

Научный журнал

Основан в 2006 г.

Зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций
ПИ № ФС77-61037 от 5 марта 2015 г.

Учредитель:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

Редакционная коллегия серии:

акад. РАО, д-р пед. наук, проф. И.Д. Лельчицкий (*глав. редактор*) (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. С.К. Бондырева (Россия);
акад. РАО, д-р психол. наук, проф. И.В. Дубровина (Россия);
чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. О.К. Позднякова (Россия);
чл.-кор. РАН, д-р психол. наук, проф. А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, проф. А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р истор. наук, проф. Ван Жуй (КНР);
д-р психол. наук, проф. О.С. Дейнека (Россия);
д-р психол. наук, проф. Т.А. Жалагина (Россия);
д-р психол. наук, проф. Н.В. Копылова (Россия);
д-р пед. наук, проф. В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р психол. наук, проф. С.Н. Махновец (Россия);
д-р пед. наук, проф. О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, проф. И.М. Осмоловская (Россия);
д-р психол. наук, проф. А.Л. Сиротюк (Россия);
канд. психол. наук, доц. Е.Д. Короткина (Россия);
канд. психол. наук, доц. М.В. Мороз (*отв. секретарь*) (Россия)

Адрес редакции:

Россия, 170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24
Тел.: +7 (4822) 55-09-79 (доб. 117)

*Все права защищены. Никакая часть этого издания
не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.*

© Тверской государственный
университет, 2025

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision of Communications,
Information Technology and Mass Media
PI № ФC77-61037 of March 5, 2015

Translated Title:

Herald of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology

Founder:

Federal State Budget Educational Institution of Higher Education
«Tver State University»

Editorial Board of the Series:

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-Chief*)
(Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. S.K. Bondireva (Russia);

Acad. of RAE, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.V. Dubrovina (Russia);

Corresponding Member of RAO, Dr. of Psychology, prof. O.K. Pozdnyakova (Russia);

Corresponding Member of RAS, Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.V. Jurevich
(Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. A.L. Busygina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. O.S. Deineka (Russia);

Dr. of History sciences, prof. Wang Rui (China);

Dr. of Psychology, prof. T.A. Zhalagina (Russia);

Dr. of Psychology, prof. N.V. Kopylova (Russia);

Dr. of Psychology, prof. S.N. Makhnovets (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. O.N. Oleynikova (Russia);

Dr. of Pedagogical Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya (Russia);

Dr. of Psychology, prof. A.L. Sirotiyuk (Russia);

Cand. of Psychology, assoc. prof. E.D. Korotkina (Russia);

Cand. of Psychology, assoc. prof. M.V. Moroz (*executive sekretary*) (Russia)

Editorial Office:

24, 2nd Griboedova st., Tver, 170021, Russia

Tel.: +7 (4822) 52-09-79 (ext.117)

*All rights reserved. No part of this publication
may be reproduced without the written permission of the publisher.*

© Tver State University, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика	
Глушко А.Н., Федотова Ю.С. Исследование профессионального стресса сотрудников финансово-социальной сферы	6
Демиденко Н.Н., Дмитриева Л.Г. Психолог-волонтер как субъект трудовой деятельности по оказанию психологической помощи семье в условиях кризисной ситуации	17
Демиденко Н.Н., Конуркин И.С. Профессиограмма IT-специалиста в условиях удаленной работы: теоретико-методологический анализ проблемы.....	29
Жукова И.П., Филиппченкова С.И. Психологическая структура профессионального выгорания у врачей различной специализации	43
Камалова О.М., Караванова Л.Ж. Факторы мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности.....	54
Носс И.Н. Различия в выборе знака, или как знак становится эйдосом и символом для исследований ценностей молодежи в условиях профессионального обучения.....	67
Семенищенков Д.А., Сыркин Л.Д. Военнослужащий по призыву как объект исследования психологии труда.....	80
Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред	
Малеев Д.С. Сорокина Т.М. Актуальные проблемы изучения и развития воображения старшего дошкольника.....	91
Социальная психология, политическая и экономическая психология	
Макеева Н.Ю., Свешникова Л.М. Анализ травматичного детского опыта и личностных особенностей у лиц с алкогольной зависимостью	101
Общая педагогика, история педагогики и образования	
Левщанова Д.Ю., Дорошенко С.И. Гимназия как центр естественно-научного просвещения во Владимирской губернии (по материалам газеты «Владимирские губернские ведомости» 1838–1839 годов).....	111
Милюгина Е.Г., Иванова М.Д. Интерпретационная культура юных музыкантов: методология и технология формирования.	120
Новикова С.А., Абросимова-Романова Л.А. Деятельность Романовского Комитета в Тверской губернии (1914–1917 годы).....	132
Сильченко А.П. Организация проектной деятельности будущих педагогов по созданию цифрового профориентационного инструмента.....	144
Теория и методика обучения и воспитания	
Астапенко Е.В., Гусева Т.С. Проблемы и тенденции развития эффективной коммуникации в образовательном пространстве вуза в цифровую эпоху....	156
Григорьева Е.Я. Лингвокультурологическая роль арабских заимствований в обучении французскому языку	170
Меркулов И.А., Шульгина О.В. Формирование междисциплинарных знаний в процессе изучения географии России	180

Мейсурова С.У., Мягкова Е.Ю., Крестинский И.С. Лексический подход в обучении говорению при подготовке к международным экзаменам по английскому языку	189
Попов В.С., Абросимова-Романова Л.А. Реализация компетентного подхода при решении заданий на рекурсию	199

Методология и технология профессионального образования

Кузнецова И.В. Преемственность формирования методической компетентности будущего учителя математики	210
---	-----

Молодые исследователи и аспиранты

Ай Хунци. Методические основы формирования функциональной грамотности в условиях цифровой трансформации	220
Ван Годун. Особенности современной системы дополнительного музыкального образования в Китае	229
Иванова А. Возможности применения искусствоведческих методов в формировании способности юных художников к эстетической оценке ..	240
Кучина Е.А. Модель взаимодействия участников образовательных отношений в общеобразовательной школе как инструмент пропедевтики профессионального самоопределения.....	250
Ларцина С.В. Дискуссия о статусе метафорической компетенции в современной лингводидактике	259
Цзян Цзяхун. Педагогическое сопровождение процесса социализации китайских студентов в современных условиях обучения в российских вузах.....	270

Contents

Labor psychology, engineering psychology, cognitive ergonomics

Glushko A.N., Fedotova Yu.S. Research of professional stress of employees of the financial and social sphere.....	6
Demidenko N.N., Dmitrieva L.G. A volunteer psychologist as a subject of work providing psychological assistance to a family in a crisis.....	17
Demidenko N.N., Konurkin I.S. IT-specialist's professionogram in the conditions of remote work: theoretical and methodological analysis of the problem	29
Zhukova I.P., Filippchenkova S.I. Psychological structure of professional burnout in doctors of various specializations.....	43
Kamalova O.M., Karavanova L.Zh. Factors of motivational-semantic relations of the individual in professional activities	54
Noss I.N. Differences in the choice of a sign, or how a sign becomes an eidos and a symbol for researching the values of youth in a professional learning environment	67
Semenishchenkov D.A., Syrkin L.D. Conscribed military personnel as an object of labor psychology	80

Pedagogical psychology, psychodiagnostics of digital educational environments

Maleev D.S., Sorokina T.M. The actual problems of studying and developing the imagination of an older preschooler	91
---	----

Social psychology, political and economic psychology

- Makeeva N.Yu., Sveshnikova L.M. Analysis of traumatic childhood experiences and personal characteristics in persons with alcohol dependence 101

General pedagogy, history of pedagogy and education

- Levshchanova D.Yu., Doroshenko S.I. Gymnasium as a center of natural science education in the Vladimir province (based on the materials of the newspaper «Vladimirskie gubernskie vedomosti» (1838-1839)111
- Milyugina E.G., Ivanova M.D. Young musicians' interpretational culture: methodology and technology of formation120
- Novikova S.A., Abrosimova-Romanova L.A. Activities of the Romanov committee in Tver governorate (1914–1917)132
- Silchenko A.P. Organization of project-based activities of future teachers for the development of a digital career guidance tool144

Theory and methodology of training and upbringing

- Astapenko E.V., Guseva T.S. Problems and trends in the effective communication development in the educational space of the university in the digital era156
- Grigoryeva E.Ya. Linguoculturological role of Arabic borrowings in the French language170
- Merkulov I.A., Shulgina O.V. Formation of interdisciplinary knowledge in the process of studying the geography of Russia180
- Meysurova S.U., Myagkova E.Y., Krestinsky I.S. The lexical approach as a means of teaching speaking for international English examinations189
- Popov V.S., Abrosimova-Romanova L.A. Implementation of a competence-based approach in solving recursion tasks199

Methodology and technology of vocational education

- Kuznetsova I.V. Continuity of formation of methodological competence of the future mathematics teacher210

Young researchers and graduate students

- Ai Hongji. Methodological foundations of functional literacy formation in the context of digital transformation220
- Wang Guodong. Features of the modern system of additional music education in China229
- Ivanova A. The possibilities of using art criticism methods in shaping the young artists ability to make aesthetic assessments240
- Kuchina E.A. The model of interaction of participants in educational relations at a comprehensive school as a propaedeutic tool professional self-determination250
- Lartsina S.V. Discussion on the status of metaphorical competence in modern linguodidactics259
- Jiang Jiahong. Pedagogical support of the process of socialization of Chinese students in modern conditions of study in Russian universities270

Исследование профессионального стресса сотрудников финансово-социальной сферы

А.Н. Глушко, Ю.С. Федотова

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского»,
г. Москва

Проведена диагностика профессионального стресса сотрудников финансово-социальной сферы. Анализ условий профессионального стресса позволил разделить их на две группы: внутренние (устомление, монотония) и внешние (психическое пресыщение, стресс). Эмпирическое исследование профессионального стресса проводилось на основе возникающих у сотрудников финансово-социальной сферы признаков: ролевая неопределенность и её влияние, рабочие перегрузки и их последствия, низкий материальный уровень и социальная незащищенность, индивидуально-личностные особенности и их роль. Анализ выраженности вышеперечисленных компонентов позволил сделать выводы о функциональном состоянии сотрудников финансово-социальной сферы. Выявление преобладающего типа конфликта у сотрудников профессиональной сферы позволил понять действительные причины возникновения конфликтов. Возникающие в процессе трудовой деятельности конфликты, приводящие к профессиональному стрессу, подавляются с помощью поведенческих стратегий, которые формируются у человека в процессе жизни. Проведен анализ применения копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания. Выявление преобладающего типа конфликтов у сотрудников финансово-социальной сферы позволяет качественно подобрать копинг-стратегию, которая минимизирует стрессовые состояния или вовсе их исключит. Следовательно, копинг-стратегия является моделью психологической защиты от профессионального стресса.

Ключевые слова: *модели и теории профессионального стресса, работоспособность сотрудников, психометрические тесты, ролевая неопределенность, рабочие перегрузки, социальная незащищенность, индивидуально-личностные особенности.*

Профессиональный стресс является одной из ключевых проблем, с которой сталкиваются сотрудники различных отраслей, и особенно остро он проявляется в финансово-социальной сфере. Высокий темп работы, жёсткие временные рамки, высокий уровень ответственности и взаимодействие с клиентами, находящимися в стрессовых ситуациях, создают значительные психологические нагрузки. Это приводит к

© Глушко А.Н.,
Федотова Ю.С., 2025

снижению работоспособности, ухудшению психического и физического здоровья сотрудников, что, в свою очередь, сказывается на эффективности работы организаций в целом [10]. Освещая вопросы профессионального стресса, необходимо обозначить следующее явление, которое в психологическом направлении именуется синдромом профессионального выгорания. Под данным термином подразумевают ощущение истощения – как эмоционального, так и органического, и интеллектуального, которое как раз и может проявляться в профессиях социальной сферы [1].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью разработки эффективных методов диагностики и коррекции профессионального стресса, а также создания программ психологической защиты для сотрудников. Несмотря на значительное количество исследований, посвящённых профессиональному стрессу, в российской науке недостаточно разработаны практические рекомендации по управлению стрессом в финансово-социальной сфере.

Цель исследования заключается в выявлении условий и факторов профессионального стресса сотрудников финансово-социальной сферы.

Для достижения поставленной нами цели необходимо выполнить ряд задач, а именно:

- 1) осуществить процедуру уточнения основных понятий;
- 2) разработать основной методический инструментарий;
- 3) провести опрос респондентов;
- 4) осуществить апробацию результатов.

Объект эмпирического исследования: профессиональный стресс сотрудников финансово-социальной сферы.

Организация и методики исследования

Настоящее исследование проводилось в несколько этапов с использованием комплексного подхода, включающего количественные и качественные методы сбора и интерпретации результатов.

1. Анкетирование

Разработана анкета с вопросами, направленными на выявление условий и факторов профессионального стресса. Вопросы касались как объективных условий труда (рабочие перегрузки, материальное вознаграждение, социальная защищённость), так и субъективных ощущений (уровень тревожности, удовлетворённость работой).

2. Интервью

Полуструктурированные интервью с сотрудниками для понимания их переживаний и стратегий совладания со стрессом. Вопросы интервью касались личного опыта сотрудников, их взглядов на стрессовые ситуации на работе и способов преодоления стресса.

3. Психометрические тесты

Использование шкал для измерения уровня стресса и других психологических характеристик. Анализ личностных характеристик участников для выявления корреляций между индивидуальными особенностями и восприимчивостью к стрессу.

4. Статистический анализ данных

Использование методов описательной статистики для общего анализа данных и представления результатов. Проведение корреляционного и регрессионного анализа для выявления значимых взаимосвязей между условиями труда, личностными особенностями и уровнем стресса.

Психодиагностические методики – это специфические психологические средства, предназначенные для измерения и оценки индивидуально-психологических особенностей людей [8].

Оптимальной методикой, позволяющей выявить факторы, оказывающие влияние на возникновение профессионального стресса, является опросник «Утомление – монотония – пресыщение – стресс» А.Б. Леоновой [4]. Данный опросник позволил определить преобладающие факторы (внешние или внутренние), поскольку именно он предназначен для оценки выраженности компонентов актуального функционального состояния. Данная методика позволяет диагностировать ведущий фактор возникновения стресса, а также ведущий показатель в возникновении профессионального стресса.

Для определения, каким образом сотрудники финансово-социальной сферы реагируют на появление стресса, использована методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан) [11], которую предложил Е.П. Ильин как один из инструментов изучения индивидуальных особенностей поведения [3]. Данная методика позволила выявить доминирующие копинг-стратегии личности. Респонденты диагностированы по 3 группам копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания.

В эмпирическом исследовании приняли участие 100 человек (все они являются сотрудниками страховых компаний). Отметим, что для чистоты исследования нами было принято решение взять выборку респондентов одного гендерного типа и одной возрастной категории. В результате в исследовании принимали участие только женщины от 25 до 35 лет.

Диагностика проводилась в онлайн-формате на добровольной основе среди желающих. Методики отправлялись каждому респонденту лично онлайн посредством Интернета. Основными методами анализа первичных данных является обработка и интерпретация результатов по ключу, соответствующему заявленным методикам. Полученные результаты анонимные, не идентифицируются с личностью. Апробация результатов выполнялась вручную.

Результаты исследования

На первом этапе апробации результатов были проанализированы анкеты с ответами по опроснику «Утомление – монотония – пресыщение – стресс» А.Б. Леоновой, в ходе которого было определено, что большинство сотрудников социально-финансовой сферы испытывают: утомление (99%) – усталость, снижение работоспособности, ухудшение показателей деятельности; стресс (96%) – отрицательное внешнее воздействие на психические функции, повышенная нервозность (рис. 1).

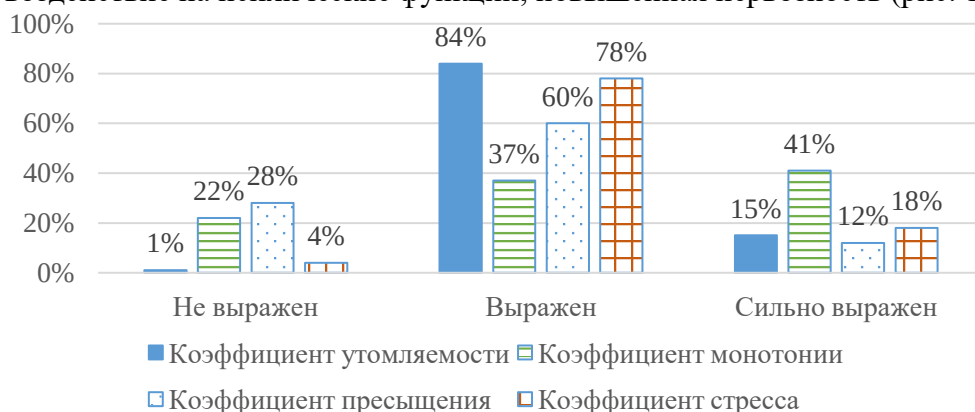


Рис. 1. Результаты ответов респондентов по опроснику «Утомление – монотония – пресыщение – стресс» А.Б. Леоновой

У большинства сотрудников финансово-социальной сферы выражены коэффициенты утомляемости, пресыщения, стресса и монотонии.

Можно предположить, что в результате профессионального утомления появляется субъективное ощущение повышенной усталости организма, снижается работоспособность, ухудшаются показатели деятельности, что приводит к кумулятивному стрессу и отрицательному воздействию внешних факторов. При этом необходимо понимать, что утомляемость относится к внутреннему переживанию, носит субъективный характер, а стресс является следствием и результатом внешних факторов.

В дополнение к этой методике для уточнения деталей и получения объективных результатов исследования мы провели опрос на установление типа конфликтов, возникающих у респондентов той же выборки.

Опросник на выявление типа конфликта включает в себя 15 высказываний, характеризующих чувства и ощущения, которые могут возникнуть в процессе ведения профессиональной деятельности в условиях ролевой неопределённости. Суть опроса состоит в том, чтобы выявить преобладающий тип конфликта у сотрудников финансово-социальной сферы: «профессионал – профессионал», «личность – личность», «профессионал – личность».

Полученные результаты позволили предположить, что все типы конфликтов характерны для сотрудников финансово-социальной сферы. Такое явление мы связываем с особенностями переживаний личности каждого сотрудника.

Несмотря на общие объединяющие признаки, сотрудники отличаются своими переживаниями и, соответственно, различно реагируют на ту или иную рабочую ситуацию, в том числе и на возникновение конфликта. Как показывают результаты исследования, возникновение профессионального стресса у сотрудников не связано с профессиональными аспектами, такими как условия труда, режим работы, переработки, а следовательно, можно сделать предположение, что в большинстве случаев в профессиональной деятельности страховых компаний, основанной на дистанционной работе, стресс возникает на основе внутриличностных особенностей [2].

Результаты исследования представлены на рис. 2.

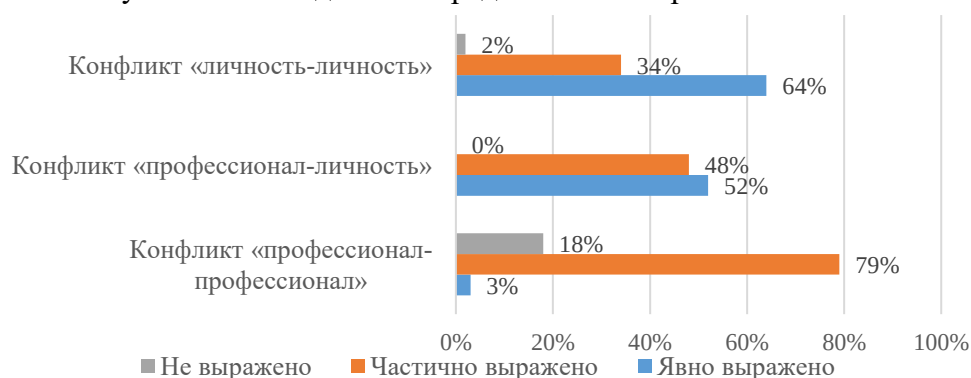


Рис. 2. Выраженность различных типов конфликтов у сотрудников финансово-социальной сферы

Исходя из результатов исследования, посвященного определению выраженности различных типов конфликтов, установлено следующее: конфликт «личность – личность» присущ 98%, это практически вся выборка респондентов. При этом конфликт «профессионал – личность» проявляется у всех респондентов (100%). Соответственно, именно он является доминирующим.

Для того чтобы определить, каким образом сотрудники финансово-социальной сферы преодолевают проявления стресса, использована методика «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан). Она позволила выявить преобладающие копинг-стратегии личности. Респонденты распределились на 3 группы копинг-стратегий: разрешения проблем, поиска социальной поддержки и избегания (рис. 3).

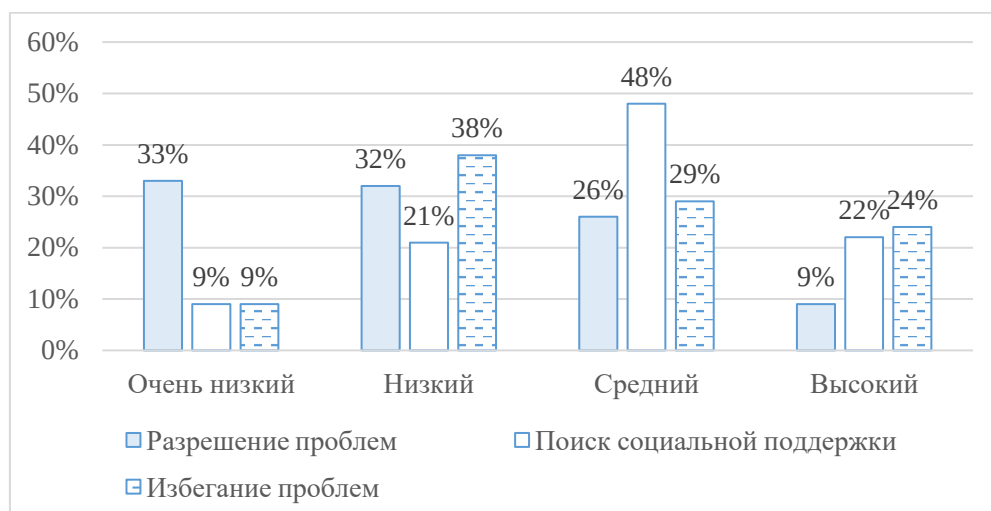


Рис. 3. Результаты ответов респондентов проявления уровня копинг-стратегий по методике «Индикатор копинг-стратегий» (Д. Амирхан)

Результаты указывают на то, что сотрудники финансово-социальной сферы при профессиональном стрессе ищут поддержку у общества или вовсе избегают проблем, но часть из них готова разрешать проблему. Такую тенденцию мы связываем со следующими факторами: ограниченное количество межличностных контактов в работе и надежда только на свои профессиональные способности (работа над собой, поиск выхода из конфликта, поиск компромисса, работа над ошибками и др.) у этой категории людей [3].

У сотрудников финансово-социальной сферы преобладает копинг-стратегия поиска социальной поддержки. При этом больше половины респондентов также прибегает к избеганию проблем, только одна треть сотрудников проявляет готовность к разрешению проблем.

Предполагаем, что большая часть сотрудников финансово-социальной сферы, которые участвовали в исследовании, изначально обладали и в связи с необходимостью дополнительно развили черты, требуемые для профессиональной деятельности. Они характеризуются спокойствием, уравновешенностью, стабильностью в достижениях. Рассудительны, невозмутимы, сдержаны в проявлении эмоций и стабильны в отношениях с клиентами [8]. Это объясняет результаты проведённого эмпирического исследования.

В ходе проведенного эмпирического исследования было выявлено, что большинство сотрудников финансово-социальной сферы испытывают утомление (99%) – усталость, снижение работоспособности, ухудшение показателей деятельности; стресс (96%) – отрицательное внешнее воздействие на психические функции, повышенная нервозность.

Удаленный формат работы на дому в выходные и ненормированная суточным ритмом деятельность приводят к развитию

утомления, возникающего в результате интенсивной или продолжительной работы и сопровождающегося снижением функционального состояния и работоспособности. Оно является не результатом истощения организма, а сигналом о начале утомления, возможности биохимических и функциональных изменений, наступающих в организме, вследствие которых понижается работоспособность [5].

Если остаточное утомление в течение длительного времени не компенсируется отдыхом и полным восстановлением, возникают симптомы переутомления. Следом за перегрузкой развивается состояние стресса. Стресс возникает в тех случаях, когда физическая и/или умственная работа, превышающая предел утомления, не прерывается на срок, достаточный для восстановления [9].

Длительное утомление по сути своей является результатом стрессогенного воздействия на организм, вызывающим нарушение функций регуляции вегетативной, эндокринной и иммунной систем. Стресс – особое состояние, характеризующееся мобилизацией всех неспецифических, защитных и приспособительных сил, приводящих к повышению устойчивости организма, сохранению его гомеостаза. Возникновение и развитие профессионального стресса происходит, если утомление не компенсируется отдыхом [6].

Предполагаем, что сотрудник не успевает восстановиться за короткий период времени домашнего отдыха, и воздействие профессиональных факторов может приводить к развитию стресса.

При этом необходимо помнить, что утомляемость относится к внутреннему фактору, поскольку это связано непосредственно с внутренними переживаниями человека, а стресс как следствие несоблюдения режимов труда и отдыха является результатом внешних факторов.

В результате профессионального утомления развивается усталость, снижается работоспособность, ухудшаются показатели деятельности, что не может не сказываться на результатах деятельности: коллектив даже при удаленном формате работы может отмечать некую неуравновешенность сотрудника, руководитель признаёт неполноценную вовлеченность в рабочий процесс, откуда следует возникновение напряжения в отношениях, что, в свою очередь, дополнительно провоцирует возникновение и повышение уровня стресса и приводит к отрицательному рабочему эффекту.

Сотрудник, рассчитывая только на свои личностные уникальные особенности (характер, темперамент, профессиональную готовность, умение работать в режиме многозадачности и др.), испытывает трудности в соблюдении режимов рабочего времени, в результате чего развивается утомление. Далее на работника, испытывающего длительное

сниженное функциональное состояние, дополнительно воздействуют внешние факторы (раздражённые клиенты, поручения руководства, возможные переработки и др.), что усугубляет его эмоциональное состояние и приводит его в состояние профессионального стресса [3].

В период стресса воздействие внешних факторов на внутренние непременно приводит сотрудников финансово-социальной сферы к конфликту. При этом конфликты могут быть разного типа. Представленные ранее данные указывают на то, что у респондентов явно выражены конфликты «профессионал – личность» и «личность – личность». Частично выражен у большинства сотрудников конфликт «профессионал – профессионал». У некоторых респондентов (18%) совсем не выражен конфликт «профессионал – профессионал», а преобладают другие типы конфликтов.

Больше всего у сотрудников финансово-социальной сферы выражен конфликт «профессионал – личность». В конфликте «профессионал – личность» наблюдается синтез объективных и субъективных причин. Это чаще всего невыполнение профессиональных обязанностей в силу утомления сотрудника. Для предотвращения профессионального стресса в данном типе конфликта используется модель психологической защиты «Функциональное и психологическое равенство», суть которой состоит в установлении реального соответствия между ожиданиями со стороны компании (профессиональных резервов) и реальными способностями (внутренними психологическими резервами) [7].

Копинг стратегии модели для предотвращения конфликта «профессионал – личность» – исключение мнительности, эмоциональный самоконтроль, способ своевременной «остановки».

Почти в той же мере (98%) выражен конфликт «личность – личность», при котором причинами возникновения стресса являются субъективные критерии: внутриличностное недовольство собой, неумение организовать своё время и появление межличностных аспектов со стороны руководства. Данной модели присуща в большей степени психологическая неустойчивость.

Для предотвращения профессионального стресса в данном типе конфликта используется модель психологической защиты «Поведенческая концепция», которая представлена как способность специалиста регулировать собственные реакции, возникающие в ответ на сложные профессиональные моменты в период межличностного взаимодействия [7]. Копинг-стратегии модели для предотвращения конфликта «личность – личность» – контроль над ситуацией и эмоциями, совершенствование коммуникативных навыков, эмоциональный самоконтроль.

В ходе анализа выявлено, что конфликт «профессионал – личность» проявляется у всех респондентов. Соответственно, именно он является доминирующим. При этом конфликт «личность – личность» присущ 98%, это почти все респонденты. Таким образом, мы не можем его исключать полностью и не учитывать его влияние.

Возникновение профессионального стресса у сотрудников не связано с профессиональными аспектами, такими как условия труда, режим работы, переработки, а профессиональный стресс возникает на основе личностных особенностей организации труда. Иными словами, в большинстве случаев профессиональный стресс возникает у сотрудников финансово-социальной сферы из-за их личных качеств, что еще раз доказывает, что внутренние личностные факторы оказывают большее давление на сотрудника, нежели внешние.

Тем не менее в ходе эмпирического анализа было выявлено, что лишь малая ограниченная часть респондентов использует копинг-стратегию разрешения проблем, эта стратегия является преобладающей лишь у 9% выборки и 26% ее используют иногда. 22% респондентов имеют преобладающую копинг-стратегию поиска социальной поддержки, при этом у 48% она часто используется. 24% респондентов имеют преобладающую стратегию избегания проблем, при этом 29% ее часто используют.

Такие результаты указывают на то, что сотрудники финансово-социальной сферы при профессиональном стрессе ищут поддержку у общества или вовсе избегают проблем. Мало кто готов разрешать проблему. Такую тенденцию можно объяснить ограниченным использованием своих сильных сторон личности: работу над собой, поиск выхода из конфликта, поиск компромисса, работу над ошибками и др.

У сотрудников финансово-социальной сферы явно преобладает копинг-стратегия поиска социальной поддержки. При этом половина респондентов также прибегает к избеганию проблем, лишь меньшая часть сотрудников проявляет готовность разрешать проблемы.

Таким сотрудникам свойственна умеренная реакция на стресс, спокойствие, сбалансированность, относительная стойкость. И именно описанный тип личности зачастую выбирает для себя работу в социально-финансовой сфере, где требуется ответственность за финансовые средства, достаточно активная коммуникация и взаимодействие с клиентами, при этом отсутствие достаточно сложно выполнимых задач, низкий уровень необходимости достижения лидерских позиций, одновременно требование соответствовать большинству и не допускать снижения определённого уровня профессионального критерия.

Заключение

Анализ результатов исследования профессионального стресса сотрудников финансово-социальной сферы показал, что большинство испытывают утомление (99%) – усталость, снижение работоспособности, ухудшение показателей деятельности и стресс (96%) – отрицательное внешнее воздействие на психические функции, повышенную нервозность. У респондентов явно выражены конфликты «профессионал – личность» и «личность – личность». Частично выражен у большинства сотрудников конфликт «профессионал – профессионал». Конфликт «профессионал – личность» обнаружен у всех респондентов. Соответственно, именно данный тип принимаем как доминирующий. Вместе с тем конфликт «личность – личность» присущ 98%, это практически все респонденты выборки. Таким образом, данный тип невозможно исключать полностью и не учитывать его влияние и уровень преваляирования.

Возникновение профессионального стресса у сотрудников не связано с профессиональными аспектами, такими как условия труда, режим работы, переработки и т.д. Следовательно, можно сделать вывод, что в большинстве случаев профессиональный стресс возникает на основе внутриличностных аспектов.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания. Диагностика и профилактика: практическое пособие. 3-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. 299 с.
2. Гринберг Дж. Управление стрессом. СПб.: Питер, 2002. 496 с.
3. Ильин Е.П. Психология индивидуальных различий. СПб.: Питер, 2004. 701 с.
4. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. М.: Изд. МГУ, 1984. 200с.
5. Практикум по психологии состояний / под ред. А.О. Прохорова. СПб.: Речь, 2004. 480 с.
6. Психологическая помощь: практическое пособие / Е.П. Кораблина, И.А. Акиндинова, А.А. Баканова, А.М. Родина; под ред. Е.П. Кораблиной. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2025. 222 с.
7. Технологии психологической помощи в кризисных и чрезвычайных ситуациях: учебно-методический комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 249 с.
8. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2005. 490 с.
9. Филиппова А.А., Карпенкова П.М. Понятие стресса и стрессоустойчивости личности // Молодой ученый. 2020. № 43 (333). С. 88–92. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74366/> (дата обращения: 10.02.2025).
10. Шиляева И.Ф., Дойчев М.Д. Феномен профессионального стресса: особенности профилактики в современных условиях // Молодой ученый.

2021. № 5 (347). С. 138–141. URL: <https://moluch.ru/archive/347/78122/> (дата обращения: 08.02.2025).

11. Amirhan J.H. Factor Analytically Driverd Measure of Coping: That Coping Strategy Indicator // Journal of Personality and Social Psychology 1990. Vol. 59. P. 1066–1074.

Об авторах:

ГЛУШКО Алексей Николаевич – заслуженный врач Российской Федерации, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1); e-mail: aglushko@yandex.ru

ФЕДОТОВА Юлия Сергеевна – аспирант, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (107078, г. Москва, 1-й Басманный пер., д. 3, стр. 1); e-mail: ula-f@mail.ru

Research of professional stress of employees of the financial and social sphere

A.N. Glushko, Yu.S. Fedotova

University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

The diagnosis of professional stress of employees of the financial and social sphere was carried out. The analysis of occupational stress conditions allowed us to divide stress conditions into two groups: internal (fatigue, monotony) and external conditions (mental satiation, stress). An empirical study of occupational stress was conducted on the basis of signs that arise among employees of the financial and social sphere: role uncertainty and its impact, work overload and their consequences, low financial level and social insecurity, individual and personal characteristics and their role. The analysis of the severity of the above components allowed us to draw conclusions about the functional state of employees in the financial and social sphere. The identification of the prevailing type of conflict among professional staff made it possible to understand the real causes of conflicts. Conflicts that arise in the course of work, leading to professional stress, are suppressed with the help of behavioral strategies that are formed by a person in the course of life. The analysis of the use of coping strategies is carried out: problem resolution, search for social support and avoidance. The identification of the prevailing type of conflicts among employees of the financial and social sphere makes it possible to choose a high-quality coping strategy that will minimize or eliminate stressful conditions altogether. Therefore, the coping strategy is a model of psychological protection from professional stress.
Keywords: *models and theories of occupational stress, employee performance, psychometric tests, role uncertainty, work overload, social insecurity, individual and personal characteristics.*

Принято в редакцию: 11.02.2025 г.
Подписано в печать: 12.05.2025 г.

УДК 159.99
Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.017

Психолог-волонтер как субъект трудовой деятельности по оказанию психологической помощи семье в условиях кризисной ситуации

Н.Н. Демиденко, Л.Г. Дмитриева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Статья посвящена обобщению научных данных относительно труда волонтеров и описанию профессионального портрета психолога-волонтера как субъекта деятельности по оказанию психологической помощи семье в кризисной ситуации, сущность которой и ее специфика описаны в контексте заявленной проблематики. Представлена классификация волонтеров по возрасту, социальной роли и социальному статусу. Дана обобщенная психологическая характеристика деятельности, личности и компетенций психолога-волонтера по оказанию психологической помощи семье в условиях кризисной ситуации.

Ключевые слова: *психолог, волонтер, психолог-волонтер, кризисная ситуация, субъект трудовой деятельности, психологические услуги, добровольческая деятельность.*

Анализ современной социально-психологической ситуации показывает рост востребованности психологических услуг со стороны населения. Такое состояние дел можно объяснить множеством факторов, среди которых наиболее значимые – это изменение социального контекста, ускорение темпов жизни и постоянные стрессы, сопутствующие современному существованию человека. К этому следует добавить, что люди все чаще осознают важность психического здоровья и ищут профессиональную поддержку для решения своих внутренних проблем. В условиях неопределенности и стресса, вызванных геополитическими событиями, множество людей сталкиваются с психоэмоциональными трудностями. Это приводит к стремлению обратиться за помощью к специалистам, способным оказать поддержку и помочь справиться с внутренними конфликтами. Кроме того, увеличение количества запросов на психологическую помощь свидетельствует о повышении осознания важности ментального здоровья. Люди становятся более открытыми к обсуждению своих переживаний и обращению за квалифицированной помощью. Количество обращений россиян к психологам в январе 2023 года выросло почти на 15%, о чем свидетельствует статистика службы психологической поддержки страхового дома ВСК (материалы ТАСС). Согласно статистике, прирост востребованности соответствующих

специалистов в январе 2023 года составил почти 15% по сравнению с декабрем 2022 года (по материалам статьи «Россияне в начале 2023 года стали чаще обращаться к психологам» от 12.03.2023 г. [21]. «За последний год число обращений россиян к психологам и психотерапевтам увеличилось в 7 раз – об этом свидетельствует статистика уникальных пациентов службы психологической поддержки Страхового Дома ВСК. Пик обращений в 2022 году пришелся на период сентябрь-ноябрь. Большая часть пациентов – 82% – женщины, а средний возраст составляет 25–40 лет. Чаще всего за психологической помощью обращаются россияне, живущие в Москве и Московской области (61%), Ленинградской области (14%), Свердловской области (8%), Нижегородской области (6%), Пермском крае (5%) и Приморском крае (5%)» (по данным ВСК: статистика по обращениям в службу психологической поддержки от 17.01.2023г. [9]. Таким образом, актуальность каждого аспекта рассматриваемой темы не вызывает сомнения.

Психологи и психотерапевты, в свою очередь, адаптируют имеющиеся методы работы, внедряя новые техники, которые учитывают специфические потребности клиентов в условиях кризиса.

В период специальной военной операции (СВО) объективно возрастает потребность семьи в психологической помощи. Психологический анализ феномена кризисной ситуации позволяет утверждать, что, с одной стороны, она влечет за собой перемены в семейной структуре, требует пересмотра ролей и привычного образа жизни, отказ от запланированных целей и стремлений, с другой стороны, члены семьи испытывают постоянное беспокойство и страх за жизнь близкого человека, сталкиваются с неопределенностью будущего и вынуждены справляться с продолжительным стрессом в настоящем. Кроме того, некоторые семьи сталкиваются с непониманием со стороны ближайшего окружения, а порой даже с негативным отношением к их жизненной ситуации. Многочисленные факторы оказывают негативное воздействие на всех членов семьи, приводя к нарушению коммуникации между родителями и детьми, обострению психосоматических заболеваний, развитию апатии, эмоционального выгорания и депрессивных состояний. Это существенно затрудняет адаптацию семьи в условиях кризиса и создают риски для ее целостности в будущем, что негативно сказывается на возможности семьи оказывать поддержку несовершеннолетним членам и военнослужащему по возвращении из зоны боевых действий [7]. Значимость проблематики заявленной темы в целом связана с необходимостью обеспечения доступной психологической поддержки каждому члену семьи участников СВО, что является важным условием успешной адаптации семьи к сложившейся ситуации и мобилизации ее внутренних ресурсов для дальнейшего

функционирования. Ощущается необходимость создания доступной системы психологической помощи, включая онлайн-услуги и группы поддержки. Анализ ситуации логично приводит к выводу о росте значения деятельности волонтеров-психологов, так как их работа позволяет охватить более широкий круг людей, которым требуется помощь, независимо от их финансового положения или места проживания. Этими аргументами определяется практическая значимость рассматриваемых вопросов.

В контексте анализа уровня изученности заявленной проблемы следует подчеркнуть ее научно-исследовательскую актуальность. В настоящее время вопрос оказания поддержки семьям военнослужащих требует проработки самых разных аспектов темы. Определенные исследования по этому поводу имеются. Так, в работе О.Н. Дувалиной «Психологическая помощь женщинам, родственники которых являются участниками военных действий» автор отмечает, что эти женщины испытывают высокий уровень тревожности, стресса и эмоционального выгорания, в связи с чем автор предлагает программу коррекции тревожности, основанную на методах кататимно-имагинативной (символдрамы) психотерапии, однако подчеркивает необходимость дальнейшей систематизации подходов и их научного обоснования [13]. Но в целом следует констатировать, что практически отсутствуют разработанные на основе научных данных психологические методики и технологии для работы с участниками СВО и членами их семей [24].

Разработка научно обоснованных методик, их практическая апробация и последующая систематизация являются важнейшими задачами для современной психологической науки и практики [3]. В этом контексте особую роль играет психолог-волонтер как субъект трудовой деятельности, направленной на оказание психологической помощи семьям в условиях кризиса. Волонтерская деятельность психологов становится важным ресурсом в системе социальной поддержки, обеспечивая доступность психологической помощи и снижая эмоциональную нагрузку на специализированные службы [22]. Психологи-волонтеры, обладая необходимыми профессиональными компетенциями и работая на принципах гуманизма, эмпатии и доверия, могут эффективно содействовать процессу адаптации семей военнослужащих к новым жизненным условиям.

Семейная система, являясь основой социального взаимодействия, нуждается в особом внимании при разработке программ адаптации и психологической поддержки в условиях кризисных ситуаций. Влияние боевых действий на эмоциональное состояние членов семей военнослужащих, изменение привычного уклада жизни и необходимость социальной адаптации создают значительные вызовы, требующие научно обоснованных решений [15]. В условиях ограниченности

кадровых ресурсов и высокой потребности в психологической помощи именно волонтеры могут стать важным звеном в системе поддержки, выполняя роль консультантов, координаторов программ помощи, а также организаторов психологических тренингов и групп взаимопомощи.

Междисциплинарный подход к разработке комплексных программ поддержки, включающий активное участие психологов-волонтеров, позволит не только минимизировать стрессовые последствия, но и создать устойчивую систему сопровождения, обеспечивающую гармоничную адаптацию семей к изменяющимся условиям. Количество пострадавших людей в разы больше количества специалистов, принимающих их в государственных организациях бесплатно, и их возможности не безграничны. Поэтому в настоящее время так много курсов по работе с данной категорией граждан, на которых обучают и опытных специалистов, и начинающих психологов. Движение добровольческой деятельности психологов только начинает свои шаги в этой области [1]. В связи с этим принципиально важным аспектом общей проблемы оказания психологической помощи семье в ситуации кризиса является вопрос о субъекте труда, то есть психологе, способном эффективно работать с запросами семьи, связанными со специальной военной операцией. Особое значение приобретает личность психолога-волонтера.

В результате анализа научной психологической литературы по организации деятельности психологов-волонтеров можно констатировать, что учеными определены основные принципы и разработаны технологии работы с определенными категориями клиентов и запросами от них. Это относится к наработкам в области кризисной и экстремальной психологии (В.Ю. Меновщиков, И.Г. Малкина-Пых и др.), психологии и психотерапии утраты и проживания горя (В. Ворден, М. Вайтхед, А.В. Гнездилов и др.), психологической травмы и посттравматического стрессового расстройства (П. Ланг, А.И. Копытин, Ш Раджа, Н.В. Тарабрина и др.), исследования по поддержке родственников пропавших без вести (Б. Прайтлер), а также представлены современные данные по работе со стрессом (А.Г. Караяни, Р. Сапольски и др.), в области психологии переживания (Ф.Е. Василюк). В контексте психологии труда раскрываются вопросы изучения психологов-волонтеров, как начинающих специалистов [4].

Изучив официальные интернет-сайты волонтерского движения в России – Карта добра, Волонтеры.ру, Клуб волонтеров, Добро.РФ, сведения о направленности и содержании активности волонтеров (Волонтеры Победы, Ассоциация Волонтерских центров, Волонтеры вместе, Подари жизнь, Единая информационная система «Добровольцы России» Добровольцы России, Мы вместе), можно сказать, что данный вид деятельности регламентируется системой нормативных документов,

определены его основные направления, выявляются исторические аспекты развития волонтерства.

Понятие «добровольцы» в Российской Федерации указывается в Федеральном законе «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» (ФЗ №135 от 11.08.1995 г.), добровольцы – это «граждане, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного труда в интересах благополучателя, в том числе в интересах благотворительной организации [23].

Волонтер – (франц. *volontaire* – доброволец; от лат. *voluntarius* – добровольный, поступающий по собственной воле): лицо, поступившее на военную службу по собственному желанию. Существует 2 типа волонтеров: профессионалы, нанимающиеся на службу за плату, и добровольцы, идущие в армию по идейным соображениям. В России волонтерство существовало в виде института вольноопределяющихся – это лицо, добровольно работающее по программе какой-либо правительственной или неправительственной организации (например, Корпус мира), или выполняющее определенный вид услуг (переводчик, гид, уборщик и т. п.) во время проведения крупных международных массовых мероприятий (фестиваль, олимпиада и т. п.), как правило, без оплаты [18]. Таким образом, волонтер – человек, осуществляющий свою деятельность на добровольных началах, безвозмездно.

Основой определения профессионально важных качеств волонтера можно считать основные характеристики, формирующие его психологический портрет, включающие, согласно данным научных источников, – характер мотивации, уровень развития эмпатии, удовлетворенность жизнью [10]. Среди наиболее распространенных черт характера людей, активно участвующих в волонтерстве, можно выделить следующие качества: честность, добропорядочность, отзывчивость, стремление к знаниям, искренность, справедливость, милосердие, целеустремленность, ответственность, щедрость, великодушие, храбрость, терпимость, чувство юмора, аккуратность, тактичность, эмпатию, уравновешенность, независимость, инициативность, позитивный настрой, уверенность в себе, пунктуальность, доверие, благодарность, терпение, убежденность и оптимизм [10].

В результате анализа научной психологической литературы и официальных интернет-ресурсов, посвященных волонтерскому движению, нами была проведена систематизация материала и разработана классификация участников волонтерской деятельности. Выделенные группы волонтеров на основании ряда критериев, а именно: возрастные характеристики, социальная роль, уровень квалификации [14]. Классификация представлена в таблице №1 «Категории волонтеров», отражающая дифференциацию добровольцев с учетом их

профессионального статуса, мотивации и степени вовлеченности в деятельность.

Таблица 1. Категории волонтеров

Возраст	Социальная роль	Цель участия	Квалификация
Подростки от 14 лет	Учащиеся	Профессиональное самоопределение, саморазвитие, самосовершенствование	Низкая
Студенты от 18 до 25 лет	Студенты	Профессиональное самоопределение, прохождение стажировок	Стажер
Работающие люди 25–55 лет	Профессиональные волонтеры (психологи, педагоги, социальные педагоги, социальные работники, юристы, врачи)	Самоопределение, саморазвитие, самореализация	Различная квалификация в зависимости от профессии
Работающие или неработающие пенсионеры 55–70 лет	Серебряные волонтеры (психологи, педагоги, социальные педагоги, социальные работники, юристы, врачи)	Самоопределение, самореализация	Различная квалификация в зависимости от профессии

Таким образом, волонтерство открыто для людей разных возрастов, от подросткового возраста и до пожилого. Различные социальные роли волонтеров позволяют определить их мотивацию, уровень подготовки и характер вовлеченности в деятельность по оказанию психологической помощи, что прямо отражает их позицию как субъектов трудовой деятельности. Для подростков и студентов волонтерство выступает в роли первого этапа профессионального становления, предоставляя возможность освоения базовых компетенций и приобретения практического опыта под наставничеством более опытных специалистов [6]. На этом этапе волонтеры выполняют вспомогательные функции, что способствует их постепенной адаптации к профессиональной среде и формированию первоначальных трудовых навыков [5]. Профессиональные психологи-волонтеры, обладая

специализированным образованием и практическим опытом, интегрируют волонтерскую деятельность в свою профессиональную практику [2]. Их участие направлено на расширение сферы компетенций, применение теоретических знаний в разнообразных консультативных ситуациях, а также совершенствование методов психологической поддержки [8]. Они несут ответственность за результат своей работы, принимают самостоятельные решения и оказывают квалифицированную помощь, что определяет их как полноценных субъектов трудовой деятельности.

«Серебряные» волонтеры, обладая значительным жизненным и профессиональным опытом, продолжают активно участвовать в социальной и профессиональной деятельности [12]. В рамках психологического консультирования они не только оказывают помощь нуждающимся, но и выполняют функцию наставничества, передавая знания и поддерживая молодых специалистов в процессе их профессионального развития [11].

Таким образом, социальная роль волонтера напрямую влияет на степень его включенности в процесс трудовой деятельности, уровень ответственности, спектр выполняемых задач и способы взаимодействия с коллегами и клиентами. Она формирует индивидуальный профессиональный путь, определяя степень самостоятельности в принятии решений и возможности для дальнейшего развития в рамках профессиональной деятельности.

Итак, обобщая, можно сказать, что материал, представленный в статье, отражает структурированный подход к организации волонтерской деятельности, обеспечивая оптимальное распределение задач в зависимости от возраста, мотивации и уровня подготовки участников, выступающих субъектами деятельности оказания психологической помощи семье, переживающей тяжелый жизненный кризис. Такой подход позволяет эффективно интегрировать волонтеров в процесс оказания психологической помощи, учитывая их индивидуальные особенности и имеющиеся компетенции.

В целом, теоретический анализ имеющегося материала позволяет определить, какими личностными качествами и компетенциями должен обладать субъект труда в области психологического консультирования в рамках оказания помощи семье в ситуации кризиса. Опираясь на ряд критериев: уровень образования, значимые для деятельности волонтерства в указанном направлении качества личности, готовность к данному виду труда, выделим следующие.

1. Оконченное психологическое образование: высшее или соответствующая профессиональная переподготовка [17]. Предпочтение отдается кандидатам с психологическим или педагогическим образованием, поскольку они обладают базовыми теоретическими и

практическими знаниями, необходимыми для работы с семьями, переживающими стрессовые ситуации. Дополнительное обучение в области кризисного консультирования или специальных тренингов также может быть значительным преимуществом.

2. Личностные качества: коммуникативность, эмоциональная устойчивость, стрессоустойчивость, фрустрационная толерантность, развитый оптимизм, эмпатия, толерантность, дипломатичность, самостоятельность решений и действий, работоспособность, дисциплинированность, ответственность, инициативность [20].

