4. С. 70–79. doi: 10.17759/chp.2022180407 (дата обращения: 03.12.2023).

References

1. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizatsiya individual'nykh kachestv lichnosti* [Metasystem organization of individual personality traits: monograph]. Yaroslavl, YarGU Publ., 2018. 744 p. (in Russian).
2. Karpov A. V., Chernov D. N. Metasistemnyy podkhod k strukturno-urovnevomu analizu yazykovoy kompetentnosti [Metasystem approach to the structural-level analysis of language competence]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 5 (51), pp. 165–174. DOI: 10.23951/2307-6127-2023-5-165-174 (in Russian).
3. Karpov A. V. *Metasistemnaya organizatsiya urovnevykh struktur psikhiki* [Metasystem organization of level structures of the psyche]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ., 2004. 562 p. (in Russian).
4. Karpov A. V. *Psikhologiya soznaniya: metasistemnyy podkhod* [Psychology of consciousness: A metasystem approach]. Moscow, RAShch Publ., 2011. 1088 p. (in Russian).
5. Karpov A. V., Chernov D. N. Strukturnaya organizatsiya yazykovoy kompetentnosti [Structural organization of language competence]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik – Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2022, no. 6 (129), pp. 132–139 (in Russian).
6. Teligisova S. S. *Formirovaniye yazykovoy kompetentnosti budushchego uchitelya v obrazovatel'nom protsesse vuza*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of the language competence of the future teacher in the educational process of the university. Diss. kand. of ped. sci.]. Orenburg, 2009. 215 p. (in Russian).
7. Ionkina E. S. *Formirovaniye professional'no-yazykovoy kompetentnosti inostrannogo studenta na etape dovuzovskoy podgotovki*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of professional and linguistic competence of a foreign student at the stage of pre-university training. Diss. kand. ped. sci.]. Volgograd, 2012. 141 p. (in Russian).
8. Zaytseva S. E. *Formirovaniye kommunikativnoy kompetentnosti studentov yuridicheskikh spetsial'nostey v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku*. Dis. kand. ped. nauk [Formation of communicative competence of students of legal specialties in the process of teaching a foreign language. Diss. kand. of ped. sci.]. Moscow, 2005. 254 p. (in Russian).
9. Cherepanova L. V. *Formirovaniye lingvisticheskoy kompetentsii shkol'nikov v osnovnoy obshcheobrazovatel'noy shkole: teoreticheskiye osnovy*. Dis. dokt. ped. nauk [Formation of linguistic competence of schoolchildren in the basic secondary school: theoretical foundations. Diss. doc. ped. sci.]. Moscow, 2005. 457 p. (in Russian).
10. Bozhovich E. D. *Razvitiye yazykovoy kompetentsii kak psikhologicheskoy sistemy (na materiale russkogo yazyka kak rodnogo)*. Dis. dokt. psikhol. nauk [Development of language competence as a psychological system (based on the material of Russian as a native language). Diss. doc. psychol. sci.]. Moscow, 2016. 450 p. (in Russian).
11. Bozhovich E. D. Struktura, dinamika i mekhanizmy razvitiya yazykovoy kompetentsii shkol'nikov [Structure, dynamics and mechanisms of development of linguistic competence in pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye PSYEDU.ru – Psychological Science and Education www.psyedu.ru*, 2013, no. 5 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2013_n5/Bozhovich (accessed 6 July 2023).

12. Chernov D. N. Sravnitel'nyy analiz rezul'tativnosti individual'noy i gruppovoy form yazykovogo obucheniya v zone blizhayshego razvitiya v srednem shkol'nom vozraste [Comparative analysis of the effectiveness of individual and group forms of language learning in the zone of proximal development in middle school age]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya – Cultural-historical psychology*, 2022, vol. 18, no. 4, pp. 70–79 (in Russian). DOI: 10.17759/chp.2022180407 (accessed 3 December 2023).

Информация об авторах

Карпов А. В., член-корреспондент РАО, доктор психологических наук, профессор, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ул. Советская, 14, Ярославль, Россия, 150003).

Чернов Д. Н., кандидат психологических наук, доцент, Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н. И. Пирогова (ул. Островитянова, 1, Москва, Россия, 117997).

Information about the authors

Karpov A. V., Corresponding member of the RAO, Doctor of Psychology, Professor, Yaroslavl State University named after P. G. Demidov (ul. Sovetskaya, 14, Yaroslavl, Russian Federation, 150003).

Chernov D. N., Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Pirogov Russian National Research Medical University (ul. Ostrovityanova, 1, Moscow, Russian Federation, 117997).

Статья поступила в редакцию 04.12.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 04.12.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья
УДК 159.9.072.59

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-124-135>

Короткая версия опросника самоконтроля в общении: надежность, валидность, факторная структура

Виктор Павлович Шейнов¹, Антон Сергеевич Девицын²

¹ Республиканский институт высшей школы, Минск, Беларусь, sheinov1@mail.ru

² Белорусский государственный университет, Минск, Беларусь, devitsin@gmail.com

Аннотация

Изучение самоконтроля в общении актуально ввиду негативного влияния на общение «вживую» чрезмерного использования смартфонов и социальных сетей. При этом в исследованиях активно используется созданная 40 лет назад М. Снайдером «Шкала самоконтроля в общении». В отношении давно разработанных методик сложилось убеждение, что их нужно перепроверить, поскольку ответы респондентов сегодня могут значительно отличаться от ответов их давних предшественников, на ответах которых много лет назад создавались эти опросники. Актуальна и установка на сокращение опросников, поскольку большие опросники вызывают трудности в сборе материалов и худшее качество получаемых ответов. Цели данного исследования: 1) разработка надежной и валидной сокращенной версии опросника самоконтроля в общении; 2) построение факторной модели самоконтроля в общении. Исходные данные для исследования были собраны посредством онлайн-опроса 1 911 респондентов. В результате проведенного исследования сконструирована состоящая из 8 вопросов короткая версия опросника социального самоконтроля. Короткая версия опросника удовлетворяет основным критериям валидности и надежности и обладает лучшими психометрическими характеристиками, нежели его исходная версия. Построена состоятельная двухфакторная модель самоконтроля в общении.

Ключевые слова: опросник самоконтроля в общении, короткая версия опросника, надежность, валидность, факторная модель, психометрические характеристики

Для цитирования: Шейнов В. П., Девицын А. С. Короткая версия опросника самоконтроля в общении: надежность, валидность, факторная структура // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 124–135. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-124-135>

Original article

Short version of the self-control in communication questionnaire: reliability, validity, factor structure

Viktor P. Sheynov¹, Anton S. Devitsyn²

¹ Republican Institute of Higher Education, Minsk, Belarus, sheinov1@mail.ru

² Belarusian State University, Minsk, Belarus, devitsin@gmail.com

Abstract

The study of self-control in communication is relevant due to the negative impact of excessive use of smartphones and social networks on “live” communication. At the same time, research actively uses the “Self-Control in Communication Scale” created 40 years ago by M. Snyder. With regard to long-developed methods, there is a belief that they need to be re-tested, since the answers of respondents today may differ significantly from the answers of their long-standing predecessors, on whose answers these questionnaires were created many years ago. The goal of reducing questionnaires is also relevant, since large questionnaires cause difficulties in collecting materials and worse quality of the responses received. The objectives of this study are: 1) to develop a reliable and valid shortened version of the

Self-Control in Communication Questionnaire; 2) construction of a factor model of self-control in communication. Baseline data for the study were collected through an online survey of 1,911 respondents. As a result of the study, a short version of the social self-control questionnaire consisting of 8 questions was constructed. The short version of the questionnaire satisfies the basic criteria of validity and reliability and has better psychometric properties than its original version. A consistent two-factor model of self-control in communication has been constructed.

Keywords: *self-control questionnaire in communication, short version of the questionnaire, reliability, validity, factor model, psychometric characteristics*

For citation: Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Korotkaya versiya oprosnika samokontrolya v obshchenii: nadezhnost', validnost', faktornaya struktura [Short version of the self-control in communication questionnaire: reliability, validity, factor structure]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 124–135. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-124-135>

В последние годы в научном сообществе утвердилась идея о необходимости перепроверки опросников, разработанных достаточно давно. Предпосылкой к этому послужило обоснованное опасение, что нынешнее поколение разительно отличается от тех респондентов, на ответах которых много лет назад создавались эти инструменты, поэтому и ответы их могут значительно отличаться от ответов их давних предшественников.

В значительной степени сказанное относится к опросникам, диагностирующим поведение в процессе общения, поскольку значительное время, проводимое сегодня респондентами в социальных сетях и в общении через смартфоны, негативно сказывается на их качестве общения вживую. «Из-за слишком длительного общения через мобильный телефон люди становятся менее чуткими друг к другу, что приводит к потере способности сопереживать и ухудшению эмоциональной связи с окружающими» [1, с. 120].

Это проявляется в процессе самоконтроля в общении (понятие, введенное М. Снайдером [2]).

Уровень самоконтроля в общении, согласно М. Снайдеру, определяется тем источником информации, который индивид использует для управления своим поведением. Лица с высоким его уровнем опираются на информацию о ситуационной адекватности того или иного поведения, а лица с низким его уровнем учитывают собственное внутреннее состояние, свои установки и предрасположения.

Таким образом, под самоконтролем в общении понимается способность человека управлять своим поведением и выражением своих эмоций. Желая предстать перед окружающими в том или ином образе и руководствуясь своим пониманием социальной приспособленности, человек в каждой ситуации использует те или иные средства вербального или невербального самовыражения.

В целом лиц с высоким уровнем самоконтроля в общении отличает озабоченность социальной пригодностью своего поведения, чувствительность к экспрессивному поведению других и использование его в качестве руководства по управлению собственной экспрессией. Такие люди эффективно контролируют свое поведение и без труда могут создать у окружающих нужное впечатление о себе. Люди с низким самоконтролем в общении более непосредственны и открыты, у них более устойчивое я, мало подверженное изменениям в различных ситуациях.

Для изучения рассматриваемой нами характеристики личности создана «Шкала самоконтроля в общении» [3]. Шкала представляет собой опросник, предназначенный для измерения личностной характеристики, реализующей достижение социального приспособления. Шкала подходит для взрослых и подростков обоих полов и измеряет то, на чьи чувства, эмоции и состояния предпочтительно ориентируется испытуемый в ходе общения – свои или своих собеседников.

Таким образом, «Шкала самоконтроля в общении» (Self-Monitoring Scale, M. Snyder) измеряет, в какой степени люди осуществляют контроль над своим поведением и могут воздействовать на впечатление, которое складывается о них у окружающих. Self-monitoring включает два взаимосвязанных процесса: самоконтроль и самонаблюдение для достижения социальной приспособленности.

Первоначально М. Снайдер разработал шкалу из 25 пунктов. Впоследствии она была переработана и сокращена до 18 пунктов [3], и этот ее вариант признан психометрически превосходящим оригинальную шкалу и поэтому много лет широко используется при изучении самоконтроля в общении.

Приведенные здесь результаты получены на зарубежных выборках, поэтому возникает вопрос, какой факторная структура опросника будет для русскоязычных испытуемых?

Среди исследователей сейчас актуальна установка на сокращение количества заданий в опросниках, поскольку (как показали исследования) большие опросники вызывают дополнительные трудности в сборе материалов анкетирования и ухудшение качества получаемых ответов как офлайн [4], так и онлайн [5].

В соответствии с вышесказанным целью данного исследования является разработка короткой версии опросника самоконтроля в общении для русскоязычных испытуемых, доказательство ее надежности и валидности и построение факторной модели самоконтроля в общении.

Эмпирической основой исследования послужили результаты онлайн-тестирования 1 911 испытуемых (средний возраст $M = 19,4$; $SD = 5,6$), среди них 1 206 женщин ($M = 19,7$; $SD = 6,0$) и 705 мужчин ($M = 19,1$; $SD = 4,7$).

В основу разработки положен тест М. Снайдера «Самоконтроль в общении» [6, с. 558–559].

В исследовании использованы опросник зависимости от смартфона (автор В. П. Шейнов) [7], опросник зависимости от социальных сетей (авторы В. П. Шейнов, А. С. Девицын) [8], опросник «Шкалы академической мотивации» (авторы Т. О. Гордеева, О. А. Сычев, Е. Н. Осин) [9].

Для статистического анализа использованы программы из SPSS-22 и статистического пакета jamovi версии 2.3.21 на базе R. Принят уровень значимости $p = 0,05$.

Однородность исходной версии оказалась сравнительно невысокой: альфа Кронбаха равно 0,619 (табл. 1).

Соответствующая программа SPSS-22 улучшения однородности предлагает исключение пунктов № 5 и 7.

Таблица 1

*Альфа Кронбаха опросника «Самоконтроль в общении» при удалении его пунктов
(женщины и мужчины, 1 911 человек)*

Показатель	Значение для исходной версии	В результате удаления пунктов	
		№ 5	№ 7
Альфа Кронбаха	0,619	0,679	0,701

Табл. 1 показывает, что однородность опросника действительно улучшается, свидетельством чего является увеличение альфа Кронбаха с 0,619 до 0,701, т. е. достижение рекомендуемого (всеми пособиями) его показателя, не меньшего чем 0,7.

Дискриминативность пунктов опросника проверена величиной их корреляций с результатом опросника. Результаты представлены в табл. 2.

В табл. 2 выделены п/ж пункты опросника, у которых самые низкие показатели дискриминативности (у которых r и t меньше 0,3).

Аналогичное положение имеет место для мужской и женской подвыборок. Это указывает на то, что пункты № 5 и 7 опросника обладают наименьшей дискриминативностью.

Таким образом, удалив эти пункты из опросника, мы улучшим его психометрические характеристики – и однородность опросника, и общую дискриминативность его пунктов.

Проверим полученные выводы с помощью факторного анализа.

Таблица 2

Корреляции r Пирсона и τ Кендалла пунктов опросника «Самоконтроль в общении» с его итоговым показателем (женщины и мужчины, 1 911 человек)

Корреляции	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
r	0,409**	0,459**	0,468**	0,334**	0,296**	0,405**	0,245**	0,418**	0,364**	0,435**
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
τ	0,358**	0,404**	0,412**	0,282**	0,255**	0,344**	0,203**	0,361**	0,314**	0,374**
p	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

Примечание. В этой и во всех следующих таблицах: * – $p \leq 0,05$; ** – $p \leq 0,01$.

Факторный анализ опросника «Самоконтроль в общении» М. Снайдера

При проведении анализа использовались данные результатов тестирования 1 911 испытуемых короткой версией опросника Снайдера. Факторный анализ проводился с использованием статистического пакета jamovi версии 2.3.21 на базе R.

Эксплораторный факторный анализ

При проведении анализа использовалось извлечение факторов по методу факторизации главных осей (Principal Axis Factoring) с использованием косоугольного вращения (Oblimin).

Это метод выделения факторов из исходной корреляционной матрицы с квадратами коэффициентов множественных корреляций по диагонали в качестве начальных оценок общностей (факторных нагрузок). Затем эти факторные нагрузки используют для оценки новых общностей, замещающих старые оценки общностей на диагонали. Извлечение итеративно продолжается до тех пор, пока изменения общностей от одной итерации к другой не удовлетворят критерию сходимости.

Метод извлечения был выбран как более предпочтительный в сравнении с методом главных компонент (Principal Component Analysis) по следующим причинам:

1. В нашем случае данные имеют дихотомические значения и, как следствие, высокие ошибки измерений ввиду бинарной дискретизации. Метод главных компонент (PCA) неэффективен для значений, имеющих высокую дискретность, так как метод предпочтителен для целых или вещественных шкал и предполагает, что все измерения точны. Метод факторизации главных осей (PAF), в свою очередь, лучше справляется с данными, содержащими ошибки измерений.

2. Метод главных компонент (PCA) предполагает, что данные нормально распределены и имеют линейные отношения. Если эти предположения нарушены, как в указанном случае, то использованный нами метод факторизации главных осей (PAF) дает лучшие результаты.

3. Метод факторизации главных осей (PAF) лучше справляется с данными, в которых присутствуют латентные переменные и где многие концепции (например, используемое далее «актерское мастерство») не могут быть измерены напрямую, с использованием исходных данных.

При проведении исследования была изучена возможность удаления некоторых пунктов опросника с целью повышения показателя гомогенности, измеряемого коэффициентом альфа Кронбаха. В процессе проведения анализа рассмотрено несколько моделей и выбрана лучшая по статистическим показателям, которая подтвердила целесообразность исключения из опросника пунктов № 5 и 7.

Таблица 3

Статистические показатели при исключении пунктов из опросника самоконтроля в общении

Исключенные вопросы	RMSEA
Без исключений	0,0240
Исключен пункт № 5	0,0220
Исключен пункт № 7	0,0280
Исключены пункты № 5 и 7	0,0215

В итоге получена факторная модель со следующими факторными весами (выделены большие значения), представленная в табл. 3.