3. Внутренняя мотивация как основа готовности к данному виду труда предполагает искреннее желание помогать.

4. Альтруизм со стороны психолога-волонтера. Это качество успешно интегрируется в систему профессиональных навыков, позволяя волонтерам оказывать помощь без каких-либо ожиданий вознаграждения.

5. Обладание компетенциями в области экстренной психологической помощи является необходимым условием, поскольку возможность оказания квалифицированной поддержки может существенно повлиять на качество жизни клиентов.

6. Обязательное наличие у психолога-волонтера компетенций в области оказания экстренной и кризисной психологической помощи.

7. Готовность к обучению и профессиональному развитию, к постоянному обучению и совершенствованию профессиональных навыков [18]. Волонтеры должны быть готовы оперативно воспринимать новую информацию и адаптироваться к изменяющимся потребностям семей, находящихся в кризисе.

8. Умение работать в команде. Эффективное взаимодействие с коллегами и другими специалистами позволяет создать более полную картину ситуации и улучшить качество оказываемой помощи. Совместная работа способствует обмену опытом и знаниями, а также повышает уровень профессионализма всей команды.

9. Гибкость мышления, широта кругозора, понимание культурных и социальных контекстов, в которых находятся люди, нуждающиеся в помощи. Волонтеры должны учитывать индивидуальные особенности каждого клиента, чтобы предложить максимально подходящие и эффективные методы воздействия.

10. Личностная готовность к эмоциональным вызовам. Способность сохранять спокойствие и ясность мышления в стрессовых ситуациях.

Выделенные личностные характеристики и компетенции психолога-волонтера следует рассматривать в качестве профессионально-значимых, так как они в совокупности обеспечивают возможность работы с использованием различных форм оказания

помощи семье в условиях переживания кризиса, в том числе связанного со специальной военной операцией: 1) предоставление консультативной поддержки через чат; 2) помощь по горячей линии; 3) индивидуальное психосоциальное сопровождение; 4) организация групповых встреч для оказания поддержки; 5) обучение элементам психологической помощи [16].

В условиях кризиса, переживаемого семьей, психологи-волонтеры играют ключевую роль в поддержании психологического благополучия людей. Важной задачей является консультативная поддержка через чат, где участникам предоставляется возможность анонимно делиться своими переживаниями и получить квалифицированные советы. Такой подход позволяет людям чувствовать себя услышанными и обеспечивает понимание личной ситуации в новом контексте, что снижает уровень тревожности и стресса.

Помимо онлайн-консультаций, работа по горячей линии становится критически важной. Психологи, отвечающие на звонки, могут мгновенно оказать помощь тем, кто находится в кризисной ситуации, предоставляя эмоциональную поддержку и предлагая пути выхода из трудных обстоятельств. Это создает пространство для безопасного выражения эмоций и решения текущих проблем.

Индивидуальное психосоциальное сопровождение помогает людям восстановить внутреннее равновесие и справиться с травматическими переживаниями.

Групповые встречи позволяют людям делиться опытом и поддерживать друг друга в непростых условиях. Обучение элементам психологической помощи дает возможность участникам сообщества стать более устойчивыми и научиться поддерживать своих близких [19].

Подход психолога-волонтера к человеку, обратившемуся за помощью, базируется на принципах индивидуального подхода к клиентам. Важно не только выслушать проблемы клиента, но и принять ответственность за помощь в их решении, исключив любое вмешательство, которое может негативно повлиять на процесс консультирования. Важно учитывать особенности каждого человека и помочь ему найти оптимальное решение своих проблем.

Итак, важность труда волонтеров заключается в том, чтобы во время кризиса помогать наладить коммуникацию между родителями и детьми, между супругами, предотвратить или помочь с преодолением депрессивных состояний и апатии.

Психолог-волонтер, обладающий необходимыми компетенциями и личностными качествами, значимыми для оказания психологической помощи семье в условиях кризиса, является субъектом трудовой деятельности, способным работать максимально эффективно. Именно такая профессионально выполненная работа играет решающую роль в

восстановлении психологического здоровья и адаптации людей, столкнувшихся с тяжелыми испытаниями.

В заключении, подчеркивая существенную роль психолога-волонтера как субъекта деятельности оказания психологической помощи семье в условиях кризиса, следует отметить, что их деятельность сталкивается с проблемами, существенно влияющими на ее результативность: отсутствие стандартизированных методик диагностики и психологической помощи, недостаточная профессиональная подготовка волонтеров-психологов, нехватка супервизии для субъектов данного вида труда. Для повышения эффективности их работы необходимо решение следующих задач: разработка научно обоснованных программ подготовки волонтеров, создание системы методического обеспечения и супервизии, оценка эффективности применяемых методик.

Психологи-волонтеры являются востребованными в реальной ситуации развития общества субъектами профессиональной поддержки и помощи семье в ситуации кризиса, важным компонентом всей системы психологической помощи Российской Федерации.

Список литературы

1. Арсеньева Т.Н. Психолого-педагогические основы разработки и внедрения инновационных проектов молодежного добровольчества // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2010. №136. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskie-osnovy-razrabotki-i-vnedreniya-innovatsionnyh-proektov-molodezhnogo-dobrovolchestva>.
2. Ассоциация волонтерских центров [Электронный ресурс]. URL: <https://intermol.su/about/organizations/assotsiatsiya-volontyerskikh-tsentrov/>
3. Большая российская энциклопедия 2004–2007 гг. URL: https://bigenc.ru/c/dobrovol-cheskaia-volontiorskaia-deiatel-nost-legal-naia-definitisii-010434?utm_source=chatgpt.com
4. Бочанов М.А., Чернухина Е.Е. Волонтерское движение: российский опыт и мировая практика. // Ученые записки Орловского государственного университета. 2015. №2 (65). С.70–75.
5. Васильева И.В., Чумаков М.В. Ценности личности и студенческое волонтерство. // Национальный психологический журнал. 2025. № 1 , 18-28. <https://npsyj.ru/articles/article/11346/>
6. Волонтер.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://volonter.ru/>
7. Волонтеры «Вместе» [Электронный ресурс]. URL: <https://dobro.ru/organizations/876/info?ysclid=lb4ulacv1b318444816>
8. Волонтеры Победы [Электронный ресурс]. URL: <https://xn--90abhd2amfbbj2j6f6f.xn--p1ai/>
9. ВСК: статистика по обращениям в службу психологической поддержки от 17.01.2023г. URL: <http://wiki-ins.ru/news/22-newswiki-insru/68449-vsk-statistika-po-obrascheniyam-v-sluzhbu-psihologicheskoy-podderzhki.pdf>

10. Денисова Н.С., Гизатова И.А. Технологии социальной работы с молодежью // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). М.: Буки-Веди, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3177/>
11. Добро РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://dobro.ru/>
12. Добровольцы России [Электронный ресурс]. URL: <https://добровольцыроссии.рф/organizations/246/info>
13. Дувалина О.Н. Психологическая помощь женщинам, родственники которых являются участниками военных действий // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2024. № 10 (99). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/psikhologicheskaya-pomoshh-zhenshhinam-rodstvenniki-kotorykh-yavlyayutsya-uchastnikami-voennykh-dejstvij.html>
14. Единая информационная система «Добровольцы России» [Электронный ресурс]. URL: <https://yarmp.ru/events/3391-edinaya-informatsionnaya-sistema-dobrovoltsi-rossii?ysclid=lttrfasxac941883682>
15. Караяни А.Г., Караяни Ю.М. Психологические последствия войны и социально-психологическая реадaptация участников боевых действий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Психология. 2014 №4. С. 59–66.
16. Карта добра [Электронный ресурс]. URL: <http://kartadobra.ru/>
17. Клуб волонтеров [Электронный ресурс]. URL: <http://www.club-volonterov.ru/>
18. #Мы вместе [Электронный ресурс]. URL: <https://мывместе.рф/#popup:infoblock11>
19. Озерова Л.Н. Профессиональная тактика при работе психолога с членами семьи участника СВО // Золотая Лестница. Психологическая газета. 15.01.2024. URL: <https://psygazeta.ru/rubriki/krizisnaya-psikhologiya-i-psikhoterapiya/4087-professionalnaya-taktika-pri-rabote-psikhologa-s-chlenami-semi-uchastnika-svo.html>
20. Попова О.В. Организация психологической поддержки населения психологами-волонтерами // Неделя науки ВИЭСУ - 2022: сборник докладов и выступлений на научно-практических конференциях (декабрь 2022 г.) / сост. Ю. В. Агибалов ; Воронежский институт экономики и социального управления. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр «Научная книга», 2023. – С. 245-249.
21. Россияне в начале 2023 года стали чаще обращаться к психологам. Информационное агентство ТАСС. 12.03.2023 г. URL: <https://tass.ru/obschestvo/17244133>
22. Ульянина О.А. Организация системы межведомственного адресного сопровождения участников специальной военной операции и членов их семей / О.А. Ульянина, Н.Н. Дмитриева, V Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 6-7 апреля 2023 г. / отв. ред. И.А. Ершова. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2023. – С. 76-84.
23. Федеральный закон от 11 августа 1995 г. №135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях». URL: <http://base.garant.ru/104232/>

24. Фомина Ю.И., Фельдман И.Л. Психологическая подготовка как способ повышения психической устойчивости военнослужащих – участников боевых действий // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т 8. №6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/94PSMN620.pdf>

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33), e-mail: nndem@list.ru

ДМИТРИЕВА Людмила Геннадьевна – аспирант, преподаватель кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, Желябова, 33); генеральный директор ООО «Астра Тривиум» (170000, г. Тверь, ул. Бассейная д. 2/12, офис 5), dmitrievaluda@yandex.ru

A volunteer psychologist as a subject of work providing psychological assistance to a family in a crisis

N.N. Demidenko, L.G. Dmitrieva

Tver State University, Tver

The article is devoted to the generalization of scientific data on the work of volunteers and the description of the professional portrait of a volunteer psychologist as a subject of providing psychological assistance to a family in a crisis, the essence of which and its specifics are described in the context of the stated issues. The classification of volunteers by age, social role and social status is presented. A generalized psychological characteristic of the activity, personality and competencies of a volunteer psychologist in providing psychological assistance to a family in a crisis is given.

Keywords: *psychologist, volunteer, volunteer psychologist, crisis, subject of labor activity, psychological services, volunteering.*

Принято в редакцию: 31.01.2025 г.
Подписано в печать: 24.04.2025 г.

Профессиограмма IT-специалиста в условиях удаленной работы: теоретико-методологический анализ проблемы

Н.Н. Демиденко, И.С. Конуркин

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Представлен теоретико-методологический анализ проблемы, связанной с профессиограммой IT-специалиста в условиях удаленной работы. Дан анализ состояния уровня разработанности проблемы в психологии труда. Рассматривается технология разработки профессиограммы, ее структура и содержание, включающие как традиционные компоненты, так и новые элементы, обусловленные спецификой удаленной работы, основные характеристики которой систематизированы и описаны в статье. Дан сравнительный анализ работы в офисе и в условиях удаленной работы IT-специалиста. На основе научных исследований выделены актуальные ключевые профессионально важные качества IT-специалиста: самоорганизация, стрессоустойчивость, навыки цифровой коммуникации. Особое внимание уделяется методологии проектирования профессиограммы с учетом актуальных проблем профессиональной деятельности и формата удаленной работы IT-специалиста, а также представлен прогноз применения профессиограммы как инструмента подбора, оценки и развития субъекта данного вида труда в условиях цифровой трансформации.

Ключевые слова: *профессиограмма, IT-специалист, удаленная работа, цифровая трансформация, профессиональные компетенции, soft skills – универсальные компетенции, психологическая адаптация, виртуальные команды, профессиональное выгорание, цифровая коммуникация.*

В эпоху цифровой экономики информационные технологии проникают в каждую сферу жизни общества, меняя привычные устои. Стремительный рост IT-сектора приводит к новым требованиям в отношении специалистов этой области. Важно отметить, что удаленная работа захватывает позиции, став доминирующим способом занятости во многих организациях этой сферы. Такие изменения требуют переосмысления традиционных методов профессиональной подготовки и оценки работников. Необходимость создания обновленных актуализированных профессиограмм становится важной научно-исследовательской и прикладной задачей.

Профессиограмма – не просто набор формальных характеристик, а инструмент, который открывает список ключевых компетенций и профессионально значимых качеств (ПЗК), необходимых специалисту для выполнения задач на высоком уровне. В мире IT, где работают

программисты, системные администраторы и инженеры, такие качества, как гибкость, самоорганизация, стрессоустойчивость, а также развитые коммуникативные навыки приобретают особое значение. Особенно важно это в контексте удаленной работы, где каждый день требует максимальной включенности и самоотдачи [7, с. 149–150]. Теоретический анализ научного материала показывает, что профессиограммы, отвечающей требованиям времени и актуальным задачам профессиональной деятельности IT-специалиста в условиях удаленной работы, пока не разработано.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного анализа и описания профессии IT-специалиста в условиях современных реалий удаленной работы. Цель статьи – раскрыть особенности, проблемы и перспективы разработки профессиограммы, которая бы адекватно описывала, современный труд IT-специалистов с учетом удаленной формы работы, указывала необходимые профессионально важные качества личности субъекта данного вида труда и соответствующие этой деятельности компетенции.

Теоретический анализ научных исследований в области психологии труда, организационной психологии, социологии труда раскрывает изученные аспекты заявленной темы и позволяет делать вывод о формировании новых научно-исследовательских задач в области профессиографии.

Так, показано, что удаленная работа предъявляет к работникам IT-сферы новые более жесткие требования. На первый план выходят способность адаптироваться, эмоциональная устойчивость, умение взаимодействовать с коллегами в виртуальном мире. Эти личностные характеристики требуют отдельного анализа и обязательного включения в профессиограмму [8, с. 140–142]. Кроме того, особое внимание уделяется ключевым исследованиям в области психологии профессионального становления IT-специалистов [1, 2, 7], а также актуальным изменениям в требованиях условий удаленной работы.

Отдельного внимания с точки зрения теоретико-методологического анализа проблемы заслуживает рассмотрение собственно технологии разработки профессиограммы IT-специалиста. Согласно научным данным в области психологии труда, разработка и внедрение профессиограммы для IT-специалистов в условиях удаленной работы представляет собой сложный и многогранный процесс, включающий анализ профессиональной деятельности, изучение специфики задач и обязанностей специалистов, определение ключевых профессиональных компетенций, разработку структуры профессиограммы с описанием требований и условий труда, создание методик оценки квалификации, внедрение и апробацию модели, а также её последующий мониторинг и корректировку с учетом изменений в

профессиональной среде и технологических тенденциях. Такой подход позволяет обеспечить высокую степень соответствия между профессиональными качествами сотрудников и спецификой их работы. Анализ профессиональной деятельности в IT-сфере предполагает детальное изучение задач, функций и условий труда специалистов. Методология проектирования профессиограммы включает широкий спектр методов, таких как наблюдение за рабочим процессом, хронометраж операций, психофизиологические измерения и анализ результатов работы [2]. Эти методы позволяют выделить ключевые элементы профессиональной деятельности, включая разработку программного обеспечения, управление информационными системами, тестирование продуктов и устранение технических проблем. Формулирование требований к IT-специалистам базируется на результатах анализа профессиональной деятельности и включает определение ключевых компетенций. В условиях удаленной работы акцент смещается на такие качества, как самоорганизация, умение эффективно управлять своим временем, высокий уровень ответственности и способность принимать самостоятельные решения. Важным компонентом профессиограммы является психограмма – психологический анализ структуры профессиональной деятельности, который позволяет выявить основные личностные качества, необходимые специалисту [9, с. 372–373].

Проверка и уточнение профессиограммы осуществляются на этапе её апробации и практического применения. Этот процесс включает сбор обратной связи от сотрудников, проведение опросов, оценку производительности и уровня удовлетворённости работников. Эффективным инструментом является методика «360 градусов», которая базируется на многосторонней оценке профессиональных качеств специалиста и помогает выявить как сильные, так и слабые стороны его профессиональной деятельности.

Практическое внедрение профессиограммы начинается с этапа подбора персонала. Это позволяет четко сформулировать требования к кандидатам, что особенно актуально в условиях удаленной работы. Образовательные программы играют ключевую роль в развитии компетенций, определенных в профессиограмме. Современные компании и образовательные учреждения внедряют программы обучения, адаптированные к специфике удаленной работы. Это включает развитие цифровой грамотности, освоение облачных технологий, а также управление проектами. Особое внимание уделяется развитию soft skills (универсальных компетенций), таких как тайм-менеджмент, коммуникативные навыки и креативное мышление. Партнерство между университетами и IT-компаниями позволяет создавать учебные курсы,

направленные на подготовку специалистов, соответствующих требованиям рынка труда.

Оценка эффективности сотрудников на основе профессиограммы позволяет объективно измерять результаты их профессиональной деятельности, включая уровень выполнения поставленных задач, соответствие требованиям должности и степень развития необходимых компетенций. Она становится основой для внедрения новых систем мониторинга, которые особенно актуальны в удаленной работе, где прямой контроль руководителей минимален [9]. Например, использование цифровых платформ, таких как Trello или Jira, помогает отслеживать выполнение задач. Адаптация сотрудников к условиям удаленной работы требует внедрения программ поддержки, включая обучение, психологическую помощь и обеспечение необходимыми техническими ресурсами. Исследование, проведенное Ф. Холлисом, показало, что большая часть сотрудников положительно оценивает опыт удаленной работы, но для сохранения этой тенденции важно создавать условия, минимизирующие стресс и способствующие продуктивной работе [11].

Карьерное развитие в условиях удаленной работы также приобретает новые формы. Участие в онлайн-конференциях, вебинарах и международных проектах становится неотъемлемой частью профессионального роста. Сертификационные программы, такие как курсы AWS, Google Cloud или Scrum Master, предоставляют возможность оставаться конкурентоспособными на рынке труда.

Методология разработки, анализа и внедрения профессиограммы IT-специалиста охватывает все ключевые аспекты профессиональной деятельности, обеспечивая её соответствие требованиям современного рынка труда. Она включает детальный анализ профессиональных задач, формирование критериев оценки, апробацию на практике и постоянную поддержку сотрудников в процессе адаптации к изменяющимся условиям работы [2, с. 227]. Особенно актуально это в эпоху цифровизации и удалённого формата труда, где востребованы гибкость, способность к самоорганизации и умение эффективно применять цифровые инструменты для решения профессиональных задач.

Ключевыми компонентами профессиограммы IT-специалиста являются профессиональные знания, навыки, личностные качества и коммуникативные способности. В мире, где технологии меняются с каждым днем, а работа зачастую проходит удаленно, особое значение приобретают качества, которые помогают не только успешно справляться с текущими задачами, но и адаптироваться, перестраиваться, принимать новые реалии работы. Одним из основополагающих факторов в работе IT-специалиста является его глубокое знание архитектуры вычислительных систем. Сюда же можно добавить владение языками

программирования, алгоритмами, базами данных. Всё это – не просто набор теоретических знаний, это инструменты, которые лежат в основе мира технологий. Эти знания позволяют специалистам проектировать, поддерживать, модернизировать системы, которые обрабатывают информацию в самых разных областях. Несмотря на переход к удаленной работе, значимость этих знаний только возрастает.

Исследования акцентируют внимание на необходимости знания тонкостей работы с сетевыми протоколами, методов конфигурации оборудования, а также диагностики и устранения неисправностей. Это требует от специалистов не только теоретических знаний, но и высокого уровня практических навыков, внимательности и аналитического мышления [7, с. 149–150]. Кроме того, важность технической компетентности возрастает в условиях удаленной работы, поскольку специалистам приходится работать с минимальным внешним контролем, что подразумевает необходимость самостоятельной диагностики и устранения неисправностей в системе. Эти обязанности требуют высоких профессиональных качеств и умения решать задачи в режиме реального времени без вмешательства со стороны коллег или руководства.

Все вышеперечисленные факты, с нашей точки зрения, должны найти отражение в современной профессиограмме IT-специалиста.

В эпоху удаленной работы личностные качества становятся не менее значимыми. Стрессоустойчивость, самоорганизация, внимательность, креативность – эти характеристики становятся той самой основой, без которых эффективная работа просто невозможна. Как указывает Л.Н. Плоткина, контроль со стороны руководства минимален, а объем задач часто требует самостоятельного управления временем, что усиливает значимость таких качеств, как ответственность и способность к саморегуляции. От IT-специалиста требуется способность четко расставлять приоритеты, управлять рабочими процессами и эффективно распределять время, что особенно важно в условиях удаленного формата работы, где физическое разделение между коллегами и руководством создает дополнительные вызовы для организации труда [8, с. 140–142].

Удаленная работа, в свою очередь, ставит еще одну важную задачу: уметь эффективно коммуницировать. Виртуальные команды требуют невероятной четкости, умения передавать информацию и достигать согласования действий. Важно учитывать, что рабочие процессы в условиях удаленной работы могут осуществляться в различных временных зонах и с использованием множества цифровых инструментов. В этих условиях IT-специалисту необходимо обладать высокоразвитыми коммуникативными навыками, позволяющими эффективно выражать свои мысли и идеи как в устной, так и в письменной форме. Soft skills, такие как способность к четкой и эффективной коммуникации, умение разрешать конфликты и развивать

критическое мышление, становятся неотъемлемой частью профессионального арсенала. Без этих качеств успешная работа становится невозможной. Гарвардское исследование подчеркивает, что успех работы удаленных команд зависит именно от этих качеств, от способности адаптироваться к изменениям, мыслить критически и, конечно, правильно взаимодействовать [5]. Когда все решения и действия согласуются через электронные сообщения, без качественной коммуникации даже лучшие идеи не смогут достичь реализации.

Кроме того, динамика IT-отрасли требует от специалистов постоянного обновления знаний и навыков. Важно не просто учиться, а делать это непрерывно, поскольку технологии устаревают с невероятной скоростью. Это также относится к области разработки программного обеспечения, где новые языки программирования, фреймворки и инструменты появляются регулярно. Отмечается, что успешные специалисты регулярно изучают новые языки программирования, участвуют в образовательных программах, осваивают новые инструменты и подходы, что способствует их профессиональному росту и позволяет сохранять конкурентоспособность в условиях быстроменяющейся отрасли [1]. В условиях удаленной работы это приобретает особую значимость. Доступ к образовательным ресурсам и онлайн-курсам дает специалистам уникальную возможность развиваться и совершенствовать свои навыки, невзирая на физическое расстояние от привычных офисов и традиционных рабочих мест.

Ряд современных исследований подчеркивает важные изменения в требованиях к IT-специалистам, вызванные цифровой трансформацией и удаленной работой. Так, исследование, проведенное А.В. Карповым [4, с. 17] акцентирует внимание на том, что помимо традиционных технических навыков, важнейшим становится умение быстро адаптироваться к изменениям и осваивать новые технологии. В работе выделяется особая роль развития навыков адаптивности и лидерства, особенно в условиях виртуальных команд. Здесь от специалистов требуется не только решать профессиональные задачи, но и вдохновлять коллег, координировать их действия, что в свою очередь, требует высокого уровня эмоционального интеллекта.

Также исследования отмечают необходимость в совершенствовании гибких навыков (soft skills), таких как креативность, лидерство и стратегическое мышление, которые становятся ключевыми в условиях постоянной инновационной активности в отрасли [5, с. 133–134]. Эти качества важны не только для повышения эффективности работы, но и для успешной карьеры.

Не менее важным аспектом является знание английского языка. В IT-индустрии он становится не просто языком общения, а настоящим универсальным языком технологий. Современные технические

материалы, инструкции, последние тренды и инновации в первую очередь публикуются на английском, что делает его абсолютно необходимым для каждого IT-специалиста. Работа в международных командах требует уверенного владения английским языком, поскольку это существенно облегчает профессиональную коммуникацию. Кроме того, умение работать с технической документацией на иностранном языке становится важным навыком, так как многие новые разработки и инструменты трудно переводимы на другие языки. Перечень описанных выше ПВК объективно должен быть представлен в психограмме IT-специалистов.

Таким образом, в целом профессиограмма IT-специалиста представляет собой нечто гораздо большее, чем просто набор навыков субъекта данного вида труда. Это динамичный и многогранный инструмент, который включает в себя как технические компетенции, так и личностные качества. В условиях удаленной работы и стремительных технологических изменений акцент смещается на такие качества, как способность к самоорганизации, стрессоустойчивость, креативность и гибкость. Навыки работы в виртуальных командах, способность обновлять свои знания и уверенное владение английским языком становятся основой для построения успешной карьеры в IT-сфере. В мире, где удаленная работа и постоянные технологические преобразования уже являются нормой, эти качества играют решающую роль в профессиональном росте.

С учетом быстро развивающейся IT-отрасли переход к удаленной работе является не только технологической, но и психологической сложностью. Для IT-специалистов, чья профессиональная деятельность традиционно включала взаимодействие с коллегами в офисе, переход на удаленку требует не только новых методов работы с технологическими инструментами, но и изменений в личностной и коммуникативной составляющей профессии. Психологический анализ феномена удаленной работы имеет важное значение, так как включает в себя как аспекты личной адаптации, так и изменения в командной динамике. Учет данной специфики должен быть отражен в одной из составляющих профессиограммы, а именно – в части описания труда IT-специалиста.

Одной из ключевых характеристик удаленной работы является изоляция, которая затрудняет процесс взаимодействия и обмена информацией в реальном времени. В условиях традиционной офисной работы многие психологические аспекты общения – невербальные сигналы, мгновенная обратная связь, неформальные взаимодействия – играли значительную роль в поддержании профессиональной атмосферы. В условиях удаленной работы эти компоненты становятся ограниченными, что неизбежно влияет на восприятие рабочего процесса. Это особенно актуально для IT-специалистов, которым часто приходится

работать отдельно, сосредотачиваясь на решении технических задач. Такая работа требует высокой и длительной концентрации внимания. Однако удаленная работа имеет двойное влияние на психоэмоциональное состояние сотрудников: с одной стороны, она может способствовать повышенной продуктивности и фокусировке, а с другой – быть источником стресса и чувства изоляции, что сказывается на эмоциональном благополучии работников.

Прежде всего в условиях удаленной работы возрастает значение личностных качеств специалистов, таких как самоорганизация и стрессоустойчивость. В офисе специалист мог быстро получить помощь от коллег и руководства, но в условиях удаленной работы ему часто приходится действовать в одиночку. Это накладывает дополнительные требования к способности эффективно управлять своим временем и задачами. Стрессоустойчивость становится одним из ключевых качеств, поскольку отсутствие постоянного внешнего контроля, а также увеличившийся объем работы могут создать серьезное давление, приводящее к эмоциональному выгоранию и снижению эффективности. Исследования показывают, что меньшая часть работников испытывают стресс, связанный с необходимостью работать в условиях удаленности, что сказывается на их производительности и общем психологическом состоянии [11]. Это подтверждается и другими исследованиями, где отмечается, что удаленная работа может привести к чувству одиночества и профессиональному выгоранию, если работник не научится эффективно управлять своим временем и эмоциями [3].

Одним из ключевых аспектов удаленной работы является высокая степень автономности. С одной стороны, это дает специалистам свободу действий и новые возможности для самореализации, а с другой – создает риски, связанные с недостатком мотивации и дисциплины. Психологические исследования показывают, что у IT-специалистов, работающих удаленно, значительно увеличивается ответственность за выполнение задач без постоянного контроля [5, с. 128]. Это требует не только высокого уровня самоорганизации и внутренней мотивации, но и способности принимать самостоятельные решения. Для многих сотрудников, особенно начинающих, такая автономия может стать сложностью. Без внешнего контроля становится трудно ориентироваться в рабочих задачах, соблюдать сроки и управлять своим временем.

Однако изоляция на удаленной работе также может привести к улучшению качества работы для некоторых специалистов, позволяя им сосредоточиться на решении задач и избегать отвлекающих факторов. Для IT-специалистов, чья работа часто требует глубокого погружения в технические детали, удаленка может способствовать повышению продуктивности и креативности, что подчеркивается в исследованиях Е.В. Петракова [12]. Важно отметить, что, несмотря на определенные

трудности, для некоторых работников удаленная работа становится возможностью для более эффективного выполнения своих задач, поскольку позволяет им работать в более удобных для себя условиях, что улучшает их психоэмоциональное состояние.

Не менее значимым аспектом удаленной работы является изменение динамики командных взаимодействий. В виртуальном пространстве IT-специалисты сталкиваются с целым рядом проблем, таких как координация действий, разрешение конфликтов и поддержание командного духа. Эти задачи требуют от участников команд не только технических навыков, но и высоких коммуникативных способностей. Психологический комфорт в таких условиях во многом зависит от умения сотрудников четко и конструктивно общаться, эффективно делиться информацией и координировать действия с коллегами, находящимися на расстоянии, порой в разных уголках мира. Преобладающая часть сотрудников испытывают трудности в установлении эффективного взаимодействия на удаленке [12]. Это подчеркивает необходимость создания таких условий, которые способствовали бы успешному обмену информацией и поддержанию командной синергии. Эти проблемы становятся еще более острыми, когда речь идет о международных или межкультурных командах, где различия в подходах и восприятии могут приводить к недоразумениям и конфликтам.

Кроме того, удаленная работа требует особого внимания к психоэмоциональному состоянию сотрудников. Размытие границ между работой и личной жизнью становится всё более ощутимым, и IT-специалисты сталкиваются с трудностью балансировки этих двух сфер. Это может привести к переутомлению и профессиональному выгоранию. Особенно актуально это для тех, чья работа требует постоянного вовлечения и высокой концентрации, что часто лишает их четких границ между рабочим временем и отдыхом. Такая ситуация может негативно сказаться не только на психоэмоциональном состоянии, но и на общей эффективности. Психологическое давление от отсутствия разграничений между жизнью и работой становится одним из основных вопросов для специалистов в IT-сфере.

Таким образом, психологический анализ феномена удаленной работы в IT-сфере показывает, что переход на удаленный формат влечет за собой изменения не только в технологическом, но и в личностном и межличностном аспектах. Удаленная работа требует высокой степени самоорганизации, стрессоустойчивости, а также наличия развитых коммуникативных навыков для успешного взаимодействия в виртуальной среде. Психологические проблемы, такие как одиночество, выгорание и трудности в организации работы, являются важными вызовами для IT-специалистов, с которыми необходимо эффективно

справляться для поддержания высокой производительности и профессионального удовлетворения [3].

В условиях традиционного офиса IT-специалист ориентирован на выполнение четко регламентированных задач в коллективе с постоянным контролем со стороны руководства. В удаленной работе акценты смещаются: важными становятся самостоятельность, гибкость и способность эффективно работать с цифровыми инструментами. Для более глубокого понимания изменений важно провести сравнение ключевых аспектов работы в традиционных условиях и в удаленном формате.

1. Организация рабочего процесса. В офисной среде работа IT-специалиста четко структурирована, организована и соответствует определенному графику, с задачами, которые выполняются в тесном взаимодействии с коллегами. Все этапы рабочего процесса можно быстро контролировать, что способствует эффективному решению поставленных задач. В удаленной работе организация процесса опирается на гибкие инструменты, такие как системы управления проектами и онлайн-совещания. Это требует высокой самоорганизации и умения адаптировать задачи в условиях изменчивости рабочего дня, что является важнейшим элементом для успешной работы в удаленном формате.

2. Контроль и мониторинг работы. В условиях традиционной работы руководители могут контролировать процесс выполнения задач, проводя регулярные встречи и совещания с сотрудниками. Такой подход позволяет оперативно решать возникшие проблемы и давать обратную связь. В удаленной работе акцент делается на результатах, а контроль часто осуществляется через автоматизированные системы и отчеты. Работники не всегда находятся под присмотром, что требует большего внимания к соблюдению дедлайнов и качества работы.

3. Командная работа. Офисная работа IT-специалистов предполагает активное взаимодействие с коллегами, оперативное разрешение вопросов и обмен идеями в реальном времени. В удаленном формате коммуникация осуществляется через текстовые сообщения и видеоконференции, что требует от специалистов развития навыков цифровой коммуникации. Нужно быть внимательным к деталям и умело взаимодействовать через различные онлайн-платформы.

4. Психологическое состояние. В традиционном офисе IT-специалисты могут рассчитывать на постоянную социальную поддержку и взаимодействие с коллегами. В условиях удаленной работы стрессоустойчивость и психологическая гибкость становятся ключевыми факторами для предотвращения профессионального выгорания. Работники удаленных команд сталкиваются с рисками социальной

изоляции, что требует от них развитых навыков саморегуляции и способности поддерживать баланс между работой и отдыхом.

5. Разрешение конфликтов. Конфликты в офисной работе решаются в реальном времени, с возможностью быстрого вмешательства руководства и коллег. В удаленных командах разрешение конфликтов занимает гораздо больше времени. От сотрудников требуется развитие навыков разрешения конфликтных ситуаций без прямого контакта.

Сравнительный анализ демонстрирует, что в условиях традиционной работы ИТ-специалисты функционируют в четко структурированной среде с постоянным контролем и активным взаимодействием внутри коллектива. В удаленной работе ключевыми становятся навыки самоорганизации, самоконтроля и цифровой коммуникации. В обоих случаях требования к специалисту остаются высокими, но удаленный формат требует от работников большей гибкости и способности оперативно адаптироваться к постоянно меняющимся условиям работы.

По прогнозам аналитиков, в ближайшие годы можно ожидать дальнейшего роста популярности удаленной работы в ИТ-сфере. Такие факторы, как доступность облачных технологий, высокая скорость интернет-соединения и увеличение числа гибридных моделей занятости, сделают удаленный формат работы нормой для большинства компаний. Для успешной адаптации к этим изменениям необходимо учитывать несколько ключевых направлений в деятельности сопровождения развития ИТ-специалиста.

Во-первых, повышение значимости универсальных компетенций. Способность ИТ-специалистов эффективно взаимодействовать в виртуальной среде, управлять проектами удаленно и работать в межкультурных командах станет обязательным условием их профессионального успеха. Можно включать организацию тренингов по кросс-культурной коммуникации, курсы по управлению удалёнными проектами, а также программы, направленные на развитие лидерских качеств.

Во-вторых, важным становится формирование гибких карьерных траекторий. Удалённая работа открывает перед ИТ-специалистами широкие возможности для участия в международных проектах, обучения в ведущих мировых университетах. Согласно данным исследования, компании, которые внедряют системы корпоративного обучения, достигают повышения эффективности сотрудников. Такие инициативы помогают организациям адаптироваться к требованиям быстро меняющегося рынка и способствуют карьерному прогрессу их работников, обеспечивая конкурентоспособность как компании, так и её специалистов [10].

В-третьих, совершенствование систем оценки и мотивации сотрудников. В условиях удаленной работы традиционные методы

контроля становятся менее эффективными, что требует разработки новых подходов к оценке результативности. Одним из возможных решений может стать использование OKR (Objectives and Key Results) – системы, которая позволяет оценивать вклад сотрудника в достижение общих целей команды и компании [6, с. 18–19].

В-четвертых, создание благоприятной психологической среды. Компании должны разрабатывать программы, направленные на профилактику профессионального выгорания и поддержку сотрудников в условиях удаленной работы. Это может быть доступ к психологической помощи, организация неформальных встреч онлайн и внедрение гибких графиков работы. Исследования подтверждают, что большинство сотрудников ценят гибкость графика как фактор, значительно снижающий уровень стресса [11].

Прогнозы также показывают, что спрос на специалистов в области IT продолжит расти, особенно в таких направлениях, как искусственный интеллект, кибербезопасность, обработка больших данных и разработка программного обеспечения для облачных платформ. Возникают новые задачи для образовательных систем, которые должны оперативно реагировать на изменения и готовить специалистов.

Таким образом, будущее IT-специалистов в условиях удаленной работы зависит от их способности адаптироваться к изменяющимся условиям труда, а также от готовности компаний предоставлять своим сотрудникам необходимые ресурсы для профессионального и личностного развития. Внедрение гибких моделей работы, развитие профессиональных и личностных компетенций, создание психологически комфортной среды и использование современных технологий для оценки и мотивации сотрудников станут ключевыми факторами успеха в этой области.

Проведённый анализ демонстрирует, что профессия IT-специалиста в условиях удалённой работы существенно трансформируется, требуя пересмотра традиционных подходов к организации труда, формированию компетенций и оценке профессиональных качеств. В этом контексте профессиограмма становится ключевым инструментом, позволяющим выявить и систематизировать навыки и качества, необходимые для успешной деятельности в цифровой среде. IT-специалистам требуется сочетание глубоких технических знаний с развитыми мягкими навыками (soft skills), такими как стрессоустойчивость, самоорганизация, гибкость и способность к эффективной коммуникации в виртуальных командах. Эти качества, наряду с навыками постоянного обучения, адаптивности и психологической устойчивости, обеспечивают их конкурентоспособность на рынке труда.

Удалённая работа предоставляет новые возможности для профессионального роста, включая участие в международных проектах и доступ к глобальным образовательным ресурсам. Однако она также связана с определенными вопросами, такими как социальная изоляция и риск профессионального выгорания. Будущее профессии IT-специалиста связано с развитием гибких моделей занятости и цифровой трансформацией. Для обеспечения успешной адаптации работников компании образовательные учреждения должны пересматривать профессиональные стандарты, инвестировать в корпоративное обучение и учитывать изменяющиеся потребности рынка труда.

Таким образом, эволюция профессиограммы IT-специалиста в условиях удалённой работы – это процесс, направленный на создание сбалансированного подхода, который учитывает как профессиональные, так и личностные аспекты, обеспечивая устойчивость и эффективность работников в условиях цифрового будущего.

Список литературы

1. Бобикова Л.К. Формирование профессионально значимых качеств личности инженера у студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Елабуга, 2001. 178 с.
2. Демиденко Н.Н., Ератина Е.А. Глава 10. Профессиограмма IT-специалиста с учетом психологических особенностей его деятельности // Психология труда, организации и управления в условиях цифровой трансформации общества / под ред. Р.А. Абдурахманова. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2021. С. 151–160.
3. Джумагулова А.Ф., Водопьянова Н.Е., Гофман О.О., Никифоров Г.С. Профессиографические особенности деятельности IT-специалистов как рискогенные факторы выгорания // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2024. № 1. С. 220–241.
4. Карпов А.В. Методологические основы психологического анализа деятельности субъектно-информационного класса (статья вторая) // Ярославский психологический вестник. 2022. № 1 (52). С. 7–24.
5. Капустина Л.В., Баканова И.Г., Кошарская Е.В. Гибкие навыки в IT-образовании глазами современных работодателей // Концепт. 2024. № 8. С. 125–138.
6. Келарев В.В. Управление развитием организации на основе принципов OKR (Objective Key Results) // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2023. № 3. С. 17–22.
7. Насейкина Л.Ф. Эталонная компетентностная модель специалиста в области сетевых информационных технологий // Вестник ОГУ. 2014. № 2. С. 148–154.
8. Плоткина Л.Н. Социально-психологический анализ профессионально-значимых характеристик специалистов в области информационных технологий (ИТ) // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5. С. 137–144.
9. Цыцулина А.А., Шибанова Д.А., Шкунова А.А. Профессиограмма как инструмент набора сотрудников // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 8 (34). С. 368–374.

10. Guillemette M.G., Paré G. Toward a new theory of the contribution of the IT function in organizations // MIS Quarterly. 2012. Vol. 36. №. 2. Pp. 529–551.
11. Holliss F. Working from home is a luxury many renters in the UK can ill afford // The Guardian: international edition. 2020. URL: <http://www.theguardian.com/society/2020/aug/18/working-from-home-is-a-luxury-many-renters-in-the-uk-can-ill-afford> (дата обращения: 19.01.2025).
12. Patrakov E.V., Panov V.I. The possibility for applying the concept of «interference» to describe the area where the digital and pre-digital environment merge // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 3. С. 5–14.

Об авторах:

ДЕМИДЕНКО Надежда Николаевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: Demidenko.NN@tversu.ru

КОНУРКИН Игорь Сергеевич – клинический психолог, аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33); e-mail: igor.konurkin@mail.ru

IT specialist's professionogram in the conditions of remote work: theoretical and methodological analysis of the problem

N.N. Demidenko, I.S. Konurkin

Tver State University, Tver

The article presents a theoretical and methodological analysis of the problem related to the professionogram of an IT specialist in remote work conditions. An analysis of the problem's development level in labor psychology is provided. The technology of professionogram development is examined, including its structure and content, which encompasses both traditional components and new elements determined by the specifics of remote work, the main characteristics of which are systematized and described in the article. A comparative analysis of office and remote work for IT specialists is presented. Based on scientific research, the current key professionally important qualities of an IT specialist are highlighted. Special attention is paid to the methodology of professionogram design. The article describes the technology of professionogram development, taking into account current professional activity problems and the new format of remote work for IT specialists, as well as a forecast of the professionogram's application as a tool for selection, assessment, and development of the subject of this type of labor in the context of digital transformation.

Keywords: professionogram, IT specialist, remote work, digital transformation, professional competencies, soft skills – universal competencies, psychological adaptation, virtual teams, professional burnout, digital communication.

Принято в редакцию: 29.01.2025 г.

Подписано в печать: 30.04.2025 г.

УДК 159.9: 614.253.83
Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.043

Психологическая структура профессионального выгорания у врачей различной специализации

И.П. Жукова^{1,2}, С.И. Филиппченкова¹

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», г. Тверь

²Медицинский центр «Зрение», г. Тверь

В статье рассматривается проблема исследования психологических аспектов профессионального выгорания врачей в зависимости от специализации. Профессиональный труд врача отличается высокой эмоциональной нагруженностью, последствием которой выступает формирование и развитие эмоционального выгорания в трудовой деятельности. Психодиагностическим инструментарием диагностики уровня эмоционального выгорания выступила методика В.В. Бойко. Результаты исследования свидетельствуют о том, что профессиональная специализация в трудовой деятельности врача оказывает существенное влияние на формирование и развитие синдрома эмоционального выгорания и отражает влияние специфических особенностей профессиональной деятельности на психологическое здоровье и психоэмоциональный статус специалиста. Зарегистрированы значимые показатели повышения исследуемых параметров по всем шкалам методики диагностики профессионального выгорания у врачей-офтальмохирургов по сравнению с результатами, продемонстрированными врачами-офтальмологами поликлинического звена. Согласно результатам психологической диагностики профессионального выгорания, клиническим психологам лечебных учреждений необходимо разработать систему психологического сопровождения врачей на основании специфики их профессиональной специализации, которая будет включать как групповые формы психологической работы (тренинги профилактики и нивелирования профессионального выгорания), так и программы индивидуального консультирования по проблемам в их трудовой деятельности.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, профессиональный стресс, профессиональная деятельность врача, профессиональная специализация.

Проблема исследования особенностей формирования, развития, профилактики и нивелирования последствий профессионального стресса в современной психологии труда и организационной психологии не теряет актуальности и находится в фокусе внимания психологов, специалистов по охране труда, гигиенистов, профпатологов и других специалистов социо-медико-психологического профиля. Профессия врача в современных социально-экономических реалиях требует от

© Жукова И.П.,
Филиппченкова С.И.,
2025

специалиста целого спектра индивидуально-психологических и личностных качеств личности, которые обеспечивают социальное взаимодействие, коммуникацию и установление эффективных и продуктивных контактов с коллегами, пациентами и их семьями. Одной из качественных характеристик врача как профессионала в психологии труда является наличие психологического и соматического здоровья и высокого уровня сформированности профессионально важных качеств как фундамента эффективности системы здравоохранения в целом [4]. Профессиональное здоровье врачей сегодня рассматривается как неотъемлемая характеристика профессионализма и показатель эффективности системы здравоохранения [14]. Потеря психологического здоровья, индикатором которого является синдром «психического выгорания», понимаемого как состояние физического, эмоционального и умственного истощения, сегодня у врачей достигла эпидемического уровня [1]. Профессиональная деятельность наполняет жизнь работающего человека разноплановыми стрессовыми воздействиями, истощает нервно-психические ресурсы человека. Любой труд предполагает совместную деятельность с другими членами общества, обладает высокой степенью насыщенности многообразными межличностными отношениями, интеракциями, перцептивными актами, высокой интенсивностью социального взаимодействия, постоянными глубокими переживаниями симпатии и антипатии по отношению к коллегам, частой сменой фона настроения и психологического самочувствия в зависимости от рабочих ситуаций [5]. При длительном воздействии совокупности всех объективных и субъективных факторов профессиональной среды, при перманентных нервно-психических «перегрузках» нервной системы в частности и всего организма в целом, а также при отсутствии удовлетворительных и полных социально-психологических условий для восстановления соматического и психического здоровья у специалиста могут формироваться и развиваться профессиональный стресс и эмоциональное выгорание.

Важнейшей специфической особенностью профессиональной деятельности врача выступает высокая эмоциональная включенность в работу, заключающаяся в необходимости вступать и поддерживать контакты и активно взаимодействовать с большим количеством людей в течение рабочего дня: начальством, коллегами, средним и младшим медицинским персоналом, и, в особенности с больными и их родственниками. Не всегда эти контакты носят позитивную окраску, часто возникают межличностные конфликты разного уровня в социальном взаимодействии врача. Не случайно в классификации профессий А.С. Шафрановой труд врача выделен в особую группу так называемых «профессий высшего типа», поскольку предполагает перманентную внеурочную работу над собой и над предметом, а также

наличие волевого стимула [2]. Данная группа профессий отличается постоянным общением с людьми с вектором безусловного принятия и эмпатии, а также «присутствием творческого начала» в процессе трудовой деятельности.

Такая высокая эмоциональная нагруженность не может не оказывать влияния на профессиональное здоровье специалиста, она ведет к истощению психоэмоционального ресурса врача, нарастанию профессионального стресса, возникновению и развитию фаз и симптомов синдрома эмоционального выгорания, понимаемого в психологической литературе как состояние физического, эмоционального и умственного истощения [3]. Психологическая структура выгорания в профессиональной деятельности представляет собой последовательность формирования и развития симптомов [9]: эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений, а также личностная и эмоциональная отстраненность [11]. Данное понятие ввел в психологическую науку Дж. Фрейденберг [10] а отечественный психолог В.В. Бойко [2] описывал это понятие в терминах психологии труда «как ответ организма на длительный хронический стресс и наличие конфликта между ресурсами человека и предъявляемыми к нему требованиями» [8].

Профессиональная специализация в трудовой деятельности врача оказывает существенное влияние на формирование и развитие синдрома эмоционального выгорания и отражает влияние специфических особенностей профессиональной деятельности на психологическое здоровье и психоэмоциональный статус специалиста [6]. Психологическая опасность синдрома эмоционального выгорания кроется в возникновении проблемы переноса профессиональной ответственности, перекладывания трудовых обязанностей на коллег или средний медицинский персонал. Нарастание неудовлетворенности собой как специалистом ведет к возникновению и росту негативизма по отношению к своему уровню профессионализма, возникновению мыслей о своей недостаточной профессиональной компетентности и результативности, свидетельствует о нарастающем снижении профессиональной мотивации [7]. Врач может переживать чувство зажатости, граничной потерянности, безысходности, что вызывает весьма сильное нервно-психическое напряжение и поведенческие реакции резистентности нарастающему стрессу [12]. Психологические последствия синдрома эмоционального выгорания врача выливаются в пониженную работоспособность, повышение психического истощения, равнодушие и даже цинизм, а также утрату позитивного видения окружающих людей – коллег и пациентов [8]. Эти симптомы нарастающего профессионального выгорания «кричат» об утрате сочувствия, сопереживания, эмпатии к пациентам.

Профессиональная подготовка врача предполагает длительное трудоемкое, системное, междисциплинарное обучение в медицинском

вузе и формирование профессионально важных качеств, необходимых врачу независимо от специализации для эффективного и результативного осуществления профессиональной деятельности. К ним относятся когнитивный, интеллектуальный и коммуникативный потенциал, эмпатия и психоэмоциональная устойчивость, выносливость и психическая лабильность, креативность и волевая составляющая.

Сегодня в медицинской реальности врачи-офтальмологи являются крайне востребованными специалистами. Основными требованиями к образованию и обучению являются – высшее образование и подготовка в ординатуре по специальности «Офтальмология». За время учёбы происходит приобретение основных профессиональных знаний и навыков, которые в будущем совершенствуются. С целью профессионального роста и присвоения квалификационных категорий врач-офтальмолог получает дополнительное профессиональное образование с помощью различных форм обучения: программ повышения квалификации, формирования профессиональных навыков через наставничество, стажировки, использование современных дистанционных образовательных технологий, участие в съездах, конгрессах, мастер-классах и других образовательных мероприятиях.

Специфическими психологическими требованиями к трудовой деятельности врачей-офтальмологов выступают высоко развитые коммуникативные качества, поскольку осуществляется постоянный контакт с представителями различных социальных групп: пациентами, их родственниками, а также с коллегами-врачами и средним и младшим медицинским персоналом (медицинскими сестрами и санитарями). Одним из важнейших требований к профессии врача выступает соблюдение ими врачебной тайны, офтальмологи обязаны принести Клятву врача, а также строго придерживаться в своей деятельности принципов врачебной этики и деонтологии в работе с пациентами, их законными представителями и коллегами. Врачу-офтальмологу необходимо соблюдать законодательство Российской Федерации в плане охраны здоровья, нормативные правовые акты и иные документы, определяющие деятельность медицинских организаций и медицинских работников, а также реализовывать программы государственных гарантий оказания гражданам бесплатной медицинской помощи.

Главенствующими профессионально важными качествами врача-офтальмолога выступают следующие психологические предикторы его труда: эмпатия как умение сопереживать состоянию больного, профессиональные знания и навыки и морально-этическая составляющая лечебной деятельности. Пациенты с офтальмологическими заболеваниями ведущую роль в лечебном процессе отводят врачу, что говорит о высоком доверии к специалисту, а также о недостаточной компетентности больного в медицинских вопросах, невысоком уровне

грамотности в новых формах медицинского обслуживания. Врачи-офтальмологи в своей профессиональной деятельности сталкиваются с проблемой, когда пациенты обращаются к врачу уже на поздних стадиях заболевания, когда что-либо сделать уже крайне сложно или практически невозможно. Запоздалое и несвоевременное обращение пациента за офтальмологической помощью непосредственно связано со «страхом перед болезненными манипуляциями». Врач, по мнению пациента, обязательно причинит физическую боль.

Врач-офтальмолог должен обладать высоким уровнем стрессоустойчивости, развивать волевые качества личности, навыки доверительного общения с пациентами и их родственниками, уметь конструктивно решать конфликтные ситуации. Медицинская ошибка может стоить пациенту зрения – об этом помнит каждый врач-офтальмолог. В последнее время значительно увеличилось количество претензий пациентов к медицинскому обслуживанию населения. Очень часто причиной негативного отношения населения к системе здравоохранения являются СМИ, в которых очень много критических материалов о врачах, и несоразмерно мало позитивных отзывов и комментариев об успехах медиков. Возрастает и количество жалоб пациентов на плохое обслуживание, направляемых в различные инстанции. Больные жалуются на низкую квалификацию медицинского персонала, недостаток хороших специалистов и недостаточное качество медицинской помощи. И речь идёт не только о низкой профессиональной компетенции, но и о гуманитарно-социально-экономической.

Врачу-офтальмологу необходимо стремиться к профессиональному росту и самореализации, развивать и совершенствовать свои профессиональные знания и навыки, осваивать новейшие методики в профилактике и лечении глазной патологии, уметь работать на современном офтальмологическом оборудовании.

В нашем исследовании для выявления специфики формирования и развития профессионального выгорания у врачей в зависимости от их трудовой специализации мы разделили выборку врачей-офтальмологов нашего исследования на две группы. В первую группу вошли врачи-офтальмологи поликлинического звена, которые занимаются первичной диагностикой и последующим лечением, а также профилактикой заболеваний глаз и зрительной системы. Основные направления деятельности поликлинических офтальмологов: лечение нетяжёлых воспалительных заболеваний, наблюдение хронических пациентов, преимущественно с такими патологиями, как катаракта и глаукома, решение неотложных проблем, сортировка пациентов для дальнейшей госпитализации, проведение профилактических медицинских осмотров населения. Для диагностики офтальмологи используют различные методы, например, офтальмоскопию, тонометрию, периметрию,

биомикроскопию и визуализационные исследования. Работа врача-офтальмолога поликлинической службы заключается в приёме пациентов, требующих профилактических осмотров, а также пациентов с офтальмологическими жалобами для диагностики или динамического наблюдения за состоянием зрительной функции, исключения или подтверждения офтальмологических заболеваний. Врач поликлиники выявляет факт заболевания, устанавливает степень и стадию поражения, глубину процесса и оценивает возможности и результаты лечения в амбулаторных условиях, назначает консервативное лечение пациенту с последующим наблюдением за динамикой развития заболевания, при некомпенсации процесса выстраивает тактику дальнейшего лечения при отсутствии лечения в поликлинических условиях. Офтальмолог поликлинической службы не может оценить и чётко определить вид оперативного и лазерного лечения, не в полном объёме может прогнозировать интраоперационные или послеоперационные осложнения, исход хирургического лечения и варианты течения реабилитационного процесса.

Во вторую группу нашего исследования вошли врачи-офтальмохирурги, работающие и оперирующие в офтальмологических клиниках и центрах и являющихся узкопрофильными специалистами, выполняющими хирургическое лечение органов зрения (хрусталика, сетчатки, роговицы, сосудов, склер, мышц глаза). Основные направления деятельности офтальмохирургов – работа с анамнезом пациента, изучение его истории болезни, сопутствующих или перенесённых заболеваний, проведение экстренных и плановых операций, участие в консилиумах, консультирование других специалистов (эндокринологов, онкологов и т.д.), составление планов лечения и реабилитации пациентов, чтение лекций по хирургии глаза в медицинских университетах и просветительская работа по профилактике глазных болезней. Значительная часть операций, которые проводит хирург-офтальмолог, является микрохирургическими, поэтому хирургу-офтальмологу необходимы развитая моторика пальцев, чёткость и координация движений, отличный глазомер. Врач стационара принимает участие в лечении пациента на этапе более сложной некомпенсированной офтальмологической патологии при отсутствии эффекта консервативного лечения, может оценить риски интраоперационных и послеоперационных ранних и поздних осложнений, учитывая состояние глаза и общесоматической патологии, предполагать исход лазерного и хирургического лечения и течение реабилитационного процесса, и учитывая всё это, – принимать решение о виде вмешательства, его объёме и объёме необходимого лечения в период реабилитации, степени потери трудоспособности и зрительных функций. Но отдаленные послеоперационные результаты оценить не может, так как пациент возвращается под наблюдение врача поликлинической службы.

Психологическими особенностями профессиональной деятельности врача офтальмолога выступают коммуникативные и эмотивные способности, проявляющиеся в понимании переживаний, настроения и психическое состояние пациента, умение проявлять эмпатию во внешних контактах с пациентами и их семьями, умение в условиях беседы с пациентом адекватно информировать его о процедуре диагностики, оперативного вмешательства и последующего лечения, возможных осложнениях и будущей жизненной траектории, умении применять принципы современной персонализированной медицины в своей трудовой деятельности [13].

Тожественными профессионально важными качествами врачей поликлинического звена и оперирующих хирургов, таким образом, выступают развитые коммуникативные качества, эмпатия и способность устанавливать доверительные отношения с больными. Главным же психологическим различием двух рассматриваемых специализаций является «качество» обратной связи после проведенного лечения. Офтальмохирурги чаще сталкиваются с негативными последствиями и результатами лечения – инвалидностью пациента, а также депрессией и поведенческими проявлениями негативных эмоций со стороны больного и его семьи. Врачи-офтальмологи поликлинического звена видят гораздо больше положительных эмоций пациента, его радость от возможности видеть лучше, пациенты демонстрируют позитивный настрой, проникнуты благодарностью к врачу, проявляют позитивные эмоции и родственники пациентов. В данном различии двух профессиональных специализаций врачей мы видим обоснование различным способам и времени формирования синдрома профессионального выгорания, врачи-офтальмохирурги «выгорают» быстрее офтальмологов поликлинического звена и испытывают гораздо больший спектр субъективных факторов профессионального стресса.

В 2023–2024 гг. проведено эмпирическое исследование психологической структуры профессионального выгорания офтальмологов с последующим сравнительным анализом результатов у врачей различной специализации. Исследование проведено на методической базе психодиагностической лаборатории кафедры философии, истории и психологии Тверского государственного технического университета, где осуществлен подбор психодиагностических методик эмпирического исследования.

Выборку исследования составили врачи-офтальмологи из государственных и частных офтальмологических клиник городов Твери, Москвы, Санкт-Петербурга, Новосибирска и Московской области в количестве 71 человека (9 мужчин и 62 женщины в возрасте от 25 до 61 года, средний возраст $46,39 \pm 8,6$ года). В исследовании приняли участие врачи-офтальмологи поликлинического звена – 33 человека со стажем

работы от 3 до 40 лет; офтальмологи-хирурги – 22 человека со стажем работы от 2 до 29 лет, лазерные хирурги – 16 человек со стажем работы от 1 до 29 лет. Из них квалификационную категорию имеют 23 врача, учёную степень – 8 врачей. Мы разделили выборку врачей-офтальмологов на две группы сравнения: 1 группу составили врачи-офтальмологи первичного приема поликлинического звена, во 2 группу вошли врачи-офтальмохирурги, оперирующие в клинике. Организация исследования – С.И. Филиппченкова, проведение и обработка результатов исследования – И.П. Жукова.

Психодиагностический инструментарий исследования: методика В.В. Бойко для изучения уровня эмоционального выгорания (в модификации Е. Ильина) [2]. Методика содержит 35 утверждений. В соответствии с «ключом» определяется сумма баллов для каждого симптома «выгорания» по следующим диагностическим шкалам методики: «Неудовлетворенность собой», «Загнанность в клетку», «Редукция профессиональных обязанностей»; «Эмоциональная отстраненность» и «Личностная отстраненность (деперсонализация)», а затем рассчитывается сумма по всем симптоматическим шкалам профессионального выгорания, т. е. его итоговый показатель. Сумма баллов по каждому симптому интерпретируется следующим образом: 9 и менее баллов – не сложившийся симптом; 10–15 баллов – складывающийся симптом; 16 и более баллов – сложившийся симптом. Соответственно сумма баллов по всем симптомам равная 45 и менее, свидетельствует об отсутствии «выгорания», сумма баллов от 50–75 – о начинающемся «выгорании», сумма 80 баллов и выше – об имеющемся «выгорании».

Результаты исследования. Согласно описательной статистике, среднестатистический показатель шкалы «Неудовлетворённость собой» у врачей-офтальмохирургов составил 12,2 балла, что соответствует складывающемуся симптому профессионального выгорания; по шкале «Загнанность в клетку» – 12,8 баллов (симптом на стадии складывающегося), по шкале «Редукция профессиональных обязанностей» 13,3 балла (также симптом на стадии складывающегося), по шкале «Эмоциональная отстранённость» – 16,6 балла (сложившийся симптом), и, наконец, по шкале «Личностная отстранённость» – 13,4 балла (складывающийся симптом). Интегральный показатель профессионального выгорания у врачей-офтальмохирургов составил 68,3 балла, что свидетельствует о начинающемся «выгорании» в профессиональной деятельности.

У врачей-офтальмологов поликлинического звена среднегрупповые показатели по шкалам оказались следующими: по шкале «Неудовлетворённость собой» составил 4,6 баллов (не сложившийся симптом); по шкале «Загнанность в клетку» – 3,5 балла (не сложившийся симптом), по шкале «Редукция профессиональных обязанностей» – 8,8 баллов (не сложившийся симптом), по шкале

«Эмоциональная отстранённость» – 8,6 балла (не сложившийся симптом), по шкале «Личностная отстранённость» 4,6 балла (не сложившийся симптом). Интегральный показатель профессионального выгорания у врачей-офтальмологов поликлинического звена составил 30,1 балла, что свидетельствует об отсутствии «выгорания» в профессиональной деятельности.



Рис. 1. Сравнительный анализ показателей шкал методики диагностики уровня эмоционального выгорания у врачей-офтальмологов разной специализации

Профессиональная специализация во врачебной деятельности оказывает существенное влияние на формирование и развитие профессионального выгорания у врачей. Данные психологического исследования были подвергнуты математико-статистическому анализу с использованием критерия Манна–Уитни. Зарегистрированы значимые показатели повышения исследуемых параметров по всем шкалам методики диагностики профессионального выгорания у врачей-офтальмохирургов по сравнению с результатами, продемонстрированными врачами-офтальмологами поликлинического звена (при достоверности различий на уровне $p < 0,05$).

Таким образом, у врачей-офтальмологов поликлинического звена отсутствуют складывающиеся или сложившиеся симптомы профессионального выгорания, тогда как практически две трети обследованных врачей-офтальмохирургов имеют уже сформировавшийся синдром эмоционального выгорания. Психоэмоциональный тонус врачей-офтальмохирургов значительно снижен по сравнению с врачами-офтальмологами поликлинического звена. У хирургов налицо нервно-психическое истощение, они демонстрируют в процессе труда равнодушие к коллегам и пациентам, у них явно выражены отсутствие способности к демонстрации сильных эмоций, утрата позитивного взгляда на жизнь, снижен интерес к окружающим людям. Профессиональная деятельность редуцируется и жестко формализуется, врач-офтальмохирург утрачивает способность к эмпатии и сопереживанию личным проблемам пациентов.

Необходимо создавать в лечебных офтальмологических учреждениях, клиниках и центрах многоплановую систему психологического сопровождения врачей-офтальмологов с учетом их профессиональной специализации. Такая система должна быть сконцентрирована на индивидуальном психологическом консультировании по проблемам врачей в их профессиональной деятельности с использованием когнитивно-поведенческой терапии, арт-терапии, а также на проведении групповых психологических тренингов профилактики и нивелирования профессионального выгорания в трудовой деятельности врача-офтальмолога. При этом система психологического сопровождения должна быть сконструирована с учетом профессиональной специализации: для врачей поликлинического звена упор должен быть сделан на групповые формы психологической работы, а для офтальмохирургов более целесообразно проводить индивидуальное психологическое консультирование.

Список литературы

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов. Диагностика, тренинги, упражнения. М.: Учитель, 2017. 646 с.
2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб, 2009. 278 с.
3. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания. Методология, теория, практика М.: Санкт-Петербургский гос. ун-т (СПбГУ), 2011. 124 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2010. 304 с.
5. Колузаева Т.В. Эмоциональное выгорание: причины, последствия, способы профилактики // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. 2020. № 1 (31). С. 122–130.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.
7. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева, М.: 2011. 680 с.
8. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 3–16.
9. Найденова С.В., Пономарев П.А. Профессиональный стресс: специфика возникновения и его психолого-экономические последствия // Современные инновации. 2015. № 2 (2). С. 97–100.
10. Опросник профессионального выгорания Маслач, MBI/ПВ. URL: <https://psytests.org/psystate/maslach.html> (дата обращения: 04.02.2024).
11. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального выгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии. 1994. №4. С. 57–64.
12. Чернышева Н.В., Дворникова Е.О., Малинина Е.В. Особенности синдрома эмоционального выгорания у медицинских работников государственных и частных медицинских учреждений // Психология. Психофизиология. 2018. Т. 11. № 14. С. 61–72.

13. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М.: Университетская книга, 2010. 320 с.
14. Lemaire J.B., Wallace J.E. Burnout among doctors // BMJ. 2017. V. 14. № 358. P. j3360.

Об авторах:

ЖУКОВА Ирина Петровна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170028, г. Тверь, наб. А.Никитина, д. 22); офтальмолог (окулист), офтальмолог-хирург Медицинского центра «Зрение» (170100, г. Тверь, Смоленский пер., д. 7), e-mail: zhukova.irina692014@gmail.com

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, истории и философии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170028, г. Тверь, наб. А.Никитина, д. 22), Тверь, Россия; e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

Psychological structure of professional burnout in doctors of various specializations

I.P. Zhukova^{1,2}, S.I. Filippchenkova¹

¹Tver State Technical University, Tver

²Medical Center «Vision», Tver

The article considers the problem of studying psychological aspects of professional burnout of doctors depending on their specialization. Professional work of a doctor is characterized by high emotional load, the consequence of which is the formation and development of emotional burnout in work activity. The psychodiagnostic tool for diagnosing the level of emotional burnout was the method of V.V. Boyko. The results of the study indicate that professional specialization in the work of a doctor has a significant impact on the formation and development of emotional burnout syndrome and reflects the influence of specific features of professional activity on the psychological health and psychoemotional status of a specialist. Significant indicators of an increase in the studied parameters were registered on all scales of the method for diagnosing professional burnout in ophthalmic surgeons compared to the results demonstrated by ophthalmologists of the outpatient link. According to the results of psychological diagnostics of professional burnout, clinical psychologists of medical institutions need to develop a system of psychological support for doctors based on the specifics of their professional specialization, which will include both group forms of psychological work (trainings for the prevention and leveling of professional burnout), and individual counseling programs on problems in their work activities.

Keywords: *professional burnout, professional stress, professional activity of a doctor, professional specialization.*

Принято в редакцию: 05.11.2024 г.

Подписано в печать: 23.04.2025 г.

Факторы мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности

О.М. Камалова, Л.Ж. Караванова

ГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Рассмотрены основные факторы мотивационно-смысловых отношений личности, определяющие уровень удовлетворенности и эффективности трудовой деятельности работников. Актуальность темы обусловлена растущей потребностью в установлении взаимосвязей и закономерностей влияния внутренних и внешних факторов мотивационно-смысловых отношений в контексте профессиональной деятельности. Научная новизна данного исследования заключается не только в углубленном анализе основных факторов, но и в применении междисциплинарного подхода, позволяющего получить более полное понимание рассматриваемых процессов. Основными выводами проведенного исследования является то, что внутренние и внешние факторы оказывают существенное влияние на формирование мотивационно-смысловых отношений личности, создавая уникальные условия для развития личности в профессиональной сфере. Применение полученных результатов будет способствовать эффективному развитию организаций, обеспечивая оптимизацию управленческих процессов, позволит руководителям создать эффективные стратегии управления персоналом, направленные на создание благоприятной рабочей атмосферы и повышение общего уровня производительности труда.

Ключевые слова: *деятельность, личность, мотивация, мотивационно-смысловые отношения, организация, поведение, профессиональная деятельность, смысл, факторы.*

Мотивационно-смысловые отношения личности в профессиональной деятельности представляют собой сложный и многогранный процесс, который включает в себя взаимодействие различных факторов, влияющих на выбор, развитие и реализацию профессиональной идентичности. Понимание и развитие этих отношений способствует не только достижению высоких результатов в работе, но и установлению гармонии между профессиональной деятельностью и личными ценностями.

Актуальность исследования мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности обусловлена необходимостью выявления взаимосвязей и закономерностей влияния

© Камалова О.М.,
Караванова Л.Ж., 2025

внутренних и внешних факторов на формирование мотивационно-смысловых отношений в сфере профессиональной деятельности.

Изучение факторов мотивационно-смысловых отношений личности позволит не только глубже осознать внутренние побуждения человека, но и создать условия, способствующие благоприятному социально-психологическому климату в организации. Выявление факторов, оказывающих влияние на формирование мотивационно-смысловых отношений личности, даст возможность более детально проанализировать мотивы и личностные смыслы, оказывающие наибольшее воздействие на мотивацию и смысловое восприятие работником своей профессиональной деятельности, а также их влияние на производительность и эффективность трудового процесса.

Важный вклад в исследование мотивации и личностного смысла внесли такие выдающиеся ученые, как И.Р. Алтунина, А.Г. Асмолов, О.А. Бобрыкин, Ф.Е. Василюк, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, А. Маслоу, В.Н. Мясищев, Р.С. Немов, С.А. Попов, Е.А. Родионова, Н.О. Сабанина и многие другие отечественные и зарубежные исследователи.

А. Маслоу считал, что мотивация заключается в стремлении к полной реализации своих возможностей и в желании ощущать свою компетентность. Мотивация, связанная с достижением цели, зависит от конкретной ситуации и вида деятельности, в которой участвует человек. В то же время мотивация к саморазвитию побуждает человека стремиться к самосовершенствованию и развитию, что, в свою очередь, приводит к усердной работе и личностному росту [7].

В своем исследовании Р.С. Немов и И.Р. Алтунина рассматривают мотивацию как процесс регулирования различных форм и видов человеческого поведения, включая действия, реакции, поступки и общую деятельность. Согласно исследованию, индивидуально-психологические факторы, такие как инстинкты, потребности, мотивы, цели, интересы, побуждения и влечения, активизируют и направляют поведение человека. Перечисленные факторы поддерживают активность поведения человека на определенном уровне, направляя его на достижение конкретных целей [9].

По мнению Н.О. Сабаниной и С.А. Попова, мотивация играет ключевую роль в формировании личности и ее поведения. Авторы подчеркивают, что мотивационная сфера человека представляет собой иерархическую структуру, напоминающую пирамиду, вершиной которой является основной мотив. Формирование личностных качеств происходит на основе мотивационных факторов, включающих в себя достижение успехов, избегание неудач, аффилиацию, альтруизм, мотив власти и агрессивности [10].

В своей работе «Мышление и речь» Л.С. Выготский исследовал интеллектуальное развитие, противопоставляя его аффективным и

волевым аспектам, акцентируя внимание на взаимосвязи мышления с мотивационными факторами, потребностями и интересами, которые направляют движение мысли в необходимую для личности сторону [2].

А.Н. Леонтьев выделил понятие личностного смысла как отражение в сознании личности связи между мотивацией деятельности и целью действия. В своей теории деятельности он отмечал, что смысл возникает из мотивов и любое изменение смысла действия всегда связано с изменением его мотивации. Таким образом, формирование смыслов является следствием развития мотивов деятельности [6].

По мнению Н.Н. Акимовой, процесс смыслообразования осуществляется не через мотив, а через субъекта, который использует всю структуру своей личностной направленности, учитывая как внешние, так и внутренние условия и факторы. Смысл и мотив в их психологической взаимосвязи представляют собой не только деятельностные, но и личностные аспекты. Смысловое содержание достижения отражает в человеке стремление улучшать свою деятельность и соревноваться с самим собой ради достижения целей. Мотивационно-смысловая картина познания описывает желание человека расширять свой опыт и знания, проявляя общую любознательность и бескорыстный интерес к новой информации. Мотивационно-смысловая интерпретация потребности в аффилиации включает стремление субъекта к дружескому общению и установлению устойчивых межличностных отношений, а также выраженное нежелание оставаться в одиночестве. Система смыслов доминирования характеризует стремление субъекта к лидерству, первенству над другими и активному влиянию на них и на социальные ситуации [1].

В основе мотивационно-смысловых отношений личности находятся мотивационные и смысловые процессы, поддерживающие человека на протяжении всей его профессиональной деятельности. Мотивационно-смысловые отношения представляют собой сложную сеть взаимосвязей между мотивами, смыслами, ценностями и целями, которые определяют поведение человека и его профессиональную деятельность [5].

В.Н. Мясищев описывал основные типы отношений личности: к обществу, к другим людям, к труду и к самому себе. Данные отношения играют важную роль в формировании характера человека, однако не все из них становятся устойчивыми чертами и образуют целостную систему осознанных связей личности с различными аспектами объективной реальности [8].

В области исследований мотивации и смысла учеными Э.Л. Деси и Р.М. Райан, К. Роджерс, В. Франкл были предложены уникальные подходы по изучению факторов, влияющих на жизнедеятельность человека.

Карл Роджерс в своих работах подчеркивал значимость самореализации и личностного роста как центральных аспектов

человеческого существования. Создание благоприятной среды для развития личности включает в себя такие факторы, как принятие, эмпатию и искренность. Важность этих факторов заключается в том, что поддержка человека со стороны окружающих и создание благоприятной атмосферы становятся ключевыми элементами на пути к личностному росту и самореализации [4].

Известный австрийский психиатр и основатель логотерапии В. Франкл акцентировал внимание на важности поиска смысла в жизни как основного мотивационного фактора. Он утверждал, что осознание смысла жизни является неотъемлемой частью человеческого существования. По его мнению, именно это осознание служит мощным источником мотивации, позволяя людям преодолевать трудности и достигать поставленных целей [4].

Теория самодетерминации, разработанная Э. Деси и Р. Райаном, раскрывает психологический подход к пониманию человеческой мотивации, личности и психологического благополучия, в частности, рассматривающий подробно проблематику факторов внутренней и внешней мотивации. Основными идеями данного подхода являются: *внутренняя мотивация*, основанная на трех основных потребностях: самодетерминации, компетентности, взаимосвязи с другими людьми, способствующих психологическому благополучию личности; *виды внешней мотивации*, регулирующие поведение человека и существенно различающиеся по своим характеристикам; *значимость социального контекста* в эффективном функционировании индивида и в различных проявлениях форм мотивации [3]. Таким образом, рассмотрев мотивацию, личностные смыслы и отношения личности, можно заключить, что мотивационно-смысловые отношения личности в профессиональной деятельности представляют собой комплекс факторов, оказывающих влияние на уровень вовлеченности работников в рабочий процесс, их удовлетворенность и приверженность целям организации.

В процессе исследования нами были выделены и классифицированы факторы мотивационно-смысловых отношений личности в сфере профессиональной деятельности. *Внутренние факторы* охватывают личностные характеристики, ценности, цели, эмоциональное состояние и потребности работника, которые могут изменяться в зависимости от социально-психологических особенностей личности. *Внешние факторы* включают в себя социальную среду, организационную культуру, условия труда, стиль руководства, возможности карьерного роста и социальную поддержку, предоставляемую организацией.

В условиях современного рынка труда, где текучесть кадров является серьезной проблемой для многих организаций, особенно актуальным становится понимание факторов, способствующих формированию высокой степени приверженности работников.

В целях изучения факторов мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности, определяющих уровень вовлеченности работников лесного хозяйства в рабочий процесс, их удовлетворенность и приверженность к организационным целям, нами была разработана авторская анкета, состоящая из вопросов, направленных на определение степени влияния внутренних и внешних факторов на формирование благоприятных и устойчивых мотивационно-смысловых отношений работников в профессиональной деятельности.

В процессе проведения нашего исследования были использованы как теоретические, так и эмпирические методы. Теоретический подход заключался в сравнительном анализе, который позволил выявить ключевые факторы мотивационно-смысловых отношений личности в контексте профессиональной деятельности. Эмпирические методы, такие как анкетирование, беседы и наблюдение, обеспечили возможность сбора данных непосредственно от работников организации. Комплексное применение методов дало возможность глубже понять, как мотивация, личностный смысл и отношение личности влияют на профессиональную деятельность работников, а также выявить факторы, способствующие повышению их эффективности и удовлетворенности работников в сфере трудовой деятельности.

В исследовании приняли участие 236 работников автономных учреждений Республиканского агентства лесного хозяйства по Республике Бурятия, осуществляющих профессиональную деятельность в специфических условиях (лесоводы, мастера леса, участковые лесничие, парашютисты-пожарные, водители и др.), в возрасте от 25 до 65 лет.

По результатам проведенного исследования получены данные влияния внутренних и внешних факторов на формирование благоприятных и устойчивых мотивационно-смысловых отношений работников лесного хозяйства в профессиональной деятельности. Результаты исследования представлены в табл. 1 ниже.

На первом этапе нами было проведено исследование по установлению уровня влияния внутренних факторов на формирование благоприятных и устойчивых мотивационно-смысловых отношений работников лесного хозяйства в их профессиональной деятельности. Результаты данного этапа послужили основой для дальнейшего анализа внешних факторов, влияющих на мотивацию, личностный смысл и отношения работников лесного хозяйства.

При изучении личностных качеств мотивационно-смысловых отношений установлено, что 68,6% работников лесного хозяйства имеют высокий уровень самооценки, уверенности в себе и стремления к самосовершенствованию. Высокая самооценка способствует активному участию работников в рабочих процессах и улучшает их производительность.

Таблица 1

Мотивационно-смысловые отношения работников

№ п/п	Факторы, определяющие мотивационно-смысловые отношения работников	Согласны, %	Не согласны, %
<i>Внутренние факторы</i>			
1	Личностные качества: высокий уровень самооценки, стремление к самосовершенствованию	68,6	31,4
2	Личностные ценности: дружба, любовь, честность, здоровье, финансовое благополучие и т.д.	73,3	26,7
3	Убеждения: уверены в своих навыках и знаниях; рассматривают свою работу как важную и значимую; коллеги способны выполнять свои обязанности добросовестно	82,2	17,8
4	Эмоциональное состояние: ощущают удовлетворение и радость от выполнения своих должностных обязанностей; считают себя частью коллектива и стремятся к достижению общих целей	66,8	33,2
<i>Внешние факторы</i>			
1	Социальная среда: поддержка коллег и руководства, благоприятный морально-психологический климат	85,9	14,1
2	Материальное обеспечение: стабильная заработная плата, регулярные премиальные вознаграждения, прозрачная система оплаты труда и социальных гарантий	34,7	65,3
3	Организационная культура: нормы, регулирующие взаимодействие работников (стили общения и т.д.), ценности, основанные на принципах командной работы и ответственности, фирменные символы и знаки, корпоративная этика	90,1	9,9
4	Условия труда: соблюдение санитарно-гигиенических норм, специальная одежда, безопасные и здоровые условия труда	92,3	7,7
5	Профессиональные цели и карьерный рост: возможность для карьерного продвижения; решения, принимаемые руководством по производственным и организационным вопросам, логичны и последовательны	55,6	44,4

Данные результаты показывают, что в организации большинство работников проявляют инициативу и стремление к достижению целей и профессиональному росту, что, в свою очередь, содействует

формированию позитивных и устойчивых мотивационно-смысловых отношений работников. 73,3 % респондентов обладают высоким уровнем ценностных установок, таких как дружба, любовь, здоровье и финансовое благополучие, являющихся основой деятельности организации. Данный показатель свидетельствует о значительном уровне удовлетворенности работников и их вовлеченности в трудовой процесс. Совпадение личных ценностей работников с принципами организации создает гармоничную атмосферу в коллективе, способствует укреплению командного духа и повышает общую продуктивность. Поддержка и развитие личностных ценностей являются ключевыми факторами для достижения успеха и устойчивого роста организации.

Работники лесного хозяйства (82,2 %), отвечая на вопрос о своих убеждениях, выразили уверенность в своих навыках и знаниях, подчеркивая важность и значимость своей работы. Демонстрируют уверенность в своих коллегах и считают, что их коллеги добросовестно выполняют свои обязанности. Таким образом, высокие показатели уверенности работников в собственных силах, значимость выполняемой работы и надежность коллег способствуют формированию положительных мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности работников лесного хозяйства.

При определении степени удовлетворенности работников материальным положением были получены результаты ниже среднего: только 34,7 % работников лесного хозяйства удовлетворены материальным положением. Вместе с тем в ходе беседы работники пояснили, что для них важна не только финансовая составляющая их деятельности, но и получение чувства удовлетворения от выполнения профессиональных обязанностей, связанных с сохранением природы и улучшением экологической ситуации. Таким образом, результаты свидетельствуют о том, что отношение работников к профессиональной деятельности повышает уровень мотивации и положительно влияет на производительность труда и социально-психологический климат в коллективе.

Говоря об эмоциональном состоянии работников лесного хозяйства, стоит отметить, что 66,8 % из них испытывают позитивные эмоции, такие как удовлетворение и радость от выполнения своих должностных обязанностей, а также чувствуют себя частью коллектива и активно стремятся к достижению общих целей. Положительные эмоции, такие как интерес, вовлеченность и удовлетворение от работы, значительно усиливают мотивацию и личностный смысл, способствующие достижению профессиональных целей. Напротив, негативные эмоции, такие как тревога, раздражение, фрустрация, грусть, зависть, могут привести к снижению мотивации и даже к профессиональному выгоранию. Способность распознавать свои эмоции и эмоции окружающих позволяет не только управлять своим эмоциональным состоянием, но и строить

эффективные межличностные отношения с коллегами. Эмоциональная устойчивость помогает работникам справляться со стрессом, принимать обоснованные решения и находить общий язык с различными людьми. В результате работник, обладающий этими навыками, способен не только повысить свою производительность труда, но и создать позитивную атмосферу в коллективе, что ведет к общему успеху организации. Позитивное эмоциональное состояние способствует открытой коммуникации, взаимопомощи, что в итоге повышает эффективность профессиональной деятельности работников.

На втором этапе нами проведено исследование по установлению уровня влияния внешних факторов, результаты данного этапа помогут выявить основные внешние факторы, которые способствуют или, наоборот, препятствуют формированию благоприятных и устойчивых мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности.

В процессе изучения было установлено, что 85,9 % работников получают поддержку как от коллег, так и от руководства. Данные результата свидетельствуют о высоком уровне взаимопомощи и сотрудничества в коллективе. Кроме того, в организации наблюдается положительный морально-психологический климат. Благоприятные взаимоотношения способствуют не только повышению уровня удовлетворенности работников, но и позволяют им более эффективно реализовывать свои профессиональные навыки и достигать поставленных целей.

90,1 % работников отмечают высокий уровень организационной культуры, определяющейся нормами, ценностями, регулирующими взаимодействие между работниками и основанными на принципах коллективной работы и ответственности. В организации четко прописаны нормы поведения, которые способствуют уважению и взаимопониманию среди работников. Нормы поведения не только регулируют профессиональные взаимоотношения, но и создают условия для открытого общения, где каждый имеет возможность высказать свое мнение и быть услышанным. Полученные результаты показывают, что организационная культура является основой для эффективного сотрудничества, способствуя более продуктивному взаимодействию.

При исследовании уровня удовлетворенности работников лесного хозяйства условиями труда в организации получены высокие результаты: 92,3 % работников отметили, что в организации соблюдены санитарно-гигиенические условия, созданы комфортные условия труда, работники обеспечены специальной одеждой.

В профессиональной сфере одним из ключевых аспектов является понимание работником своих карьерных перспектив и профессиональных целей. При оценке влияния данного фактора на

мотивационно-смысловые отношения личности были получены результаты выше среднего. Так, 55,6 % сотрудников уверены, что в организации существуют возможности для карьерного роста, обучения и повышения профессиональных навыков. По мнению работников, руководство организации принимает логичные решения для решения производственных и организационных проблем, что, в свою очередь, способствует повышению их мотивации и удовлетворенности работой. Таким образом, стремление работников к личностному и профессиональному росту – это еще один ключевой элемент в формировании благоприятных мотивационно-смысловых отношений.

По результатам исследования установлено, что среди работников лесного хозяйства наблюдается низкий процент увольнений. Более того, 97,3 % опрошенных не испытывают желания сменить профессиональную деятельность, что свидетельствует о высокой степени удовлетворенности работников своей текущей работой и стабильностью в их профессиональных предпочтениях. Высокий уровень приверженности работников лесного хозяйства свидетельствует о наличии адекватной системы вознаграждений и карьерного роста, которые способствуют формированию положительного отношения к работе. Низкий процент работников, желающих сменить профессиональную деятельность, может быть связан с хорошими условиями труда и поддерживающей организационной культурой, играющих важную роль в формировании положительных мотивационно-смысловых отношений личности.

В ходе беседы с работниками организации установлено, что основными факторами, благоприятно влияющими на их мотивационно-смысловые отношения в профессиональной деятельности, являются наличие благоприятного социально-психологического климата в организации, возможность повышения профессионального уровня, организационная культура и наличие комфортных условий труда.

Профессиональная деятельность работников лесного хозяйства представляет собой сложный трудовой процесс, требующий не только физической выносливости, но и способности принимать ответственные решения в условиях неопределенности. Работа связана с удаленными и труднодоступными местами. Каждый день работники сталкиваются с различными вызовами: от неблагоприятных погодных условий до потенциально опасных чрезвычайных ситуаций, связанных с дикими животными, состоянием леса и т.д.

Исследование показало, что формирование мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности осуществляется не только благодаря наличию мотивации, но и через личностный смысл работника. Личность не просто реагирует на внешние обстоятельства, но активно интерпретирует и преобразует их в соответствии со своими внутренними убеждениями и жизненными

ценностями. Личностные смыслы при выполнении профессиональной деятельности оказывают значительное влияние на мотивацию работников, осознание значимости своей работы и могут стать мощным стимулом для достижения высоких результатов.

Внешние и внутренние факторы мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности оказывают влияние как на положительную, так и на отрицательную динамику в отношении работников к их профессиональной деятельности.

Одним из важных условий формирования положительных мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности является воздействие внешних факторов, состоящих из уровня организационной культуры, социально-психологического климата в коллективе, эффективного руководства, комфортных условий труда, уровня заработной платы, повышения квалификации и т.д.

В профессиональной сфере одним из ключевых аспектов благоприятных внешних факторов является уровень организационной культуры, создающей основу для эффективного сотрудничества и взаимодействия между руководством и работниками организации. Такие действия не только способствуют улучшению рабочих процессов, но и усиливают мотивационно-смысловые отношения работников, повышая их удовлетворенность от выполнения служебных обязанностей. В этом контексте руководство организации должно занимать ключевую позицию в процессе принятия обоснованных решений, касающихся производственных и организационных вопросов. Одним из основных внешних факторов, влияющих на эффективность работы организации, является создание руководством благоприятных взаимоотношений внутри коллектива, содействующего повышению уровня удовлетворенности работников.

Таким образом, внешние факторы мотивационно-смысловых отношений личности являются основополагающими для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности и содействуют повышению мотивации и личностного смысла, вкладываемого работниками в профессиональную деятельность.

При рассмотрении внутренних факторов, таких как личностные характеристики, ценностные ориентации личности, цели, эмоциональное состояние работников, профессиональные интересы, установлено, что данные факторы являются необходимым условием для создания благоприятных мотивационно-смысловых отношений в профессиональной деятельности.

Личностные характеристики, такие как самооценка и уровень эмоциональной устойчивости, формируют подход работника к выполнению своих обязанностей. Работники с высокой самооценкой чаще проявляют инициативу и стремление к развитию, что способствует более активному участию в рабочих процессах.

Эмоциональное состояние работников, в свою очередь, влияет на их продуктивность и способность к взаимодействию с коллегами. Позитивные эмоции также способствуют развитию креативности и открытости к новым идеям, тогда как негативные эмоции могут приводить к снижению мотивации и ухудшению качества выполнения задач.

Совпадение ценностных ориентаций работников с организационной культурой и целями организации является важным фактором, способствующим повышению уровня вовлеченности и преданности работников организации.

Профессиональные интересы, отражающие склонности и предпочтения работников в определенных областях, также играют важную роль в формировании мотивационно-смысловых отношений. В данном случае работники испытывают большее удовлетворение и стремление к самосовершенствованию.

Таким образом, внутренние факторы не только способствуют развитию мотивационно-смысловых отношений личности, но и являются основой для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности и способствуют успешному функционированию организации в целом.

Учитывая вышеизложенное, можно сделать вывод о том, что взаимодействие внутренних и внешних факторов создает сложную структуру, которая формирует мотивацию и смысл профессиональной деятельности. Понимание этих факторов и их взаимосвязей позволяет организациям разрабатывать более эффективные стратегии управления персоналом в целях повышения уровня вовлеченности и удовлетворенности работников, что, в свою очередь, способствует достижению общих целей организации.

Для достижения максимальной эффективности и устойчивого роста организации крайне важно становится применение системного подхода в сфере управления, учитывающего внутренние и внешние факторы, оказывающие влияние на мотивационно-смысловые отношения личности в профессиональной деятельности. Системный подход подразумевает интеграцию различных элементов управления, включая организационную культуру, условия труда, управление человеческими ресурсами. Эффективное управление персоналом не может быть достигнуто без учета особенностей организационной культуры, которая формирует атмосферу взаимоуважения и поддержки. Формирование благоприятного социально-психологического климата в организации способствует укреплению чувства принадлежности, повышает мотивацию и удовлетворенность работой.

Одним из ключевых аспектов формирования благоприятных условий труда является создание комфортного рабочего пространства, которое способствует повышению продуктивности и удовлетворенности

работников. Важно также уделять внимание безопасности и здоровью работников, что подразумевает наличие соответствующих средств защиты, регулярное обучение по вопросам охраны труда и соблюдение всех норм и правил.

Управление трудовыми процессами включает в себя четко поставленные профессиональные цели и возможность карьерного роста, что помогает работнику лучше понимать свои задачи и ориентироваться на достижения. Создание условий для профессионального роста является ключевым фактором как для индивидуального успеха работников, так и для успешного функционирования всей организации.

Эффективная система обратной связи позволяет оперативно выявлять и решать возникающие проблемы, предотвращая накопление негативных эмоций и недопонимания среди работников. Такое понимание порождает чувство ответственности за результаты своей работы, что, в свою очередь, мотивирует работников к более эффективному выполнению задач и повышению качества труда.

Таким образом, мотивационно-смысловые отношения личности в профессиональной деятельности – это результат сложного взаимодействия внутренних (личностные характеристики, ценности, убеждения, эмоциональное состояние) и внешних (организационная культура, заработная плата, условия труда, социальное окружение) факторов. Внутренние и внешние факторы оказывают существенное влияние на формирование мотивационно-смысловых отношений личности в профессиональной деятельности, которые могут иметь как положительную, так и отрицательную направленность. Важно отметить, что благоприятные и устойчивые мотивационно-смысловые отношения личности оказывают влияние на производительность и эффективность трудового процесса, способствуя высокой мотивации работников и их приверженности организации.

Список литературы

1. Акимова Н.Н. Динамика мотивационно-смысловых образований личности студента: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Томск, 2010. 23 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / ред. Е. Власова. СПб.: Питер, 2019. 432 с.
3. Гордеева Т.О. Теория самодетерминации Э. Деси и Р. Райана // Психология мотивации достижения. М.: Смысл; Академия, 2006. 332 с.
4. Зиглер Д., Хьелл Л. Теории личности. СПб.: Питер-Пресс, 2020. С. 528–573.
5. Камалова О.М., Караванова Л.Ж. Мотивационно-смысловые отношения личности в профессиональной деятельности // Психология и психотехника. 2024. № 2. С. 29–37. URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=70276 (дата обращения: 20.04.2025).
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции / Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и М.В. Фаликман. М.: ЧеРо, 2002. 752 с.

7. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. с англ. 3-е изд. СПб.: Питер, 2019. 400 с.
8. Мясищев В.Н. Психология отношений: избранные психологические труды МОДЭК. М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. 356 с.
9. Немов Р.С., Алтунина И.Р. Комплексный подход к психологии мотивации // Системная психология и социология. 2024. № 1 (49). С. 71–80.
10. Сабанина Н.О., Попов С.А. К вопросу о проблемах взаимосвязи мотивации и личностной структуры // Вестник Университета российского инновационного образования. 2024. № 4. С. 4–14.

Об авторах:

КАМАЛОВА Оксана Максимовна – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: mak-kom25@mail.ru

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры социальной педагогики, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6); e-mail: karavanova_154@mail.ru

Factors of motivational-semantic relations of the individual in professional activities

O.M. Kamalova, L.Zh. Karavanova

Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

Considers the key factors of motivational and semantic relations of the individual, which affect the productivity and effectiveness of the labor process. The relevance of the study lies in the study of the factors that determine the level of involvement, satisfaction and efficiency of the employee's professional activity, influencing the motivation and personal meanings of the organization's employees. The scientific novelty of the study lies in the in-depth study of the factors that have the greatest impact on the motivation and semantic attitude of the employee to his professional activity and their impact on the productivity of the labor process. The results of the study contribute to additional clarification of problematic issues in the field of personnel management and mechanisms for achieving the strategic goals of organizations. The main conclusion of the study is that the motivational-semantic relations of the individual are a dynamic process and can change under the influence of numerous factors that affect the formation and development of motivational-semantic relations of the individual in professional activity.

Keywords: *activity, personality, motivation, motivational and semantic relations, organization, behavior, professional activity, meaning, factors.*

Принято в редакцию: 10.02.2025 г.

Подписано в печать: 29.04.2025 г.

УДК 159.9.072
Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.067

Различия в выборе знака, или как знак становится эйдосом и символом для исследований ценностей молодежи в условиях профессионального обучения

И.Н. Носс

ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», г. Москва

В статье исследуется соотношение знака и символа в структуре сознания человека, переход знака в символ. Основная задача исследования – особенности использования невербальных стимулов, представленных графически, в процессе диагностики сознания и выход на оценку мотивации поведения респондентов в условиях профессионального обучения. Отмечается, что знак и символ имеют множество представлений в гуманитарных науках. Экспериментальное изучение «перехода» знака в символ осуществлено на выборке студенческой молодежи, предполагающее коллективный выбор знака как символа в соотношении с неким стимульным рядом, в качестве которого применен смысло-ценностный ряд слов-понятий. Визуальный анализ ассоциативного выбора знаков в соотношении с вербальными ценностями респондентов не показал единства ассоциативного выбора. По результатам психосемантического эксперимента, стимулы, выраженные знаково-символически, по-разному вписываются в сознание респондентов, что предполагает дифференцированную диагностику смыслов-ценностей населения на невербальном ассоциативно-смысловом уровне восприятия. **Ключевые слова:** знак, символ, переход знака в символ, авторитетное большинство, особенности личности, пол, возраст, особенности характерологии, сознание, стимульные смысло-ценности, статистический анализ.

Введение

В диагностической ситуации исследователи часто сталкиваются с погрешностью восприятия стимульного материала, особенно, когда он представлен в вербально-визуальной форме слова. Слово привязано к культурному слою испытуемых, поэтому индивидуальная перцепция его различна, как и различно понимание его содержания. С инструментальной точки зрения эта проблема тоже имеет место. Поэтому принимаются попытки создания невербальных шкал, выраженных в графическом виде [24, 25, 26, 28]. Нами была поставлена задача найти графические аналогии вербальному предъявлению стимулов-ценностей в форме неких образов, знаков и символов в целях дальнейшего исследования личностных ценностей студенческой молодежи в процессе профессионального обучения.

© Носс И.Н., 2025

Знак и символ имеют множество представлений в философии, лингвистике, психологии и естественных науках. Они широко используются в практической жизнедеятельности людей и часто синонимично. В их семантический ряд иногда добавляются термины «значение», «смысл», «эйдос», «модель», «идея» и пр.

Современное учение о знаках, символах и значениях сложно и обширно. Так, например, Ч. Пирс называет 76 разных типов знаков [29]. К. Огден и Дж. Ричардс указывают на 23 содержания термина «значение» [27]. А.Ф. Лосев пишет о 34 значениях понятия «модель» [8]. А.А. Леонтьев высказал мысль о том, что значение есть не что иное, как структура знаковой операции [7]. Л.О. Резников [15, 16], И.С. Нарский [11] и Н.Г. Комлев [6] пишут о теории значения как информационного инварианта, делая акцент на цифровом формализме, свойственного современному его пониманию. В работах А.А. Уфимцевой [20], В.З. Панфилова [14], Р.С. Гинзбурга [3], О. Селиверстовой [18], и др. опубликована классификация знаков, где все они делятся на характеризующие, индивидуализирующие, количественные и действительные [20, 21], выполняющие отражательно-смысловую и контекстуально-демонстрирующую функции действительности, как субъективно преломленный, предельно обобщенный инвариант информации. Этот ряд можно продолжать. Так как «человеческая цивилизация невозможна без знаков и знаковых систем, человеческий разум неотделим от функционирования знаков – а возможно, и вообще интеллект следует отождествить именно с функционированием знаков. Едва ли когда-либо прежде знаки изучались столь интенсивно, столь многими людьми и со столь многих точек зрения. Эта армия исследователей включает лингвистов, логиков, философов, психологов, биологов, антропологов, психиатров, эстетиков, социологов» [10, с. 57]. Только в психологии за период с 2000-го по 2024-й год защищено 8 докторских и 20 кандидатских диссертаций, в которых исследовались знаково-символические аспекты психики в пяти разных направлениях психологических знаний: общая психология – 38% диссертаций, клиническая психология – 10%, социальная психология – 20%, педагогическая психология – 24% и психология развития, акмеология – 8% диссертаций [22].

Споры из-за неопределенности соотношений терминов «знак» – «символ» – «значение» продолжаются, исходя из неявного понимания слова как единицы мышления и сознания человека. Слово несет в себе не только смысл, но еще и форму. Оформление может быть звуковое, образно-графическое, визуальное, обонятельно-тактильное. То есть, оно должно быть воспринимаемо, становясь образом предмета или действия, то есть, предметом-словом. Слово – это арена встречи воспринимающего и воспринимаемого, познающего и познаваемого. Особенности восприятия накладывают свой отпечаток, превращая известное слово в субъективный словесный контекст. Так из контекстуального значения слова рождается его смысл.

Развитие индивида вносит своеобразие в восприятие предмета-слова. И смысл, вкрапленный в слово, становится личностным смыслом. Когда предмет-слово входит в жизнедеятельность общества, тогда оно приобретает значение, которое в свою очередь подвержено бесконечному варьированию вследствие постоянного развития предметной жизнедеятельности и социальных изменений. Входя в конкретику жизни отдельного человека, оно опять становится смыслом. Но смыслы, как осадок, накапливаются в социуме. Концентрируясь, этот осадок составляет часть смысла слова, иногда становясь знаком и символом.

Смысловые особенности символа настолько очевидны, что они едва ли требуют каких-нибудь иллюстраций, как равным образом ясна и вся их недостаточность и нечеткость. Среди разного рода значений знака встречается также и символическое, так что он уже мало чем отличается от символа. В науке термины «знак» и «символ» не являются прямыми конкурентами. Первый в какой-то мере является символом или его зародышем, а символ в некоторой степени, тоже является знаком [9, с. 69]. Знак, несущий в себе атрибуты тотально осмысленного слова, в процессе применения иногда становится символом. Но символ сложнее, абстрактнее, насыщеннее знака. Он, как и знак, несет в себе смысл обозначаемого, но в тоже время выходит за пределы обозначаемого, размывает его границы и порождает незаконченность, неопределенность слова, разворачивая его способность к креативности и развитию. «К сущности символа относится то, что никогда не является прямой данностью вещи, или действительности, но ее *заданностью*, не самой вещью, или действительностью, как порождением, но ее *порождающим принципом*, не ее предложением, но ее *предположением*, ее полаганием» [9, с. 13].

Содержанием знака и символа является значение предмета-слова, которое становится единицей мышления [2, с. 12–13] и сознания человека, а «под единицей мы подразумеваем такой продукт анализа, который в отличие от элементов обладает всеми основными свойствами, присущими целому, и который является далее неразложимыми живыми частями этого единства» [2, с. 13]. Целое есть объект, все элементы которого существуют взаимообусловлено, во взаимодействии, во взаимоисчезновении и взаимопооявлении. Элемент целого невозможен вне его связи с другими элементами. Более того, само целое определяет взаимодействие элементов и их взаимосвязь [19].

Знак и символ являются носителями значения предмета как целого. В них проявляется и глубинный древний смысл (архетип), и реальный опыт субъекта, и влияние актуального социума. То есть, знак и символ действуют не обособлено, не абстрактно, но в определенном контексте. Однако символ отличается от знака большей активностью и действенностью.

Символу присущи следующие черты, о которых много свидетельств. «Языком подсознания ... являются символы, – указывает К.Юнг, – То,

что мы называем символом, – это термин, имя или изображение, которые могут быть известны в повседневной жизни, но обладают специфическим добавочным значением к своему обычному смыслу. Это подразумевает нечто смутное, неизвестное или скрытое от нас» [23, с. 337].