Таблица 4

Факторная модель короткой версии опросника самоконтроля в общении

Переменная	Фактор 1	Фактор 2
6	0,550	–
10	0,465	0,113
8	0,378	–
4	0,169	–
9	0,160	–
3	–	0,442
2	0,103	0,364
1	–	0,359
<i>Критерий Бартлетта</i>		
	<i>df</i>	<i>p</i>
496	28	< 0,001
<i>RMSEA 90% CI</i>		
RMSEA	Min	Max
,0215	0,00678	0,0346

Значения критерия RMSEA между 0,01 и 0,05 показывают *хорошее соответствие тестируемой модели эмпирическим данным*.

Полученные факторы естественно интерпретировать следующим образом:

Фактор 1 (Other-Directedness (направленность на других)):

6. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.

10. Я не всегда такой, каким кажусь.

8. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.

4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.

9. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.

Фактор 2 (Acting (актерское мастерство)):

3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.

2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.

1. Мне кажется трудным искусство подражать повадкам других людей.

Названия факторов взяты из статьи [10], в которой ранее исследовалась трехфакторная структура полной версии опросника Снайдера, состоявшей из 18 пунктов.

В 1980-х гг. факторный анализ показал, что «Шкала самоконтроля» на самом деле измеряет несколько компонентов социального самоконтроля [10]. При этом имели место дебаты: измеряет «Шкала самоконтроля» единый конструкт или комплекс нескольких связанных между собой феноменов [11]?

Факторный анализ шкалы, состоящей из 18 вопросов, выявил три фактора: «Актерское мастерство», «Экстраверсия» и «Направленность на других». «Актерское мастерство» включает в себя умение говорить и развлекать; «Направленность на других» – это готовность изменить свое поведение в соответствии с требованиями других людей; «Экстраверсия» – склонность к общи-

тельности. Направленность на других положительно коррелирует с застенчивостью и нейротизмом и отрицательно – с самооценкой. Экстраверсия отрицательно коррелирует с застенчивостью и положительно – с самооценкой и общительностью. Таким образом, два из трех факторов шкалы имеют противоположные связи с другими измерениями личности. Эти три фактора помогают объяснить определенные расхождения, обнаруженные в предыдущих исследованиях шкалы самоконтроля. Для будущих исследований предполагается, что баллы по каждому из факторов являются более подходящими, чем баллы по всей шкале [10].

Данный сокращенный опросник, насчитывающий 8 пунктов, получен из короткой версии, содержащей 10 пунктов, поэтому не содержит третьего фактора («Экстраверсия») из перечисленных выше. Сокращение позволило достичь максимально высоких психометрических показателей – наилучшей гетерогенности и дискриминативности его заданий.

Конфирматорный факторный анализ

Для подтверждения полученных факторных моделей проведен конфирматорный факторный анализ.

Показатели модели:

χ^2	df	p
44,6	19	< 0,001
RMSEA 90 % CI		
RMSEA	Lower	Upper
0,0268	0,0166	0,0371

Значения приведенных критериев подтверждают хорошее соответствие тестируемой модели эмпирическим данным.

Проверка валидности короткой версии опросника

Проверим наличие связей самоконтроля в общении с крайне актуальными сегодня свойствами личности – зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей. Это показывают приведенные ниже результаты исследований.

В ряде зарубежных публикаций показаны положительные связи самоконтроля в общении с зависимостью от смартфона [12–15] и зависимостью от социальных сетей [16–20].

Актуальность связей зависимости от смартфона со многими личностными качествами и свойствами белорусов и россиян показана в статье [21], а для зависимости от социальных сетей – в статьях [22, 23]. При этом имеют место отрицательные связи с ассертивностью, важность которой показана в статьях [24–27], и положительные связи с виктимизацией [28–29].

Наличие связей короткой версии опросника самоконтроля в общении с зависимостями от смартфона и от социальных сетей показывают табл. 5–10 с данными, вычисленными для всех рассматриваемых нами выборок.

Таблица 5

Корреляции самоконтроля в общении с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей (женщины и мужчины, 826 человек)

Корреляция		Зависимость от смартфона	Зависимость от социальных сетей
Пирсона	Величина	0,172**	0,105**
	Значимость	0,000	0,003
Кендалла	Величина	0,152**	0,103**
	Значимость	0,000	0,000

Женщины в целом больше страдают зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей, поэтому проверяем конструктивную валидность не только на общей выборке женщин и мужчин, но и по отдельности для каждого пола.

Таблица 6

Корреляции самоконтроля в общении с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей (женщины, 530 человек)

Корреляция		Зависимость от смартфона	Зависимость от социальных сетей
Пирсона	Величина	0,140**	0,076
	Значимость	0,001	0,082
Кендалла	Величина	0,134**	0,079*
	Значимость	0,000	0,012

Таблица 7

Корреляции самоконтроля в общении с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей (мужчины, 296 человек)

Корреляция		Зависимость от смартфона	Зависимость от социальных сетей
Пирсона	Величина	0,153**	0,055
	Значимость	0,009	0,348
Кендалла	Величина	0,119**	0,081*
	Значимость	0,005	0,046

Табл. 6 и 7 свидетельствуют о том, что связи самоконтроля в общении с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей все положительные, при этом связи с зависимостью от смартфона линейные, а связи с зависимостью от социальных сетей – нелинейные. Последнее вытекает из того, что корреляции Пирсона фиксируют линейные связи, а корреляции Кендалла – нелинейные связи.

Таким образом, валидность опросника самоконтроля в общении в части связи с зависимостью от смартфона и зависимостью от социальных сетей доказана.

Результаты зарубежных исследований показали, что самоконтроль в общении положительно связан с мотивацией [29–33].

В табл. 8–10 представлены связи короткой версии опросника самоконтроля в общении с академической мотивацией. Использованный нами короткий вариант «Шкалы академической мотивации» содержит четыре субшкалы. Две из них («Интроецированная мотивация» и «Экстернальная мотивация») оказались положительно связаны с самоконтролем в общении (они вошли в табл. 8–10), а две другие («Познавательная мотивация» и «Мотивация достижения») не связаны с ним, поэтому не включены в указанные таблицы.

Поскольку отсутствуют сведения о превалировании соответствующих качеств у мужчин и женщин, то связи вычислены для общих, женских и мужских выборок.

Таблица 8

Корреляции самоконтроля в общении с мотивацией (женщины и мужчины, 826 человек)

Корреляция		Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация
Пирсона	Величина	0,149**	0,197**
	Значимость	0,000	0,000
Кендалла	Величина	0,116**	0,149**
	Значимость	0,000	0,000

Таблица 9

Корреляции самоконтроля в общении с мотивацией (женщины, 530 человек)

Корреляция		Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация
Пирсона	Величина	0,125**	0,171**
	Значимость	0,004	0,000
Кендалла	Величина	0,111**	0,141**
	Значимость	0,001	0,000

Таблица 10

Корреляции самоконтроля в общении с мотивацией (мужчины, 296 человек)

Корреляция		Интроецированная мотивация	Экстернальная мотивация
Пирсона	Величина	0,137*	0,232**
	Значимость	0,018	0,000
Кендалла	Величина	0,105*	0,178**
	Значимость	0,015	0,000

Интроецированная мотивация и экстернальная мотивация несут наиболее важную информацию о качестве мотивационных процессов, соответственно, о внутренних мотивах и внешних мотивах, побуждающих и регулирующих выполнение учебной деятельности. Поэтому их положительная связь с самоконтролем в общении служит важным вкладом в доказательство валидности короткого опросника самоконтроля в общении.

Следовательно, валидность опросника самоконтроля в общении в части связи с мотивацией также доказана.

Таким образом, валидность опросника самоконтроля в общении доказана в целом с учетом всех рассмотренных переменных.

Надежность короткой версии опросника самоконтроля в общении

Проверка надежности опросника самоконтроля в общении проведена по его: 1) внутренней согласованности (однородности) и 2) дискриминативности и 3) повторным тестированием (ретестом).

Однородность опросников количественно оценивается коэффициентом альфа Кронбаха. Последний стал равным 0,701, т. е. достиг рекомендуемого (всеми пособиями) его показателя, не меньшего чем 0,7.

Данная процедура увеличила и общую *дискриминативность* пунктов опросника, поскольку удаленные пункты № 5 и 7 обладали самыми низкими его показателями: и по Пирсону, и по Кендаллу. После удаления пункта № 21 в опроснике остались лишь задания, дискриминативность которых значительно выше уровня 0,3.

Таким образом, психометрические показатели сокращенной до восьми заданий версии опросника оказались лучшими, нежели у исходной версии опросника. Обратим внимание на то, что целью создания более короткой версии опросника самоконтроля в общении является не только получение более удобного в практическом плане инструмента их измерения, но и улучшение его психометрических характеристик: внутренней согласованности (однородности) опросника и дискриминативности всех его заданий.

Ретестовая надежность короткой версии опросника самоконтроля в общении проверена повторным тестированием с интервалом в четыре недели. Поскольку мы располагали адресами респондентов, ответивших на вопросы исходной версии опросника, то попросили их ответить на вопросы опросника еще раз, предложив его сокращенную версию. В ретесте приняли участие 223 респондента. Корреляция между первым и вторым тестом равна 0,877. Этот результат свидетельствует о хорошей ретестовой надежности опросника социального самоконтроля, поскольку показатель, больший 0,7, служит свидетельством надежности по данному критерию.

О надежности и валидности короткой версии опросника самоконтроля в общении свидетельствует и чрезвычайно высокий, равный 0,957 ($p \leq 0,001$), коэффициент корреляции Кендалла между суммарными показателями исходной и короткой версий опросника социального самоконтроля.

По результатам проведенного исследования можно констатировать, что сконструирована короткая версия опросника самоконтроля в общении.

Короткая версия опросника удовлетворяет основным критериям валидности и надежности и обладает лучшими психометрическими характеристиками, нежели его исходная версия.

Практическая значимость проведенного исследования состоит в том, что наличие короткой версии опросника самоконтроля в общении позволит проводить исследования с помощью более удобного инструмента с лучшими психометрическими характеристиками.

Приложение

КОРОТКАЯ ВЕРСИЯ ОПРОСНИКА САМОКОНТРОЛЯ В ОБЩЕНИИ

Инструкция

Каждое из десяти предложений оцените как верное или неверное применительно к себе. Если предложение кажется Вам верным или преимущественно верным, выберите **«Верно»**, если неверным или преимущественно неверным – **«Неверно»**.

1. Мне кажется трудным искусство подражать поведению других людей.
2. Я бы, пожалуй, мог свалить дурака, чтобы привлечь внимание или позабавить окружающих.
3. Из меня мог бы выйти неплохой актер.
4. Другим людям иногда кажется, что я переживаю что-то более глубоко, чем это есть на самом деле.
5. В разных ситуациях и в общении с разными людьми я часто веду себя совершенно по-разному.
6. Чтобы преуспеть в делах и в отношениях с людьми, я стараюсь быть таким, каким меня ожидают видеть.
7. Я могу быть дружелюбным с людьми, которых я не выношу.
8. Я не всегда такой, каким кажусь.

Подсчет результатов: по 1 баллу начисляется за ответ **«Неверно»** на вопросы № 1, 5, 7 и за ответ **«Верно»** на все остальные. Подсчитайте *сумму баллов*.

Список источников

1. Шейнов В. П. Связи зависимости от смартфона с состояниями и свойствами личности // Журнал Белорусского государственного университета. Социология. 2020. № 4. С. 120–127.
2. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior // Journal of Personality and Social Psychology. 1974. Vol. 30. P. 526–537.
3. Snyder M., Gangestad S. On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity // Journal of personality and social psychology. 1986. Vol. 51 (1). P. 125–139. doi: 10.1037/0022-3514.51.1.125
4. Herzog A. R., Bachman J. G. Effects of Questionnaire Length on Response Quality // The Public Opinion Quarterly. 1981. Vol. 45 (4). P. 549–559. URL: <http://www.jstor.org/stable/2748903> (дата обращения: 01.11.2023).
5. Galesic M., Bosnjak M. Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey // Public Opinion Quarterly. 2009. Vol. 73 (2). P. 349–360.
6. Практическая психодиагностика. Методики и тесты / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2022. 672 с.
7. Шейнов В. П. Адаптация и валидизация опросника «Шкала зависимости от смартфона» для русскоязычного социума // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 75–84.
8. Шейнов В. П., Девицын А. С. Разработка надежного и валидного опросника зависимости от социальных сетей // Системная психология и социология. 2021. № 2. С. 41–55. doi: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
9. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Осин Е. Н. Опросник «Шкалы академической мотивации» // Психологический журнал. 2014. Т. 35, № 4. С. 96–107.
10. Briggs S. R., Cheek J. M., Buss A. H. An analysis of the self-monitoring scale // Journal of Personality and Social Psychology. 1980. Vol. 38. P. 679–686.

11. Snyder M., Gangestad S. Self-monitoring: Appraisal and reappraisal // *Psychological Bulletin*. 2000. Vol. 126 (4). P. 530–555.
12. Kim J., Hahn K. H. The effects of self-monitoring tendency on young adult consumers' mobile dependency // *Computers in Human Behavior*. 2015. Vol. 50. P. 169–176.
13. Abhari K., Klase M., Koobchehr F., Olivares F., Pesavento M., Sosa L., Vaghefi I. Toward a theory of digital mindfulness: A case of smartphone-based self-monitoring // *International Conference on Human-Computer Interaction*. 2021. P. 549–561.
14. Shen E., Shen J., Chia T. L. Development of an app to support self-monitoring smartphone usage and healthcare behaviors in daily life // *Proceedings of the 3rd International Conference on Big Data and Internet of Things*. 2019. P. 29–34.
15. Abhari K., Vaghefi I. Screen time and productivity: an extension of goal-setting theory to explain optimum smartphone use // *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*. 2022. Vol. 14 (3). P. 254–288.
16. Sahranç Ü. A Study on the Relationship Between Social Media Addiction and Self-Regulation Processes among University Students // *International Journal of Psychology and Educational Studies*. 2021. Vol. 8 (4). P. 96–109.
17. Pornsakulvanich V. Excessive use of Facebook: The influence of self-monitoring and Facebook usage on social support // *Kasetsart Journal of Social Sciences*. 2018. Vol. 39 (1). P. 116–121.
18. Dogan H., Norman H., Alrobai A., Jiang N., Nordin N., Adnan A. A web-based intervention for social media addiction disorder management in higher education: Quantitative survey study // *Journal of medical Internet research*. 2019. Vol. 21 (10). e14834.
19. Kleinbaum A. M., Jordan A. H., Audia P. G. An altercentric perspective on the origins of brokerage in social networks: How perceived empathy moderates the self-monitoring effect // *Organization Science*. 2015. Vol. 26 (4). P. 1226–1242.
20. Varnali K., Toker A. Self-disclosure on social networking sites // *Social Behavior and Personality: an international journal*. 2015. Vol. 43 (1). P. 1–13.
21. Шейнов В. П., Низовских Н. А., Белых Т. В., Девцын А. С. Связи зависимости от смартфона с личностными качествами и свойствами белорусов и россиян // *Российский психологический журнал*. 2022. Т. 19, № 2. С. 60–74.
22. Шейнов В. П., Белых Т. В., Низовских Н. А., Девцын А. С. Личностные корреляты зависимости от социальных сетей белорусских и российских мужчин и женщин // *Социальная психология и общество*. 2023. Т. 14, № 1. С. 132–149.
23. Шейнов В. П., Девцын А. С. Трехфакторная модель зависимости от социальных сетей // *Российский психологический журнал*. 2021. Т. 18, № 3. С. 145–158.
24. Шейнов В. П. Разработка теста ассертивности, удовлетворяющего требованиям надежности и валидности // *Вопросы психологии*. 2014. № 2. С. 107–116.
25. Шейнов В. П. Ассертивное поведение: оценки и свойства // *Российский психологический журнал*. 2014. Т. 11, № 4. С. 55–67.
26. Шейнов В. П. Детерминанты ассертивного поведения // *Психологический журнал*. 2015. Т. 36, № 3. С. 28–37.
27. Шейнов В. П. Взаимосвязи виктимизации с экстраверсией, нейротизмом и психологическим полом // *Российский психологический журнал*. 2019. Т. 16, № 2. С. 81–102.
28. Sheinov V. P. Developing the technique for assessing the degree of victimization IN ADULTS // *Russian Psychological Journal*. 2018. Vol. 15, № 2/1. P. 69–85.
29. Zhu M., Doo M.Y. The relationship among motivation, self-monitoring, self-management, and learning strategies of MOOC learners // *Journal of Computing in Higher Education*. 2022. P. 1–22.
30. Chang M. M. Effects of self-monitoring on web-based language learner's performance and motivation // *Calico Journal*. 2010. Vol. 27 (2). P. 298–310.
31. Chang M. M. Enhancing web-based language learning through self-monitoring // *Journal of Computer Assisted Learning*. 2007. Vol. 23 (3). P. 187–196.
32. Zhu M., Bonk C. J., Doo M. Y. Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management // *Educational Technology Research and Development*. 2020. Vol. 68. P. 2073–2093.
33. Kanani Z., Adibsereshki N., Haghighi H.A. The effect of self-monitoring training on the achievement motivation of students with dyslexia // *Journal of Research in Childhood Education*. 2017. Vol. 31 (3). P. 430–439.