Знак имеет более четкую привязанность к конкретному предмету и переходит в символ, имеющий значение или личностный смысл для субъекта тогда, когда его понимают в общем контексте *многие другие*. «В символе (*в отличие от знака – авт.*) смысл некоего предмета переносится на совсем другой предмет, и только в таком случае этот последний может оказаться символом первичного предмета. ... Настолько глубоко и всесторонне сливается с этим вторым предметом, что их уже становится невозможно отделять один от другого. Символ в этом смысле есть полное взаимопроникновение идейной образности вещи с самой вещью. В символе мы обязательно находим тождество, взаимопронизанность означаемой вещи и означающей ее идейной образности» [9, с. 56].

Для знака, прежде всего, необходимо: а) полагание того, что обозначается (тетический акт сознания: *thesis* – полагание); б) объективация, которая обеспечивает отнесенность к реальным вещам (объективизирующий акт); в) направленность именно на данный предмет (интенциональный акт: *intentio* – намерение, направленность); г) процесс мышления о предмете (ноэватический акт: *nēma* – мысль, мысль о предмете); д) обозначение мысли о конкретном предмете (ноэтический акт: *poesis* – мышление); е) сигнификация вещи (придание вещи смысла); ж) внешнее, чисто физическое полагание (семиотический акт: *semaio* – обозначаю, указываю, отмечаю, даю знак); з) недифференцированный акт символизации, предполагающий свернутое (*implicite*) и развернутое (*explicite*) полагание предмета, значение его (семантический акт) [9, с. 47–54].

А.Ф. Лосев очертил некий перечень свойств символа: а) *смысловое отражение* реального предмета; б) *упорядоченность, идейно-образное оформление* предмета; в) *идейность*, которая является *законом* его построения; г) *внутреннее и внешнее выражение* вещи; д) наличие *идеи*, не имеющей *ничего общего* с содержанием самого символа и с *означаемым содержанием*; е) смысловое смыкание *означающего и означаемого в одной точке*, при различии их субстрата; ж) *общая структура символа* есть порождающая *модель*; з) *обобщенная смысловая мощь предмета*, позволяющая, *ментально охватить всю бесконечность его частей и вариаций*, смыслом которых она является [9, с. 37–66].

Важность знака (символа) в структуре сознания человека определяется его ключевым семантическим местом в сознании существующего субъекта.

Индивидуальный выбор и присвоение знака, символа (в соответствии со стимулом) зависит от индивидуального опыта жизни, от актуального социального пресса, от особенностей личности, выбирающей его, пола, возраста, характерологии. Но большинство авторов сходятся

во мнении, что значимо на этот выбор влияет актуальный социум. Знак становится символом в свете актуального контекста тогда, когда авторитетное, значительное большинство его выбирает и присваивает как актуальный символ, отражающий некую общую актуальную смысло-ценность.

Знаки предметов все время находятся в движении, и значение слов или предметов постоянно меняется. Эта особенность символа есть многомерность, являющаяся слиянием разнообразных структурно-семантических категорий в одно нераздельное целое, обладающее значением [9].

Знак, обозначающий предмет-слово, превращается в символ, замещающий его, в случае принятия этого знака популяцией. Если этим знаком пользуются другие люди, тогда в коллективном восприятии слово-знак превращается в символ, существующий как объективно-идеальное [4, 17]. Если знак вызывает схожие у многих лиц чувства, смыслы, контексты, тогда возникает символ, как реализация некоего осмысленного, обобщенного, глубинного образа реальности. Поэтому приспособление человека к окружающей среде и одновременное постижение этого мира специфически человеческим способом осуществляется с помощью символов, которые стали звеном, соединяющим рецепторную и эффекторную системы [5].

Метод и методики

Усвоение знака и преобразование его в символ – не только плод коллективной его обработки, но и коллективное его соотношение с разными особыми фракциями индивидуального сознания. Эти фракции исходят из перцептивного действия субъекта с его психологическими особенностями, по крайней мере, по полоролевым, возрастным и характерологическим параметрам.

Цель нашего исследования состояла в изучении особенностей перцептивных соотношений знаково-символического и вербального семантических пространств студенческой молодежи (студенты очной и очно-заочной форм обучения и магистратуры в количестве 151 человек).

Образовательная структура и структура трудовой деятельности испытуемых показаны на рис. 1 и 2.



Рис. 1. Образовательная структура испытуемых (%)

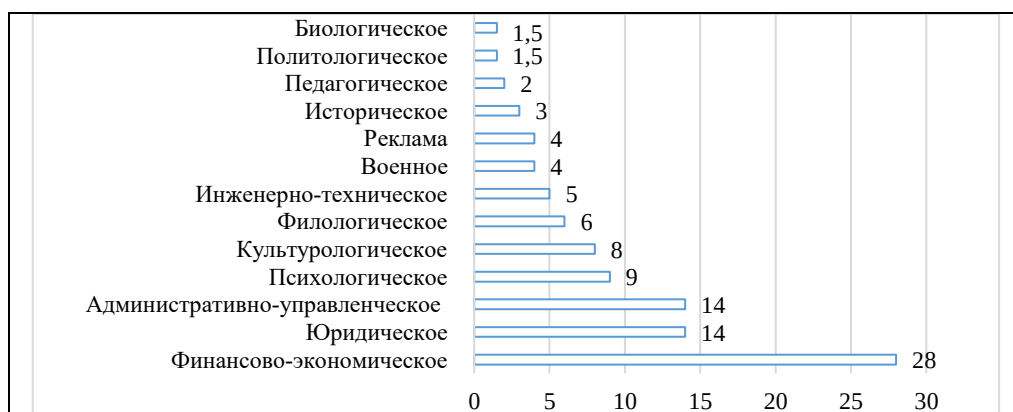


Рис. 2. Структура трудовой деятельности (%)

Предварительно проведено пилотное исследование выбора смыслов-ценностей студентов с использованием прямого, дифференцированного и цветового предпочтения вербальных стимулов-ценностей [12]. В результате из исходных 22 стимулов-ценностей к доминантным, высокозначимым ценностям (1–3 место в рейтинге) отнесены: жизнь, собственный путь, личные интересы, забота о себе; к арьергардным, малозначимым ценностям (20–22 место в рейтинге) отнесены: служба Отечеству, власть, праздность; к среднезначимым ценностям (10–12 место в рейтинге) отнесены: права, богатство, традиционная семья. Таким образом, анализу подвергались 10 ценностей, выраженных в вербальной (словесной) и знаковой (символической) формах. Стартовые знаки (символы) для стимульного материала были взяты из иллюстрированной энциклопедии «Знаки и символы» [13] и после первичной экспертизы представлены в качестве стимульного материала в количестве 80 знаков, из которых испытуемые выбирали по ассоциации 10 знаков, соответствующих 10 вербальным стимулам-ценностям. Общая экспериментальная выборка насчитывала 201 человек.

Основными методами исследования явились: экспертная оценка, опрос и на третьем этапе – тестирование личностных особенностей респондентов (ММИЛ) [1]. Применена трехэтапная обработка данных опроса с использованием вероятностного и статистического: корреляционного (R_{xy}) и дисперсионного (t-критерий Стьюдента) анализа.

Обсуждение результатов

Первый этап исследования особенностей ассоциативного выбора знаков (символов) в зависимости от возраста респондентов осуществлен на выборке 59 чел. (студенты очной формы обучения магистратуры и студенты очно-заочной формы обучения), распределенных по трем возрастным диапазонам: 1-й – 18–20 лет – 25 чел.; 2-й – 25–30 лет – 21 чел.; 3-й – 31–35 лет – 13 чел.

Визуальный анализ ассоциативного выбора знаков в соотношении с вербальными ценностями показал совпадение ассоциаций респондентов

всех возрастных когорт по стимулу «забота о себе». Остальные позиции не показали единства ассоциативного выбора, что указывает на наличие ассоциативно-возрастной спецификации. То есть, в представлении студентов разного возраста, находящихся примерно в одних и тех же условиях обучения, складывается разноликая структура восприятия знаково-символического пространства. Это обстоятельство позволяет, с одной стороны, сделать вывод о необходимости дифференцированного педагогического воздействия на учебную аудиторию разных форм обучения в целях наибольшей эффективности усвоения учебной информации. И, с другой стороны, учитывать специфическое представление в сознании респондентов разного возраста их жизненно-деятельностных обстоятельств, обозначенных знаково-символической картиной. Результат выбора знаков, ассоциативно соответствующих стимулам-ценностям, в зависимости от возраста респондентов представлен в табл. 1.

Таблица 1

Вероятность выбора знаков (символов) относительно вербальных стимулов

Смыслы-ценности	18–20 лет	Знак/символ	25–30 лет	Знак/символ	31–35 лет	Знак/символ
Собственный путь	0,36		0,3		0,31	
Права	0,25		0,25		0,18	
Служение Отечеству	0,58		0,4		0,46	
Личные интересы	0,24		0,19		0,10	
Забота о себе	0,4		0,33		0,31	
Богатство	0,52		0,4		0,42	
Традиционная семья	0,52		0,48		0,42	
Власть	0,64		0,52		0,31	
Жизнь	0,68		0,5		0,69	
Праздность	0,28		0,4		0,42	

Второй этап: исследование полоролевых особенностей восприятия знаков (символов) проведено на однородной по возрасту (статистически значимых различий в возрастном статусе респондентов не обнаружено при $\alpha=0,112$) выборке 81 чел. (студенты очной формы обучения) (табл. 2).

Таблица 2

Возрастная характеристика респондентов

Пол	M_x	δ_x	Выборка (чел.)
Мужчины	20,53	3,25	16
Женщины	25,36	9,99	65

Выбор знаков, ассоциативно соответствующих стимулам-ценностям, в зависимости от полоролевой принадлежности респондентов показан в табл. 3.

Таблица 3

Вероятность выбора символов (знаков), ассоциированных с ценностями респондентов, в зависимости от их пола

Смыслы-ценности	Мужская выборка: вероятность выбора	Знак/символ	Женская выборка: вероятность выбора	Знак/символ
Собственный путь	0,40		0,22	
Права	0,25		0,22	
Служение Отечеству	0,53		0,47	
Личные интересы	0,25		0,17	
Забота о себе	0,31		0,36	
Богатство	0,53		0,4	
Традиционная семья	0,44		0,45	
Власть	0,69		0,46	
Жизнь	0,73		0,57	
Праздность	0,40		0,33	

Визуальный анализ ассоциативного выбора знаков в соотношении с вербальными ценностями показал, что совпадение выборов составляет примерно 33% случаев. Трём ценностям: «служение Отечеству», «богатство» и «праздность», по мнению респондентов разных полов, соответствуют одинаковые знаки (символы). Причем они видимо ассоциируются и на предметно-бытовом уровне: знак «Z» как символ сформировался под прессом последних социально-политических событий в стране; христовидная – «Р» стала финансовым символом рубля и поэтому олицетворяет богатство, а изображение Грааля воспринимается как чаша, фужер, что ассоциируется с застольем и праздником. По остальным стимулам единство в выборе не наблюдается.

Третий этап исследования ассоциативного выбора знаков (символов) осуществлен на четырех выборках испытуемых, принадлежащих по результатам клинического опросника ММИЛ к четырем группам акцентуированных личностей. Акцентуации характера у них определялись по доминированию одной из четырех шкал, превышающее 65 Т-баллов. Характеристика экспериментальной

выборки (студенты магистратуры и очно-заочной формы обучения) приведена в табл. 4.

Таблица 4

Характеристика акцентуированных лиц по половозрастным признакам

Тип акцентуации характера	Объем выборки (чел.)	Средний возраст (лет)	Пол (% муж.)
ИП (невротический сверхконтроль)	11	21,5	18
ШИ (шизоидный)	22	29,7	10
ПП (импульсивный)	9	24,7	22
ПЯ (педантичный)	19	27,3	32

Корреляционный анализ показывает частичное совпадение ассоциативного выбора знаков респондентами различных типов акцентуаций характера. Соотношение выборов с интерпретацией показано в табл. 5.

В списке доминантных ценностей общее отношение (типичный выбор) влияет на выборы отдельных когорт акцентуантов. То есть, ощущается влияние социально-ценностных прессов (символических архетипических представлений) на индивидуальные представления и отсюда преобладание социо-центристского выбора символов, знаков. Обобщение данных подтверждает этот вывод (табл. 6).

Таблица 6

Корреляция между вероятностью выбора знака (символа) акцентуантами различных профилей при сплошном анализе без привязки к конкретным символам

ИП	ШИ	ПП	$R_{\text{зн}}=0,1$
0,37	—	—	ШИ
–0,09	0,16	—	ПП
0,38	0,66	0,16	ПЯ

Однако и здесь различия наблюдаются у всех четырех когорт (ИП, ШИ, ПП, ПЯ). Особенно наглядно ($-R_{\text{ху}}$) проявляются противоположные выборы у ИП и ПП.

У различных типов акцентуантов, как показал корреляционный анализ, имеются разные символические представления исследуемых вербальных объектов. В процессе семантических исследований стимулы, выраженные символически, по-разному вписываются в сознание респондентов, что предполагает дифференцированную диагностику смыслов-ценностей населения на невербальном ассоциативно-смысловом уровне.

Заключение и выводы

Знак и символ имеют множество представлений в философии, психологии и естественных науках. Они широко используются в практической жизнедеятельности людей синонимично, не являясь прямыми конкурентами. Первый является зародышем символа, а символ всегда как-то обозначен.

Таблица 5

Соотношение (R_{xy}) вероятностей выбора знаков (символов) акцентуантами различных профилей
(выделены значения коэффициента корреляции на уровне $p \leq 0,05$)

Смыслы-ценности	ИП	ШИ	ПП	Показатели	Интерпретация
Жизнь ($R_{xp}=0,31$)	0,54	1		ШИ	ИП, ШИ и ПЯ выбирают одинаково знак жизни. ИП видят иной знак, обозначающий жизнь
	-0,22	0,24	1	ПП	
	0,53	0,83	0,13	ПЯ	
Собственный путь ($R_{xp}=0,29$)	0,46	1		ШИ	ИП и ШИ представляют символически собственный путь одинаково. ИП и ПЯ видят собственный путь кардинально по-другому (-R)
	-0,12	-0,12	1	ПП	
	-0,01	-0,01	-0,01	ПЯ	
Личные интересы ($R_{xp}=0,33$)	0,14	1		ШИ	У ШИ и ПЯ символ личных интересов один. ИП и ШИ знак личных интересов представляют противоположно
	-0,37	-0,22	1	ПП	
	0,10	0,50	-0,14	ПЯ	
Забота о себе ($R_{xp}=0,34$)	0,35	1		ШИ	Одинаково символически ассоциируется забота о себе у ИП и ШИ, а также у ИП и у ПЯ
	0,21	0,22	1	ПП	
	0,21	0,30	0,34	ПЯ	
Служба Отечеству ($R_{xp}=0,42$)	0,55	1		ШИ	Служба Отечеству символизируется у ИП, ШИ и у ПЯ одинаково
	-0,05	0,14	1	ПП	
	0,54	0,74	0,10	ПЯ	
Власть ($R_{xp}=0,29$)	0,37	1		ШИ	Символ власти у ИП, ШИ и ПЯ ассоциируется одинаково
	0,08	0,21	1	ПП	
	0,56	0,69	0,23	ПЯ	
Праздность ($R_{xp}=0,37$)	-0,24	1		ШИ	Праздность в сознании ИП и ШИ представлено идентично. А у ИП и у ИП – противоположно
	-0,48	0,02	1	ПП	
	0,16	0,64	-0,02	ПЯ	
Права ($R_{xp}=0,39$)	0,12	1		ШИ	Символ права в сознании ИП и ПП ассоциируется кардинально противоположно
	-0,60	-0,10	1	ПП	
	-0,03	0,31	-0,04	ПЯ	
Богатство ($R_{xp}=0,33$)	0,30	1		ШИ	Символическое представление богатства одинаково у ИП и у ПЯ, а также у ШИ и у ПЯ
	0,01	0,11	1	ПП	
	0,50	0,58	0,32	ПЯ	
Традиционная семья ($R_{xp}=0,39$)	0,32	1		ШИ	Символ традиционной семьи у ПЯ прямо соотносится с представлениями ИП, ШИ и ИП. Также оно прямо соотносится с представлениями у ШИ и ПП
	0,27	0,57	1	ПП	
	0,54	0,60	0,48	ПЯ	

Символ, неся в себе смысл обозначаемого, сложнее знака, размыкает его границы, порождая незаконченность и неопределенность. И знак, и символ являются носителями значения предмета как целого, впитывая и глубинный древний смысл, и опыт человека, и влияние социума в определенном контексте. Однако символ отличается от знака большей активностью и действенностью. А.Ф. Лосев дал некий перечень свойств знака-символа, определил его важность в структуре сознания человека, его ключевое семантическое место в сознании субъекта. Однако знаки предметов все время находятся в движении, и смыслы слов, и значения предметов постоянно меняются.

Индивидуальное понимание и знака и символа зависит от конкретного опыта жизни, от актуального социального пресса, от особенностей личности, выбирающей его: пола, возраста, характерологии и пр. Знак становится символом в свете актуального контекста именно тогда, когда авторитетное значительное большинство его выбирает и присваивает как актуальный символ, отражающий некую общую актуальную смысло-ценность.

Экспериментальное изучение «перехода» знака в символ нами осуществлено на выборке студенческой молодежи, предполагающее коллективный выбор знака как символа в соотношении с неким стимульным рядом, в качестве которого применен смысло-ценностный ряд слов-понятий.

Визуальный анализ ассоциативного выбора знаков в соотношении с вербальными ценностями респондентов разного возраста не показал единства ассоциативного выбора. У лиц разного пола совпадение выборов составляет примерно 33% случаев, которые предполагают ассоциации на предметно-бытовом уровне. По остальным стимулам единства в выборе не наблюдается.

Различные типы лиц, различающиеся по структуре характера, как показал корреляционный анализ, имеют разные символические представления.

В целом, по результатам нашего психосемантического эксперимента, стимулы, выраженные символически, по-разному вписываются в сознание респондентов, что предполагает дифференцированную диагностику смыслов-ценностей населения на невербальном ассоциативно-смысловом уровне восприятия. Однако детальное семантическое, мифологическое, философское и психологическое содержание знаков-символов в соотношении с возрастом, полом и характером людей еще ждет своего исследователя.

Список литературы

1. Березин Ф.Б., Мирошников М.П., Соколова Е.Д. Методика многостороннего исследования личности (структура, основы

- интерпретации, некоторые области применения). 3-е изд., испр. и доп. М.: «Консультант плюс – новые технологии», 2011. 320 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Изд-во «Лабиринт», 1999. 352 с.
 3. Гинзбург Р.С. К вопросу о типологии значения // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания. Тезисы докладов и сообщений пленарных заседаний. М.: Институт языкознания АН СССР, 1974. С. 151–154.
 4. Ильенков Э.В. Проблема идеального. Статья первая // Вопросы философии. 1979. №6. С.128–140.
 5. Кассирер Э. Философия символических форм. Том 1. Язык. М.; СПб.: Университетская книга, 2002. 272 с.
 6. Комлев Н.Г. Компоненты содержательной структуры слова. Изд. 4-е. М.: URSS, 2012. С. 22–24.
 7. Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. М.: Наука, 1965. 300 с.
 8. Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. М.: МГПИ, 1968. 294 с.
 9. Лосев А.Ф. Проблема символа и реалистическое искусство. М.: Искусство, 1976. 367 с.
 10. Моррис Ч.У. Основания теории знаков // Семиотика: Антология / сост. Ю.С. Степанов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2001. С. 45–98.
 11. Нарский И.С. Проблема знака и значения: сб. статей / под ред. проф. И.С. Нарского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969. С. 34–39.
 12. Носс И.Н., Бородин Т.И. Экспериментальная апробация Методики исследования личностных смыслов // Человеческий капитал. 2023 (1). № 11. (179). С. 156–167.
 13. О'Коннелл М., Эйри Р. Знаки и символы. Иллюстрированная энциклопедия / пер. И.Крупичевой. М.: Эксмо, 2008. 256 с.
 14. Панфилов В.З. Отражательная функция естественных языков и проблема языкового знака // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания. Тезисы докладов и сообщений пленарных заседаний. М.: Институт языкознания АН СССР, 1974. С. 105–112.
 15. Резников Л.О. Гносеологические вопросы семиотики. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1964. 304 с.
 16. Резников Л.О. Понятие и слово. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1958. 124 с.
 17. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. 512 с.
 18. Селиверстова О. К вопросу об определении значения и методах его описания // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания. Тезисы докладов и сообщений пленарных заседаний. М.: Институт языкознания АН СССР, 1974. С. 166–169.
 19. Смирнов Г.А. К определению целостного идеального объекта // Системные исследования. Ежегодник. М.: Наука, 1977. С. 61–85.
 20. Уфимцева А.А. Проблемы значения при исследовании знакового аспекта языка // Всесоюзная научная конференция по теоретическим вопросам языкознания. Тезисы докладов и сообщений пленарных заседаний. М.: Институт языкознания АН СССР, 1974. С. 127–134.
 21. Уфимцева А.А. Типы словесных знаков. М.: Едиториал УРСС, 2004. 208 с.
 22. Электронные ресурсы РГБ. <https://search.rsl.ru/#colf> (дата обращения 26.01.2024).
 23. Юнг К. и др. Человек и его символы / пер. Сиренко Н.А., Сиренко С.Н., Сиренко И.Н. М.: Профит-Стайл, 2021. 448 с.

24. Bentler P.M., La Voie A.L. An extension of semantic space // J. Verb. Learn. and Verb. Behav. 1972. V. 11. P. 174–182.
25. Bujas Z. Graphic form of Osgood's semantic differential // Acta Instituti Psychologici. 1967. V. 17. P. 49–63.
26. Jacobovits L.A. The affect of symbol: towards the development of cross-cultural graphic differential // International Journal of Symbolology. 1969. V. 1. P. 28–52.
27. Ogden C.H., Richards J.A. The meaning of meaning. London, 1953, P. 186–187.
28. Osgood Ch. Studies on generality of affective meaning system // Amer. Psychol. 1962. V. 17(1). P. 10–28.
29. Peirce Ch. Logic as Semiotic: the theory of signs. – «Philosophical writings of Peirce». Selected and ed. with an introduction by J. Bnchler, NY, 1955, P. 115–119.

Об авторе:

НОСС Игорь Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии, ФГАОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет» (125993, г. Москва, Миусская пл., д. 6); AuthorID: 770306; SPIN-код: 9722-0168; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>, e-mail: i.noss@yandex.ru

Differences in the choice of a sign, or how a sign becomes an eidos and a symbol for researching the values of youth in a professional learning environment

I.N. Noss

Russian State University for the Humanities, Moscow

The article examines the relationship of sign and symbol in the structure of human consciousness, the transition of a sign into a symbol. The main objective of the study is the peculiarities of using non-verbal stimuli, presented graphically, in the process of diagnosing consciousness and assessing the motivation of respondents' behavior in professional training. It is noted that the sign and symbol have many representations in the humanities. An experimental study of the «transition» of a sign into a symbol was carried out on a sample of students, suggesting a collective choice of a sign as a symbol in relation to a certain incentive series, which uses a semantic and value series of words-concepts. The visual analysis of the associative choice of signs in relation to the verbal values of the respondents did not show the unity of the associative choice. According to the results of the psychosemantic experiment, stimuli expressed symbolically fit into the consciousness of respondents in different ways, which implies a differentiated diagnosis.

Keywords: *sign, symbol, transition of a sign into a symbol, authoritative majority, personality traits, gender, age, characterology, consciousness, incentive semantic values, statistical analysis.*

Принято в редакцию: 19.02.2025 г.
Подписано в печать: 21.04.2025 г.

УДК 159.9

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.080

**Военнослужащий по призыву
как объект исследования психологии труда**

Д.А. Семенищенков¹, Л.Д. Сыркин^{1,2}

¹АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского»,
г. Москва

²ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России
(Сеченовский университет), г. Москва

В представленной статье военная служба по призыву (срочная служба) рассматривается в качестве начального, но при этом важного этапа военно-профессиональной деятельности, представленной в форме учебно-профессиональной деятельности, осуществляемой в учебных подразделениях учебных центров по военно-учётным специальностям (фаза адепта), и этапа собственно профессиональной деятельности в качестве военнослужащего срочной службы (фаза адаптации). Сформулированные выводы основаны на анализе законодательных и нормативных актов, что позволяет заявить о возможности рассмотрения в современных условиях в соответствии с действующей номенклатурой научных специальностей военнослужащего по призыву и психологических аспектов его служебной деятельности в качестве объекта психологии труда и инженерной психологии.

Ключевые слова: *объект психологии труда, военная служба по призыву, профессиональная деятельность, военно-учётная специальность, трудовая деятельность, учебно-трудовая деятельность, направления исследований.*

В соответствии с положениями Паспорта научной специальности 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика», одним из направлений исследований в этом русле является изучение психологических особенностей организационного развития и проектирования, философии (миссии) различных организационных структур [14]. Дискуссия об особенностях организационного развития и миссии института военной службы по призыву идёт в нашем обществе уже на протяжении нескольких десятков лет. Анализ публикаций указывает на междисциплинарный характер проблемы, включающей в свою структуру в качестве важнейших компонентов военно-стратегические [5], социологические [4], педагогические [10], медико-биологические [16] и психологические аспекты [12]. Сторонники полного отказа от военной службы по призыву как принципа комплектования Вооружённых сил в качестве основного аргумента, как правило, указывают недостаточную профессиональную

подготовленность и лишь частичную сформированность профессиональных компетенций у военнослужащих по призыву. В ряде случаев отмечается, что по мере демократизации общества в некоторых странах мира данная форма комплектования армии признаётся архаичной исходя из её реализации в рамках принципа «добровольности – недобровольности» поступления на военную службу. Вместе с тем в исследовании П.И. Бычкова и А.Г. Золотухина, посвященном анализу отношения в обществе к военной службе по призыву, отмечается, что в настоящее время военная служба по призыву сохраняется более чем в 50 странах мира, в том числе в таких государствах, как Австрийская Республика, Республика Корея, Турецкая Республика, Финляндия, а в Израиле и Нидерландах по-прежнему законом предусмотрена всеобщая воинская обязанность. Рассматривая очевидные достоинства данного принципа комплектования Вооруженных сил, авторы указывают на то, что только институт военной службы по призыву позволяет подготовить многочисленный и сравнительно профессиональный резерв, востребованность которого существенно возрастает в ходе участия государства в крупномасштабном вооружённом конфликте [4].

Вооружённые силы в Российской Федерации созданы для защиты территориальной целостности государства и народа, населяющего его территорию. Служба в Вооружённых силах представляет собой род профессиональной деятельности и особый вид государственной службы, которая в первую очередь связана с обеспечением обороноспособности и безопасности государства [7]. В соответствии с действующим законодательством прохождение военной службы – это процесс практического служения государству, в пределах которого военнослужащими осуществляется профессиональная деятельность (исполнение обязанностей), направленная на решение задач безопасности и обороны Российской Федерации. При изучении психологических особенностей организационного развития строительства Вооружённых сил (основанного на принципе смешанного комплектования, включающего военную службу и по контракту, и по призыву) [18], а также при прогнозировании тенденций и проектировании трендов развития с учётом актуальной и перспективной геополитической обстановки, особое место принадлежит психологической готовности субъектов профессиональной деятельности, включая военнослужащих по призыву, к преодолению тягот и лишений военной службы, а также к выполнению задач в любых условиях, в том числе с риском для жизни. В связи с этим важно отметить широкий круг задач, связанный с использованием потенциала возможностей при применении средств профессиональной психодиагностики в интересах оптимального подбора и распределения кадровых ресурсов с учетом специфики профессиограмм различных

военно-учётных специальностей частей и подразделений, штатно-должностная структура которых в ряде случаев может комплектоваться военнослужащими по призыву. При реализации процедур профессиональной психодиагностики должное внимание следует уделять выявлению и оценке характеристик, отражающих личностный профиль военнослужащего срочной службы [10], уровень его профессионального здоровья [16], наличие склонности к аддиктивному поведению [6], сформированность и устойчивость личностного адаптационного потенциала [2], военно-профессиональной направленности [10], прогнозируемых перспектив военно-профессионального роста [15], ценностно-смысловых характеристик [3], профессиональной и трудовой мотивации [1].

Методы исследования

Данная статья подготовлена на основе применения метода теоретического анализа литературы по исследуемой проблеме, а для обоснования принадлежности служебной деятельности военнослужащих по призыву в качестве объекта исследований в рамках научной специальности «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика» более подробно анализируются диссертационные исследования, отражающие принадлежность содержания деятельности военнослужащих по призыву таким научным специальностям, как психология труда и медицина труда, а также теория и методика профессионального образования.

Военная служба заключается в повседневном выполнении конкретных воинских обязанностей в Вооружённых силах Российской Федерации, других войсках, органах внешней разведки и федеральных органах безопасности, других воинских формированиях и органах [18]. В соответствии с паспортом научной специальности 5.3.3. «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика», особенностью прохождения военной службы являются особые условия профессиональной деятельности, на фоне которых возникает необходимость преодоления утомления, монотонии, стресса в интересах превенции функциональных состояний деструктивного типа, типичных для различных видов сложных и опасных профессий и форм организации труда, связанных с экстремальными условиями деятельности [14]. Подобные функциональные состояния могут развиваться и у военнослужащих срочной службы, так как их деятельность, сопряжённую, как уже отмечалось, с преодолением тягот и лишений службы, с достаточным основанием можно отнести к опасным и напряженным видам деятельности, что обуславливает необходимость дальнейшего изучения, планирования и проектирования системы мероприятий по выявлению, оценке, профилактике и коррекции нежелательных функциональных состояний. Обусловленность этих

состояний утомлением, монотонией и стрессом, в свою очередь, предполагает необходимость разработки и внедрения комплексных программ преодоления стрессирующих воздействий.

За период времени с 2012-го по 2025 год, согласно данным официального сайта ВАК, при Минобрнауки России защищено 19 диссертаций, посвященных изучению особенностей организации военной службы и её прохождения военнослужащими срочной службы, в том числе 11 диссертаций на соискание учёной степени кандидата медицинских наук, 5 на соискание учёной степени кандидата педагогических наук и 3 диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук, в том числе 2 по научной специальности «Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика».

Таблица 1

Диссертационные исследования, посвященные медико-психолого-педагогическим аспектам прохождения военной службы по призыву

Год защиты диссертации	Медицинские науки	Педагогические науки	Психологические науки	Всего за год защищено диссертаций, исследующих медико-психолого-педагогические аспекты военной службы по призыву
2012	14.01.06 Психиатрия – 1 14.02.01 Гигиена – 1	13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования – 1		3
2013	14.01.14 Стоматология – 1	13.00.08 Теория и методика профессионального образования – 2		3
2014	14.01.25 Пульмонология – 1 14.01.06 Психиатрия – 1			2
2015	14.01.06 Психиатрия – 1		19.00.13 Психология развития,	5

	14.01.11 Нервные болезни – 1 14.02.04 Меди- цина труда – 1 4.02.03 Общественное здоровье и здравоохра- нение -1		акмеология – 1	
2016	14.01.25 Пульмонология – 1 14.01.13 Лучевая диагностика, лучевая терапия – 1		19.00.03 Психология труда, инженерная психология, эргономика – 2	4
2019		13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования – 1 13.00.04 Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оз- доровительной и адаптивной физической культуры – 1		2
Итого	11	5	3	19

В исследовании С.А. Хлебниковой установлено, что воинский труд, в том числе труд военнослужащих по призыву, является специфическим видом труда. Доказано, что принцип субъектности выражается в участии воина не только собственно в профессиональной деятельности, но во всём многообразии аспектов армейской жизни, обусловленных особенностями армейского уклада. Утверждается, что изучение профессионально важных качеств субъекта воинского труда, выявленных на основе анализа требований, предъявляемых к военнослужащим, проходящим службу по призыву, позволило установить такие качества, как ответственность, дисциплинированность, моральную устойчивость, склонность к взаимодействию с другими

военнослужащими в интересах успешного решения учебно-боевых задач, готовность принимать армейские ценности и соответствовать предъявляемым высоким требованиям. Утверждается, что данные качества обеспечивают в своей совокупности достижение адаптивного поведения субъекта труда в соответствии с требованиями военной службы по призыву. Выявление военнослужащих, у которых данные качества развиты в недостаточной степени, а также присутствуют личностные черты, способствующие его дезадаптации, рассматривается в данном исследовании в качестве перспективного направления по совершенствованию социально-психологической адаптации военнослужащих, проходящих службу по призыву. В качестве другого важного направления исследований автор рассматривает создание развивающей среды, способствующей совершенствованию профессионально важных качеств и нейтрализации дезадаптивных поведенческих стратегий в процессе профессиональной деятельности [20].

Наряду с изложенным установлено наличие двух аспектов социальной адаптации военнослужащих по призыву, одним из которых выступает социально-психологическая адаптация, формирующаяся в процессе принятия норм, ценностей и установок социальной группы и освоении новых социальных ролей, а вторым – личностно-профессиональная адаптация, возникающая в ответ на нормы и требования конкретной профессии и условия труда [20].

Представляет значительный интерес исследование, выполненное в 2016 году А.С. Олейниковой. Научная задача данного исследования состояла в теоретическом обосновании и экспериментальной апробации модели психологических условий укрепления психического здоровья военнослужащих по призыву, а также в деятельности командиров, начальников, должностных лиц психологической службы воинской части в рамках разработанной целевой программы. При этом в качестве объекта исследования предлагалось изучение психического здоровья военнослужащих по призыву, а в качестве предмета – психологические условия укрепления психического здоровья военнослужащих по призыву, обеспечиваемые благодаря деятельности командиров, начальников, должностных лиц психологической службы воинской части [13].

Военная служба по призыву (срочная служба) в подавляющем большинстве случаев предшествует заключению гражданином контракта для дальнейшего прохождения службы в Вооружённых силах Российской Федерации. Курсанты военных образовательных учреждений профессионального образования до заключения с ними контракта также обладают правами и свободами человека и гражданина с такими же ограничениями, как и военнослужащие срочной службы.

Федеральный закон «О статусе военнослужащих» в статье 10 указывает на то, что право на труд реализуется военнослужащими посредством прохождения ими военной службы. Это означает, что военная служба на законодательном уровне признается трудовой деятельностью [19].

Время нахождения граждан на военной службе по контракту засчитывается в их общий трудовой стаж, включается в стаж государственной службы государственного служащего и в стаж работы по специальности из расчета один день военной службы за один день работы, а время нахождения граждан на военной службе по призыву (в том числе офицеров, призванных на военную службу в соответствии с указом Президента Российской Федерации) - один день военной службы за два дня работы.

Вышесказанное также указывает на то, что и военнослужащие, проходящие военную службу по контракту, и военнослужащие, проходящие службу по призыву, могут рассматриваться в качестве объекта психологии труда.

В структуре воинских частей и подразделений, комплектование которых осуществляется на основе службы по призыву, особое место отводится учебным воинским частям и подразделениям. В связи с тем, что эта категория военнослужащих во время прохождения военной службы обучается с целью получения военно-учётной специальности, их деятельность соответствует учебно-трудовой или учебно-профессиональной. С позиций рассматриваемой научной специальности начальный этап службы по призыву для значительной части военнослужащих срочной службы становится периодом становления профессиональных интересов и склонностей, формирования мотивации к выбору той или иной военно-учетной специальности. Вместе с тем существенное изменение всего уклада жизни в связи с призывом на военную службу предполагает наличие периода адаптации к новым условиям жизнедеятельности. Как уже отмечалось ранее, профилактика и коррекция функциональных состояний деструктивного типа, обусловленных утомлением, монотонией и стрессом, предполагает осуществление исследований, направленных на изучение адаптационных возможностей психики и организма молодых людей, призванных на военную службу.

Как отмечает в своем исследовании С.А. Хлебникова, анализ трудов, посвященных исследованию проблем адаптации военнослужащих, и нормативных правовых документов, регулирующих военную службу, адаптивные возможности военнослужащего, проходящего службу по призыву, обусловлены уровнем его адаптационного потенциала – интегрального показателя личности, позволяющего выявить уровень сформированности основных

профессионально важных психологических качеств и коммуникативных способностей, обеспечивающих функционирование личности военнослужащего как субъекта воинского труда [20]. Установлено, что адаптационный потенциал развивается в результате формирования военнослужащим по призыву новых стилей поведения, соответствующих требованиям военно-профессиональной среды и позволяющих эффективно преодолевать возникающие в процессе службы стрессорирующие воздействия, сочетающие в себе достаточную устойчивость и необходимый уровень гибкости, приемлемый как для самой личности военнослужащего, так и для других участников учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. Таким образом, уровень и полнота сформированности личностного адаптационного потенциала военнослужащего по призыву позволяет ему в новых для него условиях военной службы оптимизировать выбор стратегий совладания и линий поведения [11], которые, в свою очередь, призваны обеспечить формирование такой профессиональной среды, в рамках которой существенно снижаются риски развития функциональных состояний деструктивного типа и девиантных форм поведения – аддиктивных и делинквентных [8]. Профессионально-важные качества, сформированные в процессе военно-профессиональной деятельности, могут быть эффективно востребованы в интересах адаптации к дальнейшей трудовой деятельности после увольнения в запас [9]. Ресурсные возможности могут быть описаны дефинициями теории адаптации, среди которых в нашем исследовании особое место занимает личностный адаптационный потенциал, под которым применительно к контингенту курсантов учебных подразделений учебных центров, комплектуемых из числа военнослужащих по призыву, мы понимаем совокупность психологических особенностей личности военнослужащего, обеспечивающих её устойчивость к экстремальным ситуациям учебно-профессиональной деятельности, как способность личности к структурным и уровневым изменениям, исключающим или сводящим до минимума функциональные состояния деструктивного типа, представляющие угрозу профессиональному здоровью [17].

Теоретическое обоснование и эмпирическое исследование ресурсных возможностей психики молодых военнослужащих – в первую очередь на этапе адаптации к особенностям уклада жизни и военной службы – позволят обеспечить получение результатов, на основании анализа которых будет разработана методика оценки и восстановления адаптационного потенциала военнослужащих на начальном этапе прохождения службы в современных условиях. Решение данной задачи призвано способствовать регуляции профессиональной деятельности и рабочего поведения человека как индивидуального и коллективного

субъекта труда, а также работоспособности и функциональных состояний человека в трудовой деятельности.

Заключение

Учитывая, что комплектование Вооружённых сил не может ограничиваться контрактным принципом, особенно с учётом актуальной геополитической обстановки и сохраняющейся угрозы развязывания потенциальными противниками глобальных военных конфликтов, принцип комплектования Вооружённых сил военнослужащими по призыву сохраняет свою актуальность. Части и подразделения, укомплектованные на основе данного принципа, не только обеспечивают поддержание мобилизационного ресурса, но и способствуют подготовке кадрового резерва для контрактной службы в мирное и военное время. После утверждения Приказом Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24 февраля 2021 года № 118 Номенклатуры научных специальностей, по которым присуждаются учёные степени, дискуссионным оставался вопрос о принадлежности военнослужащих, проходящих службу по призыву в качестве объекта психологии военного труда в связи с разночтениями и вариативностью мотивационных компонентов, измеренных по шкале «добровольность – недобровольность» при поступлении (призыве) и прохождении службы. Представленный в статье анализ источников и акцент на положения Федерального закона «О статусе военнослужащих» [19] позволил обосновать вывод о том, что военная служба является трудовой деятельностью, так как право военнослужащих на труд, включая военнослужащих, проходящих военную службу по призыву, реализуется посредством прохождения ими военной службы, а сами военнослужащие и психологические аспекты служебной деятельности военнослужащих срочной службы выступают в качестве объекта психологии труда.

Список литературы

1. Анцупов А.Я., Глушко А.Н., Кандыбович С.Л. Психология становления профессионала в деятельности, осуществляемой в особых условиях: монография. М.: Издательский дом «УМЦ», 2023. 291 с.
2. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 67–73.
3. Бодров В.А., Сыркина А.Л. Исследование ценностно-смысловых характеристик личности профессионала // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 3 (36). С. 20–24.
4. Бычков П.И., Золотухин А.Г. Военная служба по призыву – социологический анализ // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 3. С. 79–94.
5. Военная психология. Военно-психологический словарь-справочник / под ред. С.Л. Кандыбовича, Т.В. Разиной. 2-е изд. Минск: Харвест, 2023. 816 с.
6. Камышанов А.А., Бунтов А.А. Социально-психологические факторы склонности к аддиктивному поведению военнослужащих, проходящих военную

службу по призыву // Актуальные проблемы психологии воинской деятельности: материалы XIV итоговой международной военно-научной конференции. Москва, 2024. С. 157–161.

7. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020 г.). М.: Вако, 2024. 80 с.

8. Кравцова Л.В., Ионкин В.Б., Клименок В.А. Методы диагностики отклоняющегося поведения военнослужащих: состояние и перспективы их дальнейшего развития // Актуальные проблемы психологии воинской деятельности в условиях выполнения учебно-боевых задач: сборник материалов XII итоговой международной военно-научной конференции. Москва, 2023. Изд-во: Спутник+, 2023. С. 175–184.

9. Столярчук Е.А., Водопьянова Н.Е., Чесноков В.Б. и др. Личностные характеристики военнослужащих, способствующие адаптации к гражданской деятельности после увольнения с военной службы // Военно-медицинский журнал. 2022. Т. 343. № 9. С. 43–48.

10. Ляпин А.С. Личностный профиль призывника, склонного к деструктивному поведению // Башкатовские чтения: Психология притеснения и деструктивного поведения, профилактика ксенофобии, экстремизма и национализма в детско-подростковой среде: материалы XV Всероссийской научно-практической конференции. Коломна: МГОСГИ. 2015. С. 116–119.

11. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. №1. С. 16–24.

12. Маклаков А.Г., Бойко Е.А., Сидорова Е.О. Взаимосвязь личностных характеристик и успешности военно-профессиональной деятельности военнослужащих по призыву с разными типами функциональной асимметрии // Актуальные вопросы психологии развития и формирования личности: методология, теория и практика: сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во Ленинградского гос. университета им. А.С. Пушкина, 2018. С. 134–136.

13. Олейникова А.С. Психологические условия укрепления психического здоровья военнослужащих, проходящих службу по призыву: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Москва, 2016. 26 с.

14. Паспорт научной специальности 5.3.3. Психология труда, инженерная психология, когнитивная эргономика. https://nppir.com/pasporta_vak/5.3.3._psihologiya_truda,_inzhenernaya_psihologiya,_kognitivnaya_ergonomika.pdf?ysclid=m6vw6eyat4911928730

15. Силаева И.Н. Психологические особенности призывного контингента для прохождения службы в резерве // Психологический Vademecum: профессиональный рост личности в поликультурной среде: региональный аспект: сб. науч. статей. Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2023. С. 289–292.

16. Сыркин Л.Д., Ломако Л.Л., Степанычев А.П. Методика работы по сохранению и укреплению психического здоровья личного состава учебного центра // Военно-медицинский журнал. 2011. Т. 332. № 2. С. 41–45.

17. Сыркин Л.Д., Семенищенков Д.А. Роль ценности «здоровье» в структуре личностного адаптационного потенциала в обеспечении успешности

профессионального обучения военнослужащих // Психология обучения. 2018. № 8. С. 124–134.

18. Устав внутренней службы Вооруженных сил Российской Федерации (утв. указом Президента РФ от 10 ноября 2007 г. № 1495). М.: Феникс, 2024. 752 с.

19. Федеральный закон от 27.05.1998 г. № 76 «О статусе военнослужащих» (в ред. от 13.12.2024 № 462-ФЗ). М.: Эксмо, 2024. 192 с.

20. Хлебникова С.А. Совершенствование социально-психологической адаптации субъектов труда к военной службе по призыву: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2016. 28 с.

Об авторах:

СЕМЕНИЩЕНКОВ Дмитрий Александрович – соискатель ученой степени кандидата психологических наук, АНО ВО «Университет мировых цивилизаций им. В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский проспект, д. 1/2, корп. 1), e-mail: semenishhenkov@rambler.ru

СЫРКИН Леонид Давидович – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и медицинской психологии ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (Сеченовский Университет) (119048, г. Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2), профессор кафедры психологии АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В. Жириновского» (119049, Москва, Ленинский проспект, д.1/2, корп. 1), ORSID 0000-0001-8279-7911, e-mail: syrkinld@mail.ru

Conscripted military personnel as an object of labor psychology

D.A. Semenishchenkov¹, L.D. Syrkin^{1,2}

¹University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovsky, Moscow

²Moscow State Medical University named after I.M. Sechenov Ministry of Health
of Russia (Sechenov University), Moscow

In the presented article, military conscription (conscription) is considered as an initial, but at the same time important stage of military professional activity, represented in the form of educational and professional activities carried out in the educational units of training centers for military accounting specialties (the adept phase) and the stage of professional activity itself as a conscript (the adaptation phase). The formulated conclusions are based on an analysis of legislative and regulatory acts, which makes it possible to state the possibility of considering in modern conditions, in accordance with the current nomenclature of scientific specialties of a conscript and the psychological aspects of his professional activity as an object of labor psychology and engineering psychology.

Keywords: *the object of labor psychology, conscription military service, professional activity, military accounting specialty, labor activity, educational and labor activity, research areas.*

Принято в редакцию: 19.02.2025 г.

- 90 - Подписано в печать: 23.04.2025 г.

УДК 159.95

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.091

Актуальные проблемы изучения и развития воображения старшего дошкольника

Д.С. Малеев¹, Т.М. Сорокина²

¹ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический
университет», г. Пермь

²ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
имени Козьмы Минина», г. Нижний Новгород

Целью данной статьи является теоретический анализ и обобщение теоретических и практико-ориентированных подходов к изучению и развитию воображения детей, раскрытие научной, социальной и практической актуальности исследования воображения старшего дошкольника. Не обнаружено единого подхода к пониманию и развитию воображения ребенка, интегрированной системы классификаций воображения. Научная актуальность выражена в недостаточной изученности эмоционального и познавательного воображения у старшего дошкольника, реализуемых в творческом воссоздающем антиципирующем воображении, актуальных видах деятельности. Социальная актуальность обусловлена высоким пользовательским интересом к видеоигре среди дошкольников, которая не аналогична традиционной игре в плане развития воображения. Практическая актуальность выражается в сложностях с саморегуляцией поведения у ребенка по окончании ДОУ, которые связаны с недостаточным развитием воображения в старшем дошкольном детстве.

Ключевые слова: эмоциональное воображение, познавательное воображение, антиципирующее воображение, творческое воображение, воссоздающее воображение.

Введение

Воображение – сущностный познавательный процесс, который связан с моделированием и построением человеком образа будущего, творческим преобразованием индивидуального и социального опыта. Воображение начинает развиваться в дошкольном детстве и определяет весь строй сознания ребенка, задает образный характер восприятия, мышления, эмоциональной жизни ребенка [7]. Уровень сформированности воображения дошкольника определяется развитием ведущей деятельности в дошкольном детстве – игре. Возникая в игре, воображение переходит и в продуктивные виды деятельности [8].

© Малеев Д.С.,
Сорокина Т.М., 2025

Старшее дошкольное детство является периодом наиболее активного развития воображения и содержит уникальные возможности и предпосылки развития творческого потенциала личности. Поэтому вопрос о специфике развития воображения, характере его функционирования, условиях и возможностях его развития в старшем дошкольном возрасте является *актуальным как в научном, так и в практическом плане.*

Прежде всего отметим, что многие авторы ссылаются на высокую актуальность изучения воображения, но в то же время подтверждают его недостаточную изученность [9], которая кроется отчасти в разной трактовке самого понятия [25]. Однако воображение чаще и традиционно относят к сквозным психическим процессам [8]. Это переходящее положение объясняется тем, что воображение тесно связано с процессами восприятия, памяти, мышления.

В отечественной психологии сформирована глубокая исследовательская традиция изучения и развития детского воображения, многие положения которой не в полной мере реализованы сегодня в практике детского развития. Основы исследования детского воображения заложены в культурно-историческом (воображение как высшая культурная психическая функция, базирующаяся на семиотической функции сознания, вторая линия развития которой создает возможности для знаково-символического опосредования дошкольником решения познавательных задач, что актуально для старшего дошкольника) [7], субъектно-деятельностном (воображение связано с жизненным, игровым и продуктивным, практическим и как результат эмоциональным опытом ребенка) [8] и личностно-ориентированном (акцент в изучении воображения на самовыражении ребенка, переживании действительности и отношении к ней) подходах, что задает верный вектор развития воображения в старшем дошкольном возрасте: от воссоздающего к творческому, от произвольного к произвольному [21] подходам к обучению и развитию ребенка.

На аксиологический и культурологический подходы к изучению и развитию воображения в дальнейших исследованиях ориентирует ФОП ДО: ставит в своей цели всестороннее развитие дошкольника на основе «духовно-нравственных ценностей российского народа, исторических и национально-культурных традиций. Начало разработки в 2024 году законопроекта о запрете пропаганды субкультуры квадроберов ориентирует на риск-ресурный подход к изучению и развитию воображения ребенка [17].

Авторы предлагают различные классификации воображения: пассивное и активное [4]; произвольное и произвольное [10]; эмоциональное и познавательное [3, 15, 21]; воссоздающее, творческое и антиципирующее [23]. Н.Р. Ветрук [4], И.С. Игамова [10] и другие

считают произвольное и непроизвольное воображение аналогичными пассивному и активному. Другие авторы, подразумевая под активностью осознанность, подразделяют пассивное воображение еще на произвольное (преднамеренное) и непроизвольное (непреднамеренное) [23]. Таким образом, исследователи классифицируют воображение в зависимости от приложения волевого усилия, временной направленности и уникальности содержания образа, по функциональному компоненту, в этой связи прослеживается несистемный подход к изучению воображения: классификации пока только гипотетически позволяют построить общую модель, которая будет относить воображаемое к классу, объединяющему вышеизложенные классификации.

В меньшей степени исследуется функциональный компонент воображения, который связан с двумя основными функциями воображения, – эмоциональной (направлена на выражение своего отношения к действительности) и познавательной (направлена на анализ ее свойств). Эмоциональное и познавательное воображение анализируются Л.С. Выготским [15], О.М. Дьяченко, А.Н. Вераксой [3] и др.

Перейдем к рассмотрению эмоциональной функции воображения. Ряд авторов (З. Фрейд, А. Фрейд, К. Хорни и др.) [15] эмоциональное воображение рассматривают как самостоятельный предмет исследования. Исследования эмоционального воображения у дошкольников в основном сфокусированы на творческом воображении [14, 24].

Эмоциональное воображение дошкольника играет роль средства самовыражения, а также защитного механизма личности ребенка от психотравмирующих ситуаций. Вытеснение их из сферы сознания может выражаться двумя способами: через многократное проигрывание травмирующей ситуации ребенком и через создание образа, снимающего фрустрацию [3]. Воссоздающее воображение дошкольника может выполнять эмоциональную функцию, например, через представление ребенком себя в образе Дяди Степы, известного литературного героя, о котором читал воспитатель. На уровне эмоционального предвосхищения демонстрируется участие эмоциональной функции воображения в антиципирующем воображении: ситуации Дядей Степой ввиду увеличенных пропорций его тела будут решаться непривычным и одобряемым сначала на уровне эмоций ребенком способом. Творческое воображение может быть задействовано в формировании образа несуществующего «защитника», воображаемого друга. Исследователи подчеркивают тесную связь аффективного и познавательного воображения [21]. В построении замещающих ситуаций обе функции воображения могут носить терапевтический характер и способствовать эмоциональному и когнитивному развитию дошкольника. Пятилетний дошкольник строит элементарные замещающие ситуации, ребенок шести-семи лет строит уже более сложные воображаемые ситуации, что

во многом обусловлено активным развитием познавательного воображения в старшем дошкольном возрасте.

Перейдем к рассмотрению второй основополагающей функции воображения – познавательной. Познавательное воображение направлено на познание и конструирование в образах окружающего мира, предметов и людей. Ребенок доступными способами пытается разобраться, как устроен мир, построить образные модели этого мира. Познавательная функция воображения наиболее полно раскрывается в старшем дошкольном возрасте, когда появляется способность смыслового планирования поведения и деятельности [1], начинает формироваться анализирующее восприятие и конкретно-логическое мышление, а эмоции ребенка становятся более обобщенными и управляемыми, то есть развивается произвольность поведения и деятельности. Отметим, что в исследованиях недостаточно полно раскрыта познавательная функция воображения старшего дошкольника. Иная ситуация складывается с изучением отдельных его видов: за последние годы проведен ряд исследований, раскрывающих различные виды воображения как самостоятельные. Приведенные далее работы, считаем, нацелены на изучение воображения детей в познавательном аспекте. Исследования авторов чаще базируются на закономерностях и условиях развития творческого воображения детей как целостного процесса [11, 19], реже представлены исследования воссоздающего воображения ребенка [20, 22]. Антиципирующее воображение у старших дошкольников как самостоятельный предмет исследования не изучалось, однако имеются исследования на тему социального прогнозирования детьми [5, 16] и «социального воображения» [6], что тесно связано с антиципирующим воображением в социально-коммуникативной сфере.

Опишем реальную деятельность старшего дошкольника, чтобы проиллюстрировать вклад познавательного воображения в целостном виде при ее выполнении. Старший дошкольник включен в систему детских деятельностей: игровую, продуктивную, художественную, трудовую, учебно-познавательную, коммуникативную, спортивную. И во всех этих видах задействуется познавательное воображение. Основополагающая роль принадлежит игровой деятельности. В ходе воссоздающего воображения в игре палка может стать автоматом, в процессе антиципирующего воображения все действия будут спланированы, срежиссированы, творческое устремление поможет в создании самой необычной игровой обстановки. В процессе художественной деятельности ребенок может воплотить на бумаге уникальный образ и образ, построенный его воссоздающим воображением, а также формировать композицию рисунка с помощью антиципирующего воображения. В процессе учебно-познавательной деятельности старший дошкольник представляет условие задачи,

предугадывает математическую операцию, которую нужно совершить по нему, формирует образ, содержащий ответ. Участие в субботнике или, например, помощь по дому включены в трудовую деятельность дошкольника, в которой ребенок воссоздает образы действий по поручению старшего, разбивает сложную задачу на подзадачи, представляет результат своей работы и реакцию окружающих. Спортивная же деятельность наполнена, с одной стороны, строгими алгоритмами, повторяя которые, можно успешно ее продолжать: правила или готовые действия. С другой стороны, в спортивной деятельности дошкольника есть место для реализации творческого воображения: придумывание необычных движений, создание полосы препятствий.

Воображение дошкольника как ведущая психическая функция развивается прежде всего в игре как основном виде деятельности дошкольника. Оценим участие воображения при прохождении ребенком видеоигры. Более 80% старших дошкольников являются активными пользователями гаджетов. При этом в 82% случаев используют их для игр, по данным опроса, 400 родителей из РФ [12]. Поэтому, несмотря на невозможность полноценного развития познавательного воображения в видеоигре из-за меньшего присутствия свободы в реализации игровых замыслов по сравнению с традиционной игрой, необходимо учитывать факт использования видеоигр широким кругом детей, а также доказанные развивающие возможности видеоигр для некоторых других психических процессов при умеренном использовании гаджетов: до 6 часов в неделю. Однако существующие возрастные маркировки для видеоигр не учитывают закономерностей развития детского воображения (например, PEGI-рейтинг и рейтинг ESRB): в них не предусмотрена верхняя возрастная граница для игрока, а нижняя малопластична. *Рассмотрим необходимость верхнего возрастного порога у видеоигр.* У старшего дошкольника появляются возможности и потребности для реализации творческого воображения, игровая деятельность становится режиссерской, на какое-то время еще сопутствует сюжетно-ролевой. Современные исследования подтверждают, что старшие дошкольники чаще выбирают видеоигры, сосредоточенные на том же этапе развития детской игры: исследование 2023 года [2] показало, что у 450 старших дошкольников из РФ наиболее популярны игры-симуляторы (цифровой аналог сюжетно-ролевой игры) и игры-стратегии (цифровой аналог режиссерской игры), что в целом подтверждается и другим исследованием [12]. *Рассмотрим необходимость детализации нижнего возрастного порога в играх для старших дошкольников.* Ребенок может быть мотивирован при переходе от вышеупомянутых жанров игр в новую игру подражанием старшим сверстникам, навязчивой вседоступной рекламой, более простым прохождением (квази-игрой, т.е. игрой с полностью заданными

условиями без необходимости использовать в первую очередь творческое воображение) и т.д. В таком случае у ребенка нет возможности практиковаться в сюжетно-ролевой и режиссерской игре в цифровом мире. Поэтому необходимы дальнейшие исследования по развитию и гармонизации эмоциональной и познавательной функции воображения в цифровых аналогах реальных видов игровой деятельности старшего дошкольника: исследования с последующей установкой возрастных границ, за пределами которых исключаются развивающие возможности конкретных видеоигр для детского воображения и других психических процессов.

Одной из приоритетных задач для старшего дошкольника является подготовка к школе. Направленное развитие воображения на этом этапе важно для будущей успешной учебной деятельности в формате обучения в классе, где оперирование знаково-символическими системами и конструирование образов необходимы для решения познавательных задач и формирования творческих способностей, позволяющих выйти за пределы заданных образов, создать новые, более сложные образы. И возможным упущением на этапе дошкольного образования являются частые проблемы с саморегуляцией у первоклассников и как результат неподчиняемость требованиям: нарушения дисциплины, отвлекаемость, опоздания, невыполнение домашнего задания и т.д. Важность развития познавательной функции воображения в решении вышеперечисленных проблем отразим на уровне недостатка развития воссоздающего, творческого и антиципирующего воображения. Недостаток развития воссоздающего воображения может проявляться в сложностях представления и в результате копирования, например, заданных и содержательно наполненных учителем правил поведения в классе. Недостаток развития антиципирующего воображения проявляется в неумении планировать свое поведение, предугадывать негативную оценку со стороны сначала в образе. Недостаток развития творческого, воссоздающего и антиципирующего воображения определяет непонимание этой негативной оценки, что влечет снижение мотивации к обучению: в таком случае первокласснику не представляется возможным войти в образ другого (учителя, одноклассника) и посмотреть с его позиции на ситуацию. А этот интегральный взгляд формируется в дошкольных видах деятельности, и в частности, в игре как основном виде деятельности [13], когда ребенок воображает себя рыцарем, принцессой или просто взрослым, например.

Проблемы с саморегуляцией поведения проявляются у начинающих первоклассников не только при осуществлении учебной деятельности. В последнее время активно обсуждается тема безопасности детей в школе, на дорогах (например, более 40% ДТП связаны с детьми-пешеходами) [18]. То есть роль воображения в

регуляции поведения должна рассматриваться многостороннее, *во всех видах деятельности и жизненных сферах развития ребенка*. В продолжение темы безопасности добавим, что часто первоклассник находится в обществе взрослых и незнакомых людей из-за закономерного расширения социальных контактов, и необходимо ему обеспечить уверенность во взаимодействии со старшими за счет готовности к различным ситуациям и формирования соответствующих моделей поведения, *навыков моделирования и предвосхищения последствий собственного поведения*. Формирование саморегуляции поведения должно осуществляться на основе сочетания эмоционального и познавательного воображения при приоритете последнего в старшем дошкольном возрасте. Познавательное воображение предупреждает нежелательное поведение за счет применения прогностических моделей и умений в деятельности, поведении, коммуникации, а эмоциональное воображение позволяет перенаправить подавленные импульсы, создать положительный мотивирующий образ.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, можно заключить, что дальнейшее изучение воображения и поиск эффективных и психологически безопасных практик его развития являются актуальными задачами. Это понятие по-разному трактуется исследователями исторически: основы исследования детского воображения заложены в культурно-историческом, субъектно-деятельностном и личностно-ориентированном подходах к обучению и развитию ребенка. Неполно исследованы функции воображения, в связи с этим неясно представляется его роль в непосредственной деятельности старшего дошкольника во всех ее проявлениях, а также в творческом, воссоздающем и антиципирующем воображении. Общенаучные тенденции и акценты в понимании и исследовании воображения должны отражаться в современных подходах к изучению и развитию воображения дошкольника в образовательной практике обучения и воспитания: комплексность развития во всех видах деятельности, во всех сферах жизни ребенка, комплексность образовательных подходов. Эти тенденции отражены в ФОП и ФГОС ДО. В связи с этими тенденциями мы на теоретическом уровне системно исследовали роль эмоциональной и познавательной функции воображения в разных видах деятельности, в разных сферах жизни старшего дошкольника и в перспективе первоклассника, а также в целом рассмотрели развитие воображения в разных образовательных подходах. Отметим, что недостаточно описать проявление основных функций, видов воображения у старшего дошкольника, а необходимо исследовать их в развитии, чему должны способствовать дальнейшие экспериментальные исследования.

Список литературы

1. Анохина А.С., Шипачева Т.А. К проблеме изучения творческого воображения при дефицитарном развитии // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70-2. С. 20–24.
2. Бухаленкова Д.А., Чичина Е.А. Особенности развития воображения у дошкольников, играющих в цифровые игры разных типов // Вестник РУДН. 2023. № 20 (3). С. 482–500.
3. Веракса А.Н. Воображение дошкольника // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2009. № 2. С. 58–63.
4. Ветрук Н.Р. Особенности развития творческого воображения с использованием нетрадиционных техник рисования на занятиях в детском саду // Дошкольное воспитание. 2010. С. 24–32.
5. Викторова Е.С. Вероятностное прогнозирование социальных явлений дошкольниками с общим недоразвитием речи // Вестник магистратуры. 2013. № 5 (20). С. 90–93.
6. Волохова Д.И. Анализ функции воображения в социальной ситуации развития детей старшего дошкольного возраста // Вестник РГГУ. 2018. № 2 (12). С. 137–152.
7. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / сост. М.Г. Ярошевский; вступ. ст. А.Н. Леонтьев. М.: Педагогика, 1982–1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.
8. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2 т. / сост. Т.И. Гиневская, Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. Психическое развитие ребенка. 316 с.
9. Иванова А.В. Теоретико-психологические аспекты изучения видов воображения // Северо-Кавказский психологический вестник. 2016. № 14 (1). С. 1–15.
10. Игамова И.С. Воображение как психический процесс и формы его проявлений // Проблемы науки. 2020. № 4 (52). С. 89–90.
11. Качалова А.А. Развитие художественного воображения детей: педагогический аспект: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010. 23 с.
12. Клопотова Е.Е., Романова Ю.А. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников // Вестник практической психологии образования. 2020. № 17 (1). С. 32–40.
13. Кудрявцев В.Т. Игра и развитие воображения ребенка: взгляд с позиций культурно-исторической психологии // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2011. № 1. С. 32–43.
14. Кузнецова Е.Б. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 3 (55). С. 113–121.
15. Лаврентьева Ю.Ф. Индивидуальные особенности развития воображения детей старшего дошкольного возраста: 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998. 21 с.
16. Лугарева Л.В. Формирование навыка социально-вероятностного прогнозирования у детей 7–11 лет: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2005. 21 с.

17. Малеев Д.С. Актуальные проблемы развития познавательного воображения старшего дошкольника в современной социокультурной ситуации // Современный образовательный процесс: психолого-педагогическое сопровождение, воспитательные стратегии: материалы Международной научно-практической конференции (г. Краснодар, 28 ноября 2024 г.). Чебоксары: Среда, 2024. С. 160–162.
18. Малолеткина Н.С., Королева К.А. Детский дорожно-транспортный травматизм: причины в России и зарубежный опыт профилактики // Уголовно-исполнительное право. 2022. № 17 (1). С. 85–90.
19. Пронина Е.В. Психологические особенности формирования воображения дошкольника: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 2 с.
20. Родионова Г.С. Особенности воссоздающего воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5 (1). С. 102–106.
21. Смирнова Е.О., Клопотова Е.Е. Психологизация дошкольного образования в работах О. М. Дьяченко (к 70-летию со дня рождения) // Культурно-историческая психология. 2018. № 2 (14). С. 109–115.
22. Страдова А.И. Формирование воссоздающего воображения младших школьников в процессе работы над фольклорными произведениями // Начальное филологическое образование и подготовка учителя: проблемы формирования культурной идентичности: материалы Международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (2 марта 2017 года). Москва: Экон-Информ, 2017. С. 406–410.
23. Торопко Р.В., Сапига Е.В. Роль творческого воображения в развитии эмоциональной памяти студентов-переводчиков // Культурная жизнь Юга России. 2013. № 2 (49). С. 36–37.
24. Шахмалова И.Ж., Мартынова Г.А. Арт-терапия как средство развития уровня творческого воображения старших дошкольников // Наука через призму времени. 2020. № 7 (40). С. 35–39.
25. Шинкарева Н.А., Шабеева В.Н. Экспериментальное изучение организационно-педагогических условий и уровня развития творческого воображения детей старшего дошкольного возраста // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 4 (25). С. 245–249

Об авторах:

МАЛЕЕВ Дмитрий Сергеевич – клинический психолог, аспирант, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (614990, г. Пермь, ул. Сибирская, 24); e-mail: dimitriymaleev@yandex.ru

СОРОКИНА Татьяна Михайловна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования, ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (603005, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1); e-mail: foxsd@list.ru

The actual problems of studying and developing the imagination of an older preschooler

D.S. Maleev¹, T.M. Sorokina²

¹Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm

²Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University, Nizhny Novgorod

The aim of this article is a theoretical analysis and generalization of theoretical and practice-oriented approaches to the study and development of children's imagination, revealing of scientific, social and practical relevance of the study of the imagination of older preschoolers. A unified approach to understanding and developing a child's imagination has not been developed, and an integrated system of classifications of imagination has not been compiled. The scientific relevance is expressed in the lack of study of emotional and cognitive imagination in older preschooler, realized in creative, recreative, anticipatory imagination, and relevant activities. The social relevance is expressed in the high user interest in video games among preschoolers, which is not similar to the traditional game in terms of developing imagination. The practical relevance is expressed in the difficulties with self-regulation of behavior in a child at the end of preschool education, which are associated with insufficient development of imagination in senior preschool childhood.

Keywords: *emotional imagination, cognitive imagination, anticipatory imagination, creative imagination, recreating imagination.*

Принято в редакцию: 24.02.2025 г.
Подписано в печать: 23.04.2025 г.

Анализ травматичного детского опыта и личностных особенностей у лиц с алкогольной зависимостью

Н.Ю. Макеева¹, Л.М. Свешникова²

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²Благотворительный фонд «Константа», г. Тверь

Представлены окончательные результаты исследования травматичного детского опыта у лиц с алкогольной зависимостью. Выявлено, что наследственная отягощенность, опыт перенесенного в детстве насилия, отсутствие любви, заботы, внимания со стороны родителя и пренебрежение нуждами ребенка – являются наиболее часто встречаемыми анамнестическими особенностями респондентов с алкогольной зависимостью. В личностной типологии лиц с алкогольной зависимостью превалирует эмотивный, аффективный и гипертимический типы.

Ключевые слова: *алкогольная зависимость, «дети алкоголиков», травматичный детский опыт, насилие, родительская дисфункция, тип личности, готовность к изменениям.*

В настоящее время в медико-психо-социальной работе алкоголизм рассматривается не как отдельная проблема человека, а как симптом нарушения нормального функционирования семьи [14]. В рамках системного семейного подхода, алкозависимый оказывает влияние на всех членов семьи, хотя бы потому что становится не способен к выполнению супружеских и семейных функций. Он прекращает выполнять роль хозяина (или хозяйки) дома, перестает приносить в семью доход и не может обеспечивать своих детей всем необходимым для существования. Защищая желание пить, алкозависимый член семьи может взять на себя роль агрессора или жертвы, проявлять жестокое обращение с детьми. Семья в целом скатывается на асоциальный образ жизни. Не случайно, в практике социальной работы семьи с алкозависимыми родителями относят к категории «трудная жизненная ситуация» и «семья в социально опасном положении», поскольку проживание детей в таких семьях влечет за собой множественные риски в первую очередь для жизни и здоровья несовершеннолетних, нарушению их прав, а также способствует проявлению безнадзорности и беспризорности.

Благотворительный фонд «Константа» на территории Тверской области занимается профилактикой социального и первоначально

© Макеева Н.Ю.,

Свешникова Л.М., 2025

работает семьями, где родители имеют трудности с употреблением алкоголя. Таким семьям предлагается социальное сопровождение, проводится лечение у врача нарколога и оказывается психологическая помощь.

На этапе входа в программу социального сопровождения, алкозависимые родители проходят психологическую диагностику, которая предполагает выявление типа личности, готовности к лечению и изменениям, а также анализ травматичного детского опыта. Такой диагностический подход имеет научные основания. В развитии алкогольной зависимости помимо наследственной предрасположенности, важную роль играют факторы социально-психологического характера, а среди них, как отмечается в исследовательских работах (Азарных Т.Д., Белокрылов И.В., Даренский И.Д., Меринов А.В., Шитов Е.А. и др.), существенную роль играют психотравмирующие события в детстве алкозависимого человека. Это могут быть как объективно тяжелые, безусловно, патогенные внешние ситуации (потеря родителей или близких, воспитание ребенка в детском доме, сексуальное или физическое насилие и т.д.), так и «условно патогенные» факторы – неспособность ближайшего окружения обеспечить ребенку атмосферу доверия, спокойствия, защищенности, взаимопонимания, дать ребенку любовь и ласку. Ряд авторов выделяют как серьезный психотравматический опыт наличие суицидов в семье (Васяткина Н.Н., Лукашук А.В., Меринов А.В.) [11]. Е.А. Шитов акцентирует внимание на том, что взрослые с алкогольной зависимостью и подростки, злоупотребляющие алкоголем, часто отмечают в анамнезе наличие ранней детской психологической травмы [16]. Отсюда, «зависимость» определяется различным образом, однако большинство исследователей сходятся во мнении, что это все, что регулярно осуществляет личность, для избегания встречи с действительностью, которая ей неприятна [1].

Психологические факторы возникновения зависимости не менее значимы. Существуют личностные черты, которые делают человека уязвимыми перед различного рода зависимостями. Так, алкозависимость связывают с неудачами в формировании характера, среди которых значимым фактором выступает инфантилизм или эмоциональная незрелость, которая не дает ему возможность социализироваться и построить нормальную жизнь [3]. В структуре личности алкозависимых отмечаются нарушения в самосознании с размыванием границ Я и самооценке, которая, может быть, либо завышена, либо значимо занижена [9]. У них наблюдается высокий уровень тревожности в виде волнения, страха, напряженности, возникающих из-за стрессовых ситуаций, к которым они неустойчивы. Имеются и внутриличностные конфликты с представлением о себе как о слабой, не способной на что-

либо личности. Мотивационная сфера таких личностей неустойчивая, слабая, пассивная, выражается отсутствием активности и действий, а также присутствует неудовлетворенность прожитой и настоящей жизнью [10]. У большинства алкозависимых констатируется сниженная целеустремленность, отсутствие жизненных целей и перспектив [12].

Целью настоящего исследования является оценка влияния негативного детского опыта и типа личности респондентов с алкозависимостью. Исследование и наблюдение за процессом реабилитации алкозависимых респондентов осуществлялось на протяжении 2 лет, предварительные отдельные результаты анализа травматичного детского опыта 76 респондентов освещались нами ранее [8]. В данной статье мы представим окончательные результаты научного исследования.

Исследовательскую выборку составили 100 человек – проживающие на территории Тверской области, имеющие несовершеннолетних детей под угрозой изъятия (или уже находящихся в государственных социальных учреждениях для несовершеннолетних) и диагноз «алкогольная зависимость», установленный врачом-наркологом. Среди участников – 74% женщины (74 человека) и 26% мужчин (26 человек), многие из них – семейные пары. Средний возраст участников – от 35 до 45 лет. В 2023-2024 годах данные респонденты проходили входную диагностику перед лечением у врача-нарколога и их результат после лечения отслеживался на протяжении от 3 до 12 месяцев.

В исследовании использовались следующие методики:

- 1) Международный опросник неблагоприятного детского опыта (Adverse Childhood Experiences International Questionnaire, ACE-IQ);
- 2) Опросник готовности к изменениям в употреблении алкоголя/наркотиков (The Stages of Change Readiness and Treatment Eagerness Scale, SOCRATES);
- 3) Опросник Леонгарда-Шмишека для диагностики акцентуаций характера и темперамента.

Анализ психотравматичного детского опыта

Представим результаты анамнестической оценки детского психотравматического опыта посредством опросника ACE-IQ у данной выборки. Опросник содержит 10 вариантов тяжелого детского опыта: вербальное насилие, физическое насилие, действия сексуального характера со стороны взрослого, нелюбовь в семье, пренебрежение нуждами ребенка, развод (разрыв отношений) родителей, физическое насилие над матерью, алкоголизм (наркомания) члена семьи, психическое заболевание (или депрессия, суицидальные попытки) члена семьи, тюремное заключение члена семьи. Мы выделили укрупненные группы травматичного детского опыта на основе опросника:

- фактор насилия в семье (физические наказания, сексуальные принуждения, избиения, оскорбления, унижения со стороны родителя или другого взрослого члена семьи);

- фактор родительской дисфункции (родитель не любил, не считал важным и значимым своего ребенка, в семье не принято заботиться друг о друге, поддерживать; часто приходилось ходить в грязной одежде или недоедать, поскольку родители находились в алкогольном или наркотическом опьянении);

- фактор наследственной отягощенности (алкоголизм родителя или употребление иных ПАВ, психические заболевания, в том числе суицидальные попытки члена семьи);

- фактор вынужденной разлуки с родителем (развод родителей, тюремное заключение родителя).

Анализ полученных результатов:

Фактор наследственной отягощенности. 85% выборки больных алкоголизмом имеют неблагоприятную наследственную отягощенность. Один или оба родителя респондентов имели алкогольную зависимость (отметили 94% алкозависимых с неблагоприятной наследственной отягощенностью). У 28% алкозависимых, один из членов семьи имел психическое заболевание, страдал депрессией или имел попытки суицида. При этом, у 22% алкозависимых, встречаются оба показателя, что усиливает их травматичный опыт.

В большинстве отечественных и зарубежных исследований генетический фактор определяется как ведущий и значимый в проявлении алкоголизма. Отмечается и повторение жизненного сценария своих родителей у больных алкоголизмом [4; 6]. В ряде исследований можно встретить уже употребляемый термин «взрослые дети алкоголиков» как особую категорию, склонную к алкозависимости благодаря наличию одного или двух родителей, употребляющих алкоголь. Но при этом, употребление алкоголя старшими sibлингами способно оказывать не меньшее влияние, чем употребление алкоголя родителями [7], что позволяет говорить не только о родительской, а скорее о семейной отягощенности.

Фактор перенесенного в детстве насилия. Насилие в семье как травматичный детский опыт отмечается у 83% алкозависимых респондентов.

Для алкозависимых респондентов, наиболее частным травматичным эпизодом насилия в детстве были свидетельства того, как второй родитель или третьи лица неоднократно избивали, били их мать (в том числе тяжелыми предметами). Это отметили 61% алкозависимых респондентов из числа тех, кто имеет фактор насилия в семье. По гендерному составу это были преимущественно мужчины, для которых в детском возрасте это переживалось особо тяжело. Вербальное насилие со

стороны членов семьи (оскорбления, унижения, принижения личности) отметили 61% алкозависимых респондентов. Неоднократно испытывали на себе физические насилие (побои, избиения, физические наказания) 57% респондентов. Факты действий сексуального характера со стороны взрослого, но не обязательно члена семьи отметили 18% алкозависимых респондентов. Как отмечает А.В. Курицын, «явная и скрытая сексуальная агрессия к детям — довольно частое явление в семьях с большим алкоголизмом. Последствия этой агрессии проявляются в виде глубоких психологических травм и даже во взрослом возрасте человек продолжает переживать вину, стыд, ненависть, отчаяние, бывает пассивным, часто впадает в депрессию» [6, с. 342].

При этом, только 18% алкозависимых отмечали один из видов насилия. 60% респондентов отмечают сочетание двух и трех видов насилия в детстве. И 6% из выборки данной категории отметили, что в их анамнезе были проявлены все варианты насилия.

Л.Вюрсмер полагал, что люди, испытывавшие насилие в детском возрасте, могут позже идентифицировать себя либо с агрессором, либо с жертвой. Чувства боли, стыда, ужаса, беспомощности после насилия могут стать причинами злоупотребления алкоголем и наркотическими препаратами [17]. В работах Л.К. Шайдуковой [15] также отмечалось семейное сексуальное насилие в отношении девочек-подростков как фактор их алкоголизации.

Фактор родительской дисфункции. У 69% алкозависимых респондентов детский опыт омрачен родительской дисфункцией. Речь идет об отсутствии любви, заботы со стороны родителей, пренебрежение нуждами ребенка (в одежде, еде, игрушках и иных необходимых вещах) по причине нахождения родителей в сильном алкогольном опьянении. То есть, в семье с алкогольной зависимостью родителей дети или заброшены и забыты, или часто наказуемы. Отдельные эпизоды проявления неустойчивой родительской любви не могут сформировать у ребенка чувство безопасности и защищенности. Представим результаты тех респондентов, у которых фактор родительской дисфункции был проявлен. Родительская дисфункция, проявляющаяся в отсутствии любви, ласки, заботы, внимания, а также отсутствии семейной сплоченности отмечалась алкозависимыми респондентами в 78% случаев. Пренебрежение нуждами детей также достаточно частое явление в семьях с алкогольной зависимостью и 68% выборки отметили этот факт в своем детстве.

У 41% алкозависимых респондентов оба показателя родительской дисфункции имели место в детстве. Как отмечает А.В. Курицын, система воспитания в такой семье формирует у ребенка представление о том, что он виноват в происходящем, недостаточно хорош и заслуживает такого отношения к себе. Со временем эта проблема усугубляется и может

привести к компенсации недостатка любви и внимания через различные формы девиантного поведения, в том числе и употребления ПАВ [6]. Не случайно, фактор родительской дисфункции в сочетании с разрушением семейного уклада и семейными отношениями, нарушением ролей воспитания, родительской поддержкой выделяется исследователями как один из факторов алкоголизации детей из данных семей [7; 15].

Фактор вынужденной разлуки с родителем. Вынужденную разлуку с родителем пережили в детстве 62% алкозависимых. В основном речь идет про развод (разрыв отношений) родителей – 74% случаев. В 52% случаев речь идет о нахождении одного из родителей в местах лишения свободы. Причем в 26% случаев имеется сочетание этих двух вариантов. Данный фактор не выделяется нами как значимый, но представляет интерес в исследовательских целях.

Типология личностных особенностей алкозависимых

Одним из самых интересных выводов касается типологии личности алкозависимых. В соответствии с опросником Г.Шмишека, выделенные К.Леонгардом 10 типов акцентуированных личностей разделены на две группы: акцентуации характера (демонстративный, педантичный, застревающий, возбудимый) и акцентуации темперамента (гипертимический, дистимический, тревожно-боязливый, циклотимный, аффективный, эмотивный) [5]. Акцентуации характера – не патология, а свидетельство о наиболее яркой представленности черт характера [2]. Ведущими личностными чертами алкозависимых респондентов являются эмотивный тип, в том числе с лабильными чертами (25%), аффективный тип, в том числе с экзальтированными чертами (22%) и гипертимический тип (15%). При этом, такой тип личности как педантичный не выявлен в группе алкозависимых респондентов, а представителей дистимического типа личности в представленной выборке оказалось 2%. Истерический (демонстративный) тип и застревающий тип явно не выражен – всего по 4%. Таким образом, у алкозависимых респондентов выявляются личностные черты, связанные с акцентуациями темперамента.

Этот результат соотносится с исследованием из Узбекистана, где на выборке пациентов мужского пола областного наркологического диспансера с диагнозом «алкогольная зависимость» ведущими личностными чертами (акцентуациями) были выявлены гипертимические, циклоидные, сензитивные и ананкастные проявления. Истерические и конформные представлены в меньшинстве [13]. В исследовании акцентуаций характера субъектов аддиктивного поведения Т.Н. Горобец и Д.И. Кечил также выявлена гипертимность, экзальтированность и циклотимность у лиц с зависимостями [2].

В основе эмотивного типа личности лежит слабая нервная система и повышенная чувствительность. Основная задача личностей эмотивного

типа – избегание неудач, поскольку стрессоустойчивость у них низкая. У ряда респондентов эмотивного типа вторым значимым проявлением была лабильная направленность, которая проявляется в изменчивости настроения под действием факторов. Небольшая сложность или маленькая неприятность может вызвать пессимистические переживания, а наоборот, приятные мелочи и события могут резко повысить настроение. То есть, алкозависимая личность эмотивного или лабильного типа легко уходит в алкоголизацию с целью избежать негативных эмоций, заглушить мрачные переживания или улучшить настроение.

Аффективный, в том числе аффективно-экзальтированный тип характеризуется повышенным настроением, ощущением счастья, радости – в эти чувства они «входят» от событий и причин, которые у других не вызывают большого эмоционального подъема. Аналогично – также быстро приходят в полное отчаяние от грустных событий. Легкий переход от состояния радости к состоянию печали свидетельствует о лабильности их психики. Гипертимический тип отличается активностью, подвижностью, общительностью, веселостью, но в тоже время легкомысленностью и поверхностным отношением к жизненным ситуациям. Волевые свойства снижены, поэтому представители данного типа не слишком ответственно относятся к своим обязанностям и не любят монотонный труд. Как аффективный, так и гипертимический типы могут использовать алкоголь «за компанию», а также как средство получения ярких впечатлений или улучшить настроение.

Важно отметить, что «личностные особенности в форме акцентуаций характера не являются основополагающими в этиопатогенезе алкогольной зависимости, однако они в значительной мере детерминируют клинико-психопатологические и клинико-динамические особенности болезни (зависимости от алкоголя). Длительность ремиссий алкогольной зависимости не связана с принадлежностью к определенному типу акцентуации» [5, с.394]. Однако представленные ниже данные нашего исследования, свидетельствуют о том, что типологию личности (акцентуации характера) стоит учитывать в прогнозе срывов в лечении.

Готовность к изменениям алкозависимых респондентов

Готовность к изменениям, которая замерялась нами при входе в программу сопровождения и лечения не показала статистически значимых корреляций ни с травматичным детским опытом, ни с эпизодами срывов в лечении. Интересным оказался факт, что на этапе входящей психологической диагностики у большинства респондентов оказался низкий уровень готовности к изменениям, что соответствует описанной выше мотивационной сфере алкозависимых личностей через призму слабости, пассивности, отсутствием целеустремленности [10; 12]. Однако, этот показатель не отразился на количестве срывов в процессе

лечения, что позволяет нам говорить о том, что есть другие предикторы, в большей степени определяющие устойчивость лечения.

Ремиссии и срывы в лечении алкозависимых респондентов

За период социального сопровождения респондентов данной выборки из 100 человек, у 22 человек произошли срывы в лечении (возвращение к употреблению алкоголя). Среди них – 20 женщин и 2 мужчин. Детальный анализ социально-психологических характеристик респондентов с эпизодами срывов в лечении не показал значимых корреляций с готовностью к изменениям и лечению, которая оценивалась на этапе входа в программу социального сопровождения. Однако, выявились другие значимые различия по травматичному детскому опыту, в сравнении с респондентами, без срывов в лечении. Так, выявлены достоверные статистические различия по Т-критерию Стьюдента по частоте травматичного детского опыта – на каждого алкозависимого с эпизодом срыва приходится в среднем 6 фактов травматичного детского опыта, в то время как на остальных алкозависимых без срывов в лечении – 4,5 факта тяжелого детского опыта (значимость различий при $p=0,013$). При этом, респонденты с эпизодами срывов отметили в своем детском опыте больше фактов действий сексуального характера со стороны третьих лиц по отношению к себе, нежели респонденты без срывов (значимость различий при $p=0,011$), а также чаще испытывали пренебрежение своими нуждами со стороны родителей, нежели респонденты без срывов (значимость различий при $p=0,001$). В целом, фактор родительской дисфункции (отсутствие любви и пренебрежение нуждами детей) на статистически значимом уровне выше у респондентов со срывами в лечении.

Эмотивный тип личности был выявлен у 55% респондентов со срывами в лечении и по 14% приходилось на циклотимический и возбудимый типы личности.

Таким образом, срывы в лечении и психосоциальной реабилитационной работе можно предполагать у лиц с общим числом травматичного детского опыта больше пяти, с проявленным фактором родительской дисфункции и наличием в детстве эпизодов действий сексуального характера со стороны третьих лиц, что еще раз перепроверялось нами в корреляционном анализе по Пирсону, а также у лиц с эмотивным типом личности.

Итак, фактор наследственной и семейной отягощенности (алкоголизм в родительской семье), а также опыт перенесения физического, вербального, сексуального насилия в детском возрасте являются наиболее часто встречаемыми показателями в анамнестической картине респондентов с алкозависимостью. При выстраивании реабилитационных программ с использованием психотерапии, важно использовать инструменты, позволяющие эффективно проработать

травматичные переживания. Одним из таких действенных инструментов по опыту деятельности психологов благотворительного фонда «Константа» является EMDR-терапия с алкозависимыми родителями, которая позволяет минимизировать травматичные воспоминания клиента и заменить их на более позитивные или нейтральные.

Список литературы

1. Аджиев Р.А., Корж Е.М. Социально-психологические особенности нарко- и алкозависимых // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право: сб. науч. трудов II Ежегодной междунар. научно-практической конференции и Международных научно-практических конференций. Издательство МППУ. Москва, 2024. С. 23–30.
2. Горобец Т.Н., Кечил Д.И. Акцентуации характера субъектов аддиктивного поведения // Прикладная юридическая психология. 2021. № 2 (55). С. 24–32.
3. Завьялов В.Ю. Психологические аспекты формирования алкогольной зависимости. Новосибирск: Наука, 1988. 195 с.
4. Кожина Т.А. Особенности формирования и течения алкоголизма у лиц с различными характерологическими акцентуациями и личностными расстройствами // Социальная и клиническая психиатрия. 2018. Том 28. № 3. С. 46–55.
5. Кожина Т.А., Гофман А.Г. О роли личности в формировании и течении алкогольной зависимости // Психиатрия, психотерапия и клиническая психология. 2019. Том 10. № 3. С. 389–396.
6. Курицын А.В. Психологические особенности подростков, воспитывающихся в семьях, в которых родители страдают алкогольной зависимостью // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2010. № 11. С. 340–344.
7. Локтева А.В. Формирование алкогольной зависимости в подростковом возрасте (биологические и психологические аспекты) // Вопросы журналистики, педагогики и языкознания. 2012. № 6 (125). Выпуск 13. С.234–241.
8. Макеева Н.Ю., Свешникова Л.М. Анализ травматичного детского опыта у лиц с алкогольной зависимостью // Сборник материалов Международной научно-практической конференции «Психология личности в эпоху изменений: социализация, ценности, отношения» / Под редакцией И. П. Краснощеченко, И. И. Пацакула. Калуга, КГУ им. К. Э. Циолковского, 30–31 мая 2024 года. Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К. Э. Циолковского, 2024. С. 402–408.
9. Морокова Е. А. Я-концепция больных алкоголизмом // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2013. № 1. С. 66–73.
10. Муртазина Г. Ф. Психологические особенности лиц с хроническим алкоголизмом // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2023. № S1 (68). С. 41–44.
11. Нечин М.Ю. Детская психическая травма у подростков с ранним началом алкогольной зависимости // Тюменский медицинский журнал. 2016. Том 18. № 3. С. 16–21.

12. Оруджева С. К. Клинико-психологические особенности пациентов с наркологической и алкогольной зависимостью // Скиф. 2019. №9 (37). С.100–105.
13. Очилов У.У., Тураев Б.Т., Жумагелдиев Н.Н. Особенности формирования и течения алкоголизма у лиц с акцентуациями характера и личностными расстройствами // Вестник науки и образования. 2020. № 10-4 (88). С. 101–103.
14. Пищаева А.С. Методики социальной работы с семьями, имеющими алкозависимых членов // Modern science. 2021. № 4-1. С. 395–398.
15. Шайдукова Л.К. Семейная система и алкоголизм: ассортативная вертикаль «родители-дети» и «дети-родители» // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. Том 29. № 3. С. 89–93.
16. Шитов Е.А. Влияние ранней детской травмы на клинику и динамику алкогольной зависимости: автореф. дис. ... канд. мед. наук. М., 2007. 26 с.
17. Wursmer L. Flucht vor dem Gewissen. Berlin, Heidelberg: Springer Verlag, 1993. 374 s.

Об авторах:

МАКЕЕВА Наталья Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Makeeva.NY@tversu.ru

СВЕШНИКОВА Любовь Михайловна – психолог благотворительного фонда «Константа» (170000, г. Тверь, Тверской проспект, 6), e-mail: slm-08@mail.ru

Analysis of traumatic childhood experiences and personal characteristics in persons with alcohol dependence

N.Yu. Makeeva¹, L.M. Sveshnikova²

¹Tver State University, Tver

²Charitable Foundation «Constanta», Tver

The article presents an analysis of childhood traumatic experiences among persons with alcohol addiction. It was revealed that hereditary burden, experience of violence in childhood, lack of love, care, attention on the part of the parent and neglect of the needs of the child are the most common anamnestic features of respondents with alcohol dependence. In the personal typology of persons with alcohol dependence, emotive, affective and hyperthymic types prevail.

Keywords: *alcohol addiction, «children of alcoholics», traumatic childhood experiences, violence, parental dysfunction, personality type, readiness for change.*

Принято в редакцию: 28.01.2025 г.

Подписано в печать: 12.05.2025 г.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.111

**Гимназия как центр естественно-научного просвещения
во Владимирской губернии (по материалам газеты
«Владимирские губернские ведомости» 1838–1839 годов)**

Д.Ю. Левщанова, С.И. Дорошенко

ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»,
г. Владимир

Основываясь на концепции педагогизации среды и её современном осмыслении, на теории образовательных систем и сред, а также контекстном анализе исторических фактов, изложенных в газете «Владимирские губернские ведомости», авторы определяют Владимирскую гимназию с Благородным пансионом как центр губернских естественно-научных изысканий и естественно-научного просвещения в городе и губернии. Описывается деятельность губернской газеты как популяризатора естественно-научного гимназического образования: публикуются материалы о физическом кабинете, результаты исследований в области естественных наук, показания метеонаблюдений, проведенных в губернской гимназии и подведомственных ей училищах (например, города Муром).

Ключевые слова: *Владимирская губернская гимназия, Благородный пансион, физический кабинет, естественно-научное просвещение, Владимирские губернские ведомости.*

Актуальность обращения к естественно-научному образованию в гимназии первой половины XIX века с позиций историко-педагогической регионалистики обосновывается потребностью в выявлении связи между историей учебных заведений и развитием общественной жизни, культуры, просвещения в тех регионах, где эти учебные заведения функционировали. Осмыслению этой связи служат широко разрабатываемые сегодня в истории педагогики и в культурологии понятия «образовательная среда», «культурная среда», «культурно-образовательное пространство». Ещё В.И. Водовозов с поощрительным юмором писал: «Гимназии... не относятся к разряду египетских учреждений, закрытых от взоров смертного» [2, с. 63]. Будучи открытыми «для взоров смертных», гимназии проводили публичные акты, концерты, научные, благотворительные мероприятия. Значимость такой работы осмысливается и современными историками педагогики.

© Левщанова Д.Ю.,
Дорошенко С.И., 2025

Так, А.Н. Шевелёв подчеркивает роль связей «между возникающей в истории педагогической системой... и особенностями, условиями окружающего её социокультурного пространства» [16, с. 323]. Исследованию влияния деятельности учебных заведений на городскую, региональную среду посвящены исследования Р.Ю. Порозова [11], О.А. Янутш [17]. Мысль о том, что естественно-научные познания и изыскания, центром которых в губернском городе первой половины XIX века были гимназия и прилежащие к ней учебные заведения, не замыкались в школьной среде, а выплёскивались на страницы печати, в общественную, светскую жизнь, нуждается в обосновании и защите. Доказательству связи между естественно-научным образованием в гимназии с подведомственными ей учебными заведениями и общественно-культурной жизнью Владимирской губернии посвящена данная статья.

Цель исследования – доказать, что Владимирская губернская гимназия с благородным пансионом была центром губернских естественно-научных изысканий, а также центром естественно-научного просвещения в городе и губернии.

Задачи: на основании анализа материалов газеты «Владимирские губернские ведомости» 1838–1839 гг. выявить роль гимназии в естественно-научном просвещении губернского общества; доказать социальную значимость усилий гимназии по созданию физического кабинета и популяризации физических и химических знаний.

Гипотеза исследования: авторы предполагают, что губернская гимназия 1830-х годов и подведомственные ей учебные заведения служили центром естественнонаучных изысканий и пропаганды естественно-научного знания, значимых не только для образования гимназистов, но и для губернии в целом.

Методы: контекстный анализ, синтез, сравнение.

Результаты: факты, изложенные в газете «Владимирские губернские ведомости», доказывают, что элита Владимирской губернии была вовлечена в процесс создания и совершенствования физического кабинета благородного пансиона, в просветительские лекции и демонстрации учителя физики и учеников гимназии. В гимназии велись метеорологические наблюдения, результаты которых публиковались в газете. Можно утверждать, что губернская гимназия была центром естественно-научного знания во Владимирской губернии.

Методологическая основа исследования сформирована на базе концепции педагогизации среды, вовлечения социальной среды в широкий круг научного, художественного просвещения (С.Т. Шацкий, В.Н. Шацкая) и её интерпретации в современной истории педагогики (С.И. Дорошенко [3] и др.), теории образовательных систем и сред (М.В. Богуславский и др.) [9].

Источниками исследования послужили публикации в газете «Владимирские губернские ведомости» 1838–39 гг. Выбор источников обусловлен тем, что именно публикации в губернской газете являются показателем влияния гимназических событий на общественную, светскую жизнь.

«Владимирские губернские ведомости» начали выходить во Владимире с 1838 года. Они освещали важнейшие политические, общественные события, а также экономическую и культурную жизнь губернии. В развёрнутой вводной статье, описывающей миссию газеты, содержатся, помимо всего прочего, обещания отражать важнейшие вехи в жизни учебных заведений. «Известия об открытии новых учебных заведений и иногда статистические записки о существующих уже в Губернии найдут здесь приличное для себя место» [8, с. 7].

В гимназии серьёзно изучали физику и математику. Старший учитель физики и математики в высших классах Владимирской гимназии Дмитрий Небаба был одним из самых уважаемых интеллектуалов в городе Владимире. Это видно, например, из того, что ему было поручено произносить актовую речь на торжественном собрании в гимназии [15, с. 177], он был утвержден «в IX классе со старшинством всего времени службы в этом звании» [15, с. 177].

Сдать математику во Владимирской гимназии было непросто не только в высших классах, но и в средних. Например, в 1838 году двое учеников четвёртого класса на экзаменах получили «удовлетворительные баллы во всех предметах, кроме математики» [15, с. 176], и были оставлены в том же классе (то есть на второй год).

Знакомясь с материалами «Владимирских губернских ведомостей», нетрудно заметить, что роль гимназии в культурной, общественной жизни была очень высока. В 1830-е годы гимназия не только давала учащимся приличное естественнонаучное образование, но и действовала как центр естественно-научных изысканий в губернии. В благородном пансионе при гимназии в 1837 году был оборудован физический кабинет, который на тот момент был главной физической лабораторией города и губернии. В самой гимназии ещё в прежние годы действовал физический кабинет, но новый кабинет благородного пансиона создавался по последнему слову науки и методики преподавания физики. Определение Дворянского депутатского собрания при господине Губернском предводителе Акинфове пожертвовало на создание физического кабинета крупную сумму – 3418 руб. 25 коп. [4, с. 117]. На эти деньги попечитель гимназии Сергей Никанорович Богданов заказал в Москве у мастеров Нейгебауера и Кони тридцать три аппарата, тридцать из которых были привезены во Владимир в июне 1837 года. К аппаратам прилагалась книга с подробной описью.

6 сентября содержание и заведование физическим кабинетом принял на себя старший учитель Дмитрий Небаба. Двойная цель функционирования физического кабинета подтверждает мысль о том, что он был рассчитан не только на то, чтобы демонстрировать ученикам физические опыты, но и на естественнонаучные исследования: «Главная и прямая цель устройства Физического Кабинета Владимирского Благородного Пансиона есть объяснение явлений природы, о которых будет говорено при преподавании физики во Владимирской гимназии. Он также может служить средством к исследованию о физических местных свойствах климата, имея инструменты для наблюдений метеорологических и земного магнетизма. А сделавшись достаточно полным, может доставить ожидаемую пользу не только ученикам Гимназии и пансионерам, но и посторонним лицам, живущим во Владимире, которые захотят удовлетворять свое благородное любознание» [4, с. 118]. Была заведена богато отделанная книга, в которую вносились имена жертвователей «деньгами или другими приличными приношениями» на физический кабинет и библиотеку. В результате кабинет пополнился, и к концу 1838 года там было 44 инструмента и аппарата, подробное описание которых было приведено во «Владимирских губернских ведомостях». Ряд приборов был выписан из-за границы: из Парижа, Мюнхена. Это были оптические приборы (диоптрический телескоп, два разных микроскопа, выгнутые и выпуклые зеркала, камера обскура, «две трехгранные призмы чистого стекла»), различные термометры, геометрические (математический инструмент работы Кони и повторительный теодолит), электрические (электрическая машина, электрическая батарея, всеобщий разрядник и др.), магнитные и электромагнитные приборы (магниты естественный и искусственный, разные компасы и др.). Были также приобретены приборы для метеонаблюдений (барометр, гидрометр), аппараты, относящиеся к исследованиям о тяжести, а также химические приборы, к которым были отнесены водородное огниво, спиртовые лампы, кран к пузырю для газов, паяльная трубка [4].

Пробные испытания приобретённых приборов стали мероприятиями губернского значения. Они проводились «в актовом зале Гимназии» и были удостоены присутствием губернатора «и многих почётных особ обоого пола Владимирской публики» [4, с. 121]. Демонстрация приборов проводилась два дня: 13 и 15 мая. Учитель физики Дмитрий Небаба так писал о своей научно-просветительской миссии: «На мне лежала обязанность занять готовое внимание столь достойных почтения посетителей: что по мере сил моих я исполнил следующим образом. Первый раз имел честь произвести добывание газов: кислородного, водородного и угольной кислоты. Показал некоторые средства обнаруживать свойства этих невидимых веществ;

также свойства и химический состав воздуха. Изложил понятие о химическом составе тел и об элементарных веществах. Во второй раз, при тех же посетителях, – предложено было обозрение так называемых невещественных деятелей природы: света, теплоты, электричества, магнетизма; приспособляя исследования об них к имеющимся аппаратам. Произведены опыты: 1-е с вогнутыми металлическими зеркалами, – о лучистом распространении теплоты, 2-е с гальваническим снарядом, сожигая листочки разных металлов и разлагая воду на её составные части; 3-е снарядом (Молла), который обнаруживает возбуждение магнетизма в железе действием гальванического тока и 4-е с гальвано-магнитным снарядом» [4, с. 121].