References

1. Sheynov V. P. Svyazi zavisimosti ot smartfona s sostoyaniyami i svoystvami lichnosti [Connections between smartphone addiction and personality states and properties]. *Zhurnal Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta. Sociologiya – Journal of the Belarusian State University. Sociology*, 2020, no. 4, pp. 120–127 (in Russian).
2. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1974, vol. 30, pp. 526–537.
3. Snyder M., Gangestad S. On the nature of self-monitoring: Matters of assessment, matters of validity. *Journal of personality and social psychology*, 1986, vol. 51 (1), pp. 125–139. DOI: 10.1037/0022-3514.51.1.125
4. Herzog A. R., Bachman J. G. Effects of Questionnaire Length on Response Quality. *The Public Opinion Quarterly*, 1981, vol. 45 (4), pp. 549–559. URL: <http://www.jstor.org/stable/2748903> (accessed 1 November 2023).
5. Galesic M., Bosnjak M. Effects of questionnaire length on participation and indicators of response quality in a web survey. *Public Opinion Quarterly*, 2009, vol. 73 (2), pp. 349–360.
6. *Prakticheskaya psikhodiagnostika. Metodiki i testy* [Practical psychodiagnostics. Methods and tests]. Ed. D. Ya. Raygorodskiy. Samara, Bakhrakh-M Publ., 2022. 672 p. (in Russian).
7. Sheynov V. P. Adaptatsiya i validizatsiya oprosnika “Shkala zavisimosti ot smartfona” dlya russkoyazychnogo sotsiuma [Adaptation and validation of the questionnaire “Smartphone addiction scale” for the Russianspeaking society]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – System Psychology and Sociology*, 2020, no. 3 (35), pp. 75–84 (in Russian).
8. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Razrabotka nadyozhnogo i validnogo oprosnika zavisimosti ot sotsial’nykh setey [Development of a Reliable and Valid Social Media Addiction Inventory]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya – Systemic Psychology and Sociology*, 2021, no. 2 (38), pp. 41–55 (in Russian). DOI: 10.25688/2223-6872.2021.38.2.04
9. Gordeeva T. O., Sychev O. A., Osin E. N. Oprosnik “Shkaly akademicheskoy motivatsii” [Questionnaire “Academic Motivation Scales”]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal*, 2014, vol. 35, no 4, pp. 96–107 (in Russian).
10. Briggs S. R., Cheek J. M., Buss A. H. An analysis of the self-monitoring scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1980, vol. 38, pp. 679–686.
11. Snyder M., Gangestad S. Self-monitoring: Appraisal and reappraisal. *Psychological Bulletin*, 2000, vol. 126 (4), pp. 530–555.
12. Kim J., Hahn K. H. The effects of self-monitoring tendency on young adult consumers’ mobile dependency. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 50, pp. 169–176.
13. Abhari K., Klase M., Koobchehr F., Olivares F., Pesavento M., Sosa L., Vaghefi I. Toward a theory of digital mindfulness: A case of smartphone-based self-monitoring. *International Conference on Human-Computer Interaction*, 2021, pp. 549–561.
14. Shen E., Shen J., Chia T. L. Development of an app to support self-monitoring smartphone usage and healthcare behaviors in daily life. In: *Proceedings of the 3rd International Conference on Big Data and Internet of Things*, 2019, pp. 29–34.
15. Abhari K., Vaghefi I. Screen time and productivity: an extension of goal-setting theory to explain optimum smartphone use. *AIS Transactions on Human-Computer Interaction*, 2022, vol. 14 (3), pp. 254–288.
16. Sahranç Ü. A Study on the Relationship Between Social Media Addiction and Self-Regulation Processes among University Students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 2021, vol. 8 (4), pp. 96–109.
17. Pornsakulvanich V. Excessive use of Facebook: The influence of self-monitoring and Facebook usage on social support. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 2018, vol. 39 (1), pp. 116–121.
18. Dogan H., Norman H., Alrobai A., Jiang N., Nordin N., Adnan A. A web-based intervention for social media addiction disorder management in higher education: Quantitative survey study. *Journal of medical Internet research*, 2019, vol. 21 (10), e14834.
19. Kleinbaum A. M., Jordan A. H., Audia P. G. An altercentric perspective on the origins of brokerage in social networks: How perceived empathy moderates the self-monitoring effect. *Organization Science*, 2015, vol. 26 (4), pp. 1226–1242.

20. Varnali K., Toker A. Self-disclosure on social networking sites. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 2015, vol. 43 (1), pp. 1–13.
21. Sheynov V. P., Nizovskikh N. A., Belykh T. V., Devitsyn A. S. Svyazi zavisimosti ot smartfona s lichnostnymi kachestvami i svoystvami belorusov i rossiyan [Connections between smartphone addiction and personal qualities and properties of Belarusians and Russians]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 60–74 (in Russian).
22. Sheynov V. P., Belykh T. V., Nizovskikh N. A., Devitsyn A. S. Lichnostnyye korrelyaty zavisimosti ot sotsial'nykh setey belorusskikh i rossiyskikh muzhchin i zhenshchin [Personality correlates of dependence on social networks of Belarusian and Russian men and women]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo – Social Psychology and Society*, 2023, vol. 14, no. 1, pp. 132–149 (in Russian).
23. Sheynov V. P., Devitsyn A. S. Trekhfaktornaya model' zavisimosti ot sotsial'nykh setey [Three-factor model of social media addiction]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2021, vol. 18, no. 3, pp. 145–158 (in Russian).
24. Sheynov V. P. Razrabotka testa assertivnosti, udovletvoryayushchego trebovaniyam nadezhnosti i validnosti [Development of an assertiveness test that meets the requirements of reliability and validity]. *Voprosy psikhologii – Questions of psychology*, 2014, no. 2, pp. 107–116 (in Russian).
25. Sheynov V. P. Assertivnoye povedeniye: otsenki i svoystva [Assertive behavior: assessments and properties]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian psychological journal*, 2014, vol. 11, no. 4, pp. 55–67 (in Russian).
26. Sheynov V. P. Determinanty assertivnogo povedeniya [Determinants of assertive behavior]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological journal*, 2015, vol. 36, no. 3, pp. 28–37 (in Russian).
27. Sheynov V. P. Vzaimosvyazi viktimizatsii s ekstraversiey, neyrotizmom i psikhologicheskim polom [Relationships between victimization and extraversion, neuroticism and psychological gender]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal – Russian Psychological Journal*, 2019, vol. 16, no. 2, pp. 81–102 (in Russian).
28. Sheynov V. P. Developing the technique for assessing the degree of victimization IN ADULTS. *Russian Psychological Journal*, 2018, no. 2/1, pp. 69–85.
29. Zhu M., Doo M. Y. The relationship among motivation, self-monitoring, self-management, and learning strategies of MOOC learners. *Journal of Computing in Higher Education*, 2022, pp. 1–22.
30. Chang M. M. Effects of self-monitoring on web-based language learner's performance and motivation. *Calico Journal*, 2010, vol. 27 (2), pp. 298–310.
31. Chang M. M. Enhancing web-based language learning through self-monitoring. *Journal of Computer Assisted Learning*, 2007, vol. 23 (3), pp. 187–196.
32. Zhu M., Bonk C.J., Doo M.Y. Self-directed learning in MOOCs: Exploring the relationships among motivation, self-monitoring, and self-management. *Educational Technology Research and Development*, 2020, vol. 68, pp. 2073–2093.
33. Kanani Z., Adibsereshki N., Haghighi H. A. The effect of self-monitoring training on the achievement motivation of students with dyslexia. *Journal of Research in Childhood Education*, 2017, vol. 31 (3), pp. 430–439.

Информация об авторах

Шейнов В. П., доктор социологических наук, профессор, профессор, Республиканский институт высшей школы (ул. Московская, 15, Минск, Беларусь, 220001).

Девицын А. С., старший преподаватель, Белорусский государственный университет (пр. Независимости, 4, Минск, Беларусь, 220030).

Information about the authors

Sheynov V. P., Doctor of Sociological Sciences, Professor, Republican Institute of Higher School (ul. Moskovskaya, 15, Minsk, Belarus, 220001).

Devitsyn A. S., Senior Lecturer, Belarusian State University (pr. Nezavisimosti, 4, Minsk, Belarus, 220030).

Статья поступила в редакцию 02.12.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 02.12.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 159.923.5.3.1

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-136-145>

Взаимосвязь морали, нравственности и права: философско-правовой и психологический аспекты

Ирина Викторовна Стрижова¹, Мария Евгеньевна Стрижова²

¹ Московский государственный психолого-педагогический университет,
Москва, Россия, irinaswift1112@mail.ru

² Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД
Российской Федерации (МГИМО), Москва, Россия, mariiaswift1409@mail.ru

Аннотация

В статье рассматривается вопрос о взаимосвязи морали, нравственности, права в философско-правовом и психологическом аспектах. Авторы отмечают целесообразность изучения взаимосвязи именно трех этих категорий, а не традиционных пар «мораль – нравственность», «нравственность – право» и «мораль – право». С позиции философии права мораль испытывает на себе влияние внешних воздействий в форме правовых норм, но и само право определяется моральными ориентирами. В психологическом аспекте взаимосвязи морали, нравственности и права в сознании индивида изначально не существует, она возникает и развивается по мере становления его самосознания. «Вращивание» правовых и моральных представлений в нравственные убеждения происходит по мере осознания индивидом ответственности за свой поступок, которая бывает нравственной (внутренней, субъективной) и специальной (внешней, объективной). Первый вид состоит в наполнении поступка личностным смыслом, второй – в установлении соответствия поступка моральным и правовым нормам. Понимание сложного механизма взаимосвязи и взаимопереходов морали, нравственности и права позволяет выстроить этапы формирования такого системного психического образования, как нравственная надежность. По мнению авторов, нравственная надежность отражает единство трех рассмотренных категорий и включает в себя процессы когнитивной обработки информации, нравственного осмысления, регуляции и рефлексии поведения в ситуации решения нравственных задач.

Ключевые слова: мораль, право, нравственность, нравственная надежность личности

Для цитирования: Стрижова И. В., Стрижова М. Е. Взаимосвязь морали, нравственности и права: философско-правовой и психологический аспекты // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 136–139. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-136-145>

Original article

Morals, values and laws: philosophical, legal and psychological aspects

Irina V. Strizhova¹, Mariya E. Strizhova²

¹ Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation, irinaswift1112@mail.ru

² Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs,
Moscow, Russian Federation, mariiaswift1409@mail.ru

Abstract

The article examines the issue of the interpretation of morals, values, and laws in philosophical, legal and psychological aspects. The authors note the expediency of studying these three categories, in not the traditional pairs “morals-values”, “values- laws” and “morals-laws”. From the position of legal philosophy, morality is influenced by external influences in the form of legal norms, but law itself is determined by

moral guidelines. The interrelation between these categories does not initially exist in the consciousness of an individual; it arises and develops as their self-awareness develops. The “growing” of legal and moral ideas into valuable beliefs occurs as the individual takes the responsibility for his action, which can be moral (internal, subjective) and special (external, objective). The first type consists in filling the action with personal meaning, the second – the action to be done in accordance with moral and legal norms. Understanding the complex mechanism of interrelation and mutual transitions of morals, values and laws allows us to reveal the stages of formation of systemic psychological education as moral reliability. According to the authors, moral reliability reflects the unity of the three categories and includes the mechanisms of functioning moral-semantic, cognitive, regulatory and behavioral actions in the situation of choosing a way to obtain material benefits.

Keywords: *morality, law, values, personal moral strength*

For citation: Strizhova I. V., Strizhova M. E. Vzaimosvyaz' morali, нравственности i prava: filosofsko-pravovoy i psikhologicheskoy aspekt [Morals, values and laws: philosophical, legal and psychological aspects]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 136–145. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-136-145>

Философы, правоведы, психологи и другие исследователи, как правило, рассматривают вопросы взаимосвязи двух понятий: морали и права, нравственности и права, морали и нравственности. Почему сложилась такая традиция, имеет ли смысл говорить о взаимосвязи не двух, а трех категорий (морали, нравственности и права) в философско-правовом и психологическом аспектах – вопросы, на которые попробуем ответить в статье.

Нам представляются актуальными поставленные вопросы, поскольку от понимания механизма сложной динамичной взаимосвязи этих трех базовых категорий будет зависеть содержание того системного психического образования, которое составляет их единство.

В теории и истории права выделяют юридический и легистский подходы в определении понятия права.

В первом подходе различают естественно-правовое и либертарно-юридическое толкование данного понятия. Сторонники естественно-правовых идей определяют право с этических позиций как нравственное (религиозное, моральное и т. д.) явление и наделяют его абсолютной ценностью. В результате право в своей содержательной (но не в формально-юридической) части смешивается с моралью, нравственностью, религией и т. д. Это значительно сужает объем понятия «право», поскольку представляет его как некий нравственно-правовой комплекс. Такое понимание права не учитывает механизмы достижения идей разумности, нравственности и справедливости. Согласно либертарно-юридическому правопониманию, право – это общеобязательная система норм, устанавливаемая и защищаемая государством.

Второй подход трактует право как продукт государства, приказ официальной власти. Право не имеет собственной объективной (независимой от власти) специфики. Оно производно от государства [1, с. 785–791].

В своем исследовании мы не ставим перед собой задачу вскрыть все тонкости трактовки понятия «право». Нам представляется важным указать, что значительная часть юристов и философов права разграничивают ценностно-смысловое содержание и формально-юридическую представленность права, четко отделяют нравственные (моральные, религиозные) ценности от правовых. Однако в публикациях последних лет встречается термин «нравственно-правовые ценности». В философско-правовом контексте современные ученые В. П. Сальников, Р. Ф. Исмагилов, Д. В. Масленников и другие рассматривают идеи И. Канта, И. Фихте, Ф. Шеллинга, Г. Гегеля, Г. Риккерта и других представителей классической философии и культурологии об абсолютной природе ценностей права и морали и выдвигают идею о принципиальной их равнозначности. Поэтому, когда речь идет о ценности жизни, которая у человека одна и потому для него абсолютная и является высшей ценностью, ей эквивалентны другие высшие (абсолютные) ценности, ради которых он готов отдать

свою жизнь: свобода близких, безопасность и независимость государства, общества, религиозные идеалы и т. п. [2].

В отношении определений морали и нравственности ученые также не единодушны. Одни синонимично рассматривают мораль и нравственность: «Мораль – совокупность принципов и норм поведения людей по отношению друг к другу и к обществу; нравственность» [3, с. 358] и проводят исследования вопросов сложного взаимодействия пары «мораль – право». Другие ученые придерживаются противоположной точки зрения и разделяют понятия «мораль» и «нравственность»: «Абсолютная идентификация понятий может привести к обеднению этической мысли и использованию понятий в корыстных целях (подмена понятий)» [4, с. 208]. Однако окажутся ли эти различия настолько принципиальными и существенными, что определят иное понимание вопроса взаимосвязи морали и права?

Причина смещения содержания понятий во многом определяется их этимологией. Мораль (от лат. *moralis* – нравственный) – соответствующий обычаям, добрым нравам. Нравственность (от др.-рус. – нѣравъ) – стремление, добродетель. Этимологическое сходство происхождения и исторического развития этих двух слов определило привычное употребление в нашем обществе словосочетания «добропорядочное поведение», не разводя его на нравственное и моральное.

В «Толковом словаре» В. Даля определение понятию «нравственность» не дается, указывается термин «нравственный» как синоним в ряду слов «духовный, душевный». Нравственный быт человека имеет в своей основе добро и зло. «Всякое самоотвержение есть поступок нравственный, доброй нравственности, доблести» [5, с. 558].

Значимые различия в этимологии терминов «мораль» и «нравственность» не обнаружены. Обратимся ко взглядам философов.

В философии мораль и нравственность понимаются как исторически сложившиеся системы неких предписаний, выступающие критериями оценки поведения индивидов [6]. Но если мораль предполагает одобрение общества с опорой на конкретные нормы, выработанные этим обществом, то нравственность, напротив, не требует внешних наград, она позволяет индивиду оценить свое бытие без учета нормы. Человек в процессе жизни вырабатывает для себя правила, которые носят всеобщий, универсальный и безусловный характер, и руководствуется ими в своих поступках, иногда вопреки морали. К примеру, представитель классической философии И. Кант определял мораль как внутренние убеждения человека [7]. Г. Гегель отмечал, что моральные (абстрактные) принципы опираются на нравственные (субъективные) размышления человека о добре и зле [2]. Э. Фромм считал, что нравственность позволяет человеку достичь вершин творчества. В. Франкл полагал, что человек отражает свое бытие в нравственности [8].

Еще более четкими прослеживаются различия терминов «мораль» и «нравственность» в их психологической природе.

В отечественной психологии в последнее десятилетие активно разрабатывается морально-нравственная проблематика. Одни ученые исходят из признания, что нравственность более широкая по объему и содержанию категория, чем мораль, а другие считают сферу морали уже сферы нравственности [9].

Психологи Ю. И. Александров, В. В. Знаков, К. Р. Арутюнова соотносят мораль и нравственность со структурами культуры и субъективного опыта [10]. По их мнению, мораль можно соотносить с рано сформированными (недифференцированными) элементами культуры как системы, а нравственность (и право как ее часть) с ее новыми (высокодифференцированными) элементами. Мораль основана на «чувствовании», а нравственность – на субъективном опыте. Поэтому индивиды оценивают событие с моральной точки зрения интуитивно, не вербализуя свои мысли, в то время как нравственная оценка предполагает высокий уровень развития рефлексивных способностей. Первые элементы культуры характеризуются относительной устойчивостью во времени, рассмат-

риваются в терминах «хорошо – плохо», «добро – зло», существуют в виде требований и запретов, принимаются индивидом как императивы. Вторые элементы культуры, напротив, представляют собой разные структуры субъективного опыта, частью которых и будут принятые индивидом нормы морали и права.

Психологический механизм решения нравственных задач ученые объясняют по-разному. Одни исследователи (их большинство) считают, что индивид выявляет альтернативы решения и выбирает одну из них. Другие, напротив, мыслительный поиск решения не сводят к перебору его вариантов и не рассматривают процесс мышления как равнозначный выявлению альтернатив. Такое понимание восходит к учению А. В. Брушлинского, но требуется эмпирическая проверка гипотезы о возможности переноса процесса решения с математических задач на нравственные [11].

Придерживаясь первой точки зрения, полагаем, что нравственность можно определить как психическое образование личности, состоящее в способности человека осуществлять свободный выбор в ситуации моральной дилеммы, руководствуясь принятием моральных норм.

На основе вышеизложенного можно заключить, что трактовки в русле философского и психологического понимания категорий «мораль» и «нравственность» обнаруживают их сходство, но не тождественность.

Еще в начале прошлого века профессор Томского университета И. В. Михайловский писал: «Право слишком близко затрагивает человеческие интересы, слишком непосредственно сливается с нашей жизнью... Задача философии права: дать оценку явлениям правовой жизни с точки зрения высших разумно-этических начал, указать идеалы, к которым должно стремиться право» [12, с. 7]. Глубокий анализ этой работы провел А. А. Гусейнов [8] и представил четыре типа ответов на вопрос, как право связано с моралью.

Тип 1. Мораль (нравственность) и право не имеют различий.

Тип 2. Мораль (нравственность) и право не имеют ничего общего.

Тип 3. Мораль (нравственность) и право имеют некоторые совпадения.

Тип 4. Мораль (нравственность) и право влияют друг на друга.

Поясним последние два типа. Тип взаимосвязи, основывающийся на признании некоторого совпадения морали и права, предполагает, что и право, и мораль опираются на схожие представления о добре – зле, честности – лживости, справедливости – несправедливости и других добродетелях, которые складываются исторически. Государство гарантирует своим гражданам соблюдение необходимых нравственных требований и ограждает от проявлений зла силой закона. Область пересечения права и морали будет постоянно меняться, сближая или отдаляя их друг от друга. К примеру, глобализация как неизбежный процесс современности не может привести к появлению общих нравственно-правовых идеалов, наоборот, грозит разрушению уже имеющихся ценностей в ряде стран и их маргинализации [7]. Следовательно, мораль и право в современном мире все больше отдаляются друг от друга, но полного их расщепления не произойдет в силу других сдерживающих факторов, выявление которых представляет собой особую научную задачу.

В понимании четвертого типа взаимосвязи морали и права наблюдается самый широкий спектр научных взглядов. Мораль испытывает на себе влияние внешних воздействий в форме правовых норм, но и само право определяется моральными ориентирами. Нам представляется интересной позиция Н. А. Шавеко, который указывает на то, что сравнение морали и права будет корректно лишь в том случае, если попарно сравнивать право и мораль с понятием «норма» в одном из трех его значений [13]. В первом случае нормой признается то, что считается правильным в силу критерия совершенства, норма – некий идеал, и это не зависит от того, что думают и как поступают остальные. Ученый называет этот подход идеалистическим. Во втором (позитивистском) подходе нормой считается то, что соответствует мнению некоторой инстанции (например, конкретного государства). В третьем (социологическом) подходе норма есть наиболее распространенный

вариант поведения без учета его принятия индивидом. При этом степень жесткости моральных и правовых санкций в отношении задаваемого извне варианта поведения членов общества определяется культурно-историческими детерминантами.

Принципиально иной методологический подход к вопросу о соотношении морали и права видит А. А. Гусейнов [8] и предлагает обратиться к учению М. М. Бахтина о поступке [14]. В поступке следует различать, с одной стороны, факт поступка и его содержание (т. е. смысл), с другой – две формы ответственности (нравственную и специальную). Нравственная ответственность есть ответственность за факт поступка и обязывает индивида рассматривать его как собственное свободное решение. Специальная ответственность есть ответственность за содержание поступка, она представляет собой взгляд на него с внешней стороны, с позиции права и (добавим) морали. Между двумя этими видами ответственности есть взаимопереходы: нравственная ответственность не существует сама по себе (совершение действия само по себе не есть поступок), она всегда воплощается в специальную (правовую) ответственность за содержание (смысл) поступка. Смысл поступка индивид осознает, только будучи его субъектом, т. е. в ситуации свободного принятия решения. Отсюда следует важный вывод: если содержание поступка (его смысл) задается исключительно внешним миром, а значит его детерминантами и регуляторами выступают право и мораль как неотъемлемые части мира культуры, то и совершение поступка (его нравственная составляющая) является строго детерминированным внешними факторами явлением. Поэтому нравственность, с одной стороны, испытывает на себе влияние права и морали, которые выступают одновременно и факторами ее формирования, и регуляторами проявления, с другой стороны, она сама воплощается в содержании (смысле) поступка. Однако отметим, что мы не усматриваем изначально заданную зависимость права, морали и нравственности в поступке. «Вращивание» правовых и моральных представлений в нравственные происходит по мере становления самосознания личности, по мере осознания ею ответственности за совершенный поступок.

Итак, мораль, нравственность, право можно рассматривать как сложное диалектическое единство, если обратиться к объяснению поступка индивида через понимание двух видов ответственности. Но в случае обращения к двум видам оценки поступка (нравственной и правовой) мы наблюдаем противоположную тенденцию, а именно: право и нравственность начинают выступать как независимые явления. Нравственная оценка объясняет поступок с позиции субъекта, а правовая – с точки зрения закона. Нравственная и правовая оценки одного и того же поступка независимы по источнику своего происхождения и могут либо совпадать, либо нет. К примеру, преступлению, совершенному во имя высокой цели, можно дать:

- 1) нравственную оценку, которая однозначно принимается самой личностью как единственно верная и правильная,
- 2) правовую оценку, которая однозначно осуждает и карает за противоправный поступок.

Нам представляется логичным рассмотреть и третий вид оценки – моральную оценку, спектр которой весьма разнообразный и может колебаться в пределах от принятия до осуждения, что определяется культурными особенностями конкретного сообщества.

Следовательно, мораль, нравственность, право могут выступать и как независимые явления при рассмотрении поступка через призму оценки.

Наглядно представим варианты взаимосвязи понятий «мораль», «нравственность» и «право» в таблице (без учета объемов понятий, поскольку это не входило в задачи настоящего исследования).

Мы представили наиболее очевидные варианты взаимосвязи права, нравственности и морали, однако допускаем и иные вариации.

Взаимосвязь понятий «мораль», «нравственность», «право»

Варианты взаимосвязи	Категория объяснения (ответственность/оценка)	Характеристика
Тип 1	Объяснение через ответственность и оценку поступка	Поступка нет, есть действие. Нет ответственности за поступок. Нет оценки поступка. Изначальной связи между моралью, правом, нравственностью нет
Тип 2	Объяснение через ответственность поступка	Поступок есть. Есть ответственность. Субъект осознает нравственную ответственность и специальную ответственность (правовую и моральную)
Тип 3	Объяснение через оценку поступка	Поступок нелегальный (преступление). Есть оценка поступка. Вариант 1 Субъект оценивает поступок как единственно правильный и возможный. Общество и институты права осуждают
Тип 4	Объяснение через оценку поступка	Поступок нелегальный (преступление). Есть оценка поступка. Вариант 2 Субъект и общество оценивают поступок как единственно правильный и возможный. Институты права осуждают

Для нас представляет научный интерес второй тип взаимосвязи, иллюстрирующий одновременное совпадение в некоторой части всех трех категорий. Полагаем, что суть такого совпадения отражена в определении понятия «нравственная надежность».

Под нравственной надежностью понимаем «...системное психическое образование личности, позволяющее ей производить и сохранять в своем сознании смыслы нравственных норм в пределах их объективных значений, которые детерминируют устойчивое, организованное и сознательное поведение в соответствии с моральными и правовыми требованиями общества» [15, с. 2]. Это понятие отражает сложную взаимосвязь категорий морали, нравственности и права. Нравственно надежная личность способна не только дать оценку своему поступку со стороны общества (мораль), с позиции собственных убеждений (нравственность), с точки зрения соответствия юридическим нормам и осознания меры юридически возможного поведения (право), но и понести за него ответственность (моральную, нравственную, правовую).

В основе данного определения лежит центральное положение о системной структуре индивидуального опыта индивида как фиксированной истории ее развития [16]. Это означает, что нравст-

венная надежность личности как психическое образование проходит определенные этапы и уровни своего развития.

Наши исследования показали, что у современных молодых людей наблюдается низкая нравственная оценка своих поступков [15], а значит, доминируют «неявные составляющие индивидуального опыта («молчаливое» знание) [17]. Подобное «неявное» знание трактуется нами как невербализованный смысл собственного поведения и определяется как нежелание и неспособность молодого человека принять моральные и правовые нормы как общеобязательные, осознать их личностный смысл.

Невербализованный смысл подобного поведения можно определить как своего рода «предрешение» задачи, которое может совпадать или нет с окончательным решением. Важно, на наш взгляд, найти объективный критерий появления у индивида смысла (нравственный аспект) выбора социально одобряемого (правовой и моральный аспект) способа поведения в ситуации моральной дилеммы. Отсюда мы делаем вывод: для нахождения объективного критерия появления у индивида социально одобряемого и личностно принимаемого способа поведения в ситуации решения нравственных задач следует разграничивать понятия «мораль», «право», «нравственность» и рассматривать их в сложном диалектическом взаимодействии, которое возникает не сразу, а по мере личностного развития и проходит ряд этапов и уровней в своем формировании.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Мораль, нравственность и право составляют фундамент формирования полноценной личности.
2. На современном этапе развития философско-правовой и психологической мысли ряд исследователей разграничивают содержание понятий «мораль», «право» и «нравственность». Такая позиция позволяет рассматривать данные явления как автономные в своей связанности.
3. В психологическом аспекте изначально нет связи между моралью, нравственностью и правом. «Вращивание» правовых и моральных представлений в нравственные убеждения происходит по мере осознания индивидом ответственности за свой поступок, которая бывает нравственной и специальной. Первый вид состоит в принятии самого факта своего поступка и наполнении его личностным смыслом, второй – в установлении соответствия поступка моральным и правовым нормам.
4. Нравственность испытывает на себе влияние права и морали, которые выступают одновременно и факторами ее формирования, и регуляторами проявления, но и сама становится инструментом перестройки правовых и моральных норм.
5. Понимание механизма сложного взаимодействия и взаимопереходов права, морали и нравственности позволяет выстроить этапы формирования того системного психического образования, которое отражает единство этих трех категорий. Таким образованием, на наш взгляд, является нравственная надежность, которая включает в себя этапы когнитивной обработки информации, нравственного осмысления, регуляции и рефлексии поведения в вопросе выбора индивидом способа материального обогащения.
6. Представленный анализ взаимосвязи морали, нравственности и права позволяет дать теоретическое обоснование идеи создания программы непрерывного нравственно-правового (а не двух отдельных линий – нравственного и правового) воспитания старшеклассников и студентов за счет наполнения ее психологическим содержанием [18, 19].
7. В перспективе планируем разработать обучающие программы для школьников и студентов с использованием оборудования для создания виртуальной реальности высшего уровня (шлемы VIVE), в ходе освоения которых обучающиеся выступают в роли субъектов решения нравственных задач. Это безопасно для них, поскольку работа в обучающих VR-программах не формирует дезадаптивных (психофизиологических) состояний [20].

Список источников

1. Юридическая энциклопедия / отв. ред. Б. Н. Топорнин. М.: Юрист, 2001. 1272 с.
2. Сальников В. П., Масленников Д. В., Жук А. С. Идея нравственно-правовых ценностей и идея государства в парадигмах кантовской и гегелевской философии (к вопросу о проблеме равенства абсолютных ценностей) // Юридическая наука: история и современность. 2022. № 12. С. 186–192.
3. Современный толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., 2002. 960 с.
4. Абдулазимова Т. Х. Лингвистическое моделирование процессов взаимодействия научных и обыденных понятий «мораль» и «нравственность» // Итоговая научно-практическая конференция профессорско-преподавательского состава, посвященная году науки и технологии: материалы докладов и выступлений участников ежегодной итоговой научно-практической конференции. Грозный, 2021. С. 204–208.
5. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. Т. 2. М., 1995. 784 с.
6. Современный философский словарь / С. А. Азаренко, Д. В. Анкин, К. Ю. Багаев и др. М., 2015. 823 с.
7. Косолапова Н. А., Пожарова Л. А. Влияние глобализации на нравственно-правовые ценности // Нравственные императивы в праве, образовании, науке и культуре: сборник материалов международной научно-теоретической конференции. Белгород, 2020. С. 146–149.
8. Гусейнов А. А. Мораль и право: линия разграничения // Lex Russica (Русский закон). 2018. № 8 (141). С. 7–22.
9. Чекина Е. В. Теория нравственного воспитания: история развития и современное состояние. Гродно: ГрГУ, 2008. 119 с.
10. Александров Ю. И., Знаков В. В., Арутюнова К. Р. Мораль и нравственность. Обоснование эмпирического исследования разных групп современного российского общества // Психология нравственности / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2010. С. 338–357.
11. Гулевич О. А. Основные стадии моральной социализации // Психология нравственности / отв. ред. А. Л. Журавлев, А. В. Юревич. М., 2010. С. 52–66.
12. Михайловский И. В. Очерки философии права. Томск: Изд-во Книжного магазина В. М. Посохина, 1914. Т. 1. 604 с.
13. Шавеко Н. А. К вопросу о соотношении понятий права и морали // Nomothetika: Философия. Социология. Право. 2023. Т. 48, № 1. С. 114–126.
14. Бахтин М. М. Избранное: в 2 т. СПб., 2017. Т. 1. 540 с.
15. Стрижова И. В. Влияние интерактивных технологий на динамику формирования нравственной надежности у молодежи // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10, № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN422.pdf> (дата обращения: 15.10.2023).
16. Александров Ю. И., Созинов А. А., Сварник О. Е. и др. Фундаментальная наука и практика: от мультидисциплинарного анализа научения, памяти и моральных решений к практико-ориентированным разработкам методов обучения и воспитания // Психологический журнал. 2022. Т. 43, № 2. С. 5–19.
17. Носуленко В. Н., Терехин В. А. Передача знаний: обзор основных моделей и технологий // Экспериментальная психология. 2017. Т. 10, № 4. С. 96–115.
18. Стрижова И. В. Психологическое содержание нравственно-правового воспитания старшеклассников и студентов // Новая психология профессионального труда педагога: от нестабильной реальности к устойчивому развитию. М., 2021. С. 159–164.
19. Бутыко Л. В., Епифанова Е. В., Хиль И. М. Право, мораль, нравственность в воспитании молодежи // Право и государство: теория и практика. 2022. № 1 (205). С. 228–230.
20. Бахчина А. В., Стрижова И. В. Динамика вариабельности сердечного ритма у учащихся во время занятия в виртуальной реальности // Экспериментальная психология. 2022. Т. 15, № 2. С. 59–69.

References

1. *Yuridicheskaya entsiklopediya* [Legal encyclopedia]. Ed. B. N. Topornin. Moscow, Yurist Publ., 2001. 1272 p. (in Russian).
2. Sal'nikov V. P., Maslennikov D. V., Zhuk A. S. Ideya нравственно-правовых ценностей i ideya gosudarstva v paradigmakh kantovskoy i gegelevskoy filosofii (k voprosu o probleme ravenstva absol'yutnykh tsennostey) [The idea of moral and legal values and the idea of the state in the paradigms of Kantian and Hegelian philosophy (on the issue of the equality of absolute values)]. *Yuridicheskaya nauka: istoriya i sovremennost'* – Legal science: history and the presence, 2022, no. 12, pp. 186–192 (in Russian).