Ученики гимназии тоже присутствовали на этих демонстрациях: «Эти испытания послужили с особенною пользою для учеников Гимназии 6 и 7 классов (учащихся физики), чем удовлетворилась другая цель назначения оных» [4, с. 121].

В последующие годы физический кабинет продолжали пополнять благотворители, имена которых публиковала газета. Интересно, что, согласно материалам «Владимирских губернских ведомостей» за 1839 год (№ 4), вклад в это дело внёс ссыльный А.И. Герцен, который как раз в это время служил во Владимире: он прислал для кабинета эвдиометр Вольты [12, с.11]. Те, кто не имел такого образования, как А. И. Герцен, и не знал, что может пригодиться физическому кабинету, просто сдавали деньги [10].

Подчеркнём, что просветительские демонстрации физических опытов с их объяснением для почтеннейшей публики проводились во Владимирской губернской гимназии и раньше – в 1820-е годы. Публичные экзамены по результатам обучения в гимназии часто становились не столько испытаниями гимназистов, сколько показательными выступлениями для высшей духовной и светской власти. На таких экзаменах присутствовали правящий архиерей, губернатор и сопровождающие их лица. Например, 5 сентября 1820 года ученики демонстрировали и объясняли «в диалогической форме» физические опыты: «возводилась ртуть расширением воздуха, когда посторонний был вытянут», «тела в безвоздушном пространстве падают с одинаковой скоростью», «давление с магдебургскими полушариями и фонтаном под колоколом», «животное в безвоздушном пространстве жить не может» [13, с. 93]. Ученики «выказали необычайную ловкость и проворство в приемах и давали ответы и разъяснения к вящему любопытству и удовольствию посетителей» [13, с. 93]. Демонстрация опытов сопровождалась игровым ролевым действием: один из учеников «представлял... лицо смешного простачка», задавал гимназистам вопросы, на которые те отвечали, объясняя физическую природу демонстрируемых явлений. Выступление с опытами эффектно

завершалось монологом, в котором ученик возносил хвалу Богу. Когда зяблик в безвоздушном пространстве упал и обмер, а в результате притечения воздуха ожил, ученик произнес: «О Боже, сколь дивны дела Твои! Какая стройность, какое чудное во всем равновесие! И если мы, можно сказать, в сей маленькой паутинке видим столь дивный размер и порядок, то что ж должно заключить о строении всей вселенной! Боже! Не все ли тобою живет, движется и существует!» [13, с. 93]. В этот момент грянула полковая музыка.

Как видим, «Владимирские губернские ведомости» в конце 1830-х годов не начали, а продолжили поддержку просветительской миссии гимназии в деле естественно-научного познания.

В рассматриваемый период на гимназического учителя физики были возложены обязанности освещать и комментировать происходившие на территории губернии природные явления, вести метеорологические наблюдения и публиковать их результаты во «Владимирских губернских ведомостях». Поскольку дело это было новое, статья «Метеорологические наблюдения, производимые при Владимирской Гимназии» [5] была подробной и включала сведения об измерительных приборах: «В истекшем году наблюдения производились с барометром английского размера, но с января месяца нынешняго года они продолжаются со вновь полученным, в числе аппаратов Физического кабинета Владимирского Благородного Пансиона, барометром строения сифонного, на котором высота ртутного столба определяется подвижною скалою, разделенную на части метрического размера – миллиметры» [5, с. 33].

В газете с начала её издания периодически размещались метеосводки, составленные и подготовленные учителем физики Д. Небабой, который с помощью приборов гимназического физического кабинета фиксировал давление, температуру, обобщал и объяснял полученные данные, описывал и объяснял погодные и природные аномалии. По сути, гимназия работала метеоцентром губернского города Владимира.

Публиковались барометрические наблюдения, например, за февраль 1838 года. Таблица включала число, показатель барометра и состояние атмосферы. Так, 17 февраля барометр показывал «738,5» [1, с. 70], состояние атмосферы – «снег, пасмурно» [14, с. 70]. В другой таблице была сводная информация о температуре (три раза за каждый день: 17 февраля в 8 часов 0, в 2 часа 2 и в 8 часов – 1). Выводились средние данные: средний показатель барометра 751,7, средняя температура –8,02 [14, с. 70].

Во «Владимирских губернских ведомостях» не только приводились данные приборов, но и описывались и необычные природные явления: «17 числа, часу в 10-м, на туманном несколько небе

видны были три прекрасные радужные столбы – один под солнцем и два по сторонам; 21 ч., часу в 9-м, также радужный столб. 23 вечером небольшое северное сияние» [5, с. 34]. Интересно, что газета старалась не тревожить обывателей. «Что же касается до чрезвычайных происшествий в Море Физическом: пусть они будут реже!» [8, с. 7], – желал редактор землякам во вводной статье, в то же время обещая освещать таковые явления.

Миссия по осуществлению метеонаблюдений распространялась и на другие учебные заведения губернии, подведомственные гимназии. Так, в тех же «Владимирских губернских ведомостях» публиковались метеосводки, подписанные штатным смотрителем муромских училищ Яковлевым. Последний художественно и подробно описывал природные явления и погоду в Муроме: «В конце 3 часа из света постепенно увеличившегося образовались пять краснофиолетовых столбов, которые возвысились над горизонтом, полагая примерно на 22 градуса, имея по краям цвет гораздо светлее, чем в середине. В 6 часов утра луна, склонившаяся к своему западу, нашла на средний столб и, сливши свет свой с их сиянием, образовала величественный крест, коего она была центром» [6, с. 38]. Были в этих статьях и показатели температуры: «Термометр с 6 часов утра показывал холода более 20 градусов; а в 8 часов 18 градусов» [6, с. 38]. Губернская газета призывала и других смотрителей училищ публиковать результаты метеонаблюдений: «Редакция, принимая с особенною благодарностию труд Г. Яковлева, уверена, что и другие Гг. Штатные Смотрители Училищ последуют его примеру и сообщат свои наблюдения» [7, с. 63]. Напомним, что училища были напрямую подчинены губернской гимназии, и таким образом задача осуществлять метеонаблюдения, публиковать и комментировать их результаты становилась общегубернской задачей учебных заведений.

Приведённые материалы ярко свидетельствуют о том, что Владимирская губернская гимназия с благородным пансионом была центром естественно-научного просвещения в городе Владимире и губернии. Создание физического кабинета способствовало тому, что в гимназии сосредоточивалась исследовательская работа, велись метеонаблюдения. В деятельность по естественно-научному просвещению включались и уездные училища (например, Муромское). Газета «Владимирские губернские ведомости» с самого начала своего существования вносила вклад в поддержку этой работы и популяризацию естественно-научного знания во Владимирской губернии.

Список литературы

1. Барометрические наблюдения // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 13. С. 70.

2. Водовозов В.И. Санкт-Петербургские Педагогические собрания // Водовозов В.И. Избр. пед. соч.; сост. В.С. Арановский. М.: Педагогика, 1986. С. 62–69.
3. Дорошенко С.И. Прогностический потенциал музыкально-педагогического наследия В.Н. Шацкой // Музыкальное искусство и образование. 2022. Т. 10. № 2. С. 140–151.
4. Историческая записка о физическом кабинете Владимирского Благородного Пансиона // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 25. С. 117–121.
5. Метеорологические наблюдения, производимые при Владимирской Гимназии // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 6. С. 33–34.
6. Метеорологические наблюдения производимые в Муроме // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 7. С. 38.
7. Метеорологические наблюдения, производимые в городе Муром. Месяц Февраль // Владимирские губернские ведомости. 1838. №13. С. 63.
8. Назначение и предметы содержания Губернских Ведомостей, особенно части неофициальной // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 1. С. 3–8.
9. Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Сб. трудов Международной научно-практ. конф. – Волгоград: Ред.-изд. цент ВГАПО, 2022. 464 с.
10. О пожертвованиях для Физического Кабинета // Владимирские губернские ведомости. 1839. № 5. С.18.
11. Порозов Р.Ю. Культурно-образовательное пространство города. – Екатеринбург: Уральский гос. пед.ун-т, 2016. 174 с.
12. Почетный попечитель Губернской гимназии С.Н. Богданов сообщает // Владимирские губернские ведомости. 1839. № 4. С. 11.
13. Страхов П.И. Исторический очерк Владимирской губернской гимназии. Вып. 1. Владимир-На-Клязьме, 1891. 224 с.
14. Термометрические наблюдения в г. Владимире за февраль // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 13. С. 69–70.
15. Торжественное собрание в Губернской Гимназии // Владимирские губернские ведомости. 1838. № 39. С. 175–178.
16. Шевелев А.Н. Историческое районирование городской образовательной среды: перспективы актуализации метода (на примере дореволюционного и современного Петербурга) // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века. Сб. трудов Международной научно-практ. конф. Волгоград: Ред.-изд. цент ВГАПО, 2022. С. 322–329.
17. Янутш О.А. Культурно-образовательное пространство: к определению границ и содержания понятия // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 2. С. 252–256.

Об авторах:

ЛЕВИЩАНОВА Дарья Юрьевна – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра

Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87); e-mail: darya.smakovskaya@yandex.ru

ДОРОШЕНКО Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых» (600000, г. Владимир, ул. Горького, д. 87); e-mail: cvedor@mail.ru

Gymnasium as a center of natural science education in the Vladimir province (based on the materials of the newspaper «Vladimirskie gubernskie vedomosti» (1838-1839)

D.Yu. Levshchanova, S.I. Doroshenko

Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov, Vladimir

Based on the concept of educating the environment and its modern understanding, on the theory of educational systems and environments, as well as a contextual analysis of historical facts presented in the newspaper «Vladimirskie gubernskie vedomosti», the authors define the Vladimir Gymnasium with a Noble boarding school as the center of provincial natural science research and natural science education in the city and province. The activity of the provincial newspaper as a popularizer of natural science gymnasium education is described: materials about the Physics Room, research results in the field of natural sciences, and meteorological observations conducted at the provincial gymnasium and subordinate schools (for example, in the city of Murom) are published.

Keywords: *Vladimir Gubernia Gymnasium, Noble boarding school, physics room, natural science education, Vladimirskie gubernskie vedomosti.*

Принято в редакцию: 29.01.2025 г.

Подписано в печать: 14.04.2025 г.

Интерпретационная культура юных музыкантов: методология и технология формирования

Е.Г. Милюгина¹, М.Д. Иванова^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²ГБПОУ «Тверской музыкальный колледж имени М.П. Мусоргского», г. Тверь

Проблема формирования интерпретационной культуры юных музыкантов актуализирована в аспекте их активного самопознания и открытого самоопределения в мире культуры и искусства. Методология исследования основана на интеграции семиотического, культуроведческого и искусствоведческого подходов в педагогику искусства. Разработанная интегративная технология позволила сформировать у обучающихся представления о роли интерпретационной культуры в музыкальной коммуникации, способность к историко-контекстуальному анализу исполнительского репертуара и вербализации его эстетических оценок, потребность выявлять личностные и социально значимые смыслы исполняемого произведения, находить собственные интерпретаторские решения и выражать их в исполнительской практике.

Ключевые слова: *дополнительное образование, музыкальная коммуникация, музыкальная интерпретация, интерпретационная культура, интерпретаторская деятельность, семиотический подход, культуроведческий подход, искусствоведческий подход, педагогическая технология, педагогическое моделирование.*

Введение. Актуальность формирования интерпретационной культуры музыкантов-исполнителей обусловлена стремительно возрастающими требованиями общества к содержанию музыкальной коммуникации, призванной обеспечивать трансляцию национальных и мировых культурных ценностей в диалоге композитора, исполнителя и слушателей. Применительно к концертирующим музыкантам эти требования устанавливают систему ценностных критериев самореализации исполнителя в мире искусства; применительно к начинающим – задают ценностный ориентир личностного и профессионально направленного развития. Гарантом достижения этого ориентира выступает способность музыканта к глубокому пониманию произведений искусства, их эстетическому оцениванию в пространстве духовного наследия человечества и созданию личностно и социально значимой исполнительской трактовки их художественного смысла. В настоящей работе мы связываем эти ценностные установки с

© Милюгина Е.Г.,
Иванова М.Д., 2025

формированием интерпретационной культуры обучающихся в условиях дополнительного музыкального образования.

Цели и задачи педагогической работы по формированию интерпретационной культуры юных музыкантов определяются Федеральными государственными требованиями к содержанию соответствующих дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ (ФГТ). Согласно ФГТ, в результате освоения программ по специальности юные пианисты [11] и струнники (скрипачи и виолончелисты) [12] должны сформировать интерпретационную культуру в единстве ее знаниевого, мотивационно-ценностного и практического (коммуникативно-поведенческого) компонентов и накопить творческий опыт ее реализации в репертуаре, включающем произведения разных жанров и форм, принадлежащие композиторам различных национальных школ, эпох и творческих направлений. В программах базовой организации исследования (Детской музыкальной школы при Тверском музыкальном колледже имени М.П. Мусоргского г. Твери) акцентированы требования знать различные исполнительские интерпретации музыкальных произведений и уметь отражать в собственной интерпретации стиль исполняемого произведения [1].

Чтобы сформировать интерпретационную культуру в заданном ФГТ и локальными образовательными программами объеме знаний, умений, мотиваций и готовности и воспитать способность юных исполнителей творчески реализовать ее на адекватном возрасту уровне осмысления репертуара, необходимы соответствующие методология и технология работы. Какие методологические и технологические решения предлагает современная педагогика искусства?

Степень разработанности темы исследования. Феномен интерпретации и технология формирования интерпретационной культуры музыкантов сегодня активно обсуждаются культурологами, искусствоведами, семиотиками, специалистами по психологии и социологии искусства в проблемном поле художественной интерпретаторской деятельности. В дискуссиях актуализированы культуроведческий, искусствоведческий и семиотический подходы.

Сторонники культуроведческого и искусствоведческого подходов видят в интерпретации эстетический прием, предполагающий художественно-познавательную деятельность по выявлению идейно-образного содержания произведения, поиску выразительных средств для его реализации и результат такой поисково-познавательной активности (Р.А. Куренкова [4, с. 5], И.Е. Молостцова [7, с. 24]). Заметим, что подобные трактовки ограничивают исполнительскую интерпретацию рамками пассивного самопознания личности в сфере искусства, ее замкнутого на себя самоопределения (Д. Трунов [9, с. 79]). Такое ограничение допустимо лишь на начальном этапе обучения, и то условно,

так как смысл искомой трактовки, его личностная и социальная значимость при таком подходе остаются на периферии внимания юного интерпретатора, что тормозит его творческое развитие и противоречит коммуникативной природе осваиваемого им искусства.

Сторонники семиотического подхода акцентируют в феномене интерпретации движение от реконструкции авторского замысла к семантической пересборке его смысловых доминант, выявлению взаимосвязи их глубинных значений с актуальными для современного реципиента ценностями и сборке новой, уникальной по трактовке и реализации смысловой конструкции (С.Ю. Лысенко [6, с. 9]). Для исполнителя личностный смысл такой творчески переосмысленной сборки заключается в приобщении через произведение искусства к системе ценностей его автора, художественной эпохи и национальной школы (Д.А. Ушакова [10, с. 97], М. Сильверман [18, р. 109]). Такое приобщение – интеллектуальное, эмоциональное, художественное, социокультурное – позволяет исполнителю сформировать социально значимый смысл своей интерпретации и тем самым приобщить к этим ценностям своего слушателя. Семиотический подход позволяет трактовать интерпретаторскую деятельность с позиций активного, реконструирующего самопознания личности (Д. Трунов [9, с. 80]), результатом которого выступает ее открытое самоопределение в мире культуры в процессе художественной коммуникации.

Поскольку формирование способности обучающихся к активному самопознанию и открытому самоопределению в мире культуры – ключевая задача педагогики искусства, мы считаем перспективным выбрать семиотический подход в качестве ведущего и сочетать его с продуктивными возможностями культуроведческих и искусствоведческих методов работы, органичных педагогике искусства по определению. Поэтому мы связываем *проблему настоящего исследования* с определением методологии формирования интерпретационной культуры юных музыкантов на основе семиотического подхода и разработкой соответствующей технологии с использованием культуроведческого и искусствоведческого подходов.

Цель исследования заключается в методологическом обосновании, разработке и апробации технологии формирования интерпретационной культуры юных музыкантов на основе интеграции семиотического, культуроведческого и искусствоведческого подходов.

Методология исследования носит междисциплинарный интегративный характер. Формально-содержательный и формально-стилистический методы применены при обучении юных музыкантов элементарному анализу произведения и умению понимать его структуру, гармонию и стилевые особенности с целью развития аналитического мышления и представлений о структурных связях в музыке. Развитие

этих знаний проведено с помощью иконографического метода, позволившего сформировать у обучающихся навыки смыслового анализа исполняемого произведения и способность понимать многослойность музыкального содержания. Биографический метод и метод исторической реконструкции использованы для воспитания умения юных музыкантов осмыслять творчество композитора в социокультурном контексте эпохи с целью формирования зоны возможных интерпретационных решений и аргументированного выбора собственной трактовки. Для освоения обучающимися идеи культурной преемственности в искусстве и непреходящего значения его памятников применен сравнительно-исторический и культуроведческий анализ. Формирование представлений о неразрывных образных взаимосвязях музыки с другими видами искусства, и прежде всего с живописью, архитектурой, литературой и театром, обеспечено полихудожественным подходом; воспитание умения выразить эмоциональные переживания и эстетические оценки в слове – экфрастическим методом.

Результаты исследования. Поставленная нами цель и выбранная методология определили ключевые установки педагогического моделирования интегративной технологии. Цель технологии – обеспечить формирование интерпретационной культуры юных музыкантов в процессе аудиторной и внеаудиторной деятельности. Задачи – помочь обучающимся осознать себя частью мира культуры и искусства, творчески встроиться в этот мир, органично включиться в процесс музыкальной коммуникации, обогатить его новыми личностно и социально значимыми смыслами в соответствии со своими возрастными идеалами и возможностями.

Базой эмпирического исследования, проведенного нами в первом полугодии 2024–2025 уч. г., выступила Детская музыкальная школа при Тверском музыкальном колледже имени М.П. Мусоргского г. Твери (скрипичный, виолончельный и фортепианный классы [1]).

Перед началом внедрения разработанной технологии мы провели входной контроль уровня сформированности основ интерпретационной культуры участников эксперимента. Общие результаты диагностики ее компонентов представлены на рис. 1.

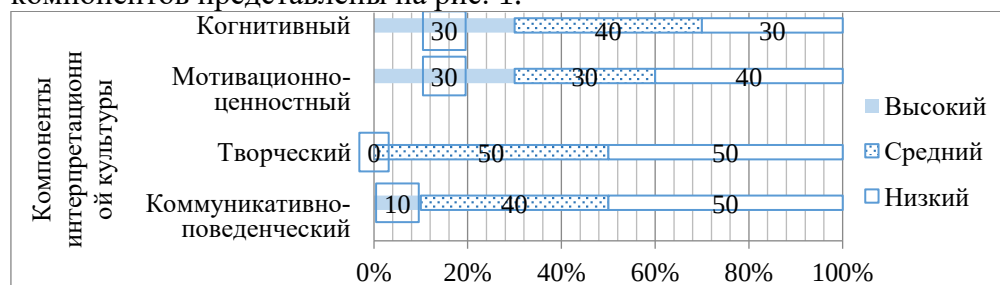


Рис. 1. Результаты диагностики исходного уровня сформированности основ интерпретационной культуры юных музыкантов

Обработка результатов входной диагностики позволяет сделать вывод, что испытуемые освоили базовый уровень знаний, но испытывают трудности с их реализацией в творческом планировании и практическом воплощении своих интерпретационных идей. Так, 30% испытуемых с высоким уровнем знаний и мотиваций показали средний уровень творческого развития и поведенческой готовности к музыкальной коммуникации; 40% со средним уровнем знаний и мотиваций – низкий уровень творческого развития и поведенческой готовности и т.д. В связи с этим мы выделили в разрабатываемой технологии относительно самостоятельные модули формирования каждого из компонентов интерпретационной культуры с учетом их разноуровневого развития у испытуемых и, наряду с формированием знаний и мотиваций, основное внимание уделили творческому и коммуникативно-поведенческому ее аспектам.

Опишем подробнее модули и их содержательное наполнение.

Модуль «Когнитивное и моторное моделирование интерпретации» нацелен на освоение обучающимися терминологии, необходимой для музыкальной коммуникации, и формирование навыков когнитивного и моторного анализа нотного текста как базы для последующей разработки творческих версий его интерпретации.

Для обеспечения системного освоения терминологии мы ввели в учебный процесс рабочую тетрадь «Дневник юного музыканта», включающую раздел «Музыкальный словарь», и объяснили обучающимся, что личная интерпретация не может состояться без грамотного прочтения авторского текста произведения, в том числе обозначений темпа, характера, динамических рисунков и т.п. Выписывая в словарь на всех учебных предметах (специальности, сольфеджио, слушании музыки / музыкальной литературе) новую терминологию и ее значения, обучающиеся оставляли на полях ассоциативные заметки, чтобы лучше усвоить понятия, и в дальнейшем использовали этот материал и регулярно его пополняли.

Для формирования навыков анализа нотного текста мы применили формально-содержательный метод [3] и когнитивное моделирование [19]. Эти методы позволили обучающимся глубже понять форму музыкальных произведений (включая двух- и трехчастную, вариации, рондо), а также осознать логику развития музыкального содержания (разделы: экспозиция, разработка, реприза, рефрен и т.д.) и технические особенности его воплощения [13]. На продвинутом уровне мы усложнили работу, применив формально-стилистический метод [3] для изучения формы и структуры произведений с учетом их стилевых особенностей. В связи с этим мы разработали следующие задания.

1. Структурный анализ нотного текста. Проанализируйте музыкальную форму пьесы П.И. Чайковского «Игра в лошадки» и

определите ее разделы (эту пьесу играют и струнники и пианисты, поэтому мы выбрали ее для начала работы с юными музыкантами).

Анализируя нотный текст, обучающиеся должны разграничить разделы. Как показывает практика, найти экспозицию и репризу им легко, так как эти разделы начинаются с одной и той же темы, а определить начало разработки трудно. Структурный анализ произведения помогает юным музыкантам определять границы и функции разделов и выстраивать мелодическую линию пьесы.

2. Анализ технических приемов. Выберите фрагмент пьесы «Игра в лошадки» и проанализируйте его с точки зрения технической сложности. Какие приемы игры (штрихи, аппликатура, позиции) необходимы для исполнения этого фрагмента?

Обучающиеся определяют темп исполнения (*presto* – достаточно подвижно), ритмический рисунок (триольные группы восьмых длительностей), штрихи (быстрым триолям соответствует исполнение штрихом *spiccato* у струнников и *staccato* у пианистов), позиции (от полупозиции до четвертой у струнников) и аппликатуру, зависящую от перемещения руки по грифу и фортепианной клавиатуре. Это задание направлено на детальную проработку пьесы и выбор технически грамотного и моторно удобного ее исполнения.

3. Контрастный анализ нотного текста. Найдите в пьесе «Игра в лошадки» два контрастирующих фрагмента и определите, чем они различаются по форме, гармонии, ритму и другим параметрам.

Обучающиеся определяют, что пьеса написана в простой трехчастной форме, поэтому для сравнения нужно взять экспозицию и разработку; экспозиция представлена двумя тематическими восьмитаками в пределах одной тональности; в разработке один восьмитакт имеет два вариативных проведения в другой тональности и подводит к репризе. Задание помогает освоить тематическое построение произведения.

4. Стилиевой анализ нотного текста. Определите стиль пьесы «Игра в лошадки». К какой художественной эпохе она принадлежит – к барокко, классицизму, романтизму, модернизму?

Обучающиеся вспоминают, что Чайковский жил в XIX в. «Игра в лошадки» – это пьеса из «Детского альбома», цикла программных миниатюр для детей, насыщенного сюжетикой детских забав и эмоционально напряженными образами. На этой основе пьесу следует отнести к романтической традиции в творчестве композитора.

Модуль «Слуховое моделирование интерпретационного выбора» направлен на развитие интереса обучающихся к исполнительской деятельности и способности оценивать качество исполнения музыки на основе своих слуховых представлений.

Формируя интерес к исполнительской деятельности, мы применили праксиметрический метод [5], обратив внимание юных

музыкантов на ключевые моменты жизни изучаемых композиторов и их впечатления, ставшие импульсом к созданию исполняемых детьми произведений. Развитию мотивации к поиску оригинальной трактовки музыкального текста способствовал сравнительный анализ интерпретаций [8], предложенных концертирующими музыкантами. В этой связи для закрепления освоенных знаний, аналитико-слуховых наблюдений и слухового опыта мы использовали метод слухового моделирования [19]. Мы предложили обучающимся зафиксировать на бумаге сходства и различия в музыкальных трактовках одного и того же произведения разными исполнителями, выбрав любую удобную для себя систему условных обозначений. Результаты слухового моделирования фиксировались в «Дневнике юного музыканта».

Для формирования наслушанности и эмоциональной отзывчивости на музыку и развития интуитивного предслышания мы организовали регулярное посещение детьми концертов классической музыки. На концертах обучающиеся использовали записи в дневнике, чтобы лучше понять и запомнить программный репертуар, а после концертов там же фиксировали свои музыкально-слуховые впечатления о характере, жанре и стиле прослушанных произведений. В этой работе мы использовали экфрастический [15], сравнительный и сравнительно-исторический [2] методы, что отражают составленные нами задания.

1. Концертные заметки. Подготовьтесь к посещению концерта классической музыки. В разделе дневника «Художественные эпохи и стили» кратко охарактеризуйте эпоху, к которой принадлежит композитор, и музыкальные произведения, которые прозвучат на концерте (автор, название, год создания, жанр, национальная школа, к которой принадлежит композитор). После посещения концерта составьте отзыв (эссе, экфрасис) о прослушанных произведениях.

Регулярное применение данного задания сформировало слушательскую и исполнительскую дисциплину юных музыкантов и ответственность за свое музыкально-слуховое развитие. Отзывы в дневнике сохранили для них впечатления и эмоции, испытанные на концерте, и позволили в дальнейшем по записям разного времени отслеживать личностный музыкальный рост и культурное развитие.

2. Сравнительный анализ произведений одного жанра композиторов разных эпох. Прослушайте 1-ую часть концерта Й. Гайдна для виолончели с оркестром C-dur и сравните ее с 1-ой частью концерта Р. Шумана a-moll (задание для струнников); Прослушайте 1-ую часть концерта В.А. Моцарта № 21 для фортепиано с оркестром и сравните ее с 1-ой частью Второго фортепианного концерта С. Рахманинова (задание для пианистов).

Это задание формирует внимание обучающихся к историческому развитию музыкальных жанров и через сравнение конкретных

произведений позволяет освоить систему музыкальных и, шире, духовно-нравственных ценностей разных национальных школ и эпох.

3. *Сравнительный анализ интерпретаций классического произведения исполнителями-современниками.* Прослушайте Прелюдию из сюиты для виолончели соло G-dur И.С. Баха в исполнении М. Ростроповича и М. Майского (задание для струнников); Прослушайте Прелюдию и фугу E-dur из «Хорошо темперированного клавира» И.С. Баха в исполнении С. Рихтера и В. Ландовской (задание для пианистов). Сравните исполнения и найдите различия; обратите внимание на выделение голосов, использование вибрации, фразировку.

Юные музыканты выявляют особенности использования штрихов, применение/отсутствие вибрации (струнники), ведение мелодической линии и т.д. и делают вывод о том личностном понимании Баха, которое эти исполнители хотят передать слушателю.

Модуль «Творческое моделирование интерпретационного решения» ориентирован на развитие художественно-образного мышления обучающихся [14], их способности к индивидуально-творческой интерпретации музыкального произведения [17] и ее воплощению [16]. Мы применили здесь приемы аналитического, художественного (экфрасис) и оценочно-эстетического описания [3] исполняемого музыкального произведения. Для систематизации освоенных ранее знаний, умений, мотиваций и готовности мы разработали алгоритм описания музыкального произведения.

Приведем основные позиции составленного алгоритма.

1. Прочитайте название музыкального произведения. Что оно обозначает: музыкальный жанр, картину природы, бытовую зарисовку, эстетические переживания автора и т.д.? Настраивает ли оно слушателя на определенное смысловое / эмоциональное восприятие произведения?

2. Прослушайте музыкальное произведение. Сделайте предположение, что побудило композитора его написать, какой эмоционально-эстетический опыт он стремится передать слушателю.

3. Проанализируйте музыкальную форму произведения: определите количество разделов / эпизодов (экспозиция, разработка, реприза), опишите характер каждого раздела / эпизода, их взаимосвязи.

4. Определите, какими художественными средствами пользуется композитор для раскрытия музыкальных образов и общей идеи произведения.

5. На основе проведенного анализа составьте рассказ о музыкальном произведении, запишите его и обсудите на уроке.

Алгоритм послужил основой следующих заданий.

1. *Аналитическое / художественное / оценочно-эстетическое описание исполняемого произведения.* На основе алгоритма составьте описание исполняемого вами произведения, обратив внимание на

следующие аспекты: анализ формы и стиля; изобразительно-выразительные средства, вызывающие у слушателя ассоциации с картинами природы или образами других искусств; личностные смыслы исполнения произведения. Как эти аспекты определяют вашу интерпретацию исполняемого произведения?

Задание отражает многоступенчатую аналитическую и исполнительскую работу над произведением. Для его выполнения целесообразно выбирать программные произведения, ключевой смысл которых заложен в названии, или произведения ярко выраженной жанровой природы (танцы, романсы, вокализы). Грамотная трактовка программности и жанровой природы произведения приближает юного исполнителя к личностно окрашенной его интерпретации.

2. Интерпретационный поиск. Сыграйте разученную ранее пьесу с использованием художественных приемов, характерных для различных исторических музыкальных стилей. Например, для исполнения в стиле барокко добавьте украшения (трели, морденты, форшлаги), чтобы придать мелодии орнаментальную изысканность; для исполнения в стиле классицизма используйте эмоционально сдержанную динамику и строгую фразировку; для исполнения в стиле романтизма наполните музыку эмоциональными (от меланхолии до восторга) и динамическими (от fortissimo до pianissimo) контрастами, усильте ее драматизм с помощью крещендо и диминуэндо.

Это упражнение помогает обучающимся осмыслить исторический контекст, практически сопоставить стили разных эпох и осознать, как исторически менялись язык музыкальной коммуникации и восприятие музыки. Экспериментирование с разными стилями и приемами стимулирует личностный рост музыканта, помогая ему выйти за рамки привычного и открыть в творчестве новые горизонты.

Модуль «Музыкальная интерпретация как коммуникация» призван систематизировать и синтезировать знания, умения, мотивации и готовности, сформированные юными музыкантами в предыдущих модулях. Основными здесь стали формально-стилистический [3] и сравнительный [8] методы работы. Их применение позволило актуализировать слуховой и исполнительский опыт обучающихся, развить их способности понимать музыку на интуитивном и аналитическом уровне, принимать творческие решения, исходя из своего видения произведения, передавать эмоции и настроение произведения через звук, динамику, агогику и другие выразительные средства, строить свою личностную интерпретацию и реализовать ее в исполнительской практике.

Диагностика, проведенная по окончании апробации описанной технологии, показала продуктивность применения разработанной интегративной методологии и ее инструментов (см. рис. 2).

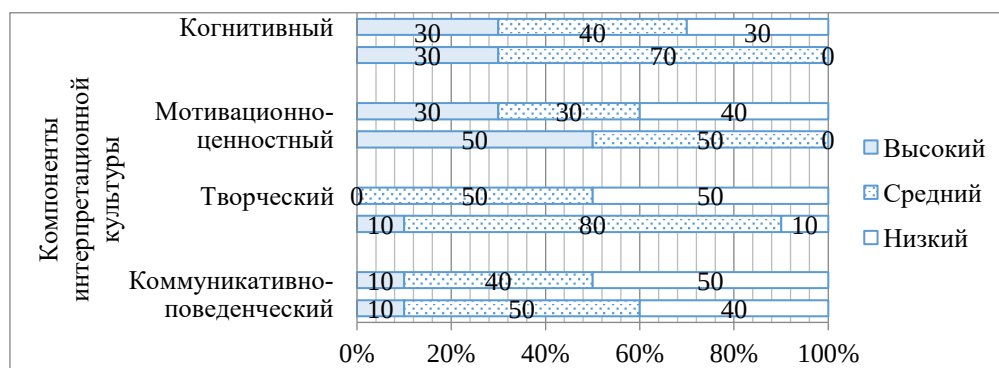


Рис. 2. Динамика уровня сформированности основ интерпретационной культуры юных музыкантов

Мы выявили динамику уровня сформированности всех компонентов интерпретационной культуры юных музыкантов, при этом существенным достижением стало развитие ее творческого и коммуникативно-поведенческого компонентов. Ключевые результаты проведенной работы – повышение уровня сформированности способности обучающихся к художественному анализу музыкальных произведений в историко-культурном контексте; развитие мотивации к самостоятельному поиску интерпретационного решения, приводящее к пониманию личностных смыслов исполнительской деятельности; укрепление интереса к музыкальному наследию разных эпох как источнику вдохновения и пространству коммуникации со слушателями.

Выводы. Предлагаемая в настоящем исследовании методология формирования интерпретационной культуры юных музыкантов, основанная на интеграции семиотического, культуроведческого и искусствоведческого подходов, показала свою результативность. Образовательный процесс перестал быть для наших испытуемых лишь средством получения знаний – он превратился в пространство музыкальной коммуникации и творческого поиска личностного смысла в исполнительской деятельности. Поскольку разработанная на этой основе технология соответствует требованиям концептуальности, системности, управляемости, диагностичности и воспроизводимости, мы считаем целесообразным поставить вопрос о ее внедрении в работу с юными музыкантами в условиях дополнительного образования.

Список литературы

1. Детская музыкальная школа при ГБПОУ «Тверской музыкальный колледж имени М.П. Мусоргского»: образовательные программы. Тверь: ТМК им. М.П. Мусоргского, 2024. URL: <https://tmu.tverlib.ru/obrazovatelnye-programmy-detskoj-muzykalnoy-shkoly> (дата обращения: 01.02.2025).
2. Зенкин К.В. Музыкальное произведение: проблемы текста и смыслового инварианта // Вестник Академии Русского балета им. А.Я. Вагановой. 2021. № 3 (74). С. 122–131.

3. Золотарева Л.Р. Описание и анализ произведения искусства – эстетико-искусствоведческий и педагогический инструментарий // Известия АлтГУ. 2012. №2–1. С. 157–162.
4. Куренкова Р.А. Феноменолого-герменевтическая интерпретация в музыкально-исполнительском искусстве: учеб. пособие / Р.А. Куренкова, Д.А. Никитина. Владимир: ВлГУ, 2017. 115 с.
5. Лакреева А.В., Левина Н.А. Особенности применения метода биографии в духовно-нравственном воспитании школьников // Педагогика: история, перспективы. 2020. № 6. С. 96–105.
6. Лысенко С.Ю. Синтетический художественный текст как феномен интерпретации в музыкальном театре: автореф. дис. ... докт. иск.: 17.00.02. Новосибирск, 2014. 49 с.
7. Молостова И.Е. Структура художественной интерпретации музыки // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 24–27.
8. Моргачева Е.Н. Сравнительно-исторический метод: обзор подходов к классификации в общественных науках // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2016. №2 (4). С. 102–114.
9. Трунов Д. Этапы и стратегии самопознания // Развитие личности. 2009. № 1. С. 78–85.
10. Ушакова Д.А. Эстетическая интерпретация музыкального произведения как предметное поле герменевтики // Манускрипт. Тамбов: Грамота, 2020. Т. 13, вып. 4. С. 93–97.
11. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Фортепиано» и сроку обучения по этой программе / утв. Приказом Министерства культуры РФ от 12.03.2012 г. № 163 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70170002/1cafb24d049dcd1e7707a22d98e9858f/> (дата обращения: 01.02.2025).
12. Федеральные государственные требования к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Струнные инструменты» и сроку обучения по этой программе / утв. Приказом Министерства культуры РФ от 12.03.2012 № 164 // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/70161898/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 01.02.2025).
13. Холопова В.Н. Музыкальное содержание / В.Н. Холопова, Н.В. Бойцова, Е.М. Акишина. 2-е изд., стер. СПб.: Планета музыки, 2024. 148 с. // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/397226> (дата обращения: 01.02.2025).
14. Хотенцева И.А. Формирование художественно-образного мышления как основа интерпретации музыкального произведения у студентов в классе фортепиано: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. М., 2009. 25 с.
15. Экфрасис в русской литературе: Труды Лозанского симпозиума / Université de Lausanne; под ред. Л. Геллера. М.: МИК, 2002. 215 с.
16. Dijkstra K., Post L. Mechanisms of embodiment // Frontiers in Psychology. 2015. V. 6:1525. P. 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2015.01525

17. Meissner H., Timmers R. Young Musicians' Learning of Expressive Performance: The Importance of Dialogic Teaching and Modeling // *Frontiers in Education*. 2020. V. 5:11. P. 1–21. DOI: 10.3389/educ.2020.00011
18. Silverman M. Musical interpretation: philosophical and practical issues // *International Journal of Music Education*. 2007. V. 25. P. 101–117. DOI: 10.1177/0255761407079950
19. Woody R.H. Musicians' Cognitive Processing of Imagery-Based Instructions for Expressive Performance // *Journal of Research in Music Education*. 2006. V. 54 (2). P. 125–137. DOI: 10.1177/002242940605400204

Об авторах:

МИЛЮГИНА Елена Георгиевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка с методикой начального обучения, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru

ИВАНОВА Мария Дмитриевна – преподаватель ГБПОУ «Тверской музыкальный колледж имени М.П. Мусоргского» (170028, г. Тверь, ул. Орджоникидзе, 50), магистрант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: mariya-ivanova-92-92@mail.ru

Young musicians' interpretational culture: methodology and technology of formation

E.G. Milyugina¹, M.D. Ivanova^{1,2}

¹Tver State University, Tver

²Tver Musical College named after M.P. Mussorgsky, Tver

The authors pose the problem of forming the young musicians' interpretative culture for their active self-knowledge and open self-determination in the world of culture and art. The research methodology integrates semiotic, cultural and art criticism approaches into the pedagogy of art. By applying this methodology, the authors formed the young musicians' ideas about the role of interpretative culture in musical communication, the ability to historically and contextually analyze the performing repertoire and verbalize its aesthetic assessments, the need to identify personal and socially significant meanings of the performed work, find their own interpretative solutions and express personal understanding of the work in performing practice.

Keywords: *additional education, musical communication, musical interpretation, interpretive culture, interpretive activity, semiotic approach, cultural studies approach, art history approach, pedagogical technology, pedagogical modeling.*

Принято в редакцию: 06.02.2025 г.

Подписано в печать: 16.04.2025 г.

УДК 94(470.331).083 + 159.922.767
Doi: 10.26456/vtsped/2025.2.132

Деятельность Романовского Комитета в Тверской губернии (1914–1917 годы)

С.А. Новикова, Л.А. Абросимова-Романова

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

В статье рассматривается деятельность одного из благотворительных обществ начала XX века, созданного для попечения о сиротах – Романовского Комитета. На основе вводимых в научных оборот архивных сведений анализируется деятельность Романовского Комитета в Тверской губернии в 1914–1917 годах.

Ключевые слова: *попечение о сиротах, дети воинов, Тверская губерния, Романовский Комитет.*

Тема организации попечения о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, создание эффективной системы их воспитания и обучения остается актуальной на протяжении веков. Вместе с развитием Российского государства менялись и основные форматы заботы о сиротах со стороны государства, общественных и церковных институтов. На протяжении тысячелетия, с IX по XIX вв., система попечения о сиротах прошла несколько этапов: от подаяния сиротам милостыни для пропитания и первичных форм церковной благотворительности, через зарождение и развитие государственных форм призрения к децентрализации государственной опеки и активное развитие общественной благотворительности [16].

С конца XX в. постепенно начинает формироваться и к настоящему времени складывается ситуация объединения и эффективного соработничества государственного, общественно-благотворительного и церковного начал в вопросах организации различных аспектов попечения о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей [10]. При этом в настоящее время система содержания, воспитания и обучения сирот вновь реформируется, реагируя на происходящие в различных областях жизни значимые изменения. В 2020 г. был дан старт реализации Плана мероприятий, направленных на переход к единой ведомственной подчиненности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и органов опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних граждан в субъектах Российской Федерации.

Сейчас, в ситуации реструктуризации системы попечения о сиротах, хотя бы некоторые особенности воспитания детей в

учреждениях интернатного типа могут быть преодолены, для чего необходимо всестороннее рассмотрение сиротства как комплексного явления, в том числе и истории вопроса. С целью изучения имеющегося отечественного опыта организации помощи нуждающимся детям нами было предпринято исследование материалов федеральных и региональных архивов.

В начале XX в. весомую роль в попечении о сиротах играли благотворительные организации, основное внимание было уделено изучению их деятельности на территории Тверской губернии.

Согласно обращению Архиепископа Тверского и Кашинского Серафима к Приходским Попечительским Советам, церковным Попечительствам и Приходским Советам Тверской епархии от 11 Марта 1915 года № 1450, «Высочайшею волею основано несколько обществ и комитетов, имеющие целью заботы о детях, участников настоящей небывалой войны» [5, л. 14]. Правящий архиерей отмечает деятельность трех комитетов, с которыми рекомендует сотрудничать приходам Тверской епархии. Алексиевский Комитет выдавал пособия детям воинов, оплачивал их обучение, снабжал одеждой, обувью, учебными принадлежностями. Елисаветинский Комитет не давал денежные пособия, но оказывал содействие содержанию сирот и детей воинов в приютах и убежищах. Романовский Комитет выдавал пособия на содержание сирот сельского населения.

В ходе изучения материалов об организации попечения о сиротах в Тверской губернии нами было обнаружено и впервые исследовано «Дело о предоставлении Романовскому комитету сведений об обществах Тверской губернии, занимающихся призрением сирот сельского населения и числе благотворительных заведений, содержимых данными обществами. Имеется положение о Романовском комитете, созданном к 300-летней годовщине царствования дома Романовых», хранящееся в Государственном архиве Тверской области [4]. Помимо других документов, в архивном деле представлены 12 анкет, направленных в канцелярию Тверского Губернатора уездными исправниками и содержащих информацию о численности сирот, их половом и возрастном составе, а также об организации их обучения и воспитания.

М.В. Богуславский ещё в 2012 году отмечал, что «основным содержанием развития отечественной истории педагогики на протяжении последних двух десятилетий было движение вширь – осуществление исследований в сфере историко-педагогической регионалистики. В результате был сделан настоящий прорыв в исследовании развития отечественной педагогики на мезо- и микроуровнях. Сейчас, поскольку история образования в рамках бывших губерний в основном написана, началось исследование развития образования на уровне уездов, волостей. Все это вовлекает в оборот

много новых локальных данных» [2, с. 12]. При этом, у нас есть основания полагать, что деятельность по обеспечению заботы о сиротах на уровне губерний с точки зрения именно истории педагогики изучена недостаточно. Значительное количество исследований об организации губернского попечения о сиротах (М.В. Софьина (2015) [17], Г.Э. Рафикова (2013) [15], Я.В. Сунцева (2007) [18], И.Ф. Касацкая (2005) [7], Л.В. Хотимова (2003) [19]) выполнены в рамках исторических наук, не раскрывают ряд значимых для педагогов аспектов деятельности сиротских учреждений и либо не затрагивают вопросы воспитания и обучения сирот, либо делают это поверхностно. Это характерно и для исследования А.В. Петровой, которая рассматривала сиротство в Тверской губернии как социальное явление [12]. Педагогическими исследователями (Ю.В. Сиренко (2009) [16], В.С. Золотницкая (2009) [6], М.А. Янина (2007) [20], С.В. Агулина (1996) [1]) в своих исследованиях делали акцент на педагогических аспектах попечения о сиротах, но при этом их работы охватывают не всю территорию Российской Империи.

Остановимся подробнее на деятельности в Тверской губернии Романовского Комитета, отличительная особенность которого заключалась в том, что Комитет ставил своей задачей не только попечение о сиротах, но и «объединение правительственной, общественной и частной деятельности в этом направлении» [13, с. 1].

Романовский комитет был создан в 1914 г. Согласно обращению председателя Романовского комитета, статс-секретаря Анатолия Николаевича Куломзина к тверскому губернатору Николаю Георгиевичу фон Бюнтингу от 27 апреля 1914 г., «в целях достойного увековечения 300-летней годовщины Воцарения на Руси Дома Романовых, Его Императорскому Величеству благоугодно было образовать особый Романовский комитет и принять таковой под Высочайшее Свое Покровительство ... Задачею Комитета является воспособление делу призрения сирот сельского населения без различия племен, состояний, сословий и вероисповеданий» [13, с. 1].

Романовский Комитет оказывал «помощь делу призрения сирот в возрасте от 2 до 12 лет, содержащихся в сиротских домах и их отделениях и в общежитиях при начальных школах всех ведомств, путем выдачи этим учреждениям периодических или единовременных пособий» [13, с. 1–2]. Среди критериев для определения возможности выдачи пособий приюту (софинансирование не менее 50%, «неуменьшение расходов на содержание сирот» [13, с. 3]) определяющим фактором служило то, что «пособия отпускаются лишь на те заведения, в коих содержание призреваемых соответствует сельскому быту, при соблюдении необходимых гигиенических условий» [13, с. 3]).

География деятельности Комитета была обширна, к началу 1917 г. она «распространяется на 70 губерний и областей Империи, при этом

субсидируемые Комитетом учреждения имеются в 50 губернских и областных городах и 33 уездах и округах» [11, с. 3]. Что касается числа опекаемых, то «к 1 января 1917 года за все время своего действия различными способами Комитет обеспечил полным постоянным призрением 17.288 <детей>. При этом учреждением 268 новых приютских заведений обеспечено призрением 9.502 сирот, расширением 424 существующих приютских заведений – 5.794 детей, а призрение остальных 1.192 детей обеспечено учреждением стипендий и патронажем» [11, с. 7]. В Тверской губернии в 1916 г. Комитет оказывал поддержку пятнадцати сиротским учреждениям.

Для нашего историко-педагогического исследования большой интерес представляет вопрос разработки курсов по подготовке заведующих приютскими заведениями. В отчетах чиновников, проводивших ревизию приютов на всей территории Российской Империи, отмечается, «что заведывающие приютами недостаточно продуманно относятся к своим обязанностям и что назрела уже неотложная нужда создать своего рода кадр персонала» [11, с. 12]. Для решения кадровой проблемы при Романовском Комитете была создана особая Комиссия под председательством Управляющего Делами Романовского Комитета В.В. Никитина, в которую вошли Член Комитета, Профессор М.В. Богданов-Березовский, профессор Петроградских Высших Женских Курсов Н.С. Карцев, Директор Народных Училищ М.А. Дроздов, Вице-Директор Центрального Статистического Комитета В.Н. Комарницкий, Старший Помощник Начальника Отделения Н.К. Ди-Сеньи, а также практикующие педагоги. Комиссией было принято решение организовать трехмесячные курсы для заведующих приютами и претендентов на эту должность, имеющих среднее образование или окончивших учительскую семинарию, либо известных своим педагогическим опытом. В первый (опытный) набор предполагалось набрать 30 участников. Представляет интерес программа курсов, которая не утратила актуальности даже век спустя и во многом коррелирует с современными программами подготовки педагогов в области дошкольного и начального школьного образования (например, с набором дисциплин по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование (Психология и педагогика дошкольного образования) Тверского государственного университета). В неё было включено изучение следующих дисциплин: «1) религиозно-нравственное воспитание детей, 2) дело призрения сирот, 3) педагогическая психология в связи с психологией детского возраста, 4) краткая история педагогических идей в области первоначального семейного и общественного воспитания, 5) новейшие течения в начальной методике родного языка в области грамоты и развития речи устной и письменной, 7) основы физического воспитания и образования, 8) гигиена детского возраста и подаяние первой помощи в несчастных случаях и при внезапных заболеваниях,

9) естествознание и география (введение детей в мир природы), 10) детское чтение и беседы, 11) детские игры и пение, 12) методика ручного труда, 13) методика рисования и лепки, 14) домоводство, 15) огородничество и 16) кройка и шитье» [11, с. 12–13]. Проведение первого набора курсов было запланировано на январь – февраль 1917 г. в Петрограде, но в связи с началом революции курсы не состоялись.

Комитет, для оказания необходимой помощи нуждающимся в ней детям адресно, большое внимание уделял сбору информации об уже действующих или создающихся сиротских приютах различной ведомственной подчиненности. Для получения информации об актуальном состоянии учреждений попечения о сиротах в уже упоминавшемся обращении А.Н. Куломзина к Н.Г. фон Бюнтингу запрашиваются сведения «О существующих в пределах вверенной Вам губернии обществах, имеющих целью призрение сирот сельского населения, о числе благотворительных заведений, содержимых подобными обществами или другими правительственными, общественными и частными учреждениями, а равно частными лицами, и о деятельности сих заведений» [4, л. 1-об]. В отчетах о деятельности Романовского Комитета представлены перечни учреждений Тверской губернии, получавших пособия в 1914–1916 годах, однако нет подробной информации о деятельности приютов и их воспитанников. Получить эти сведения позволило детальное изучение рассматриваемого нами архивного дела, и особенно представленных в нем анкет учреждений для сирот.

Информация, изложенная в анкетах, обработана и представлена в табл. 1-3.