3. *Sovremennyy tolkovyy slovar' russkogo yazyka* [Modern explanatory dictionary of the Russian language]. Ed. S. A. Kuznetsov. Saint Petersburg, 2012. 960 p. (in Russian).
4. Abdulazimova T. Kh. Lingvisticheskoye modelirovaniye protsessov vzaimodeystviya nauchnykh i obydennykh ponyatiy "moral'" i "nравstvennost'" [Linguistic modeling of the processes of interaction between scientific and everyday concepts of "morality" and "morality"]. *Itogovaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya professorsko-prepodavatel'skogo sostava, posvyashchennaya godu nauki i tekhnologii: materialy dokladov i vystupleniy uchastnikov ezhegodnoy itogovoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Final scientific and practical conference of the teaching staff, dedicated to the year of science and technology: materials of reports and speeches of participants in the annual final scientific and practical conference]. Grozny, 2021, pp. 204–208 (in Russian).
5. Dal' V. *Tolkovyy slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka: v 4 tomakh* [Explanatory dictionary of the living Great Russian language in 4 volumes]. Moscow, 1995. Vol. 2. 784 p. (in Russian).
6. *Sovremennyy filosofskiy slovar'* [Modern philosophical dictionary]. S. A. Azarenko, D. V. Ankin, K. Yu. Bagaev et al. (eds.). Moscow, 2015. 823 p. (in Russian).
7. Kosolapova N. A., Pozharova L. A. Vliyaniye globalizatsii na нравstvenno-pravovyye tsennosti [The impact of globalization on moral and legal values]. *Nравstvennye imperativy v prave, obrazovanii, nauke i kul'ture: Sbornik materialov mezhdunarodnoy nauchno-teoreticheskoy konferentsii* [Moral imperatives in law, education, science and culture: Collection of materials from the international scientific and theoretical conference]. Belgorod, 2020, pp. 146–149 (in Russian).
8. Guseynov A. A. Moral' i pravo: liniya razgranicheniya [Morality and law: the dividing line]. *Lex Russica (Russkiy zakon) – Lex Russica (Russian law)*, 2018, no. 8 (141), pp. 7–22 (in Russian).
9. Chekina E. V. *Teoriya нравstvennogo vospitaniya: istoriya razvitiya i sovremennoye sostoyaniye* [Theory of moral education: history of development and current state]. Grodno, 2008. 119 p. (in Russian).
10. Aleksandrov Yu. I., Znakov V. V., Arutyunova K. A. Moral' i нравstvennost'. Obosnovaniye empiricheskogo issledovaniya raznykh grupp sovremennogo rossiyskogo obshchestva [Morality and ethics. Rationale for empirical research of different groups of modern Russian society]. In: *Psikhologiya нравstvennosti* [Psychology of morality]. A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (eds.). Moscow, 2010. Pp. 338–357 (in Russian).
11. Gulevich O. A. Osnovnyye stadii moral'noy sotsializatsii [Main stages of moral socialization]. In: *Psikhologiya нравstvennosti* [Psychology of morality]. A. L. Zhuravlev, A. V. Yurevich (eds.). Moscow, 2010. Pp. 52–66 (in Russian).
12. Mikhaylovskiy I. V. *Ocherki filosofii prava* [Essays on the Philosophy of Law]. Tomsk, Izdatel'stvo knizhnogo magazina V. M. Posokhina Publ., Vol. 1, 1914. 604 p. (in Russian).
13. Shaveko N. A. K voprosu o sootnoshenii ponyatiy prava i morali [On the issue of the relationship between the concepts of law and morality]. *Nomothetika: Filosofiya. Sotsiologiya. Pravo – Nomothetika: Philosophy. Sociology. Law*, 2023, vol. 48, no. 1, pp. 114–126 (in Russian).
14. Bakhtin M. M. *Izbrannoye: v dvukh tomakh. Tom 1* [Favorites: In two volumes. Vol. 1]. Saint Petersburg, 2017. 540 p. (in Russian).
15. Strizhova I. V. Vliyaniye interaktivnykh tekhnologiy na dinamiku formirovaniya нравstvennoy nadyozhnosti u molodyozhi [The influence of interactive technologies on the dynamics of the formation of moral reliability among young people]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2022, vol. 10, no. 4 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/29PDMN422.pdf> (accessed 15 October 2023).
16. Aleksandrov Yu. I., Sozinov A. A., Svarnik O. E. i dr. Fundamental'naya nauka i praktika: ot mul'tidistsiplinarnogo analiza naucheniya, pamyati i moral'nykh resheniy k praktikoorientirovannym razrabotkam metodov obucheniya i vospitaniya [Fundamental science and practice: from a multidisciplinary analysis of learning, memory and moral judgements to applied methods of education]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, 2022, vol. 43, no. 2, pp. 5–19 (in Russian). DOI: 10.31857/S020595920019402-8
17. Nosulenko V. N., Terekhin V. A. Peredacha znaniy: obzor osnovnykh modeley i tekhnologiy [Knowledge transfer: an overview of the models and technologies]. *Eksperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*, 2017, vol. 10, no. 4, pp. 96–115 (in Russian).
18. Strizhova I. V. Psikhologicheskoye sodержaniye нравstvenno-pravovogo vospitaniya starsheklassnikov i studentov [Psychological content of moral and legal education of high school students and students]. *Novaya psikhologiya professional'nogo truda pedagoga: ot nestabil'noy real'nosti k ustoychivomu razvitiyu* [New psychology of professional work of a teacher: from unstable reality to sustainable development]. Moscow, 2021. Pp. 159–164 (in Russian).

19. But'ko L. V., Epifanova E. V., Khil' I. M. Pravo, moral', npravstvennost' v vospitanii molodezhi [Law, morality, morality in the education of youth]. *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika – Law and state: theory and practice*, 2022, no. 1 (205), pp. 228–230 (in Russian).
20. Bakhchina A. V., Strizhova I. V. Dinamika variabel'nosti serdechnogo ritma u uchashchikhsya vo vremya zanyatiya v virtual'noy real'nosti [Students' dynamics of heart rate variability during virtual reality class]. *Ekspperimental'naya psikhologiya – Experimental psychology*, 2022, vol. 15, no. 2, pp. 59–69 (in Russian).

Информация об авторах

Стрижова И. В., кандидат педагогических наук, доцент, Московский государственный психолого-педагогический университет (ул. Сретенка, 29, Москва, Россия, 127051).

Стрижова М. Е., студент, Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации (МГИМО) (пр. Вернадского, 76, Москва, Россия, 119454).

Information about the authors

Strizhova I. V., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow State University of Psychology & Education (ul. Sretenka, 29, Moscow, Russian Federation, 127051).

Strizhova M. E., undergraduate student, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs (pr. Vernadsky, 76, Moscow, Russian Federation, 119454).

Статья поступила в редакцию 22.11.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 22.11.2023; accepted for publication 26.04.2024

Научная статья

УДК 159.923

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-146-153>

Особенности адаптации к дошкольной образовательной организации детей, имеющих разный уровень здоровья

Оксана Евгеньевна Ельникова¹, Вера Сергеевна Меренкова²

^{1, 2} *Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, Елец, Россия*

¹ *eln-oksana@yandex.ru*

² *krakovv@mail.ru*

Аннотация

Рассматривается вопрос о специфике приспособления соматически ослабленных детей к новой социальной ситуации при поступлении в дошкольную образовательную организацию (ДОО). Дана характеристика понятия «адаптация», проанализированы подходы к пониманию адаптации – биологический и социально-психологический, сделан акцент на характеристике групп здоровья, а также термина «соматически ослабленные дети». Представлены результаты эмпирического исследования индивидуально-психологических особенностей адаптации к ДОО детей раннего возраста, имеющих разный уровень здоровья, через рассмотрение уровня их приспособления – адаптированности. Подавляющее большинство детей, относящихся к группе здоровых, имеют высокий уровень адаптированности. Такие дети во время нахождения в ДОО спокойные, радостные; у них отсутствуют капризы, реакции страха и протеста; они активно идут на контакт с группой сверстников и педагогами. У соматически ослабленных детей диагностируется средний или низкий уровень адаптированности. Представители данной группы демонстрируют нестабильное эмоциональное состояние, либо, наоборот, реакции отсутствуют вообще или могут характеризоваться тихим плачем, отсутствием активных движений, отсутствием попыток к сопротивлению, пассивным подчинением, подавленностью, напряженностью. Представленные в данной статье результаты позволяют заключить, что около 50 % детей случайно сгенерированной выборки имеют те или иные проблемы со здоровьем. Показано, что сложности, которые мешают соматически ослабленным детям в повседневной жизни, могут мешать им и в дальнейшем, в том числе в ходе адаптации к ДОО.

Ключевые слова: *адаптация, уровень адаптированности, уровень здоровья, соматически ослабленные дети*

Для цитирования: Ельникова О. Е., Меренкова В. С. Особенности адаптации к дошкольной образовательной организации детей, имеющих разный уровень здоровья // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 146–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-146-153>

Original article

Features of adaptation to the preschool educational organization of children with different levels of health

Oksana E. Elnikova¹, Vera S. Merenkova²

^{1, 2} *Bunin Yelets State University, Yelets, Russian Federation*

¹ *eln-oksana@yandex.ru*

² *krakovv@mail.ru*

Abstract

The issue of the specifics of the adaptation of somatically weakened children to a new social situation when entering preschool is considered. The characteristic of the concept of “adaptation” is given, approaches to understanding adaptation – biological and socio-psychological – are analyzed, emphasis is placed on the characteristics of health groups, as well as the term “somatically weakened children”. The results of an empirical study of the individual psychological characteristics of adaptation to preschool education of young children with different levels of health are presented through consideration of the level of their adaptation. The vast majority of children belonging to the healthy group have a high level of adaptability. Such children are calm, joyful during their stay in preschool, there are no whims, reactions of fear and protest, they actively contact a group of peers and teachers. Somatically impaired children are diagnosed with an average or low level of adaptability. Representatives of this group demonstrate an unstable emotional state or, conversely, there are no reactions at all or may be characterized by quiet crying, lack of active movements, lack of attempts to resist, passive submission, depression, tension. The results presented in this article allow us to conclude that about fifty percent of the children of the randomly generated sample have some kind of health problems. It is shown that somatically weakened children have a number of obvious difficulties that interfere with them in everyday life and may interfere in the future, including during adaptation to pre-school education.

Keywords: *adaptation, level of adaptability, level of health, somatically weakened children*

For citation: Elnikova O. E., Merenkova V. S. Osobennosti adaptatsii k doshkol'noy obrazovatel'noy organizatsii detey, imeyushchikh raznyy uroven' zdorov'ya [Features of adaptation to the preschool educational organization of children with different levels of health]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 146–153. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-146-153>

Ни для кого не секрет, что уровень здоровья населения России невысок, и статистические данные последних лет лишь подтверждают это. Несмотря на все предпринимаемые усилия, заболеваемость остается на высоком уровне и наиболее распространенными заболеваниями являются ОРВИ, заболевания органов дыхания, что не удивительно после пандемии COVID-19. Указанные в статистических отчетах заболевания, к сожалению, особенно часто встречаются у детей. Родители, имеющие детей раннего и дошкольного возраста, часто сталкиваются с такой ситуацией, когда ребенок начал посещать детский сад и болеть стал чаще. Обозначенная ситуация возникает по ряду причин: уровень здоровья современных детей невысок, у многих страдает иммунная система и расширение круга социальных контактов неизбежно приводит к тому, что появляется больше возможности заразиться той или иной инфекцией. В исследованиях Р. Б. Когана, Т. А. Федотова, С. М. Кушнер, Л. К. Антоновой, Е. В. Усовой, Т. Ю. Сидоркиной, Л. В. Белкиной показано: дети в яслях болеют в три-пять раз чаще, чем так называемые домашние дети [1–6]. Причем при посещении дошкольных образовательных организаций (ДОО) ребенок начинает страдать преимущественно респираторными заболеваниями. Органы здравоохранения, дошкольные образовательные организации и семьи предпринимают всевозможные усилия, чтобы повысить уровень здоровья детей, но задача еще до конца не решена.

Обозначенная выше проблема влечет за собой другую не менее важную: часто болеющие дети совсем иным образом адаптируются, социализируются. А в современных реалиях адаптация, в том числе и к социальным требованиям общества, имеет очень важное значение для развития и становления личности. Высокий темп жизни, масштабное внедрение информационных технологий, повышенные требования к обучаемости ребенка требуют, чтобы дети учились эффективно вливаться в социум уже с раннего детства, успешно проходили все этапы адаптации. Вместе с тем такие внешние факторы, как частые болезни, могут изменить процесс вхождения и эффективного приспособления к жизни в социуме уже в период дошкольного детства. Все сказанное выше указывает на необходимость детального изучения особенностей адаптации к образовательным организациям детей, имеющих разный уровень здоровья.

С XIX в. вопросам адаптации отводится одна из ведущих ролей в различных областях науки. Проблема адаптации освещается в трудах психологов, социологов, педагогов и т. д. Она всегда привлекала внимание исследователей, работающих в разных областях психологии: гештальт-психологии, бихевиористического направления, когнитивной области и т. д. [7].

Адаптация изучалась в зависимости от возраста, наличия психических отклонений, заболеваний, внешних и внутренних условий. Таким образом, понятие адаптации можно назвать общенаучным, поскольку оно может рассматриваться с разных сторон, применимо к разным областям, а не только с позиции психологической науки. Условно можно выделить два подхода к пониманию адаптации: биологический и социально-психологический.

Если с биологической, естественно-научной точки зрения адаптация изучается как физиологическая реакция отдельно взятого организма на те или иные условия или ситуации, то в рамках психологического исследования она рассматривает поведенческие реакции психики человека или целых социальных групп.

Защищая и оберегая психику от различных дестабилизирующих факторов окружающего мира, с одной стороны, процесс адаптации необходим для того, чтобы личность находилась в состоянии баланса и равновесия как с собой, так и с социумом. С другой стороны, не адаптировавшись к новым условиям, человек неизбежно будет находиться в состоянии напряжения, стресса, что может снизить его социальную активность, когнитивные и творческие способности, будет препятствовать формированию здоровых эмоциональных отношений с окружающими, процессу самореализации. Иными словами, нарушение процесса адаптации может привести к потере здоровья, как соматического, так и психического.

Особенно важно изучение особенностей адаптации на ранних этапах онтогенеза. Л. Н. Павлова считает, что степень адаптации к детскому саду во многом зависит от возраста ребенка. Например, дети от десяти месяцев до полутора лет крайне тяжело переживают разлуку с близкими. Стрессогенным фактором может послужить контакт с незнакомыми людьми – дети часто реагируют испугом, громким плачем. Чем более ослаблен ребенок, тем менее адаптивна и его нервная система, следовательно, болезненным детям будет сложнее привыкнуть к новым условиям. Существует такое понятие, как «тренировка нервной системы» в контексте приспособления к детскому саду. Например, ребенок, который постоянно сидит дома, общается только с мамой и другими близкими людьми, будет переживать адаптацию труднее, чем ребенок из многодетной семьи или часто бывающий в многолюдных местах, активно общающийся (в соответствии с возможностями своего возраста) со сверстниками вне дома [8]. Изменившаяся социальная среда оказывает влияние на психику и здоровье ребенка.

Когда ребенок младшего возраста впервые попадает в стены дошкольной образовательной организации, для него сразу приспособиться к ее условиям является непосильной задачей, часто происходит срыв в системе ЦНС по типу психического стресса [9].

Согласно исследованиям Р. В. Тонковой-Ямпольской, нарушения эмоционального состояния, сопровождающиеся вегетативными сдвигами, приводят к снижению функциональной активности коры и, как следствие, к уменьшению регуляторных возможностей, что сказывается на системе реактивности и специфического иммунитета. И, как результат, заболевание ребенка [10, 11].

Таким образом, высокий темп жизни, определяющий необходимость формирования навыка адаптации к быстро меняющимся условиям жизни уже у детей раннего и дошкольного возраста, а также негативное влияние недавней пандемии и учащающиеся вспышки различных заболеваний диктуют необходимость детального анализа вопроса в области особенностей адаптации к образовательной организации детей раннего и дошкольного возраста, имеющих разный уровень здоровья.

На наш взгляд, важно учитывать то, что, с одной стороны, дети, имеющие те или иные соматические нарушения, хуже адаптируются к условиям дошкольных образовательных организаций, и

это может повлиять на их дальнейшую жизнедеятельность и взросление, с другой стороны, трудности адаптации негативно влияют на психоэмоциональное состояние детей и могут, в свою очередь, спровоцировать новый виток болезней ребенка. Все вышесказанное определило цель нашего исследования – выявить индивидуальные психологические особенности адаптации к ДОО детей раннего возраста с соматическими нарушениями.

Достижение поставленной цели осуществлялось в ходе проведения эмпирического исследования на базе МБДОУ детский сад № 1, 8, 25 г. Ельца, которое осуществлялось в два этапа. В исследовании приняли участие 230 испытуемых: 82 ребенка раннего возраста – ($2,8 \pm 0,39$) года, 148 родителей в возрасте ($28 \pm 5,5$) года. Статистический анализ результатов проводился с использованием *T*-критерия Стьюдента. Обработка результатов осуществлялась с помощью программы SPSS Statistics (версия 22).

Основной задачей первого этапа экспериментального исследования выступило выявление уровня здоровья детей. Традиционно на основе медицинских критериев выделяют пять групп здоровья, варьирующихся от категории здоровых детей с нормальным физическим и психическим развитием, без анатомических дефектов, функциональных и морфофункциональных отклонений до категории детей, страдающих тяжелыми хроническими заболеваниями [12]. Уровень здоровья ребенка определялся в ходе анализа карт здоровья детей с письменного согласия родителей. В качестве дополняющих диагностических мероприятий использовалось анкетирование родителей – опросник соматических жалоб. Полученные данные представлены в табл. 1.

Таблица 1

Распределение детей по группам здоровья

Дети-респонденты/МБДОУ детский сад	Общее количество детей	Группа здоровья		
		I	II	III
Детский сад № 1	26	14	10	2
Детский сад № 8	28	14	10	4
Детский сад № 25	28	13	14	1

Проведенный анализ карт здоровья и опрос родителей позволили нам констатировать, что самыми распространенными отклонениями в состоянии здоровья детей, имеющих II и III группу здоровья, являются частые острые респираторные заболевания и вирусные инфекции, имеются также дети с аллергией. Частые инфекционные и вирусные заболевания связаны с еще не сформировавшимся иммунитетом детей и, возможно, новыми для них условиями дошкольной образовательной организации. Однако частые болезни могут быть обусловлены не только контактом с большим количеством новых вирусов, которые распространены в детских коллективах, но и снижением иммунитета в период адаптации. Новая обстановка, разлука с родителями, незнакомые люди, новый режим и распорядок дня – все это провоцирует эмоциональный и информационный стресс у детей, недавно прибывших в детский сад, и может снизить защитные функции организма.

Полученные результаты позволили разделить выборку на две основные группы:

- здоровые дети (имеющие I группу здоровья);
- соматически ослабленные дети (с повышенным уровнем восприимчивости к респираторным инфекциям, имеющие функциональные и морфофункциональные нарушения, не связанные с эндокринной патологией).

Целью второго этапа эксперимента было изучение психологических особенностей адаптации соматически ослабленных детей к условиям дошкольной образовательной организации через выявление уровня фактического приспособления ребенка к ДОО – адаптированности. Работа на данном этапе включала в себя:

- выявление уровня адаптированности испытуемых к условиям ДОО;
- выявление положительных и отрицательных факторов, влияющих на адаптацию.

Уровень адаптированности детей к условиям ДОО определялся с помощью методики А. С. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» [13]. Она направлена на определение ряда компонентов, позволяющих судить об уровне адаптированности ребенка к детскому саду: общий эмоциональный фон, особенности взаимоотношений как со взрослыми, так и со сверстниками, характер познавательной активности и игровой деятельности и т. д. (результаты представлены в табл. 2).

Таблица 2

Уровень адаптированности детей к условиям ДОО согласно методике А. С. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению» (среднее значение, стандартное отклонение)

Группа респондентов	Уровень адаптированности
Здоровые дети	$2,4 \pm 0,6$
Соматически ослабленные дети	$1,9 \pm 0,5^*$

* Достоверно при $p \leq 0,05$ по T -критерию Стьюдента.

Как видно из табл. 2, подавляющее большинство детей, относящихся к группе здоровых, имеют высокий уровень адаптированности. Для них характерно следующее поведение: во время нахождения в ДОО ребенок спокойный, радостный, капризы отсутствуют. Дети данной группы активно идут на контакт с группой сверстников и педагогами, спокойно реагируют на новую ситуацию, обстановку или взрослого, реакции страха и протеста отсутствуют.

У соматически ослабленных детей диагностируется средний или низкий уровень адаптированности. Представители данной группы демонстрируют нестабильное эмоциональное состояние, у ряда детей преобладают агрессивно-разрушительные реакции, среди которых двигательный протест, агрессивные действия, выраженные эмоциональные состояния – плач, громкий крик. Либо, наоборот, реакции отсутствуют вообще или могут характеризоваться тихим плачем, отсутствием активных движений, отсутствием попыток к сопротивлению, пассивным подчинением, подавленностью, напряженностью.

Для того чтобы анализ процесса адаптации детей к условиям ДОО был более полным с возможностью выявления широкого спектра проблем, способных помешать обозначенному процессу, а также проследить динамику поведения ребенка, были заполнены листы адаптации. В течение месяца проводилось наблюдение за каждым ребенком, в рамках которого оценивались следующие параметры: характер сна, аппетит, эмоциональное состояние, контакты со сверстниками, боязнь пространства (т. е. степень свободы передвижения), реакция на изменение привычной ситуации, навыки опрятности, интерес к игрушкам в новой обстановке, инициативность в игре, результативность деятельности, уверенность в себе, вегетативные реакции (дрожание, потливость, учащенный пульс).

Таблица 3

Степень адаптации детей к условиям ДОО согласно «Листам адаптации» (среднее значение, стандартное отклонение)

Группа респондентов	Степень адаптации
Здоровые дети	$69,4 \pm 12,1$
Соматически ослабленные дети	$46,9 \pm 7,5^*$

* Достоверно при $p \leq 0,05$ по T -критерию Стьюдента.

Как видно из табл. 3, здоровые дети имеют более высокую степень адаптации, чем соматически ослабленные дети. Полученные результаты подтверждают данные в ходе диагностики с использованием методики А.С. Роньжиной «Диагностика уровня адаптированности ребенка к дошкольному учреждению».

С целью анализа представлений о психологических характеристиках респондентов, имеющих разный уровень адаптации к ДОО, был проведен опрос родителей «Особенности поведения ребенка». Он позволил выявить поведенческие и психологические особенности детей, которые либо влияют на адаптацию как положительным, так и отрицательным образом, либо являются следствием низкого уровня адаптации. Подсчет среднего балла по каждому показателю опросника позволил зафиксировать следующие тенденции у соматически ослабленных детей:

- проблемы с самостоятельной игрой;
- скорость усвоения новых навыков ниже по сравнению с здоровыми детьми;
- частая смена настроения;
- дети более ранимы;
- тяжело переживается разлука с близкими;
- сниженный аппетит;
- менее коммуникабельны;
- соблюдение режима дня дается тяжелее, чем здоровым детям.

Таким образом, на основании полученных данных можно заключить, что около 50 % детей случайно сгенерированной выборки имеют те или иные проблемы со здоровьем. Рандомизация детских садов для проведения исследования была умышленной. Мы хотели убедиться, что случайный выбор лишь подтвердит имеющиеся статистические данные. И не ошиблись. Как показано данными нашего экспериментального исследования, для соматически ослабленных детей характерны низкий, а в лучшем случае средний уровень адаптированности к условиям ДОО и тяжелая адаптация, что проявляется в их ежедневном поведении.

Как видно из представленного выше даже неполного описания моделей поведения, у соматически ослабленных детей очевидны сложности, которые мешают им в повседневной жизни и могут мешать и в дальнейшем. Мы убеждены, что современные реалии таковы, что описанные выше особенности поведения нездоровых детей могут негативно сказаться на всех сферах жизнедеятельности. Современному ребенку уже с дошкольного возраста необходимо уметь эффективно общаться, соблюдать правила распорядка и многое другое, что заложит фундамент для будущего становления его личности.

Безусловно, полученных данных недостаточно, чтобы делать масштабные выводы, тем не менее описанные выше результаты позволяют в очередной раз задуматься о необходимости учета уровня здоровья и его влияния на психическое развитие и успешность хоть пока и маленького, но полноправного члена общества.

Список источников

1. Федотова Т. А., Кушнир С. М., Антонова Л. К., Усова Е. В. Микро- и макроэлементный состав слюны у часто болеющих детей, проживающих в различных экологически неблагоприятных условиях // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2012. №6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroi-makroelementnyy-sostav-slyuny-u-chasto-boleyuschih-detey-prozhivayuschih-v-razlichnyh-ekologicheskimi-neblagopriyatnyh-usloviyah> (дата обращения: 03.12.2023).
2. Коган Р. Б. Сдвиги в здоровье детей раннего возраста (1936–1961 гг.): автореф. дис. ... д-ра мед. наук. М., 1965. 22 с.
3. Сидоркина Т. Ю. Адаптация часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 22 с.
4. Адаптация детей раннего возраста к условиям ДОО: практ. пособие / авт.-сост. Л. В. Белкина. Воронеж: Учитель, 2006. 235 с.
5. Николаева Е. И., Меренкова В. С. Влияние особенностей привязанности матери к ребенку первых лет жизни и ее реагирования в эмоциональной ситуации на здоровье ребенка // Вопросы психологии. 2010. № 2. С. 65–71.

6. Николаева Е. И., Меренкова В. С. Психологические и психофизиологические механизмы влияния качества ухода за ребенком на его здоровье // Психологический журнал. 2015. Т. 36, № 3. С. 49–56.
7. Дикая Л. Г. Адаптация: методологические проблемы и основные направления исследований / отв. ред. Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев // Психология адаптации и социальная среда: современные подходы. М.: Институт психологии РАН, 2007.
8. Медведева С. С., Гусева И. В. Психолого-педагогические условия успешной адаптации в ДОУ // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. Т. 1, № 3 (4). С. 123–124.
9. Обухова Л. Ф. Психология развития. Исследование ребенка от рождения до школы: учебное пособие для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 275 с.
10. Социальная адаптация детей в дошкольных учреждениях / Р. В. Тонкова-Ямпольская, Л. Г. Голубева, Г. В. Грднева и др.; под ред. Р. В. Тонковой-Ямпольской и др. М.: Медицина, 1980. 232 с.
11. Тонкова-Ямпольская Р. В. Состояние здоровья детей с учетом факторов ante- и постнатального риска // Российский педиатрический журнал. 2002. № 1. С. 61–63.
12. Жданова О. В. Соматически ослабленные дети: трудности обучения и особые образовательные потребности // Специальное образование. 2015. № XI. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/somaticheski-oslablennyye-deti-trudnosti-obucheniya-i-osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti> (дата обращения: 05.12.2023).
13. Роньжина А. С. Занятия психолога с детьми 2–4 лет в период адаптации к дошкольному учреждению. М.: Национальный книжный центр, 2015. 72 с.

References

1. Fedotova T. A., Kushnir S. M., Antonova L. K., Usova E. V. Mikro- i makroelementnyy sostav slyuny u chasto boleyushchikh detey, prozhivayushchikh v razlichnykh ekologicheskikh neblagopriyatnykh usloviyakh [The trace element and gross composition of saliva in frequently ill children living under different poor environmental conditions]. *Rossiyskiy vestnik perinatologii i pediatrii*, 2012, no. 6 (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mikroi-makroelementnyy-sostav-slyuny-u-chasto-boleyushchikh-detey-prozhivayushchikh-v-razlichnykh-ekologicheskikh-neblagopriyatnykh-usloviyakh> (accessed 3 December 2023).
2. Kogan R. B. *Sdvigi v zdorov'ye detey rannego vozrasta (1936–1961)*. Avtoref. dis. dokt. med. nauk [Shifts in the health of young children (1936–1961). Abstract of thesis doc. med. sci.]. Moscow, 1965. 22 p. (in Russian).
3. Sidorkina T. Yu. *Adaptatsiya chasto boleyushchikh detey k doskol'nomu obrazovatel'nomu uchrezhdeniyu*. Avtoref. dis. kand. psikh. nauk [Adaptation of frequently ill children to a preschool educational institution. Abstract of thesis cand. psychol. sci.]. Saint Petersburg, 2012. 22 p. (in Russian).
4. Belkina L. V. *Adaptatsiya detey rannego vozrasta k usloviyam DOU: prakticheskoye posobiye* [Adaptation of young children to the conditions of preschool education: practical guide]. Voronezh, Uchitel' Publ., 235 p. (in Russian).
5. Nikolaeva E. I., Merenkova V. S. Vliyaniye osobennostey privyazannosti materi k rebenku pervykh let zhizni i yeyo reagirovaniya v emotsional'noy situatsii na zdorov'ye rebenka [The influence of the peculiarities of a mother's attachment to a child in the first years of life and her reaction in an emotional situation on the child's health]. *Voprosy psikhologii*, 2010, no. 2, pp. 65–71 (in Russian).
6. Nikolaeva E. I., Merenkova V. S. Psikhologicheskiye i psikhofiziologicheskiye mekhanizmy vliyaniya kachestva ukhoda za rebenkom na yego zdorov'ye [Psychological and psychophysiological mechanisms of the influence of the quality of child care on his health]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, vol. 36, no. 3, pp. 49–56 (in Russian).
7. Dikaya L. G. Adaptatsiya: metodologicheskiye problemy i osnovnyye napravleniya issledovaniy [Adaptation: methodological problems and main research directions]. *Psikhologiya adaptatsii i sotsial'naya sreda: sovremennyye podkhody* [Psychology of adaptation and social environment: modern approaches]. Moscow, Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences Publ., 2007 (in Russian).
8. Medvedeva S. S. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya uspeshnoy adaptatsii v DOU [Psychological and pedagogical conditions for successful adaptation to preschool education]. *Pedagogicheskiy opyt: teoriya, metodika, praktika*, 2015, vol. 1, no. 3 (4), pp. 123–124 (in Russian).
9. Obukhova L. F. *Psikhologiya razvitiya. Issledovaniye rebenka ot rozhdeniya do shkoly. Uchebnoye posobiye dlya akademicheskogo bakalavriata* [Psychology of development. The study of a child from birth to school: textbook for academic bachelor's degree]. Moscow, Yurayt Publ., 275 p. (in Russian).

10. Tonkova-Yampolskaya R. V., Golubeva L. G., Gridneva G. V., etc. *Sotsial'naya adaptatsiya detey v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh* [Social adaptation of children in preschool institutions]. Moscow, Meditsina Publ., 1980. 232 p. (in Russian).
11. Tonkova-Yampol'skaya R. V. Sostoyaniye zdorov'ya detey s uchetom faktorov ante- i postnatal'nogo riska [State of health of children with consideration of ante – and postnatal risk factors]. *Rossiyskiy pediatricheskiy zhurnal*, no. 1, pp. 61–63 (in Russian).
12. Zhdanova O. V. Somaticheski oslablennyye deti: trudnosti obucheniya i osobyie obrazovatel'nyye potrebnosti [Somatically weakened children: learning difficulties and special educational needs]. *Spetsial'noye obrazovaniye – Special Education*, 2015, no. XI (in Russian). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/somaticheski-oslablennyye-deti-trudnosti-obucheniya-i-osobyie-obrazovatelnye-potrebnosti> (accessed 5 December 2023).
13. Ron'zhina A. S. *Zanyatiya psikhologa s det'mi 2–4 let v period adaptatsii k doshkol'nomu uchrezhdeniyu* [Classes of a psychologist with children 2–4 years old during the period of adaptation to a preschool institution]. Moscow, Natsional'nyy knizhnyy tsentr Publ., 72 p. (in Russian).

Информация об авторах

Ельникова О. Е., кандидат психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28.1, Елец, Россия, 399770).

Меренкова В. С., кандидат психологических наук, доцент, Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина (ул. Коммунаров, 28.1, Елец, Россия, 399770).

Information about the authors

Elnikova O. E., Candidate Psychological Sciences, Associate Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28.1, Yelets, Russian Federation, 399770).

Merenkova V. S., Candidate Psychological Sciences, Associate Professor, Bunin Yelets State University (ul. Kommunarov, 28.1, Yelets, Russian Federation, 399770).

Статья поступила в редакцию 08.12.2023; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 08.12.2023; accepted for publication 26.04.2024

ОБЗОРЫ

Научная статья

УДК 378.147.013.74:784-051(510)(470+571)

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-154-164>

Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России

Ма Хайсинь¹

¹ Томский государственный педагогический университет, Томск, Россия, haixinma33@gmail.com

Аннотация

В статье обобщены результаты современных сравнительно-педагогических исследований (статей, диссертаций) за последние 15 лет о подготовке вокалистов в Китае и России, выполненных преимущественно китайскими учеными единолично, в соавторстве с российскими учеными или под научным руководством ученых российских вузов. Их проблематика связана с влиянием русского вокального (оперного) искусства на китайское и особенностями подготовки вокалистов в Китае и России (сходства и различия). Обзор данных исследований позволяет создать целостное представление о текущем состоянии подготовки вокалистов в двух странах, специфике, развитии и интеграции вокальных школ.

Ключевые слова: подготовка вокалистов в Китае, подготовка вокалистов в России, сравнительная педагогика, вокальная педагогика, сравнительно-педагогические исследования

Благодарности: исследование выполнено под научным руководством Игна Ольги Николаевны, доктора педагогических наук, доцента, профессора кафедры романо-германской филологии и методики обучения иностранным языкам Томского государственного педагогического университета.

Для цитирования: Ма Хайсинь. Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2024. Вып. 3 (55). С. 154–164. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-154-164>

REVIEWS

Original article

Modern comparative pedagogical research on the training of vocalists in China and Russia

Ma Haixin¹

¹ Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, haixinma33@gmail.com

Abstract

The role of comparative research has increased, and the interdependent world has become the modern context for the development of comparative pedagogy. Recently, the number of scientific and pedagogical publications devoted to music education and vocal pedagogy, in particular the training of

vocalists, has increased in both countries. In Russian universities and conservatories, vocalists from China are trained, vocal competitions are held with participants from both countries, and Russian teachers in the field of music education are invited to China for teaching activities. The article summarizes the results of modern comparative pedagogical research over the past 15 years on the training of vocalists in China and Russia, carried out primarily by Chinese scientists alone, in collaboration with Russian scientists or under the scientific supervision of scientists from Russian universities. Their problems are mainly related to the influence of Russian vocal art (opera) on Chinese and the peculiarities of training vocalists in China and Russia (similarities and differences). The review of research data allows us to create a holistic picture of the current state of training of vocalists in the two countries, the specifics, development and integration of vocal schools. Modern research confirms the influence of Russian theory and practice in the field of training vocalists on Chinese musical and vocal education, but the training systems in both China and Russia are equally highly and respectfully assessed, their uniqueness, similarities, and differences are revealed, noting possible areas for improvement.