В архивном деле имеются анкеты следующих учреждений:

1. Сиротский детский приют в городе Кашин [4, л. 25];
2. Троице-Нерльский Детский приют Ведомства учреждений Императрицы Марии в селе Троице-Нерль Калязинского уезда [4, л. 28];
3. Одноклассная школа грамоты при Вышневолоцком Казанском женском монастыре [4, л. 30];
4. Владимиро-Сназинский Детский Приют в сельце Владимирское, близ деревни Городка, Никулинской Волости [4, л. 31];
5. Детский Приют имени вдовы камергера Софии Николаевны Волковой в селе Березка Подольской волости Вышневолоцкого Уезда [4, л. 32];
6. Детский Приют Ведомства Учреждений Императрицы Марии в городе Вышнем Волочке [4, л. 33];
7. Вышневолоцкий Городской Оленевский Приют [4, л. 34];
8. Приют Сиротский Ведомства Учреждений Императрицы Марии в селе Талдом [4, л. 35];
9. Дом девичьего приюта К. и О. Лариковых в городе Осташкове [4, л. 41];
10. Детский приют, при благотворительном обществе, имени Н.А. Стоярова в селе Кимры [4, л. 43];

11. Сиротский дом Почетных граждан Борисовых в городе Корчева [4, л. 44];

12. Детский приют во имя святителя Арсения Тверского в городе Старица [4, л. 56].

Нумерация учреждений в вышеприведенном списке соответствует порядковому номеру учреждения в табл. 1-3.

Как видно из табл. 1, в представленных в анкетах учреждениях на начало 1914 года содержалось от 5 до 72 детей, в среднем число воспитанников – от 10 до 20. В семи приютах воспитывались мальчики и девочки совместно, в 4 – только девочки, в 1 – только мальчики; возраст призреваемых – от 1 до 21 года. В 10 из 12 представленных учреждений воспитывались сироты сельского населения. Вероисповедание всех воспитанников – православное.

В двух учреждениях призывались «увечные» дети, при этом не в обособленных заведениях, а вместе со здоровыми. В рассматриваемом архивном материале нет достаточной информации об обучении «увечных» детей, однако их совместно проживание со здоровыми позволяет предполагать некоторую степень инклюзивности [4, л. 30, 56].

Исходя из данных, представленных в табл. 2, можно утверждать, что все рассматриваемые учреждения организуют обучение воспитанников, либо непосредственно в приюте, либо в близлежащих учебных заведениях (церковно-приходских школах, гимназиях, начальных училищах). Интересен пример детского приюта имени вдовы камергера Софии Николаевны Волковой Вышневолоцкого уезда, одна из воспитанниц которого в рассматриваемый период обучалась в школе Максимовича в Твери, оставаясь при этом подопечной приюта. Можно трактовать это как сопровождение сирот не только до поступления в учебные заведения в других городах, но и дальше, как некую форму постинтернатного сопровождения [4, л. 32].

В 9 заведениях (что составляет 75% учреждений) воспитанники получают начатки сельскохозяйственных знаний либо обучаются ремеслу и рукоделию (швейному, сапожному, вышивке, вязанию).

Рассматриваемые сиротские заведения находились как в заведовании различных ведомств (Ведомство Учреждений Императрицы Марии, Духовное ведомство), так и благотворительных обществ и частных лиц. Данные, представленные в табл. 3, свидетельствуют, что деятельность учреждений осуществлялась за счёт различных источников финансирования: проценты с капитала, членские взносы, средства земства, пожертвования частных лиц, средств города, проведение лотерей и гуляний. Согласно «Отчету о деятельности Романовского Комитета за первую треть 1916 года», из представленных в анкетах приютов три заведения в 1914–1916 гг. получали пособия от Романовского Комитета.

Таблица 1

Общие сведения о призываемых

Учреждение	Число призываемых		Крутые сироты	Полу-сироты	Здоровые	Увечные*	Возраст, от до	В числе призываемых сирот сельского населения	
	мальчиков	девочек						от 2 до 12 лет	от 12 до 17 лет
1.	45	27	60	15	Воспитываются подкидыши		1–21	60	5
2.	2	9	7 (1 мальчик, 6 девочек)	4 (1 мальчик, 3 девочки)	Здоровые	-	4–15	все	-
3.	-	16	5	11	14	2	5–17	10	6
4.	9	-	2	7	Все здоровые	-	7–13	5	4
5.	1	4	2	3	Здоровые	-	8–17	2	3
6.	10	8	11 (4 мальчика, 7 девочек)	7 (6 мальчиков, 1 девочка)	Все здоровые	-	5–15	10 (7 мальчиков, 3 девочки)	-
7.	-	7	7	-	Все здоровые	-	7–13	-	7
8.	5	5	10	-	Все здоровые	-	5–10	-	-
9.	-	20	11	9	Здоровые	-	6–18	-	-
10.	9	12	19	2	Здоровые	-	6–15	16	-
11.	-	24	15	9	Здоровые	-	6–17	9	15
12.	10	11	17	4	19	2	8–20	2	7

* – в современном понимании – дети с ограниченными возможностями здоровья

Таблица 2

Обучение призреваемых

Учреждение	Обучение призреваемых		Расстояние до ближайшего учебного заведения	Обучение сельскому хозяйству или ремеслу
	В самом заведении	В учебном заведении		
1.	19	22	400 сажень	1 обучается сапожно-башмачному ремеслу
2.		8	300 сажень	Шитью, вязанию чулок и др.
3.	14 из постоянно живущих при школе, приходящих – 15			Рукоделию и пению
4.		1 – в Высшем начальном училище близ д. Горodka, 6 – в Владимиро-Спазиском начальном училище, 2 – не обучаются	От Высшего начального училища – 100 сажень, от начального училища – 1,5 версты	Сельскому хозяйству
5.		3 – в Министерском двухклассном при селе Березке училище, 1 – в школе Максимовича в Твери	3 – в с. Березке, 1 – в Твери, в 150 верстах	Рукоделию и вышиванию золотом
6.		7 мальчиков и 7 девочек в приходских школах	Не более 300 сажень	Не обучаются
7.		Предполагается обучать в школе 5 воспитанниц	Несколько городских кварталов	Не обучаются
8.		Обучаются в церковно-приходской школе села Талдом		Не обучаются
9.		1 – в учебных заведениях, 10 – в начальных училищах	Начальное училище находится в помещении приюта	Шитью и рукоделию
10.		Обучаются в местных школах	[неразборчиво]	Сапожно-башмачному и портновскому
11.		3 – в Корчевской женской Гимназии; 12 – в Женском приходском Училище	В городе Корчеве	Женскому швейному мастерству
12.	9	3	Около 70 сажень	Сапожному и швейному

Таблица 3

Организация попечения

Учреждение	Собственное или наемное помещение	Общий расход на содержание учреждения, источники на покрытие расходов	Учреждение в заведовании	Попечитель Учреждения
1.	Собственное	9056р. 38 к. Из средств земства 2800 р., из средств города 2800 р., устройство лотерей и гуляний 2058 р. 70 к., пожертвований 736р. 18 к., членских взносов 300 р.	Ведомство учреждений Императрицы Марии	Потомственный почетный гражданин Дмитрий Иванович Манухин
2.	Собственное	832р. 67 к.: из средств земства 300 р., членских взносов 238 р., пожертвований 346 р.	Казанское попечительство детских приютов	Старший советник Дмитрий Владимирович Неронов
3.	Собственное	554 р. 40 к. на монастырские средства	Духовное ведомство	Игуменья Казанского женского монастыря Амвросия
4.	Собственное	До 1500 руб. Из средств земства сумма не определена, проценты с капитала 30 000 руб., пожертвованных г.г. Сназными	Вышневолоцкое земство	Заведующая приютом потомственная почетная гражданка Капитолина Степановна Романовская
5.	В собственном г-жи Волковой	3000 рублей, средства вдовы камергера Софии Николаевны Волковой	Личное г-жи Волковой	Вдова Камергера Софья Николаевна Волкова
6.	Собственное	за 1913 год – 2037 рублей 53 копейки	Ведомство учреждений Императрицы Марии	Личный почетный гражданин Антон Петрович Петров
7.	В наемном	Годовой расход еще не определен, так как приют существует несколько месяцев	Городское Общественное Управление	Жена куша Александра Васильевна Бигтелева
8.	Собственное	1200 рублей. От попечителя 1100 рублей; общество крестьян с. Талдом 100 руб	-	Арсений Григорьевич Едочкимов
9.	Собственное	3780 руб. Проценты с капитала 3100 рублей. Пособие частных лиц 60 р. Аренд за помещение 700 р.	Совет, избранный Городской Думой	Мария Константиновна Ребиндер
10.	Собственное	3000 руб. Проценты с капитала и членские взносы – 2200 руб.	При благотворительном обществе	Правление из 4 членов и председателя
11.	Собственное	3528 руб 88 коп. Проценты с капитала 70800 руб, в год 2690 р. 40 к.	Ведомство Учреждений Императрицы Марии	Врач, Статский Советник Михаил Иванович Русин
12.	Собственное	1145 руб. 29 коп. Из средств земства 200 руб. Членских взносов 945 руб.	Благотворительное общество «Помощь ближнему»	А.В. Веревкина

Это Сиротский детский приют в городе Кашин; Троице-Нерльский Детский приют Ведомства учреждений Императрицы Марии в селе Троице-Нерль Калязинского уезда и Приют Сиротский Ведомства Учреждений Императрицы Марии в селе Талдом [3, с. 67]. Нами проводится работа по более подробному рассмотрению деятельности субсидируемых Романовским Комитетом сиротских учреждений Тверской Губернии. Представленная в табл. 1–3 систематизированная информация может быть использована в исследованиях педагогической, социальной и исторической направленности.

Существует ряд негативных особенностей развития детей в учреждениях интернатного типа, которые фиксируются на протяжении десятилетий, несмотря на постоянную оптимизацию системы попечения о сиротах. Исследователи (Й. Лангмейер и З. Матейчек [8], В.С. Мухина [9], А.М. Прихожан и Н.Н. Толстых [14]) отмечают ряд особенностей личностного развития детей в «закрытых учреждениях», обусловленных объективно специфическими условиями деятельности казенных учреждений. Для преодоления негативных аспектов формирования личности воспитанников сиротских учреждений требуется объединение усилий всех участников попечения, от законодателей федерального уровня до всех членов педагогического коллектива и специалистов в отдельно взятых организациях, в том числе при поддержке общественных и религиозных благотворительных организаций.

В рассматриваемом архивном деле представлены анкеты не всех действовавших в Тверской губернии в начале XX века сиротских учреждений, однако даже сведения об этих 12 приютах демонстрируют, что в попечение о сиротах были вовлечены государственные структуры различного уровня, общественные организации, церковные учреждения и частные благотворители, которые тесно сотрудничали для решения общей задачи – заботы о детях, нуждавшихся в помощи. В настоящее время сложилась аналогичная ситуация взаимодействия представителей государственных, общественных и церковных учреждений в деле попечения о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей, что требует изучения имеющегося исторического опыта кооперации учреждений попечения, воспитания и образования сирот. И исследование деятельности Романовского Комитета, ставившего одной из целей именно объединение усилий всех попечителей, в современных условиях становится особенно актуальным.

Созданный для помощи сиротам сельского населения, позднее Комитет включил в сферу своего попечения детей-инвалидов. В связи с началом Первой мировой войны Романовский Комитет был включен в Верховный совет по призрению семей лиц, призванных на войну, помощь стала выделяться и городским учреждениям, если в них находились сельские сироты и дети воинов. К осени 1917 г. Комитет вошел в состав

Министерства государственного призрения Временного Правительства. Несмотря на непродолжительный период существования, деятельность Романовского Комитета оставила значимый след в истории попечения о детях-сиротах, инвалидах, детях воинов как в Российской Империи в целом, так и на территории Тверской губернии, и несомненно, заслуживает более пристального изучения.

Список литературы

1. Агулина С.В. Становление и развитие воспитательно-благотворительных учреждений для детей в России, середина XIX – начало XX вв.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: Москва, 1996. 24 с.
2. Богуславский М.В. История педагогики: методология, теория, персоналии: Монография. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ. 2012. 434 с.
3. Всеподданнейший отчет о деятельности состоящего под Высочайшим Вашего Императорского Величества покровительством Романовского Комитета за первую треть 1916 г. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004182710/ (дата обращения 07.01.25).
4. ГАТО. Фонд 56. Канцелярия Тверского губернатора, г. Тверь Тверского уезда Тверской губернии (1800-1917). Оп. 1. Ед. хр. 5582. Дело о предоставлении Романовскому комитету сведений об обществах Тверской губернии, занимающихся призрением сирот сельского населения и числе благотворительных заведений, содержимых данными обществами. Имеется положение о Романовском комитете, созданном к 300-летней годовщине царствования дома Романовых, 27.04.1914–02.10.1914. 56 л.
5. ГАТО. Фонд 64. Канцелярия Тверского архиепископа, г. Тверь Тверского уезда Тверской губернии. Оп. 1. Дело 90. Отчеты о деятельности Тверской епархии за годы войны. 1914–1916.
6. Золотницкая В.С. Становление и развитие благотворительности в системе отечественного образования: на примере Нижегородской губернии конца XIX – начала XX веков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2009. 24 с.
7. Касацкая И.Ф. Исторический опыт становления попечительств о детях на примере деятельности Ведомства учреждений Императрицы Марии (1861–1917 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Москва, 2005. 24 с.
8. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте; пер. с чеш. Г. А. Овсянников. Прага: Авиценум, 1984. 335 с.: ил.
9. Лишенные родительского попечительства: Хрестоматия / ред.-сост. В. С. Мухина. Москва: Просвещение, 1991. 222 с.
10. Новикова С.А. Деятельность учреждений для детей-сирот в аспекте взаимодействия государственных, общественных и религиозных организаций // Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. VI Междунар. науч.-практ. конф. 28–30 марта 2024 г. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2024. Вып. 22. С. 338–343.
11. Отчет о деятельности Романовского Комитета за 1916 год. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_747000%7CB8D2D0E3-E244-47B8-94FF-C14EDA1E7C0D/ (дата обращения 07.01.25).

12. Петрова А.В. Сиротство как социальное явление во второй половине XIX – начале XX вв. (по материалам Тверской губернии): автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Тверь, 2007. 24 с.
13. Положение о состоящем под Высочайшим Его Императорского Величества Покровительством Романовском комитете. Петроград: Государственная Типография, 1915. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_746994%7C61D51EEE-2D4B-462D-8175-5D0A6213AF94/ (дата обращения 07.01.25).
14. Прихожан А.М., Толстых Н.Н. Психология сиротства. 2-е изд. СПб.: Питер, 2005. 400 с.: ил. (Серия «Детскому психологу»).
15. Рафикова Г.Э. Развитие государственного и общественного призрения детей-сирот в XIX – начале XX в.: по материалам г. Казани: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Казань, 2013. 24 с.
16. Сиренко Ю.В. Развитие системы призрения и воспитания детей-сирот Уфимской губернии XIX – начала XX веков: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2009. 24 с.
17. Софьина М.В. Общественное призрение в городах Пермской губернии в 1781–1870 гг.: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Екатеринбург, 2013. 24 с.
18. Сунцева Я.В. Исторический опыт взаимодействия органов московского городского самоуправления и церковно-православных приходов в деле защиты детей в начале XX века: автореф. дис. ... канд. ист. наук: 09.00.13. М., 2007. 24 с.
19. Хотомова Л.В. Система социального призрения детей на Европейском севере России: Последняя четверть XVIII – начало XX века. автореф. дис. ... канд. ист. наук: 07.00.02. Сыктывкар, 2004. 24 с.
20. Янина М.А. Система воспитания в детских благотворительных учреждениях конца XIX – начала XX веков: на материале Симбирской губернии: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2007. 24 с.

Об авторах:

АБРОСИМОВА-РОМАНОВА Лариса Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: larrar@yandex.ru

НОВИКОВА Софья Александровна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33) e-mail: sofjanovikova112@yandex.ru

Activities of the Romanov committee in Tver governorate (1914–1917)

S.A. Novikova, L.A. Abrosimova-Romanova

Tver State University, Tver

The article examines the activities of a charitable society of the early 20th century, created to care for orphans, the Romanov Committee. Based on archival information introduced into scientific circulation, the activities of the Romanov Committee in Tver Governorate in 1914–1917 are analyzed.

Keywords: care for orphans, children of soldiers, Tver Governorate, Romanov Committee.

УДК 378.147

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.144

Организация проектной деятельности будущих педагогов по созданию цифрового профориентационного инструмента

А.П. Сильченко

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

На основе авторской технологии педагогического обеспечения проектной деятельности, включающей этапы командообразования, исследования, проектирования, реализации и демонстрации, представлены организация и содержание процесса разработки цифрового профориентационного инструмента студентами психолого-педагогического направления классического университета.

Ключевые слова: профориентация, цифровой инструмент, проектная деятельность, этапы проектной деятельности, наставничество, обучающиеся.

В условиях трансформации современной образовательной парадигмы особое значение приобретает внедрение практико-ориентированных форм обучения, направленных на развитие у будущих педагогов профессиональных и метапредметных компетенций. Одной из наиболее эффективных таких форм является проектная деятельность, позволяющая интегрировать теоретическое знание с реальной педагогической практикой. В этом контексте необходимость формирования у студентов способности к проектированию, реализации и рефлексии образовательных инициатив становится императивом современной подготовки педагогических кадров.

Актуальность данной статьи определяется востребованностью целостных педагогических технологий, обеспечивающих поэтапное формирование проектной компетентности будущего учителя. Авторская технология А.П. Сильченко [7], включающая структурированную последовательность этапов (командообразование, исследование, проектирование, реализация прототипа и демонстрация), представляет собой продуктивную модель организации учебного процесса, в которой студент осваивает не только предметно-профессиональные знания, но и приобретает опыт командной работы, самостоятельного принятия решений, цифрового творчества и образовательного проектирования.

Проектная деятельность, реализуемая в логике данной технологии, выступает как педагогически целесообразное средство формирования у студентов навыков исследовательской и инновационной деятельности, необходимых для осуществления профессиональной

педагогической практики в условиях функционирования и развития цифровой образовательной среды. При этом важным является не просто участие в проекте, а системное освоение логики проектирования, включающей постановку проблемы, анализ контекста, выбор средств реализации, прототипирование и представление образовательного продукта.

Таким образом, значимость проектной деятельности в подготовке будущих педагогов обусловлена её потенциалом как формы активного, деятельностного и осмысленного освоения педагогической профессии. Разработка и реализация студенческих проектов, основанных на авторской технологии, способствует формированию у обучающихся способности к конструктивному решению педагогических задач, развитию креативности, цифровой и коммуникативной компетентности, что отвечает вызовам современной образовательной реальности и требованиям к педагогам XXI века.

В данном контексте особенно значимым является опыт разработки цифрового профориентационного инструмента, осуществлённый студентами психолого-педагогического направления подготовки в рамках авторской педагогической технологии создания проектов. Данная технология предусматривает последовательное прохождение этапов проектной деятельности, что обеспечивает полноту освоения проектного цикла и формирование у обучающихся компетентностей, соответствующих требованиям современной цифровой педагогики.

Процесс создания цифрового инструмента профориентации стал не только предметной практикой освоения педагогического проектирования, но и площадкой для апробации моделей наставничества, интеграции цифровых сервисов и выстраивания эффективного взаимодействия с потенциальными потребителями образовательных продуктов – школьниками, представителями системы среднего профессионального образования и работодателями. Благодаря целенаправленной и структурированной проектной деятельности студенты смогли представить общественно полезный продукт, отражающий потребности современной системы образования в инструментах поддержки профессионального самоопределения молодежи.

На первом этапе «Командообразование» была сформирована команда студентов 4-го курса очной формы обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», направления подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» (А. С. Архипова, Д. Г. Количенко, Д. А. Кузнецова, А. С. Толокнова, А. В. Ульянова и К. В. Черниговская). Основное внимание уделялось выстраиванию взаимодействия внутри команды. С этой целью использовались методы

управления проектами Agile, Scrum, Kanban, способствующие открытой коммуникации между участниками и позволяющие быстрее и качественнее выполнять поставленные задачи.

Среди наиболее эффективных инструментов взаимодействия выделяются цифровые решения. Основным каналом оперативного обмена информацией является рабочий чат в Telegram, использовавшийся для обсуждения текущих задач, планирования и мониторинга. Еженедельные очные встречи позволяли анализировать текущее состояние разработки, выявлять проблемы/возможные затруднения и определять дальнейшие шаги развития. В повестку встреч входили обзор выполнения задач, анализ сложностей, формулирование перспективных направлений и итоговое распределение обязанностей среди членов команды. Решения принимались методом «мозгового штурма», в ходе которого генерировались идеи, позднее дорабатываемые и вносимые в приложение. Для повышения качества выполнения задач еженедельно проводились видео-встречи посредством сервиса «Яндекс.Телемост». Структура видеоконференций включала формирование повестки, обсуждение текущих результатов по каждому пункту и подведение итогов. Для систематизации и мониторинга выполнения задач была создана таблица в программе «OneDrive», оформленная в формате доски Kanban – визуальной системы управления процессами, позволяющей отслеживать статус задач на разных этапах. В начале каждого периода руководитель проекта распределял задачи среди участников, устанавливал сроки и контролировал результаты.

Участниками проектной команды были определены цифровые инструменты, ориентированные на визуализацию идей и создание интерфейсов – Figma и Adalo. «Figma» – это кроссплатформенный онлайн-редактор графики, позволяющий разрабатывать элементы интерфейса и формировать интерактивные прототипы. С его помощью были созданы концептуальная и архитектурная модели приложения, а также детально проработан путь пользователя, что упростило последующую реализацию проекта. «Adalo» представляет собой платформу для создания мобильных и веб-приложений без необходимости написания кода, что позволяло преобразовывать дизайн-макеты из Figma в функциональные экраны, дополняемые интерактивными элементами и логикой поведения.

Визуализация созданного прототипа осуществлялась с помощью платформы Renderforest, предназначенной для создания видеопрезентаций. Она позволила создать динамичные видеоролики, демонстрирующие основные сценарии пользования приложения, а также его функциональные возможности и интерфейс.

В рамках распределения обязанностей внутри команды студентов были выделены следующие роли:

- *руководитель проекта*, координирующий деятельность команды и контролирующий качество и сроки выполнения задач;
- *контент-мейкеры*, отвечающие за написание текстовых материалов, разработку сценариев и описание функциональных возможностей цифрового инструмента;
- *дизайнер*, занимающийся визуальным оформлением цифрового инструмента и созданием макетов пользовательского интерфейса;
- *технический дизайнер-архитектор*, отвечающий за архитектуру цифрового инструмента;
- *технические писатели*, подготавливающие научные тексты и оформляющие статью.

Организованное командное взаимодействие позволило эффективно распределять роли, аккумулировать разнообразные компетенции и формировать командное видение конечного продукта.

Также на этапе командообразования были сформулированы ключевые задачи разрабатываемого проекта:

1. определить стратегию командного взаимодействия при разработке прототипа цифрового инструмента;
2. проанализировать актуальность исследуемой проблемы, выявить её значимость в современных условиях и систематизировать существующие теоретических подходы;
3. разработать концептуальную модель цифрового инструмента, включая проектирование его содержательной части и архитектурной структуры;
4. реализовать разработанное приложение для последующей оценки его соответствия установленным требованиям;
5. подвести итоги проведённого исследования.

Второй этап – «Исследование» – выполняет фундаментальную функцию в обеспечении содержательной обоснованности проекта и закладывает основу для всех последующих проектных решений. Данный этап определяет проблемное поле проекта, обеспечивает его научно-методическую, эмпирическую и социальную валидность. Он включает в себя работу с реальными данными, анализ актуальности проблемы, выявление потребностей целевой аудитории и обоснование гипотезы проектного решения.

Проектной командой студентов было определено проблемное поле и обозначена актуальность проекта. В условиях динамичной диверсификации профессиональной деятельности молодые люди нередко испытывают определённые затруднения при выборе профессионального пути. По данным исследований, выполненных Российской университетской ассоциацией совместно с центрами профориентации, многие студенты выбирают специальности, не вызывающие у них подлинного интереса [5]. В 2024–2025 учебном году

в России обучаются свыше 29 тысяч студентов, однако лишь 35% (10,2 тыс. студентов) признают, что осознанно подходили к выбору профессии. Около 45% (13,1 тыс. студентов) опрошенных связали свое решение с родительским влиянием, дефицитом информации о реальных карьерных перспективах и отсутствием профориентационных программ в образовательных организациях [6].

В ходе исследования был проанализирован Федеральный закон «Об образовании» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, в котором внимание акцентируется на важности профориентационной работы с учетом индивидуализации образовательного процесса, подготовки обучающихся к самостоятельной жизни и стимулирования их познавательной активности [8].

Психологические аспекты профориентации были детально проработаны ЕА. Климовым. Одной из наиболее известных концепций, широко используемых в профориентационных методиках, является классификация профессий «по предмету труда»: «человек – природа», «человек – техника», «человек – человек», «человек – знаковая система», «человек – художественный образ» [4, с. 171].

Современная молодежь в целом характеризуется высокой степенью самостоятельности, стремлением к самовыражению и творческим подходом к решению задач. Молодые люди активно используют цифровые технологии, легко адаптируются к изменениям и обладают развитыми навыками межличностного общения. Однако нередко они сталкиваются с проблемой профессионального выбора. В этой связи все более актуальными становятся профориентационные инструменты, среди которых особое место занимают цифровые решения. Интерактивные образовательные ресурсы формируют основу цифровой информационно-образовательной среды, стимулирующей самостоятельную деятельность обучающихся, развивающей их познавательную активность и повышающей мотивацию [3]. Среди широко распространенных цифровых инструментов профориентации следует отметить мобильное приложение «Профтест» (Помощник в выборе профессии, <https://e2e4gu.ru/portfolio/proftest/>), ориентированное на пользователей, находящихся в процессе профессионального самоопределения. В основе его работы – психологические тесты, опросники и диагностические методики, направленные на оценку личностных характеристик, интересов и способностей. По итогам тестирования формируются рекомендации о наиболее подходящих направлениях деятельности, а также информация о соответствующих высших учебных заведениях и специализациях.

Участниками проектирования была обозначена *проблема исследования*, заключающаяся в недостаточном количестве эффективных моделей и цифровых инструментов, обеспечивающих результативную

профориентацию, которая предполагает не только погружение в профессиональную сферу, но и непрерывное сопровождение в условиях динамично меняющегося рынка труда. На основе данной проблемы была выдвинута следующая *гипотеза*: разработка модели и, на ее основе, создание цифрового инструмента профориентации для обучающихся, включая проектную деятельность в сотрудничестве с индустриальными партнёрами, позволит глубже понять специфику выбранной специальности. Это, в свою очередь, приведёт к более осознанному выбору профессии и повысит конкурентоспособности обучающихся на рынке труда.

По мере развития цифрового образования и интеграции цифровых инструментов в образовательную деятельность активно формируется понятийный аппарат, включающий такие термины, как «образовательный инструмент» и «инструмент обучения». В рамках настоящего исследования под «цифровыми инструментами» понимаются организационные, технические, программные и информационные продукты, используемые в процессе цифрового обучения [2, с. 36].

Обозначена цель цифрового инструментария «Путь к успеху», разрабатываемого студентами, – содействовать успешному прохождению обучающимися всех этапов профессионального становления, а также развивать их профессиональные компетенции и навыки в ходе выполнения проектной деятельности. Указанный цифровой инструмент нацелен на решение следующих задач:

1. обеспечение взаимодействия школьников с индустриальными партнёрами для оперативного получения сведений о требованиях и возможностях рынка труда;
2. организация цифрового сопровождения участников в процессе проектной деятельности;
3. реализация и мониторинг индивидуальных траекторий профессионального развития посредством инструментов диагностики и визуализации прогресса;
4. обеспечение непрерывного обновления контента в соответствии с актуальными тенденциями и требованиями рынка труда;
5. организация образовательной среды, способствующей наставничеству, в целях передачи опыта и развития профессиональных навыков у участников проектной деятельности;
6. создание условий, способствующих формированию навыков командной работы обучающихся за счет совместных проектов;
7. разработка и внедрение условий, позволяющих обучающимся углубленно осваивать профильные компетенции и применять их в практической деятельности.

При создании цифрового инструмента, ориентированного на профориентацию школьников, было определено использование

многоуровневого подхода, позволяющего обеспечить высокую эффективность и практическую ценность инструмента.

На данном этапе также проводилось исследование научных концепций и статистических данных, свидетельствующих о том, что несмотря на существенные усилия государства, направленные на развитие системы профориентации и повышение осведомлённости обучающихся о состоянии рынка труда, действующие существующие программы нуждаются в дальнейшем совершенствовании с учётом специфических потребностей, региональных особенностей и целевой аудитории.

В частности, был организован опрос среди обучающихся 8–9-х классов общеобразовательных организаций, в ходе которого выяснилось, что подавляющее большинство (94,1%) считает ознакомление с профессией через решение практических задач наиболее эффективным средством погружения в профессиональную сферу. Таким образом, практико-ориентированный подход видится большинству опрошенных обучающихся действенным способом более глубокого и содержательного освоения выбранного направления деятельности. Кроме того, 70,6% участников опроса предпочитают работать в команде, подчеркивая ценность обмена идеями, получения поддержки и обратной связи от сверстников. При этом все респонденты выразили готовность попробовать себя в групповой работе со студентами профессиональных образовательных организаций, куда планируют поступать. Полученные данные указывают на то, что при выборе профессии обучающиеся в первую очередь ориентируются на собственные интересы и увлечения. Важную роль при этом и играет участие в проектной деятельности, в процессе которой школьники могут взаимодействовать как с образовательными учреждениями, так и с реальными работодателями.

В ходе исследования также возникла необходимость в изучении модели взаимодействия обучающихся и работодателей. Для этого был проведен опрос представителей организаций и предприятий Тверской области, результаты которого показали их высокую заинтересованность в сотрудничестве со школьниками и готовность вовлекать их в проектную деятельность: 85% работодателей положительно оценили работу с молодежью, а 78% выразили готовность участвовать в совместных проектах. Наиболее востребованными форматами взаимодействия оказались мастер-классы (65%), стажировки (58%) и совместные проекты (72%). Таким образом, результаты опроса свидетельствуют о том, что работодатели рассматривают сотрудничество со школьниками как перспективное направление, способствующее не только профессиональному росту молодежи, но и развитию самих организаций. Высокий интерес к проектной деятельности и готовность

делиться опытом формируют прочную основу для эффективного партнерства между предприятиями и образовательными учреждениями.

На основании результатов исследования и анализа полученных данных был подготовлен *паспорт проекта*, в котором отражены ключевые характеристики будущего цифрового инструмента: портрет целевой аудитории, цели и задачи проекта, этапы его разработки и ожидаемые результаты.

Следующим этапом реализации проектной деятельности в логике авторской педагогической технологии стало *проектирование цифрового инструмента*. Этот этап был решающим для перехода от аналитической и исследовательской фазы к проектной реализации идеи. На основе выявленных проблем, интересов целевой аудитории и теоретико-методологических основ, полученных на предыдущих этапах, была разработана концептуальная модель цифрового профориентационного приложения, представляющего собой структурно интегрированную систему с интеграцией модулей тестирования, проектных кейсов, визуализацией результатов и формированием цифрового портфолио. Ключевым направлением проектной деятельности на данном этапе был дизайн пользовательского интерфейса. С помощью цифрового инструмента Figma были созданы интерактивные макеты экранов, отражающие логический маршрут пользователя: от регистрации и прохождения диагностических тестов до участия в проектных мероприятиях и создания индивидуального резюме. Макеты включали элементы визуального взаимодействия, навигационную систему, архитектурные связи между модулями, а также стилистические решения, соответствующие возрастным и психологическим особенностям целевой аудитории – обучающихся 8–11-х классов. Особое внимание было уделено разработке пользовательского интерфейса, который позволил обеспечить интуитивно понятную и функционально обоснованную навигацию внутри приложения. На основе логики проектирования, согласованной со студенческой командой, также было проведено архитектурное исследование внутренней структуры цифрового инструмента, включающее следующие компоненты: модуль для профориентационного тестирования (на основе классификации профессий Е.А. Климова) [4], блок проектных заданий от промышленных партнеров, пространство для общения (чат), модуль для визуализации достижений, а также афиша соответствующих профориентационных мероприятий.

Архитектура цифрового продукта была построена в логике педагогической целесообразности, ориентирована на стимулирование активности пользователя, обеспечение обратной связи и следование его индивидуальной траектории профессионального самоопределения. В рамках проектирования были также определены цифровые инструменты для обеспечения технической реализации продукта. Платформа Adalo,

обладающая необходимой функциональностью для реализации прототипа на основе ранее созданных макетов в Figma, была выбрана в качестве среды для разработки мобильного приложения без использования кода. Для презентации функционала будущего инструмента была использована платформа визуального рендеринга Forest, которая позволила подготовить видеоматериалы, демонстрирующие взаимодействие с пользователем. На этапе проектирования особое внимание было уделено разработке брендбука, который включает в себя логотип, шрифтовую композицию, цветовую палитру и визуальные константы продукта. Выбор фиолетовой цветовой гаммы символически отражает нацеленность проекта на креативность, инновации и развитие. Брендбук обеспечил визуальную идентичность и стилистическую целостность создаваемого цифрового ресурса. Реализация задач проекта на этом этапе сопровождалась распределением ролей внутри команды: дизайнеры отвечали за визуальную концепцию, архитекторы – за логику построения интерфейса, контент-менеджеры – за текстовое и методологическое наполнение, а технические писатели – за документацию и описание пользовательских сценариев. Такой подход способствовал формированию у студентов набора профессиональных и надпрофессиональных компетенций: навыков проектирования пользовательского интерфейса/UX, проектного мышления, цифровой грамотности, креативности, командной работы и ответственности за коллективные результаты. На этапе проектирования также была сформирована проектная документация (бизнес-модель проекта, финансово-экономическое обоснование, маркетинговый план). Таким образом, этап проектирования стал важнейшим этапом, на котором абстрактная идея обрела форму педагогически значимого цифрового продукта.

В дальнейшем на *этапе «Реализация и демонстрация»* команда приступила к разработке цифрового инструмента. Данная стадия предусматривала техническое воплощение разработанных концепций, визуальных макетов и архитектурных решений в работоспособный прототип. В ходе реализации прототипа происходит трансформация замысла в конкретный цифровой продукт, обладающий функциональной завершенностью и педагогической ценностью. Разработка мобильного приложения велась с использованием платформы Adalo, что позволило студентам, не обладающим профессиональными навыками программирования, осуществить техническую реализацию продукта средствами без кода. На этом этапе особое внимание было уделено интеграции функциональных модулей: профориентационного теста, блока проектных заданий, системы накопления баллов, чата для командного взаимодействия и генерации цифрового резюме. Студенты верифицировали корректность связей между экранами, протестировали логику сценариев пользовательского поведения и обеспечили адаптивность интерфейса под различные устройства.

Основной задачей на данном этапе стало представление результатов командной работы внешней аудитории – экспертному сообществу, потенциальным пользователям и партнёрам. Демонстрация прототипа цифрового инструмента проходила в рамках проектно-образовательного интенсива «От идеи к прототипу», организованного Университетом 20.35, где проект был представлен на мероприятии «Труба экспертов». Презентация сопровождалась видеороликом, созданным в Renderforest, визуализирующим ключевые моменты работы пользователей с приложениями. Представление проекта позволило не только получить содержательные рекомендации от экспертов (в частности, предложение вовлечь студентов-педагогов в роли наставников для школьников), но и инициировать обсуждение возможностей масштабирования инструмента на другие регионы и возрастные категории обучающихся. Кроме того, был проведён фокус-тест с участием школьников и представителей работодателей, в ходе которого приложение получило высокую оценку как по интерфейсной доступности, так и по педагогической насыщенности. Респонденты отметили практическую ценность предложенных кейсов, наличие мотивирующих механизмов (балльная система, сертификаты, цифровое резюме), а также интерес к продолжению взаимодействия с платформой. Этап демонстрации выполняет в авторской технологии функцию публичного предъявления результатов, обратной связи и педагогической экспертизы. Он позволяет обучающимся не только представить продукт, но и осмыслить его образовательную значимость, проанализировать динамику собственного развития, выявить направления для доработки. Кроме того, публичная защита способствует формированию у студентов навыков презентации, аргументации, работы с критикой, что является важнейшей частью профессиональной подготовки современного педагога. Таким образом, этапы реализации и демонстрации стали завершающими и в то же время интегративными звеньями проектной деятельности, позволившими студентам пройти полный цикл разработки образовательного цифрового продукта – от идеи до её воплощения в социокультурно значимом и практически применимом инструменте. Полученный опыт значительно обогатил профессиональные, коммуникативные и цифровые компетенции участников и подтвердил продуктивность авторской технологии как модели подготовки будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. Полученный прототип (демонстрационный материал прототипа цифрового инструмента см. https://vk.com/video341653914_456240513?access_key=5b36f003bf8714606c).

Ключевым вопросом при создании проекта стала разработка стратегии монетизации, обеспечивающей устойчивое финансирование. На начальном этапе планируется привлечения грантовых средств от

государственных фондов. Впоследствии, по мере формирования жизнеспособного продукта (MVP) и презентации его функциональных возможностей потенциальным партнерам, предприятия получают возможность приобретать лицензию на использование платформы и обеспечивать информационную кампанию. Это направление станет основным источником монетизации.

Разработка цифрового инструмента «Путь к успеху» демонстрирует потенциал эффективной профориентации, который заключается в создании сообщества для обмена опытом между студентами и работодателями, партнерстве с образовательными учреждениями, расширении охвата целевой аудитории и масштабировании проекта на новые регионы. Все это в долгосрочной перспективе будет способствовать повышению уровня занятости и совершенствованию профессиональных навыков молодежи.

Представленный в статье опыт проектной деятельности студентов педагогического направления, осуществляемой в соответствии с авторской педагогической технологией А.П. Сильченко, подтверждает высокую эффективность данного подхода в процессе подготовки будущих педагогов. Последовательное прохождение этапов проектирования – от формирования команды и исследования до реализации прототипа и демонстрации – позволило студентам не только освоить содержательные и технологические аспекты создания цифрового образовательного продукта, но и сформировать набор профессиональных компетенций, актуальных в условиях цифровой трансформации образования и роста требований к профессиональной гибкости педагога.

Разработка цифрового инструмента профориентации выступала не просто как учебная задача, а как осмысленная и социально значимая деятельность, направленная на решение актуальной проблемы. В ходе проекта студенты освоили современные методы управления проектами, приобрели навыки работы с цифровыми платформами, научились выявлять потребности целевой аудитории и обосновывать педагогическую ценность создаваемого продукта. Командная работа стала особенно важной, требующей ответственности, умения общаться, принимать решения и координировать действия на разных этапах проектной работы.

Полученные результаты демонстрируют, что поэтапное вовлечение студентов в создание цифровых инструментов на основе педагогических технологий способствует формированию их профессиональной идентичности, развитию критического и проектного мышления, а также формированию отношения к инновационной педагогической практике. Это подтверждает потенциал проектной деятельности не только как метода активного обучения, но и как механизма формирования готовности будущих педагогов к решению актуальных задач современного образования.

Список литературы

1. Балакина А.П. Профориентация в системе управления развитием человеческих ресурсов // Экономика и управление. 2011. № 12. С. 3–6.
2. Вайндорф-Сысоева М.Е., Субочева М.Л. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения: монография. М.: Диона, 2020. С. 243 с.
3. Зарубина В.С., Лельчицкий И.Д. Интерактивность как концепт проектирования электронного образовательного ресурса // Цифровая образовательная среда: анализ, проблемы, перспективы развития: сб. науч. ст. Тверь, Тверской гос. ун-т, 2021. С. 37–42.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2004. 304 с.
5. Нечаев М.П., Фролова С.Л., Современное осмысление проблем профориентации обучающихся. // Психолого-педагогический журнал ГАУДЕАМУС. 2017. Т. 16. № 2. С. 9–16.
6. Опрос показал, как часто родители помогают детям в выборе обучения в вузе / РИА НОВОСТИ. 24.03.2023. URL: <https://na.ria.ru/20230324/roditeli-1860284565.html?ysclid=mb45y978zu800388056>
7. Сильченко А.П. Технология создания в образовательном процессе цифровых проектов в логике культурологического подхода // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2025. № 1 (70). С. 182–200.
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/

Об авторе:

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры математического и естественнонаучного образования, заместитель директора по цифровому развитию образовательного процесса Института педагогического образования и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: allentver@gmail.com

Organization of project-based activities of future teachers for the development of a digital career guidance tool

A.P. Silchenko

Tver State University, Tver

Based on the author's pedagogical project-based technology – which includes the stages of team building, research, design, implementation, and demonstration – this paper presents the organization and content of the process by which students of a classical university's psycho-pedagogical program developed a digital career guidance tool.

Keywords: *career guidance, digital tool, project-based learning, mentoring, students.*

Принято в редакцию: 27.02.2025 г.

Подписано в печать: 14.04.2025 г.

УДК 378.147

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.156

**Проблемы и тенденции развития
эффективной коммуникации в образовательном
пространстве вуза в цифровую эпоху**

Е.В. Астапенко, Т.С. Гусева

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Цель исследования – выявить проблемы эффективной коммуникации в высших учебных заведениях и обозначить основные тенденции ее развития. В статье рассмотрены преимущества и недостатки разных форм коммуникации преподавателей и студентов: вербальной и невербальной; традиционной и дистанционной; научной. В исследовании систематизированы основные коммуникативные ошибки студентов. Научная новизна статьи заключается в описании проблем коммуникации в образовательном пространстве вуза в цифровую эпоху, в разработке системного подхода к их решению. Представлена классификация распространенных коммуникативных ошибок студентов и предложены способы их преодоления.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, речевая культура, нормы языка, научный стиль, лингвоэкология.

Сегодня невозможно представить нашу жизнь без интенсивной коммуникации, как в обществе в целом, так и в образовательном пространстве вуза. Возрастающий поток информации заставляет нас быстрее обрабатывать новые знания, принимать решения, договариваться. Но при этом коммуникация не всегда эффективна. Именно поэтому вопросы коммуникации и общения интересуют не только педагогов, психологов и лингвистов, но и философов, культурологов, социологов, бизнес-коучей и других специалистов, чья деятельность прямо связана с общением и разными формами коммуникации. Развитая коммуникативная компетенция становится важнейшим навыком конкурентоспособного специалиста в любой сфере деятельности [10]. В образовательном пространстве вуза коммуникация между преподавателями и студентами приобретает особое значение. Будущий выпускник вуза должен освоить не только установленный комплект твердых навыков, необходимых для успешной трудовой деятельности, но и ряд надпрофессиональных навыков, без которых он не сможет строить карьеру и эффективно взаимодействовать с сотрудниками. К ним относятся умение работать в команде, коммуникативные навыки, творческое и критическое мышление [3].

В этой связи исследование продиктовано противоречиями между востребованностью в специалистах, обладающих высокой коммуникативной компетентностью, владеющих всеми современными коммуникативными технологиями и недостаточным уровнем подготовки выпускников современных вузов; традиционными технологиями и методиками формирования профессиональных компетенций, в том числе и коммуникативных компетенций, и возрастающими потребностями современной цифровой экономики; существующим уровнем языковой грамотности студентов и нормами современного русского языка, как устного, так и письменного.

Выявленные противоречия позволили сформулировать задачи статьи: обозначить преимущества и недостатки всех форм коммуникации в образовательном пространстве вуза; охарактеризовать проблемы формирования коммуникативных навыков студентов; выделить основные ошибки, встречающиеся в устной и письменной речи студентов и спрогнозировать тенденции развития коммуникативных навыков в вузе в ближайшей перспективе. Основные методы исследования: контент-анализ учебных материалов, онлайн-курсов и платформ для выявления тенденций в использовании коммуникационных технологий; анализ публикаций и исследований в области образовательной коммуникации для выявления ключевых проблем и решений; сравнительный анализ традиционных и цифровых методов коммуникации в образовательных учреждениях для выявления их преимуществ и недостатков.

В процессе реализации концепции непрерывного образования коммуникация в вузе приобрела новые черты: расширился возрастной диапазон обучающихся; увеличилось количество лекций, семинаров, конференций и консультаций дистанционном формате, что требует от преподавателей новых информационных и цифровых компетенций. Кроме того, возможности обучения в вузе из любой точки мира подкреплены быстрой обратной связью за счет информационных коммуникативных технологий. Электронный документооборот в вузе не только улучшает работу образовательного учреждения, ускоряя обмен информацией и отчетностью, но и является одним из инструментов процесса цифровизации экономики [1].

Педагогическая коммуникация в вузе происходит на разных уровнях: педагог – студент; студент – студент; педагог – родители; педагог – педагог; педагог – администрация вуза. При этом «на всех уровнях коммуникации в процессе педагогического общения формируется образовательная общность, обеспеченная единством совместной деятельности, профессиональных установок, ценностно-смыслового и содержательного информационного обмена» [17].

Поскольку привлечение цифровых и онлайн-форматов обеспечивает доступность и эффективность образования, коммуникация

между студентами и преподавателями претерпевает изменения. Развитие коммуникативной компетенции студентов в цифровую эпоху в большей степени пропорционально тем усилиям, которые сами студенты предпринимают для ее совершенствования. Хотя возможностей для общения и развития коммуникативных навыков сейчас предостаточно (социальные сети, Интернет и т.п.), по-прежнему ощущается недостаток живого общения. Рассмотрим, каким образом разные форматы обучения влияют на развитие коммуникативных навыков студентов.

Преимущества традиционного, или офлайн-обучения состоят в следующем: тренируется дисциплина, ответственность как преподавателей, так и обучающихся; осуществляется постоянный контроль выполнения домашних заданий; мгновенная обратная связь способствует пониманию нового материала и мотивации. Кроме того, личное взаимодействие преподавателя и студента способствует созданию дружественной атмосферы и улучшает работу в команде. Не следует забывать и об эмоциональной стороне занятий офлайн, а именно: энтузиазм преподавателя, особая энергетика в аудитории, позволяющая наладить личные и профессиональные связи. Эмоциональная поддержка со стороны однокурсников улучшает эмоциональное состояние студентов, особенно в период сессий. Лабораторные и практические занятия мотивируют студентов добиваться успеха и тренировать профессиональные компетенции в команде однокурсников.

Среди основных проблем традиционного обучения можно выделить географические ограничения и транспортные расходы; меньше возможности подрабатывать из-за строгого расписания занятий. У некоторых обучающихся возникают трудности общения в больших группах, которые могут стать причиной стресса.

Рассмотрим плюсы и минусы набирающего популярность онлайн-обучения с точки зрения коммуникации. Важное преимущество дистанционного или онлайн-обучения – это гибкость, которая заключается в выборе удобного времени и места, что позволяет совмещать работу и обучение. Второе преимущество заключается в доступе ко всем онлайн-материалам, лекциям, видео и проч. Немаловажное значение в онлайн-обучении играет индивидуальный темп освоения материала, что повышает эффективность усвоения знаний. В отличие от традиционной формы обучения дистанционный формат экономит расходы на транспорт и жилье. Онлайн-обучение позволяет преподавателям и студентам комбинировать интерактивные задания, просмотр видео и выполнение индивидуальных заданий с последующей (хоть и слегка отложенной) обратной связью. При этом обратная связь с преподавателем может быть организована как в режиме реального времени, так и в письменной форме.

Тем не менее, онлайн-формат образования имеет и свои минусы. Недостаточное общение с однокурсниками и преподавателями может

негативно сказаться на мотивации закончить полный курс обучения. Изоляция от активной социальной жизни может стать причиной одиночества и повышенного уровня стресса у некоторых студентов [5]. Дистанционное обучение требует от студентов самодисциплины и повышенной ответственности. В реальности такой формат обучения способствует прокрастинации. Также следует учитывать технологические проблемы, связанные с интернетом или техническими устройствами.

Рассмотрим вербальную и невербальную коммуникацию между преподавателями и студентами. Вербальная форма коммуникации является традиционным способом передачи знаний, организации лекций и семинаров, дискуссий и групповых обсуждений проблемных ситуаций. Мастерство преподавателя заключается в качественной подготовке занятий, которая подразумевает не только критический отбор материала по выбранной теме, но и коммуникативные приемы, позволяющие удерживать внимание слушателей, вовлекать их в дискуссию, а также доступно и понятно доносить сложный материал. К. Андерсон отмечает, что «ключевой момент планирования выступления – поиск верного баланса между концепциями, которые вы собираетесь представить слушателям, и примерами и метафорами, которые помогут сделать их понятными» [2, с. 96–97].

Сегодня особой популярностью пользуется прием «story telling» или «рассказ историй», поскольку он имеет ряд преимуществ. Рассказ может сопровождаться визуальными элементами (картинками, презентацией), которые помогают сделать историю наглядной и запоминающейся. Тем не менее, по мнению К. Андерсона, следует учитывать цель выступления, и «если основное достоинство выступления – это личная связь оратора со слушателями, слайды могут даже помешать» [2, с. 135]. Эмоциональная вовлеченность студентов выше, если преподаватель умеет рассказывать интересные и поучительные истории или анекдоты. Обычные скучные лекции, как правило, имеют мало шансов вовлечь студентов в эмоциональную дискуссию. Поэтому опытные преподаватели обычно подготавливают вопросы, которые они намереваются задавать во время рассказа истории, чтобы студенты стали активными участниками. Поскольку в любом рассказе есть кульминационные моменты, то подвести преподавателя к ним помогают изменение голоса, интонации, паузы. Именно эти приемы акцентируют внимание на самой важной информации и одновременно удерживают внимание слушателей.