Keywords: *training of vocalists in China, training of vocalists in Russia, comparative pedagogy, vocal pedagogy, comparative pedagogical research*

Acknowledgments: The research was carried out under the scientific supervision of Igna Olga Nikolaevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Romance-Germanic Philology and Methods of Teaching Foreign Languages at Tomsk State Pedagogical University.

For citation: Ma Xiaxin. Sovremennyye sravnitel'no-pedagogicheskiye issledovaniya o podgotovke vokalistov v Kitae i Rossii [Modern comparative pedagogical research on the training of vocalists in China and Russia]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2024, vol. 3 (55), pp. 154–158. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-154-158>

Сравнительная педагогика как отрасль педагогической науки постоянно развивается. В последнее время прослеживается возрастание роли сопоставительных исследований, а современным контекстом развития сравнительной педагогики стал взаимозависимый мир [1]. Сравнительное образование (альтернативное обозначение сравнительной педагогики) наблюдает, анализирует образовательные явления и педагогическую реальность, но не преследует задачи выявления педагогических идеалов, подлежащих обязательному воплощению в жизнь. «Это не нормативная дисциплина, а научное исследование сил идеологической и материальной природы, которые в действительности определяют политику в образовании» [1]. Основными требованиями к ней являются: объективность, комплексность, отслеживание и анализ динамики педагогических процессов, комплекса различных тождественных явлений [2].

Рост интереса к таким исследованиям характерен для многих стран мира, что обусловлено взаимными, нередко долгосрочными контактами и взаимовлиянием государств, интеграционными процессами в различных сферах деятельности [3–7]. Не составляют исключения в данном смысле научные труды, посвященные сопоставительному анализу профессионального образования в Китае и России: его систем, принципов, подходов к реализации и т. д. В статье М. В. Есиповой «Об особенностях изучения китайской музыки в России в XXI в.» (2017) отмечено, что в текущем веке в России защищено порядка 40 диссертаций, которые связаны с музыкой, музыкальной культурой, танцем, театром [8]. В последние годы это количество, вероятно, кратно возросло, о чем, например, свидетельствуют диссертации, включенные в список литературы к данной публикации.

Расширение и упрочение межкультурных и образовательных контактов, связей между двумя странами не могло не активизировать сравнительные исследования. В последнее время увеличилось количество научно-педагогических публикаций, посвященных музыкальному образованию и вокальной педагогике, в частности подготовке вокалистов в обеих странах [9–13]. Причины, пред-

посылки данного роста вполне объяснимы. В эпоху неоднозначности мировых глобализационных и интеграционных процессов музыкальное искусство объединяет людей, язык музыки порой не менее действенен, чем вербальный язык, и не может не привлекать. Культурный и образовательный диалог Китая и России характеризуется продолжительностью, а в настоящее время он вышел на новый уровень. Более того, именно диалог культур называют ведущей тенденцией в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая [14–17].

Современные сравнительно-педагогические исследования о подготовке вокалистов в Китае и России можно разделить на две группы, исходя из:

- 1) особенностей авторства (авторы из Китая, из России, из обеих стран одновременно);
- 2) их направлений, проблематики.

Большинство научных трудов соответствующей проблематики выполнены исследователями из Китая и России в соавторстве или под научным руководством российских ученых, что свидетельствует об актуальности соответствующей тематики в России на современном этапе. Диссертационные работы (педагогические науки) по музыкальному образованию, защищенные в России китайскими исследователями, выполнены под научным руководством кандидатов, докторов не только педагогических наук, но и искусствоведения. Сравнительный контекст в публикациях может быть явно сформулирован уже в их названиях, а может фигурировать только в самом тексте. Даже тот факт, что публикация подготовлена соавторами как из Китая, так и из России, уже свидетельствует о прямом или косвенном сравнении. Перекрестное изучение (российскими исследователями – особенностей вокального образования в Китае, китайскими исследователями – данного образования в России) также крайне актуально. Так, изучая особенности образования в другой стране, автор как носитель своей культуры, языка, знающий особенности системы образования своей страны, так или иначе будет сравнивать систему (в данном случае подготовки вокалистов) в другой стране с системой своей страны.

Группы исследований по специфике авторства:

1. Российские исследования музыкального образования, подготовки вокалистов в Китае.
2. Исследования китайских ученых, связанные с подготовкой вокалистов в Китае и России (без соавторства с российскими учеными).
3. Исследования китайских ученых по подготовке вокалистов в Китае и России, выполненные под научным руководством российских ученых.
4. Российско-китайские исследования подготовки вокалистов в Китае (в соавторстве).
5. Российско-китайские исследования подготовки вокалистов в Китае и России (в соавторстве).

Группы исследований по объектам сопоставления:

1. Влияние китайского музыкального искусства на российское в целом. Исследований, отражающих явное влияние китайского вокального (оперного) искусства на российское, не выявлено.
2. Влияние русского вокального (оперного) искусства на китайское.
3. Подготовка вокалистов в двух странах.

Исследования влияния китайского музыкального искусства на российское немногочисленны, вероятно, ввиду незначительности данного влияния или недостаточного научного интереса к данному вопросу. Здесь стоит обратиться к публикации, посвященной теме китайской культуры в российской музыке [18], где акцент сделан не столько на влиянии данной культуры, сколько на взаимовлиянии. Отмечается, что Китаем русская культурная элита интересовалась всегда, с самого становления дипломатических и экономических отношений между двумя странами. В публикации приводятся примеры отражения образов Китая в советской музыке, деятельности русских композиторов в Китае и китайских – в СССР. Что касается вокального искусства, то в России китайская тема и образы впервые появились в опере «Сын мандарина», созданной в 1859 г. Ц. А. Кюи. Она исполнялась во многих городах страны, в том числе в Москве на сцене Большого театра. В текущем сто-

летию появились произведения китайских композиторов, отражающие достойные образы советской и российской культуры: опера «Зори здесь тихие» (Тан Цзяньпин, 2016 г.), мюзикл «Любовь в Харбине» (2018 г.).

Влияние русского вокального (оперного) искусства на китайское проявилось, например, во влиянии русских музыкантов на становление китайской оперной культуры, чему посвящено исследование Лю Цзинь [19]. Их большой приток в Китай был связан с Октябрьской революцией 1917 г. Среди эмигрантов было много образованных людей. Русские музыканты внесли существенный вклад в открытие и становление первого китайского музыкального вуза, Государственной консерватории (1927 г.), переименованной в 1929 г. в Шанхайский государственный музыкальный институт. Приглашения института получили в свое время Ф. Шаляпин, профессор В. Сушрин (проработал в Шанхае до 1965 г.), воспитавшие плеяду достойных вокалистов для Китая. А. Авшаломов, китайский и американский композитор, русский по происхождению, считается основоположником китайской симфонической музыки. Большой успех в Китае ему принесла созданная и поставленная опера «Великая стена». Даже окончательно уехав из Шанхая в США, он создал там оперу на китайский сюжет «Преклонный возраст Ян Юхуань». Автор исследования Лю Цзинь отмечает, что некоторые педагоги консерваторий старшего поколения обучались в СССР, а за последние несколько десятилетий творческое взаимодействие оперных культур двух стран только укрепилось.

Другим показателем вышеназванного влияния можно считать развитие русской оперы [20] и популярность русского романса в педагогическом репертуаре в Китае [21]. Русская классическая опера, безусловно, повлияла на развитие китайской музыкальной культуры, не единожды такие оперы ставились китайскими театрами. Сюй Кэхань в своей публикации подчеркивает, что еще в первой четверти XX в. выходцы из России (деятели культуры, музыканты) создавали музыкальные сообщества в Китае, развивая тем самым европейские музыкальные традиции, оказывая воздействие на китайскую вокальную практику. Произведениями русских писателей, вдохновивших китайских композиторов на создание опер, являются «Воскресение» (Л. Н. Толстой), «А зори здесь тихие...» (Б. Л. Васильев).

Что касается русского романса как компонента китайского педагогического репертуара в подготовке вокалистов, то его вхождение в названный репертуар началось в середине прошлого века как результат плодотворного сотрудничества музыкантов двух стран, хотя сегодня его место достаточно скромное в силу языковых барьеров и отсутствия соответствующих учебных изданий. При этом справедливо отмечается, что участие китайских студентов (будущих профессиональных вокалистов) в российском международном конкурсе имени П. И. Чайковского является мечтой для них и «музыкальное образование в России всегда было образцом для Китая» [21, с. 116]. Романсы уступают народным и советским песням по представленности в учебном репертуаре вокалистов, но исследователи А. А. Сафонова и Инь Гофэн выявили более 30 романсов, изучаемых в китайских музыкальных университетах и консерваториях, где особо высокой популярностью отличаются такие романсы, как «Соловей» А. А. Алябьева, «Весенние воды», «Не пой, красавица!», «Здесь хорошо» С. В. Рахманинова.

Дай Цюхун и С. Н. Байдалинов предприняли попытку сформулировать принципы российской музыкальной педагогики, применяемые в подготовке вокалистов КНР [22], отметив неоднородный характер подготовки в педагогических учреждениях Китая. На предпрофессиональном и начальном профессиональном уровнях у многих вокалистов нет базового музыкального образования и недостаточен уровень общей музыкальной культуры, что требует учета и коррекции. Обосновывается, что китайские студенты способны адекватно воспринимать российское образование и гармонично встраиваться в него. Исследователи считают наиболее эффективными для подготовки китайских вокалистов в России методы ретроспективы (приобщение к истории русского музыкального искусства, наследию русской школы вокала, изучение особенно талантливых ее представителей) и

перспективы (изучение современных методов обучения, которые переосмыслены в контексте национальной специфики будущих китайских вокалистов) [22].

Больше всего *современных сравнительно-педагогических исследований по подготовке вокалистов в Китае и России посвящено ее равнозначному, параллельному сопоставлению с выделением сходств, различий, достоинств и направлений совершенствования.*

Подготовке вокалистов в высшем музыкальном образовании Китая и России посвящена диссертация Яо Вэй [23]. В ней обобщены социально-культурные и педагогические особенности такой подготовки, периоды становления вокального образования, теоретико-методологические основы подготовки, ее сходства и различия, пути совершенствования. При подготовке вокалистов в Китае ведущим считается духовный компонент, в вокальном исполнении – философская основа, эмоциональное «проживание». Данная подготовка регулируется государством, отличается тенденцией к стилистической комбинаторике (эстрадное, академическое, народное пение в их сочетании), многообразию направлений исполнительства, интеграции форм и систем подготовки. В России существуют стандарты соответствующего образования, доминирует академическая система подготовки, четкое разделение по профилю подготовки, хорошо разработаны теория и методика подготовки вокалистов, уделяется больше внимания педагогическому компоненту подготовки и практике исполнения. Ключевыми здесь являются индивидуализация обучения и личностно ориентированный подход, связь теории с практикой.

В сопоставительном исследовании Яо Вэй отмечены и сходства в подготовке вокалистов в обеих странах на современном этапе, вызванные схожестью особенностей модернизации образования и заимствованием китайскими музыкальными вузами концептуальных основ подготовки вокалистов из российских вузов. Наблюдаются сходства в структуре и содержании учебных дисциплин (как общепрофессиональных, так и специальных), различия в общих гуманитарных дисциплинах. В обеих странах возрастает практический интерес к применению активных методов обучения в вокальном образовании.

Схожа по проблематике, рассматриваемой в диссертации Яо Вэй, научная статья Ван Дунмэй о вокальной подготовке в высшем образовании России и КНР [24]. Данную подготовку в Китае реализуют три вида образовательных организаций: консерватории, педагогические и непедagogические высшие учебные заведения. Образовательные стандарты университетов здесь отличны от стандартов консерваторий, тогда как в России это могут быть не только университеты и консерватории, но и институты, академии, а для уровня бакалавриата стандарт един (ФГОС). Учебные планы по направлению «Вокальное искусство» в обеих странах традиционно включают перечни общепрофессиональных, гуманитарных и специальных дисциплин. Китайский обучающийся в обязательном порядке должен усвоить более 200 идей коммунизма. Он изучает не только теорию марксизма, но и теорию военного дела, гигиену и здоровье, политику и другие дисциплины, не встречающиеся в российских вузах. Китайские будущие вокалисты изучают английский язык, а российские – язык итальянской оперы. Тем не менее многие дисциплины одинаковы (сольфеджио, сценическая речь, сценическое движение, теория музыки и др.).

Существенные различия прослеживаются в получаемых квалификациях выпускников кафедры сольного пения учреждений высшего музыкального образования: российские выпускники получают три квалификации (преподавателя академического пения, оперного певца, концертно-камерного певца), китайские – одну (оперное пение – после консерватории, академическое пение – после университета, преподаватель академического пения – после педагогического университета).

Взаимодействию систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая посвящена диссертация Цзян Шанжун [25]. Автор говорит о важности сравнения не только сходств и различий в данных системах, но и творческих успехов, вводит понятие «экология оперного пения», обобщает существенные влияния в развитии российских и китайских вокаль-

ных школ (общие и специфические черты). В ряду общих черт – влияние на подготовку вокалистов европейских школ, в частности итальянской, рост возможностей творческого общения, контактов на международном уровне, появление образовательных программ, позволяющих принимать на обучение зарубежных студентов.

Характеризуя специфические черты, свойственные системе вокального воспитания в российских вузах, Цзян Шанжун отмечает, что вокальная школа здесь опирается на устоявшиеся древнейшие национальные песенные традиции, например фольклор, церковное пение, хоровое пение и т. д.

Вокальное (музыкально-театральное) искусство в Китае предполагает наличие объединяющего комплекса равнозначных компонентов, среди которых музыка, драма, сценический костюм, художественные движения, грим и пр. В современной традиционной китайской опере большая роль отводится мелодии, тональной системе, а художественные черты национальной оперы изучаются будущими вокалистами в ознакомительном порядке. Исследователем установлено, что в Китае, по сравнению с Россией с большим пиететом, восхищением относятся к одаренным вокальными данными, уникальными по красоте звучания голосам, создают для таких людей особые условия. Это связано в первую очередь с устоявшимся отношением к вокальным данным и мастерству «как к редкому и драгоценному проявлению гармонии природы, взаимосвязи Вселенной и человека» [25, с. 19].

Концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений отражена в исследовании Ду Хуэйцю (2021) [26]. В ней на основе комплексного подхода проанализирована система вокального образования в КНР, классифицированы институты страны, где реализуется данное образование. Автор сопоставил особенности вокального обучения в Институте музыки Университета Цзямусы и в Институте музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена. Ду Хуэйцю убежден, что творческая атмосфера российского университета должна перениматься китайским университетом с целью развития артистизма вокалистов, и подготовке китайских вокалистов пока не хватает того разнообразия видов практик, которое присутствует в РГПУ им. А. И. Герцена. В ходе сопоставления был сделан вывод, что российский научно-методический опыт подготовки вокалистов крайне востребован в проектировании и практическом воплощении концепции соответствующей подготовки в Китае. Для построения современной концепции вокального образования в Китае в контексте научно-методических достижений двух стран необходимы инновационная методика, основанная на изучении психологии будущего вокалиста, продуктивность его самостоятельной работы, сохранение принципов классической вокальной педагогики при одновременном встраивании современных мультимедиа.

Исследование Цзян Баолун выходит за рамки вокальной подготовки в России и Китае в направлении изучения развития вокальных школ двух стран за период 2000–2022 гг. [27]. Данное развитие ориентировано на построение национальных моделей подготовки вокалистов, направленных на интеграцию в общемировое культурное и образовательное пространство, диалог культур в музыкальном образовании, адаптацию лучшего опыта всемирно известных вокалистов, культивирование стилевого и жанрового разнообразия; популяризацию вокальных конкурсов, исполнительских проектов, пропагандирование вокального искусства, поддержку молодых талантливых вокалистов. И это далеко не полный перечень.

Сопоставляя подготовку вокалистов в двух странах, автор исследования выделил различия в концептуальных основаниях данной подготовки. В Китае это философско-мировоззренческие представления о связи музыкального искусства и внутреннего мира человека, в России – традиции христианства и церковнославянского пения, духовно-эмоциональное единство чистосердечности и исповедальности. Влияние музыкальной культуры европейских стран привело к тому, что подготовка вокалистов в обеих странах характеризуется слиянием использования особых приемов

национальной манеры (Китай), русских традиций церковнославянского пения (Россия) с техникой бельканто.

И наконец, среди новейших исследований по теме публикации стоит выделить диссертацию Чжу Тяньи о контекстно-культурологическом подходе в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР [28]. Под данным подходом понимается динамичное и прогрессивное изменение подготовки вокалистов в направлении адаптации опыта обучающихся (технологического, индивидуально-художественного) в общемировом музыкально-культурном пространстве с учетом условий, принципов, методов соответствующей подготовки. Ее совершенствование имеет целью развитие комплекса ресурсов личности обучающегося (рефлексивно-творческих, музыкально-артистических, эмоционально-волевых), обуславливающих интеграцию понимания сути европейской вокальной школы и этнокультурных традиций китайского вокального искусства. Названный подход базируется на соблюдении следующих принципов: инклюзивной поликультурности, творческой самореализации, кросс-дисциплинарности, музыкально-просветительского принципа и др. Педагогические условия применения контекстно-культурологического подхода при подготовке китайских вокалистов включают решение задач исполнительско-технологического и художественно-интерпретационного характера, диалогические и проблемные методы обучения, ориентацию на изучение, понимание нотного текста как «текста культуры», дополнение базовых дисциплин специальными (творческими) заданиями (тренинг, конкурс, презентация, викторина и т. д.), обогащение музыкально-слухового багажа студентов, наличие внеаудиторных мероприятий просветительского характера.

Выводы:

1. В последнее время растет интерес к сопоставительным педагогическим исследованиям в области музыкального образования, подготовки вокалистов в Китае и России.
2. Поскольку интеграционные процессы двух стран в направлении диалога культур в вокальной подготовке прогрессируют, стоит ожидать увеличения количества соответствующих научных работ.
3. Большинство новейших публикаций, диссертаций по сравнению подготовки вокалистов в Китае и России выполнены китайскими исследователями на русском языке, в соавторстве с российскими многоопытными учеными или под их научным руководством. Это свидетельствует о взаимном равнозначном научно-практическом интересе к названной подготовке в обеих странах.
4. Исследователи подтверждают влияние российской теории и практики в области подготовки вокалистов на китайское музыкальное, вокальное образование, но одинаково высоко и почтительно оценивают системы подготовки как в Китае, так и в России, выявляя их уникальность, сходства, различия, отмечая возможные направления совершенствования.

Список источников

1. Бражник Е. И. Особенности методологии сравнительных педагогических исследований // Письма в Эмиссия. Офлайн. 2005. URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (дата обращения: 22.02.2024).
2. Хайруллин И. Т. Сравнительная педагогика: краткий конспект лекций. Казань: Казанский федеральный университет, 2013. 118 с.
3. Ли Б., Игна О. Н. Этапы развития профессионального педагогического образования в Китае и России // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. 2019. Вып. 5 (27). С. 30–39. doi: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
4. Igna O. N., Li B. Key Features of the Integration in Pedagogical Education and Teachers' Professional Development in China // Education & Pedagogy Journal. 2023. № 2 (6). P. 5–20. doi: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
5. Ипатенкова Ю. А. Развитие сравнительной педагогики в Китае // Педагогика. 2020. № 4. С. 118–124.

6. Лю С., Федотова О. Д. Тематизация научных исследований в области зарубежной вокальной педагогики // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN123.pdf> (дата обращения: 05.02.2024).
7. Донбаева А. Б., Танабаева Г. У., Жамашева Ж. Р., Ермаханова Ш. М., Ермаханов М. Н. Некоторые проблемы сравнительной педагогики // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 6. С. 26–29. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11685> (дата обращения: 23.02.2024).
8. Есипова М. В. Об особенностях изучения китайской музыки в России в XXI веке // Художественная культура. Art and culture studies. 2017. № 3 (21). URL: <https://artculturestudies.sias.ru/2017-3-21/prikladnaya-kulturologiya/5264.html> (дата обращения: 01.02.2024).
9. Ду С. Формирование певческих умений у вокалистов в высших учебных заведениях КНР: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2008. 24 с.
10. Лу Х., Петелин А. С. Развитие вокально-исполнительского потенциала китайских студентов в процессе музыкального образования. Воронеж: Воронежский гос. пед. ун-т, 2019. 185 с.
11. Шалаева А. А. Об интеграции методических принципов вокальных школ в практике зарубежных преподавателей вокального искусства в системе высшего музыкального образования Китая // Культура и искусство. 2020. № 1. С. 92–98. doi: 10.7256/2454-0625.2020.1.30508
12. Лю И. Влияние культурно-образовательных каналов на развитие китайского вокального искусства в XX в. // Вестник музыкальной науки. 2022. Т. 10, № 4. С. 204–214.
13. Кашина Н. И., Тагильцева Н. Г., Добровольская Л. В., Овсянникова О. А. Освоение китайскими студентами русского языка в процессе вокального ансамблевого исполнительства // Язык и культура. 2019. № 45. С. 220–234. doi: 10.17223/19996195/45/16
14. Гайдай П. В. Диалог культур как ведущая тенденция в современном музыкально-педагогическом образовании России и Китая // Гуманитарный вектор. 2011. № 1 (25). С. 25–28.
15. Хо Д. Становление музыкального образования Китая и России в контексте культурного диалога столицы и провинции (X–XIX в.) // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 35–37.
16. Невдах С. И., Е Ц. Особенности подготовки вокалистов в системе высшего музыкального образования в Китае в контексте межкультурного взаимодействия // Весці БДПУ. Серыя 1. 2018. № 1. С. 6–10.
17. Сун Г. Влияние российского музыкально-педагогического образования в Китае // Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 1 (115). С. 121–124. doi: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.094>
18. Цзо Ч. Китайская культура в музыке России // Музыкальное искусство в Евразии. Традиции и современность. 2023. С. 14–26. doi: <https://doi.org/10.26176/MAETAM.2023.12.3.001>
19. Лю Ц. К вопросу о влиянии российских музыкантов на становление оперной культуры в Китае // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2009. № 4. С. 1323. URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1323.htm> (дата обращения: 12.02.2024).
20. Сюй К. К вопросу о развитии русской оперы в Китае // Музыка и время. 2021. № 1. С. 32–36.
21. Сафонова А. А., Инь Г. Русский романс в педагогическом репертуаре в Китае // Метаморфозис. 2023. Т. 8, № 1. С. 104–124.
22. Дай Ц., Байдалинов С. Н. Базовые принципы российской музыкальной педагогики в профессиональной подготовке студентов-вокалистов Китайской Народной Республики // Традиции и инновации в современном культурно-образовательном пространстве: материалы XI Международной научно-практической конференции. М.: МПГУ, 2021. С. 153–157.
23. Яо В. Подготовка специалистов вокального искусства в системах высшего музыкального образования Китая и России: дис. ... канд. пед. наук. Астрахань, 2015. 196 с.
24. Ван Д. Особенности вокальной подготовки в системах высшего образования России и КНР // Инновации в отраслях народного хозяйства, как фактор решения социально-экономических проблем современности: сборник докладов и материалов VIII Международной научно-практической конференции. М.: Институт непрерывного образования, 2018. С. 201–206.
25. Цзян Ш. Педагогический потенциал взаимодействия систем вокального воспитания студентов в музыкально-педагогических вузах России и Китая: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2019. 28 с.
26. Ду Х. Современная концепция вокального образования в КНР в свете российских и китайских научно-методических достижений: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2021. 24 с.

27. Цзян Б. Особенности развития вокальных школ России и Китая // Весті БДПУ. Серія 1. 2022. № 4. С. 36–40.
28. Чжу Т. Контекстно-культурологический подход в обучении китайских вокалистов в вузах России и КНР: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2024. 238 с.

References

1. Brazhnik E. I. Osobennosti metodologii sravnitel'nykh pedagogicheskikh issledovaniy [Features of the methodology of comparative pedagogical research]. *Pis'ma v Emissiya. Offlayn – Letters to Emission. Offline*, 2005 (in Russian). URL: <http://www.emissia.org/offline/2005/975.htm> (accessed 22 February 2024).
2. Khayrullin I. T. *Sravnitel'naya pedagogika: kratkiy konspekt lektsiy* [Comparative Pedagogy: Brief lecture notes]. Kazan, Kazan Federal University Publ., 2013. 118 p. (in Russian).
3. Igna O. N., Li B. Etapy razvitiya professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitaye i Rossii [Stages of development of professional pedagogical education in China and Russia]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2019, vol. 5 (27), pp. 30–39 (in Russian). DOI: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
4. Igna O. N., Li B. Key Features of the Integration in Pedagogical Education and Teachers' Professional Development in China. *Education & Pedagogy Journal*, 2023, vol. 2(6), pp. 5–20. DOI: 10.23951/2307-6127-2019-5-30-39
5. Ipatenkova Yu. A. Razvitiye sravnitel'noy pedagogiki v Kitaye [Development of comparative pedagogy in China]. *Pedagogika*, 2020, no. 4, pp. 118–124 (in Russian).
6. Liu X., Fedotova O. D. Tematizatsiya nauchnykh issledovaniy v oblasti zarubezhnoy vokal'noy pedagogiki [Theming of scientific research in the field of foreign vocal pedagogy]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2023, vol. 11, no. 1 (in Russian). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN123.pdf> (accessed 5 February 2024).
7. Donbaeva A. B., Tanabaeva G. U., Zhamasheva Zh. R., Ermakhanova Sh. M., Ermakhanov M. N. Nekotoryye problemy sravnitel'noy pedagogiki [Some problems of comparative pedagogy]. *Mezhdunarodnyy zhurnal eksperimental'nogo obrazovaniya – International Journal of Experimental Education*, 2017, no. 6, pp. 26–29 (in Russian). URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11685> (accessed 23 February 2024).
8. Esipova M. V. Ob osobennostyakh izucheniya kitayskoy muzyki v Rossii v XXI veke [On the peculiarities of studying Chinese music in Russia in the 21st century]. *Khudozhestvennaya kul'tura – Art and culture studies*, 2017, no. 3 (21) (in Russian). URL: <https://artculturestudies.sias.ru/2017-3-21/prikladnaya-kulturologiya/5264.html> (accessed 1 February 2024).
9. Du S. *Formirovaniye pevcheskikh umeniy u vokalistov v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh KNR*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of singing skills among vocalists in higher educational institutions of the People's Republic of China. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2008. 24 p. (in Russian).
10. Lu H., Petelin A. S. *Razvitiye vokal'no-ispolnitel'skogo potentsiala kitayskikh studentov v protsesse muzykal'nogo obrazovaniya* [Development of the vocal and performing potential of Chinese students in the process of music education]. Voronezh, Voronezh State Pedagogical University Publ., 2019. 185 p. ISBN 978-5-00044-676-8 (in Russian).
11. Shalaeva A. A. Ob integratsii metodicheskikh printsipov vokal'nykh shkol v praktike zarubezhnykh prepodavateley vokal'nogo iskusstva v sisteme vysshego muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya [On the integration of methodological principles of vocal schools in the practice of foreign vocal art within the system of China's higher music education]. *Kul'tura i iskusstvo – Culture and art*, 2020, no. 1, pp. 92–98 (in Russian). DOI: 10.7256/2454-0625.2020.1.30508
12. Liu Yi. Vliyaniye kul'turno-obrazovatel'nykh kanalov na razvitiye kitayskogo vokal'nogo iskusstva v XX v. [The influence of cultural and educational channels on the development of Chinese vocal art in the XX century]. *Vestnik muzykal'noy nauki – Journal of Musical Science*, 2022, vol. 10, no. 4, pp. 204–214 (in Russian).
13. Kashina N. I., Tagil'tseva N. G., Dobrovol'skaya L. V., Ovsyannikova O. A. Osvoyeniye kitayskimi studentami russkogo yazyka v protsesse vokal'nogo ansamblevogo ispolnitel'stva [Development by students from people's republic of China of Russian in the course of vocal ensemble performance]. *Yazyk i kul'tura – Language and Culture*, 2019, no. 45, pp. 220–234 (in Russian). DOI: 10.17223/19996195/45/16
14. Gayday P. V. Dialog kul'tur kak vedushchaya tendentsiya v sovremennom muzykal'no-pedagogicheskom obrazovanii Rossii i Kitaya [Dialogue of cultures as a leading tendency in the modern musically pedagogical education Russia and China]. *Gumanitarnyy vektor – Humanitarian vector*, 2011, no. 1 (25), pp. 25–28 (in Russian).

15. Ho D. Stanovleniye muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya i Rossii v kontekste kul'turnogo dialoga stolitsy i provintsii (X–XIX v.) [The formation of music education of China and Russia in the context of cultural dialogue in the capital and provinces (X–XIX centuries)]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya – World of science, culture, education*, 2017, no. 4 (65), pp. 35–37 (in Russian).
16. Nevдах S. I., Ye Ts. Osobennosti podgotovki vokalistov v sisteme vysshego muzykal'nogo obrazovaniya v Kitaye v kontekste mezhkul'turnogo vzaimodeystviya [Features of training vocalists in the system of higher education of China in the context of intercultural interaction]. *Vesczi BDPU. Seriya 1 – News BSPU. Series 1*, 2018, no. 1, pp. 6–10 (in Russian).
17. Song G. Vliyaniye rossiyskogo muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya v Kitaye [On the influence of Russian musical and pedagogical education in China]. *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal – International Research Journal*, 2022, no. 1 (115), pp. 121–124 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2022.115.1.094>
18. Zuo Zh. Kitayskaya kul'tura v muzyke Rossii [Chinese culture in Russian music]. *Muzykal'noye iskusstvo v Evrazii. Traditsii i sovremennost' – Musical art in Eurasia. Tradition and modernity*, 2023, pp. 14–26 (in Russian). DOI: <https://doi.org/10.26176/MAETAM.2023.12.3.001> (accessed 2 February 2024).
19. Liu J. K voprosu o vliyaniy rossiyskikh muzykantov na stanovleniye opernoy kul'tury v Kitaye [To a question on influence of Russian musicians on becoming of opera culture in China]. *Pis'ma v Emissiya. Offlajn – The Emissia. Offline Letters*, 2009, no. 4, p. 1323 (in Russian). URL: <http://www.emissia.org/offline/2009/1323.htm> (accessed 12 February 2024).
20. Xu K. K voprosu o razvitiy russkoy opery v Kitaye [On the Development of the Russian Opera in China]. *Muzy'ka i vremya – Music & Time*, 2021, no. 1, pp. 32–36 (in Russian).
21. Safonova A. A., Yin G. Russkiy romans v pedagogicheskom repertuare v Kitaye [Russian romance in the pedagogical repertoire in China]. *Metamorfozis – Metamorphosis*, 2023, vol. 8, no. 1, pp. 104–124 (in Russian).
22. Dai Ts., Baydalinov S. N. Bazovyye printsipy rossiyskoy muzykal'noy pedagogiki v professional'noy podgotovke studentov-vokalistov Kitayskoy Narodnoy Respubliki [Basic principles of Russian musical pedagogy in the professional training of student vocalists of the People's Republic of China]. *Traditsii i innovatsii v sovremennom kul'turno-obrazovatel'nom prostranstve: materialy XI mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Traditions and innovations in the modern cultural and educational space: materials of the XI international scientific and practical conference]. Moscow, MPSU Publ., 2021. Pp. 153–157 (in Russian).
23. Yao V. Podgotovka spetsialistov vokal'nogo iskusstva v sistemakh vy'sshego muzykal'nogo obrazovaniya Kitaya i Rossii. Dis. kand. ped. nauk [Training of vocal art specialists in the systems of higher music education in China and Russia. Diss. cand. ped. sci.]. Astrakhan, 2015. 196 p. (in Russian).
24. Wang D. Osobennosti vokal'noy podgotovki v sistemakh vysshego obrazovaniya Rossii i KNR [Features of vocal training in the higher education systems of Russia and China]. *Innovatsii v otraslyakh narodnogo khozyaystva, kak faktor resheniya sotsial'no-ekonomicheskikh problem sovremennosti: sbornik dokladov i materialov VIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Innovation in sectors of the national economy as a factor in solving socio-economic problems of our time: collection of reports and materials of the VIII International Scientific and Practical Conference]. Moscow, Institute of Continuing Education Publ., 2018. Pp. 201–206 (in Russian).
25. Jiang Sh. *Pedagogicheskiy potentsial vzaimodeystviya sistem vokal'nogo vospitaniya studentov v muzykal'no-pedagogicheskikh vuzakh Rossii i Kitaya*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Pedagogical potential of interaction between systems of vocal education of students in music pedagogical universities of Russia and China. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2019. 28 p. (in Russian).
26. Du H. *Sovremennaya kontseptsiya vokal'nogo obrazovaniya v KNR v svete rossiyskikh i kitayskikh nauchno-metodicheskikh dostizheniy*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Modern concept of vocal education in the PRC in the light of Russian and Chinese scientific and methodological achievements. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Moscow, 2021. 24 p. (in Russian).
27. Jiang B. Osobennosti razvitiya vokal'nykh shkol Rossii i Kitaya [Features of development of vocal schools of Russia and China]. *Vesczi BDPU. Sery'ya 1 – News BSPU. Series 1*, 2022, no. 4, pp. 36–40 (in Russian).
28. Zhu T. *Kontekstno-kul'turologicheskiy podkhod v obuchenii kitayskikh vokalistov v vuzakh Rossii i KNR*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Contextual-cultural approach to training Chinese vocalists at universities in Russia and China. Abstract of thesis cand. ped. sci.]. Saint Petersburg, 2024. 238 p. (in Russian).

Информация об авторе

Ма Хайсинь, аспирант, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061).

Information about the author

Ma Xiaxin, postgraduate student, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kiyevskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).

Статья поступила в редакцию 02.03.2024; принята к публикации 26.04.2024

The article was submitted 02.03.2024; accepted for publication 26.04.2024



Издательство  ТГПУ