Одной из важнейших характеристик речи преподавателя является голос. Преподаватели со стажем понимают, что на успешную коммуникацию и качество преподавания влияют основные характеристики голоса: тембр, тональность, интонация, темп речи, четкость и артикуляция. Приятный и уверенный тембр голоса создает

заинтересованность у студентов. Умение менять интонацию помогает преподавателям поддерживать внимание слушателей, а также передавать эмоции. Правильно выбранный темп речи в зависимости от целей лекции / выступления способствует лучшему усвоению информации. Четкая и понятная артикуляция помогает избежать недопонимания, особенно это важно для преподавателей иностранных языков.

Сегодня доступны программы и профессиональные курсы повышения квалификации по ораторскому мастерству, сценической речи, вокальным техникам, которые полезны как молодым и неопытным преподавателям, школьным учителям, так и студентам. Простые, но действенные техники и упражнения могут за короткий срок заставить голос звучать по-другому, а значит, улучшить коммуникативные навыки.

Немаловажную роль в обучении играет невербальная коммуникация. Невербальные сигналы общения, а именно: мимика, жесты, тон голоса влияют на эмоциональную связь между преподавателями и студентами. Постоянный зрительный контакт и открытые жесты преподавателя располагают аудиторию к заинтересованности и удержанию внимания, а также помогают оценить реакцию студентов. Кроме того, жесты и мимика акцентируют внимание преподавателя на важных моментах лекции. Часто пространство учебной аудитории выступает невербальным средством общения, поскольку перемещение преподавателя по аудитории привлекает внимание студентов, способствует вовлеченности в происходящее, превращает обычную лекцию в интересное интерактивное занятие [9, 16].

Мгновенная обратная связь считывается преподавателем, позволяет увидеть и почувствовать настроение студентов, их понимание или непонимание материала, что дает сигнал преподавателю изменить темп речи или по-другому объяснить сложные концепции. Невербальные знаки внимания и поддержки, такие как улыбки, кивки головой создают позитивную учебную атмосферу в аудитории.

Необходимо сделать оговорку, что в сегодняшней мультикультурной среде преподаватели должны быть осведомлены о знаках невербальной коммуникации, которые могут быть истолкованы неверно представителями различных культур. Вместе с тем, жесты, визуальные подсказки, улыбки помогают преодолеть языковые барьеры в многоязычной среде и облегчить понимание.

Важность невербальной коммуникации сложно переоценить, так как именно невербальная коммуникация говорит о чувствах, внутреннем состоянии и помогает определить настрой обучающихся, позволяет правильно оценить атмосферу в аудитории. Невербальная коммуникация дает понимание, как обучающийся относится к учебному процессу в целом. Анализ, правильная интерпретация, в том числе и невербального поведения обучающихся, их реакций во время проведения занятия

способствует критическому отношению к процессу обучения, что, в свою очередь, должно привести к изменениям, увеличивающим познавательный интерес студентов, а, следовательно, приводящим к большей эффективности процесса обучения.

Следующий вид коммуникации в вузе – это научная коммуникация. Особое место в обучении студентов в вузе занимают научные исследования, результаты которых они оформляют в своих курсовых работах, научных статьях, выпускных квалификационных работах, а также магистерских диссертациях. К сожалению, студенты испытывают трудности при написании научных работ, поскольку к моменту обучения в университете у них сформировано лишь общее представление о научном стиле речи, но отсутствует практика написания научных текстов. Если студент не владеет навыками научной письменной речи, то нельзя констатировать, что у него развита профессиональная коммуникативная компетенция.

В чем заключаются главные ошибки научной письменной речи современных студентов? Во-первых, использование в статьях и выпускных квалификационных работах элементов разговорного стиля. Во-вторых, частое игнорирование студентами использования местоимений и глаголов в 3-ем лице, «что помогает подчеркнуть отвлеченность и обобщенность стиля» [6, с. 202]. Вместо этого некоторые студенты используют местоимение «я», что не принято в текстах научной тематики. В-третьих, научные исследования многих выпускников вуза, а также молодых ученых изобилует терминами, и, как справедливо отмечает С.В. Вьюгина, это «затрудняет восприятие, хотя специальной терминологии должно быть не более 20% от всего текста» [6, с. 202]. В-четвертых, мы наблюдаем различные типы синтаксических ошибок при оформлении научного текста. Самые распространенные следующие: неправильное построение предложений; ошибки в согласовании по числу и роду; некорректное использование знаков препинания; чрезмерное использование вводных слов; неправильное использование местоимений; неправильный выбор между активным и пассивным залогом; путаница в терминах; отсутствие логических переходов между предложениями и абзацами. В-пятых, наблюдается некорректное цитирование источников или «откровенный» плагиат. Каким образом решаются обозначенные проблемы?

Большая часть ответственности за качественное оформление научной работы студента, магистранта, а также аспиранта несет его научный руководитель, который посредством консультаций знакомит соискателя с основными правилами научной письменной речи. Частично проблема ошибок в оформлении научных исследований студентов обсуждается в рамках курсов «Научное письмо», «Научная коммуникация», «Практикум по академическому письму». Кроме того,

структура и стиль научного письма, правила цитирования и методы представления научных результатов исследований рассматриваются в курсах «Методология научных исследований» или «Научная деятельность».

А какими характеристиками можно описать речь современных молодых людей, студентов вузов и колледжей? Академик Дмитрий Сергеевич Лихачев, крупнейший ученый, защитник и хранитель русского языка и культуры, писал: «Наша речь – важнейшая часть не только нашего поведения, но и нашей личности, наших души, ума, нашей способности не поддаваться влияниям среды, если она "затягивает"» [11, с. 85]. В XXI веке проблемами речевой культуры общества в целом и особенно культурой речи молодежи занимаются многие исследователи, которые приходят к выводу, что «состояние русской речи, особенно речи молодежи, вызывающее глубокую озабоченность не только у лингвистов и преподавателей-русистов, с очевидностью свидетельствует о нравственном неблагополучии общества, о снижении интеллектуальной планки, о неготовности многих вчерашних школьников к получению полноценного высшего образования» [8, с. 35].

Молодые люди сегодня пренебрегают нормами русского языка в общении, в то время как нормативность, культура речи – неотъемлемые черты литературной формы языка. Сегодня все реже можно встретить элитарный тип речевой культуры, являющийся эталонным, демонстрирующим владение и эффективное применение языка во всем его многообразии. К сожалению, все реже элитарный тип речевой культуры можно встретить и в средствах массовой информации [15]. Грамотные люди в большинстве своем сегодня принадлежат к среднелитературному типу речевой культуры, то есть они обладают богатым словарным запасом, способны правильно говорить и писать, избегая грубых ошибок в произношении, употреблении слов и построении предложений, но в то же время в их речи (особенно неподготовленной заранее, спонтанной) узурпаторские нормы, то есть общепринятые реализации заменяют желательные реализации, то есть кодифицированные нормы [19, с. 87].

В молодежной среде преобладает фамильярно-разговорный тип речевой культуры, что проявляется в непонимании необходимости соблюдения литературных норм, а это, в свою очередь, приводит к системным грубым ошибкам на всех уровнях языка, что свидетельствует о снижении уровня владения нормами литературного языка.

В речи студентов можно зафиксировать ошибки, которые нарушают следующие языковые нормы.

1. Орфоэпические нормы (неправильная постановка ударения в таких словах, как *звонит*, *ходатайство*, *каталог*, *квартал* и мн. др.).

2. Лексические нормы / речевая недостаточность. (На стене в гостиной висел Репин. (пропущено слово *картина*)), речевая

избыточность (*коллега по работе*), нарушение лексической сочетаемости (*оплатить штраф, заплатить проезд*), неверное словоупотребление (модное слово *аутентичный* часто употребляют в значении «самобытный» вместо «подлинный»); сегодня молодые люди совершенно не владеют богатой, яркой, выразительной фразеологией русского языка: Она не хотела *сидеть, сложив руки* (сидеть сложа руки) и т. д.).

3. Морфологические нормы. Среди распространенных нарушений можно выделить следующие: неправильное образование форм родительного падежа множественного числа (салат из *помидор*, пара *сапогов*), ошибки в употреблении сравнительной степени прилагательного (*длиннее, слабже*), к часто встречающимся можно отнести и ошибки в употреблении предлогов: приехала *с* Москвы, пришла *с* университета, *благодаря* болезни) и т. д.

4. Синтаксические нормы. Например, ошибки в глагольном управлении *Я сказала то, что.../ Я ответил то, что* или построение предложения, в котором действие, обозначенное глаголом-сказуемым и деепричастием относятся к разным лицам, что также недопустимо: *Заходя в кабинет врача, у меня коленки тряслись* и т. д.

Отличительными особенностями речи современной молодежи стали «жаргонизация и вульгаризация речевого общения, легализация сквернословия» [18, с. 5]. Эта тенденция представляется особенно опасной, так как распространение подобного стиля речевого поведения имеет пугающие масштабы и говорит о снижении общей культуры молодых людей.

Неблагоприятная ситуация складывается и в области коммуникативных качеств речи молодежи сегодня. В речи современных молодых людей отсутствуют ясность, точность, логичность, выразительность и уместность. Часто молодые люди забывают о нормах коммуникативно-стилистических, выбор которых связан с условиями конкретной коммуникативной ситуации. В связи со всем вышеизложенным остро встает вопрос развития общей культуры и формирования речевой культуры студентов во время обучения в вузе. Удручающая ситуация в области речевой культуры молодых людей сегодня стала закономерным итогом процессов, происходивших на протяжении последних тридцати лет, начиная с 90-х годов XX века, когда состояние русского языка начало вызывать беспокойство лингвистов, фиксировавших стремительную деградацию речевой культуры общества. Подобные процессы стали причиной возникновения развития *лингвозкологии* в России.

Термин «лингвозкология» сегодня прочно вошел в область лингвистического знания. А.П. Сковородников предлагает следующее определение: «лингвозкология – это находящаяся в процессе становления дисциплина, тесно связанная с такими разделами

лингвистики, как социоллингвистика, этнолингвистика, теория культуры речи, история языка; взаимодействующая с рядом других гуманитарных дисциплин (этнопсихологией, социологией, историей данного народа, историей его культуры) и исследующая проблематику языковой и речевой среды в ее динамике, прежде всего проблематику языковой и речевой деградации (то есть факторы, негативно влияющие на развитие языка и его речевую реализацию) и проблематику языковой и речевой реабилитации (то есть факторы, пути и способы обогащения языка и совершенствование общественно-речевой практики)» [18, с. 7].

Негативная тенденция снижения уровня общей и речевой культуры современной молодежи все чаще фиксируется современными учеными-лингвистами. Темпы и масштабы этого процесса также вызывают большое беспокойство. Для того чтобы найти выход из сложившейся ситуации, нужно изучать среду, формирующую современное молодое поколение, выявлять причины возникновения тех или иных явлений, искать способы борьбы с тотальной деградацией речевой культуры.

Среди очевидных причин этого явления смело можно выделить «узкий кругозор обучающихся, отсутствие гибкости мышления, низкую культуру речи, неумение четко, грамотно формулировать свои мысли, отсутствие потребности в самообразовании и самовоспитании» [14, с. 19]. Говоря о причинах деградации речевой культуры, отдельно следует рассмотреть влияние средств массовой информации. Яркой особенностью нашего времени является то, что мы живем в мире, где можно получить и передать информацию всего за несколько секунд. С одной стороны, это удобно и в значительной степени облегчает нашу жизнь, но, с другой стороны, всегда ли та информация, которую мы получаем, в том объеме, в каком мы ее получаем, нам нужна? Обладает она позитивным, созидательным воздействием или является деструктивной, негативно влияющей на умы, сердца и души, получающих ее? Особенно остро встает этот вопрос, когда мы говорим о подрастающем поколении, школьниках и студентах, так как молодые люди ввиду отсутствия жизненного опыта и прочных нравственных ориентиров просто не способны критически воспринимать поток информации, что приводит к усвоению ложных образцов поведения (в том числе речевого), деструктивно влияющих на личность. В этой связи особенно актуальными сегодня представляется вопрос о нравственной экологии, который Д.С. Лихачев справедливо считал жизненно важным для человека [12, с. 50].

СМИ формируют речевую среду, оказывающую колоссальное влияние на культуру и речевые предпочтения молодого поколения. Фамильярно-разговорный стиль общения, неуважительное отношение к собеседнику, нарушение всех норм (морально-нравственных, языковых), обилие жаргонизмов, вульгарная и агрессивная подача, криминализация

языка производят огромное впечатление на молодых людей с еще неокрепшей системой ценностей.

Мы полагаем, вслед за С.Ю. Медведевой, что средства массовой информации должны не просто определять нормы современного языка и общения, но и нести ответственность за соответствие этих норм лучшим традициям [13].

Интернет-эпоха, повлекшая еще большую деградацию речевой культуры и культуры в целом, еще в более значительной степени ослабляет существующие нормы литературного языка. Мы наблюдаем процесс демонстративного, нарочитого отказа от норм, что приводит к беспрецедентной примитивизации языка, а характер коммуникации носит агрессивный, вульгарный и даже развязный характер. Тексты интернет-пространства с их характерными особенностями еще более усиливают агрессивное влияние на письменную речь, происходит еще большее размывание границ между письменной и устной речью, речевая манера становится все более просторечной и вульгарной, тон общения – крайне развязным. Известно, что зрительный канал является наиболее мощным каналом восприятия и переработки информации, а, следовательно, молодые люди, постоянно сталкивающиеся с нарочито безграмотными текстами в Интернет-пространстве, начинают усваивать *ненорму* в качестве *нормы*, агрессивную вульгарную письменную и устную речь в качестве приемлемой, что негативно сказывается как на письменной, так и на устной речи. Современное *информационно-коммуникативное воздействие* на молодых людей имеет крайне негативные последствия.

Среди проблем речевой культуры современной молодежи следует отметить избыточность иноязычной лексики, то есть использование иноязычных слов, у которых существуют эквиваленты в русском языке, что является неуместным. В этой связи становится особенно актуальна мысль Цицерона об уместности и в речи, и в жизни. Приведем несколько примеров англицизмов, которые чаще других употребляют в своей речи молодые люди, но которые легко можно заменить соответствующими русскими словами: фидбек – лучше использовать «обратная связь»; классный – можно заменить на «отличный» / «замечательный»; скрин / скриншот – лучше использовать «снимок экрана»; тим – лучше сказать «команда»; столь популярный лайк имеет эквивалент «нравится» или «одобрение»; хайп – легко заменить на «шумиху» или «ажиотаж»; селфи – можно заменить на «автопортрет» или просто «фото самого себя»; кейс – лучше использовать «случай» или «пример».

Агрессивная языковая и речевая среда интернет-пространства, утрата интереса к чтению литературы, являющейся безупречным образцом духовной культуры, эталоном владения языком, приводит к тому, что современные молодые люди не способны четко формулировать

собственные высказывания, особенно удручающую ситуацию можно наблюдать в письменной речи, где повсеместно присутствуют копирование, повторение, использование штампов, модных фраз. К сожалению, не способствует развитию способностей создания уникальных текстов и активное внедрение технологии искусственного интеллекта, способного за несколько секунд сгенерировать текст по определенному запросу. Мы должны признать, что нейросеть – это алгоритм машинного обучения, который имитирует работу нейронов в человеческом мозге, но не способна заменить ее, потому что у ИИ нет здравого смысла, как у человека. Нейросеть может стать помощником, но не заменить человека. Текст, созданный нейросетью, всегда требует, чтобы его как следует вычитали и отредактировали, чего молодые люди, активно использующие современные технологии, не делают.

В основе высокой речевой и коммуникативной культуры должна находиться нравственность, ответственное отношение к своим словам и поступкам, в том числе и к своим «речевым поступкам» [4, с. 3], [7], коммуникативному поведению в определенной коммуникативной ситуации. «Речевой поступок» всегда коррелируется с речевым событием и отражает коммуникативные намерения, нравственные характеристики, то есть личностные особенности участников коммуникативного акта.

Речевой культуре необходимо учиться с детства и не прекращать совершенствоваться в развитии коммуникативных навыков на протяжении всей жизни. «Учиться хорошей, спокойной, интеллигентной речи надо долго и внимательно – прислушиваясь, запоминая, замечая, читая и изучая. Но хоть и трудно – это надо, надо» [11, с. 85]. Коммуникативная компетенция обучающегося и выпускника включает в себя хорошее знание и применение на практике определенных языковых и речевых норм в этико-риторическом аспекте, культуре речи. Кроме того, студент должен обладать определенным набором коммуникативно-нравственных умений и ориентиров, что позволит ему хорошо понимать специфику современного общества, ориентироваться в нем, и эффективно, с достоинством вступать в коммуникацию.

Выводы

1. Сегодня в вузе должна быть выстроена система формирования речевой культуры и навыков эффективной коммуникации современных специалистов, готовых вести эффективный диалог, построенный на принципах взаимного уважения и доброжелательного отношения к другому человеку.

2. Дистанционный формат обучения, применение новейших информационных технологий сделали доступными получение высшего образования для многих желающих, но при этом только очное обучение является наилучшим способом развить коммуникативные компетенции будущего специалиста. Только при непосредственном общении

студентов и преподавателей можно ежедневно тренировать коммуникативные навыки, получая обратную связь, обмениваясь идеями и энергией, и одновременно повышать свою мотивацию и самооценку.

3. Поскольку современный рынок труда испытывает острую нехватку высококвалифицированных специалистов, способных эффективно работать и общаться, то традиционные технологии и методики формирования профессиональных и коммуникативных компетенций должны быть обогащены новыми, действенными методиками, удовлетворяющими и предвосхищающими изменения в развитии цифровой экономики.

4. Высокая плотность речевой среды приводит к тому, что границы речи становятся размытыми, сегодня явно прослеживается нарушение соотношения книжности, в основе которой лежит письменная речь, и разговорности, в её основе – устная речь. Противостоять этой негативной тенденции во время обучения в вузе можно, развивая навыки академической речи студентов. Академическая речь относится к научному, книжному стилю. Именно научная речь, по справедливому признанию ученых, остается единственной функционально-стилистической сферой книжного языка, менее всего подверженной современным негативным языковым явлениям. Преподаватели вузов должны активно привлекать студентов к написанию научных статей, подготовке научных докладов с последующим выступлением на конференциях, участию в научных дискуссиях. Подобная работа будет способствовать постепенному отказу от фамильярно-разговорного типа культуры, формированию более высокого типа речевой культуры. Речь преподавателя во время лекций и практических занятий, безусловно, должна быть образцом для обучающихся, соответствовать всем правилам и нормам русского литературного языка. Погружение в атмосферу научного общения непременно окажет положительное влияние как на речевую культуру обучающихся, так и на их общую культуру.

5. Основными проблемами речевой культуры современной молодежи являются несоблюдение правил и норм русского литературного языка, вульгаризация языка, деградация речевой культуры. Особое беспокойство вызывает засилие иноязычной лексики, которая имеет эквиваленты в русском языке. Обилие англицизмов и другой иноязычной лексики часто неуместно в речи. Сегодня необходимо изучать речь студентов, исследуя языковую и речевую среду в динамике, выделяя и анализируя тенденции языкового развития, что позволит противостоять негативным факторам влияния, способствующим языковой и речевой деградации. В связи с этим необходимо пересмотреть содержание дисциплин, целями которых является развитие научной компетентности, культуры речи, межкультурной компетентности, функциональной грамотности и др.

6. Перспективным решением проблем формирования коммуникативной компетентности, обработки информации из сети Интернет, формирования красивой и грамотной речи может быть внедрение в программу вузовской подготовки спецкурсов по лингвоэкологии для студентов как технических, так и гуманитарных направлений. Авторы статьи убеждены в том, что количество часов на освоение дисциплины «Русский язык и культура речи» следует увеличить, а содержание дисциплины пересмотреть с учетом обозначенных проблем и результатов новейших научных исследований.

Список литературы

1. Цифровая экономика. Национальный проект РФ. URL: <https://национальные-проекты.рф/projects/tsifrovaya-ekonomika/> (дата обращения 03.02.2025).
2. Андерсон К. TED TALKS. Слова меняют мир: первое официальное руководство по публичным выступлениям / пер. с англ. Т.О. Новиковой. Москва: Эксмо, 2018. 288 с. (Психология влияния).
3. Арно А.О. Проектирование образовательного пространства на основе подхода развития навыков «4К» // Kant. 2020. №1 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-obrazovatel'nogo-prostranstva-na-osnove-podhoda-razvitiya-navykov-4k> (дата обращения: 03.02.2025).
4. Богин Г.И. Современная лингводидактика: учеб. пособие. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
5. Бычко В., Оглоблин В.А. Ключевые навыки коммуникации в менеджменте // Экономика и бизнес: теория и практика. 2023. № 12-2 (106). С. 23–25.
6. Вьюгина С.В. Научный стиль: лексические особенности // НиКа. 2020. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchnyystil-leksicheskie-osobennosti> (дата обращения 31.01.25).
7. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982. 159 с.
8. Козырев В.А., Черняк В.Д. Языковое образование и языковая личность // Вестник Герценовского университета. 2008. №1. С. 30–36.
9. Крым И.А. Жестовые компоненты речевой коммуникации (теоретико-экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Кемерово, 2004. 20 с.
10. Лазинина Е.В. Коммуникативная компетенция в условиях цифровизации как характеристика субъекта цифрового общества // Современные исследования социальных проблем. 2022. №1. С. 64–80.
11. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М.: Альпина Паблишер, 2024. 288 с.
12. Лихачев Д.С. Прошлое – будущему. Статьи и очерки. Л.: Наука, 1985. 575 с.
13. Медведева С.Ю. Специфика языка печати как средства массовой коммуникации // Роль языка в средствах массовой коммуникации. М.: ИНИОН, 1986. С. 217-243
14. Осипов П.Н., Богданова И.Н. Использование воспитательного потенциала дисциплины «Русский язык и культура речи» в стимулировании самовоспитания студентов // Гуманитарные науки и образование. 2011. № 1. С. 19–22.

15. Панов М.В. Из наблюдений над стилем современной периодики // Язык современной публицистики. М.: Наука, 1988. С. 24-35
16. Попова Д.И., Беликова М.Е. Анализ аспектов невербальной коммуникации между преподавателем и обучающимися в образовательном процессе // Инновационная наука: Психология. Педагогика. Дефектология. 2020. № 3 (1). С. 6–18.
17. Светлякова О.А. Проблемы формирования коммуникативных навыков студентов вуза // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-formirovaniya-kommunikativnyh-navykov-studentov-vuza> (дата обращения 11.02.2025).
18. Сковородников А.П. Лингвистическая экология: проблемы становления // Филологические науки. М.: Высшая школа, 1996. Вып. 6. С. 5–9.
19. Шеожева Б.А., Абрегов А.Н. Лингвозэкология: речевая культура молодого поколения как составляющая общей культуры личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2016. №3 (182). С. 85–90.

Об авторах:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenastap@gmail.com

ГУСЕВА Татьяна Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Myasnikova.TS@tversu.ru

Problems and trends in the effective communication development in the educational space of the university in the digital era

E.V. Astapenko, T.S. Guseva

Tver State University, Tver

The purpose of the study is to identify the problems of effective communication in higher education institutions and to outline the main trends in its development. The article considers the advantages and disadvantages of different forms of communication between teachers and students: verbal and non-verbal; traditional and distance; scientific. The study systematizes the main communication errors of students. The scientific novelty of the article lies in the description of the problems of communication in the educational space of the university in the digital era, in the development of a systematic approach to their solution. The classification of common communication errors of students is presented and ways to overcome them are proposed.

Keywords: *communication, communicative competence, speech culture, language norms, scientific style, linguistic ecology.*

Принято в редакцию: 17.02.2025 г.

Подписано в печать: 17.04.2025 г.

УДК 81'373.45

Doi: 10.26456/vtsped/2025.2.170

Лингвокультурологическая роль арабских заимствований в обучении французскому языку

Е.Я. Григорьева

ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской
педагогический университет», г. Москва

Рассматриваются вопросы определения заимствований в работах зарубежных и отечественных лингвистов; проводится анализ проникновения арабизмов во французский язык в разные исторические периоды; особенности их ассимиляции. Проникновение арабских заимствований во французский язык можно объяснить более высоким научным и культурным уровнем арабских стран, развитием торговых контактов и крестовыми походами. Лингвистическая и культурная значимость арабских заимствований отражается в их широком использовании во франкоязычной литературе, в их включении во французские фразеологизмы и устойчивые выражения. Изучение арабских заимствований в обучении французскому языку способствует расширению словарного запаса, знакомству с реалиями и самобытной культурой франкофонных стран.

Ключевые слова: французский язык, заимствования, арабизмы, ассимиляция, франкофонная литература, обучение французскому языку.

Изучение арабских заимствований во французском языке имеет высокую актуальность и значимость для современного общества. В условиях глобализации и усиления межкультурных контактов понимание процессов языкового взаимодействия становится ключевым для эффективной коммуникации. Арабские заимствования, занимая третье место по распространенности во французском языке после английских и итальянских, играют значимую роль в расширении словарного запаса французского языка и отражают богатую историю культурных, экономических и социальных связей между франкоговорящим миром и арабскими странами.

Развитие межэтнических отношений, расширение межгосударственных, экономических, торговых и культурных связей находили отражение во взаимообогащении контактирующих культур – и прежде всего в лексико-семантической системе языков – посредством образования заимствований. Сущность явления заимствования определяется коммуникативно-функциональной значимостью заимствованных языковых единиц и их назначением обозначать новые

© Григорьева Е.Я., 2025

реалии и понятия, отсутствующие «в когнитивной основе принимающего языка» [2, с. 44].

Ш. Балли считал процесс заимствования естественной частью жизни и развития языка, но в современных языках этот процесс стал особенно важным [1, с. 348]. Д.С. Лотте определял заимствование как переход элементов (слов, морфем, синтаксических конструкций и т.п.) из одного языка в другой в результате их взаимодействия. При этом заимствованные элементы обладают свойством адаптации к системе принимающего языка и часто настолько ассимилируются, что их иностранное происхождение становится незаметным для носителей языка, выявляясь лишь при этимологическом анализе [7; 4, с. 158–159]. Схожая позиция о переносе элементов с различных уровней языковой системы – от звуков и форм слов до грамматических конструкций и значений – из одного языка в другой отражена в работах Л.П. Крысина [5, с. 25] и находит подтверждение в Лингвистическом энциклопедическом словаре [6, с. 158].

Несмотря на универсальность феномена заимствования, каждое заимствование уникально и имеет индивидуальную историю «встраивания» в систему принимающего языка, подчиняясь его правилам и стандартам функционирования. Изучение процессов заимствования слов позволяет с большой уверенностью делать выводы о взаимовлиянии культур одного народа на другой [8]. В мире насчитывается более 6900 различных официальных языков. Арабский язык является пятым по распространенности языком после английского, итальянского, немецкого и галло-романских диалектов. Его присутствие настолько велико, что кажется естественным его проникновение во многие мировые языки, в том числе и во французский.

Процесс заимствования начался достаточно давно – примерно в IX веке. Ранние контакты между арабским и французским миром, включая арабские набеги на юг Франции до реки Луары, хотя и закончились поражением арабов в битве при Пуатье в 732 году, тем не менее оставили свой след в языке. Битва при Пуатье (732) между франкским войском Карла Мартелля и армией Арабского халифата остановила продвижение ислама в Европу. На завоеванных землях Иберии и большей части Пиренейского полуострова образовалось исламское государство Аль-Андалус, которое, претерпев ряд преобразований, просуществовало до падения Гранады в 1492 году. Гранадская война явилась заключительным этапом в противостоянии христианских и мусульманских правителей на территории Иберийского полуострова, завершилась победой христиан и концом Реконкисты.

В тот период, когда арабские заимствования проникали во французский язык, это объяснялось тем, что арабский мир опережал Европу в развитии науки и культуры. Также способствовали этому

процессу торговые связи и крестовые походы, в результате чего французы знакомились с новыми предметами и явлениями, для которых в их языке не было названий, поэтому они заимствовали их из арабского языка.

Исследованием арабских заимствований во французском языке занимались и занимаются многие ученые. В своей книге «Nos ancêtres les Arabes, ce que notre langue leur doit » («Наши предки арабы, чем наш язык обязан им?») известный французский лингвист Жан Прюво представляет историю проникновения арабских заимствований во французский язык от Средних веков до наших дней. И, как указывает автор в своей книге, во французском языке «...слов арабского происхождения вдвое больше, чем слов галльского происхождения» [14].

Изучением арабских заимствований занимался и французский писатель арабского происхождения Салах Гемриш (Salah Guemriche). Им составлен «Словарь французских слов арабского происхождения» («Dictionnaire des mots français d'origine arabe», 2007), над которым он работал четыре года [11]. От abricot до zéro, через algèbre, alcool, arobase, bougie, café, chimie, calibre, douane, échecs, hasard, jupe, lilas, magasin, masser, nénuphar, pyjama, raquette, sirop, tarif, tulipe, zénith в словаре французских слов арабского происхождения (и, для определенного числа, турецкого и персидского) прослеживается история почти 400 слов через их этимологию, орфографическую эволюцию, древнее и современное использование... Сельское хозяйство, зоология, астрономия, ботаника, медицина, математика, гастрономия или фармация – все области знаний и повседневной жизни находятся под влиянием этого многовекового взаимопроникновения языков. Примером такого сложного пути заимствования может служить слово orange – апельсин. Первое упоминание этого слова относится к XIII веку. Апельсин – фрукт родом из Китая, который был завезен в остальной мир португальскими мореплавателями в конце XV века. В арабском мире Orange тогда означал... Португалию! Эволюция этого термина во французском словаре невероятна. За несколько столетий слово orange претерпело большой путь, прежде чем окончательно стало французским. После появления таких слов, как arancia в итальянском языке, naranja в испанском языке или laranja в португальском языке, этот термин стал означать то, что сегодня называется сладким апельсином (orange douce), в отличие от горького апельсина (orange amère).

В Средние века ряд слов был напрямую заимствован во время крестовых походов (sirop и azur). Некоторые из них проникли во французский язык через испанский, на который во времена исламских халифатов на Пиренейском полуострове сильное влияние оказал арабский язык (calcove и azimuth). Дальнейшие заимствования осуществлялись через венецианцев, причём Венеция активно

участвовала в сообщениях между Левантом (т. е. странами восточной части Средиземноморья) и Европой (zéro, arsenal и jupe). Следует отметить, что большинство слов, относящихся к алхимии, являются заимствованиями из индоевропейских языков: греческого, латинского, персидского или египетского (поэтому скорее следует говорить об арабских словах иностранного происхождения). Новая волна арабских заимствований произошла в XIX веке, в период французской колонизации стран Магриба. Французский язык обогатился региональными диалектами арабского языка, в частности магрибским арабским (алжирским, марокканским и тунисским), словами, используемыми французскими солдатами и вошедшими в разговорную речь, такими как macache, kif-kif, chouia, а также словами, связанными с местными реалиями, такими как méchoui, burnous, souk, casbah, bled, tajine, oued, baroud, djebel, djellaba.

В XIX веке, когда Франция активно развивала военные и торговые отношения со странами Магриба (Северной Африки), а затем приняла значительное количество мигрантов из этого региона, французский язык пополнился арабскими словами, отражающими культуру, повседневную жизнь, обычаи и традиции народов Северной Африки. Примеры таких заимствований: couscous, tajine, méchoui, djellaba, djebel, douar, médina, oued, souk, ghaïta, derbouka, Noria, alfa, séguia.

Впоследствии многие заимствования из арабского языка настолько ассимилировались во французском языке, что перестали ощущаться как иностранные. Это такие слова, как tasse, café, sucre, jus d'orange, jupe, coton, gilet, caban (одежда пиратов в XV–XVII веках; короткое непромокаемое пальто).

Это подтверждает приведенный ниже короткий рассказ, в котором из 110 слов 15 – арабского происхождения.

«Le matin, votre réveil sonne, il affiche les chiffres sept zéro zéro (7 :00). En vous levant, en plus de grogner un peu parce qu'il est trop tôt et que vous avez mal dormi sur votre vieux matelas, vous versez dans votre tasse préférée un café avec du sucre et vous préparez des crêpes, peut-être même que vous y ajoutez du sirop. Après un bon déjeuner que vous dégustez assis confortablement sur votre sofa, vous enfileriez une jupe ou une chemise en coton et vous partez au magasin d'alimentation pour acheter des épinards, des aubergines et des abricots en prévision du souper, ainsi que des bougies pour le gâteau d'anniversaire de votre ami» [15].

Источниками арабских заимствований во французский язык может являться как литературный французский язык, так и французский сленг. Все слова принято делить на крупные тематические группы, такие как гастрономия – couscous «кусок», tajine «арабское блюдо»; география, религия casbah «цитадель»; военная тематика, населенные пункты, повседневная жизнь – chechia «головной убор», babouch «обувь

без каблуков», souk «традиционный восточный базар»; медицина – *toubib* «военный врач», искусство. Перечисленные примеры приведены из толкового словаря французского языка *Grand Robert de la langue française* [12]. Способы заимствования арабской лексики из французского языка описаны в ряде работ зарубежных и отечественных лингвистов. На основе исследований, проведенных ранее [10], можно выделить следующие способы ассимиляции арабских заимствований во французском языке: формальная дивергенция (слова могут иметь одно содержание, но несколько форм выражения), дивергентная денотация (слова могут иметь одинаковую форму выражения, но различаться денотативно), стилистические изменения, сочетание нескольких способов ассимиляции; грамматические трансформации (табл. 1).

Таблица 1

Способы ассимиляции арабских заимствований во французском языке

Способ ассимиляции	Пример
Формальные дивергенты Заимствования	<i>Medersa</i> – ораническая школа – в магрибском французском имеет несколько написаний: <i>medersa, medersah, madrassa, madrass</i> , тогда как во Франции используется только одно написание – <i>medersa</i>
Дивергентные денотативы (52%) Заимствования (52% от лексики, подвергнутой анализу)	<i>Djema</i> – общество знати, представляющее <i>douar</i> (собрание) в Северной Африке (во Франции); <i>Djema</i> – мечеть, кораническая школа, собрание местных граждан, место заседания этого совета (в арабоязычных странах)
Стилистические различия (28%)	<i>Flouze, toubib, fissa, macache, chouiya</i> используются как просторечные.
Сочетание денотативной дивергенции с функциональной дивергенцией	<i>Barda</i> (нейтр.) – груз, багаж (в магрибском французском). <i>Barda</i> (простор.) – груз, солдатская сумка, купюра в 100 евро (во французском языке во Франции)
Грамматические трансформации	Использование французских суффиксов: <i>chouf – choufer, flouze – flouzard, kif – kiffeur</i> . С участием арабского слова: <i>avoir la baraka</i> – иметь удачу, <i>pas chouia</i> – немного, <i>faire fissa</i> – делать быстро, бежать, <i>un petit flouze</i> – немного денег, <i>c'est du kif</i> – одно и то же

Обращение к изучению заимствований имеет большое значение не только в лингвистике, но и в лингводидактике.

«В настоящее время тезис о неотделимости изучения иностранного языка от ознакомления обучающегося с культурой страны изучаемого языка, ее историей, социокультурными традициями, особенностями национального видения мира народом-носителем

является общепризнанным в методике преподавания. Тому способствуют и лингвокультурологический, и лингвострановедческий, и социокультурный подходы, в рамках которых родная культура служит средством постижения иной картины мира...» [9, с. 96].

В современном обучении иностранным языкам, в частности французскому, всё больше внимания уделяется взаимосвязи языка и культуры. Поэтому в современных учебниках французского языка для средней школы используются отрывки из произведений французских и франкоязычных писателей. В качестве примера можно привести учебник французского языка для 10 класса, где в разделе «Литературный текст» представлен отрывок из романа «Сын бедняка» алжирского писателя Мулуда Ферауна. Франкоязычные авторы, такие как Фераун, часто включают арабские заимствования в свои произведения, чтобы передать культурные особенности и реалии, связанные с арабским миром.

Анализ произведения алжирского писателя Мулуда Ферауна «Сын бедняка» (1950) [13], написанного на французском языке, показал, как использование арабской лексики органично вплетается в сюжет и текст романа, отражая культурные, бытовые и религиозные реалии. Мулуд Фераун родился в Верхней Кабилии в 1913 году. В конце Алжирской войны он трагически погиб в Алжире 15 марта 1962 года. Роман представляет собой полуавтобиографическую историю о молодом бербере, борющемся с нищетой и трудностями в получении образования. Описание простой жизни в горах полно благородства, человеческого сострадания, любви к семье и родной земле. Вот несколько примеров реалий и слов арабского происхождения, взятых из текста романа: djema f – assemblée, reunion; kanoun m – (canoun) fourneau à charbon en terre cuite; couscous m – plat composé de semoule de blé dur servi avec des légumes et de la viande; cheikh m – chef de fraction administrative; vielle homme; gandoura f – longue chemise; burnous m – grand manteau de laine à capuchon et sans manches; roumi m – chrétien pour les musulmans; douar m – agglomération de tentes; division administrative; bled m – intérieur des terres, la campagne; fam lieu, village isolé, offrant peu de ressources – ex. On s'ennuie dans ce bled; cadi m – magistrat musulman qui remplit des fonctions civiles, judiciaires et religieuse; gourbi m – habitation sommaire; marabout m – pieux ermite, saint de l'islam, dont le tombeau est un lieu de pèlerinage; musulman sage et respecté; baraka f ou barakah – bénédiction, influence spirituelle [в просторечии это слово обычно употребляется для описания изобилия товаров, большой семьи, высокого социального положения, прибыльной профессии и т. д.; avoir la baraka означает «иметь шанс»].

В тексте-фрагменте, включенном из романа писателя в учебник, содержатся реалии и слова арабского происхождения, вошедшие во французский язык: djema f – assemblée, reunion; kanoun m – (canoun) fourneau à charbon en terre cuite; couscous m – plat composé de semoule de

blé dur servi avec des légumes et de la viande; cheikh m – chef de fraction administrative; vieille homme; gandoura f – longue chemise; burnous m – grand manteau de laine à capuchon et sans manches; roumi m – chrétien pour les musulmans.

После прочтения текста учащимся предлагается выполнить задание: ответить на вопросы по тексту с извлечением определенной информации; опираясь на информацию из текста, рассказать о жизни арабской семьи; найти реалии и слова арабского происхождения и распределить их по темам: alimentation – habillement – habitat – comportements; осмыслить текст, дать оценку авторского замысла, высказать свое мнение. Преподаватель может расширить это задание выполнением проектной работы: предложить учащимся, используя интернет-источники, найти арабизмы, обозначающие одежду, предметы быта, блюда арабской кухни, традиционные праздники и пр. [3]. Из приведенного примера видно, что даже небольшой фрагмент литературного произведения служит источником лингвокультурологической информации. Изучение арабских заимствований, которые широко используются в современной франкоязычной литературе и в повседневном общении, способствует расширению словарного запаса обучающихся, знакомству с употребительной фоновой лексикой и реалиями стран изучаемого языка.

Необходимо отметить, что арабские заимствования настолько успешно интегрировались во французский язык, что входят в различные фразеологизмы и устойчивые сочетания.

On rentre au bled/à la casbah

Дословный перевод – «возвращаемся в деревню/в касбу». Хотя само выражение регулярно используется для обозначения чьего-либо города или дома, оно тем не менее является широко известным арабским выражением. Термин bled происходит от арабского слова balad, которое буквально означает «деревня» и в целом отдаленное место. Термин casbah, в свою очередь, происходит от арабского qaṣba, что можно перевести как «крепость». Однако это слово, происходящее от арабского выражения, обычно обозначает дом или жилище. Пример использования: Allez! On a assez traîné, il est temps de rentrer au bled/à la casbah!

Avoir la baraka

Арабское выражение популярное во Франции на протяжении нескольких десятилетий, означающее «быть очень удачливым в любой области». В арабском языке слово baraka буквально переводится как «благословение».

Пример использования: Il gagne tout le temps au jeu, c'est fou, il a la baraka.

Faire le caïd

Происхождение известного арабского слова *caïd* буквально означает «начальник» или «командир». Однако использование этого арабского слова во французском выражении теряет свою значимость.

Пример использования: *Tu ne m'impressionnes pas, inutile de faire le caïd avec moi!*

Cheh!

Односложное арабское выражение, очень популярное среди молодежи, – *cheh* – означает *bien fait* «отличная работа» как на арабском, так и на французском языках. Чаще всего люди, употребляющие это выражение, сопровождают его жестом: потирают большим пальцем подбородок.

Пример использования: *Celui-là, il a fait une mauvaise blague et cela s'est retourné contre lui. – Cheh!*

Avoir le seum

Слово *seum* происходит от арабского слова *semm*, которое буквально означает *venin* – «яд», но которое обычно чаще используется как *haine* – «ненависть» – или *rancœur* – «негодование».

Пример использования: *Je n'ai pas réussi là où je le voulais, j'ai le seum!*

Il/Elle fait son/sa miskine

Арабское выражение *faire son (ou sa) miskine*, популярное среди молодого поколения, произошло от арабского термина *miskin*, который переводится как «бедный». Этот термин чаще всего относится к человеку, который постоянно жалуется, или к человеку слабому.

Пример использования: *Celle-là, elle se plaint tout le temps, elle fait sa miskine! [16].*

Таким образом, существенные заимствования из арабского языка во французский происходили в несколько периодов. В Средние века заимствования из арабского языка проникли во французский язык через средневековую латынь, испанский и итальянский языки. В эпоху Возрождения французский язык обогатился терминологией из областей математики, химии и ботаники. В XIX и XX веках заимствования были связаны с историческими событиями: колонизацией и деколонизацией стран Северной Африки.

Причины, по которым языки заимствуют слова, разнообразны и обусловлены различными потребностями. Это может быть необходимость дать название новому предмету или явлению, потребность разграничить похожие, но не идентичные понятия, потребность конкретизировать значение в определенной области или же желание выразить сложный объект одним словом вместо длинного описания [5]. Знакомство обучающихся с заимствованиями из арабского языка способствуют обогащению словарного запаса, знакомят с культурой и традициями франкоязычных стран, расширяют общий и

филологический кругозор. В конечном счёте языковые заимствования являются отражением взаимодействия между разными народами, их социальных, экономических и культурных связей в течение истории.

Список литературы

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. 2-е изд., стереотип. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 416 с.
2. Брейтер М.А. Англицизмы в русском языке: история и перспективы: Пособие для иностранных студентов-русистов. М.: Диалог-МГУ, 1997. 156 с.
3. Григорьева Е.Я., Горбачёва Е.Ю., Лисенко М.Р. Французский язык. 10 класс: учеб. для общеобразоват. организаций с прил. на электрон. носителе. М.: Просвещение, 2023. 192 с.
4. Добродомов И.Г. Заимствование // Лингвистический энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. энциклопедия, 1990. С. 158–159.
5. Крысин Л.П. Иноязычное слово в контексте современной общественной жизни // Русский язык в конце XX столетия (1985–1995): коллективная монография / Отв. ред. Е.А. Земская. 2-е изд. М.: Языки русской культуры, 2000. 480 с. С. 142–161. ISBN 5-7859-0124-2
6. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1990. 688 с.
7. Лотте Д.С. Вопросы заимствования и упорядочения иноязычных терминов и терминологических элементов. [Предисл. Т. Л. Канделаки, С. В. Гринева]. М.: Наука, 1982. 149 с.
8. Рыжова Л.П. Заимствование как феномен межкультурного взаимодействия / Сб. статей по итогам XIV межвуз. семинара «Лингвострановедение: методы анализа, технология обучения» 15–16 июня 2016 г. МГИМО в 2-х частях/ под ред. Л.Г. Ведениной. М.: МГИМО (У). 2017. Ч. 2. С. 20–27.
9. Тарева Е.Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2016. № 3(23). С. 94–101.
10. Черкасова А.П. Арабские заимствования во французском языке Франции и магрибском варианте французского языка: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Черкасова Анастасия Павловна; [Место защиты: Воронеж. гос. ун-т]. Волгоград, 2013. 179 с.
11. Guemriche S. Dictionnaire des mots français d'origine arabe. Préface d'Assia Djebbar–Paris: Seuil, 2007. 878 p.
12. Le Grand Robert de la langue française. 2. éd., augm. du Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française de Paul Robert / Dirigé par Alain Rey. Paris: Le Robert, 2001. 2230 p.
13. Mouloud F. Le Fils du pauvre. Paris: POINTS, 1995. 146 p.
14. Pruvost J. Nos ancêtres les Arabes, ce que notre langue leur doit. Paris: LATTES, 2017. 300 p.

15. Salita Ada Luna. Ces mots arabes qui se cachent dans notre vocabulaire. URL: <https://www.refletdesociete.com/capsule-francais-mots-arabes-education-grammaire/> (дата обращения: 05.05.2025).
16. Comment reconnaître un terme arabe dans notre langue? URL: <https://www.superprof.fr/blog/mots-arabo-francophones/> (дата обращения: 05.05.2025).

Об авторе:

ГРИГОРЬЕВА Елена Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры романских языков и лингводидактики. ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (129226, Москва, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4); e-mail: egrig@inbox.ru

Linguoculturological role of Arabic borrowings in the French language

E.Y. Grigoryeva

Moscow City Pedagogical University, Moscow

The article considers the issues of defining borrowings. An analysis of the penetration of Arabisms into the French language in various historical periods is conducted. Arabic borrowings in the French language occupy the third place after English and Italian and play a significant role in the expansion and enrichment of the French vocabulary. The penetration of Arabic borrowings into the French language is explained by the higher level of science and culture of the Arab countries, the development of trade contacts, as well as the Crusades. Borrowings from the Arabic language, as a rule, were associated with the emergence of new realities and served mainly to designate objects and phenomena unknown to Europeans. Subsequently, many borrowings from Arabic were so assimilated in the French language that they ceased to be perceived as foreign. The linguacultural significance of Arabic borrowings is reflected in their wide use in Francophone literature, inclusion in French phraseological units and set expressions. Borrowed vocabulary reflects the facts of ethnic contacts, social, economic and cultural ties between language communities.

Keywords: *French language, borrowings, Arabisms, assimilation, Francophone literature.*

Принято в редакцию: 27.01.2025 г.
Подписано в печать: 28.04.2025 г.

УДК 37.031

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.180

Формирование междисциплинарных знаний в процессе изучения географии России

И.А. Меркулов^{1,2}, О.В. Шульгина¹

¹ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», г. Москва

²ГБОУ города Москвы «Школа № 1449 имени Героя Советского Союза М.В. Водопьянова», г. Москва

Акцентируется внимание на роли и преемственности междисциплинарного подхода в процессе изучения географии России на ступенях основного общего образования, среднего общего образования и высшего образования. В работе подчёркивается важность использования междисциплинарного подхода в обучении как средства, способствующего формированию и развитию у учащихся комплексного восприятия окружающего мира и в целом формированию исследовательской и аналитической компетентностей. Представлены примеры педагогических технологий, способствующих интеграции вышеуказанных знаний, а также представлены методы обучения, направленные на успешное формирование и развитие междисциплинарных компетенций. Кроме того, в работе выделены аспекты, которые воспрепятствуют полной реализации междисциплинарного подхода в условиях актуальных проблем географического образования.

Ключевые слова: преподавание географии, междисциплинарный подход, регионоведческий подход, краеведческий подход, концепция 4 «К», исследовательская компетентность.

По словам известного отечественного эконом-географа Н.Н. Баранского, «география есть мост между природой и обществом» [2, с. 14]. Действительно, из всех школьных учебных предметов география имеет наиболее тесные связи с науками естественными, гуманитарными и техническими. Согласно Концепции географического образования в Российской Федерации (далее Концепция) [5, с. 2], география есть наука о природных и общественных системах, формирующая представление о человеческой деятельности во взаимодействии с окружающей средой на локальном, региональном и глобальном уровнях.

В контексте изучения географии России и осознания её роли в системах глобальных геополитических взаимоотношений, демографических и миграционных процессов, а также в международном географическом разделении труда (МГРТ), важнейшим аспектом является не только освоение фактического материала о государственной территории, её

географическом положении, природных ресурсах и происходящих социально-экономических изменениях, но и главным образом формирование и развитие междисциплинарных знаний, способствующих созданию комплексного представления о той или иной территории. Действительно, в условиях преемственности школы и высших учебных заведений (вузов) акцент на применение междисциплинарного подхода формирует в будущем у выпускников широкий кругозор, развивает их аналитические способности и критическое мышление [3, с. 55].

Актуальность настоящего исследования обусловлена тем, что география как учебный предмет основной и средней школы сталкивается с рядом проблем, связанных с методикой её преподавания. Среди наиболее значимых следует выделить аспекты содержательного характера. Согласно положениям Федеральной образовательной программы (ФОП), утверждённой в 2022 году и вступившей в силу с 2022–2023 учебном году, география отнесена к предметной категории дисциплин социально-гуманитарного цикла. Исключение географии из области естественных наук ослабляет её связь с дисциплинами естественнонаучного цикла и ограничивает возможности реализации межпредметных связей с такими предметами, как физика, биология, химия, экология. Однако следует уточнить, что столь категоричное утверждение требует осмысления. Если бы географию отнесли к естественным наукам, ослабилась бы её связь с гуманитарными дисциплинами, что, в свою очередь, исключило бы географию из числа предметов, способных формировать общественнонаучное мировоззрение.

Проблема заключается в том, что география, обладая междисциплинарным характером, объединяет в себе как естественнонаучные, так и общественно-научные аспекты, занимая особое место в системе дисциплин. Теоретически можно было бы разделить физико-географическую составляющую и отнести её к естественным наукам, а экономико-географическую – к общественным, но это привело бы к утрате основополагающей идеи синтеза, пронизывающей всю географическую науку. Более того, в таком случае потерялась бы целостность самой географии. Важно отметить, что В.П. Максаковский был сторонником отнесения географии к общественно-научным дисциплинам [4, с. 12].

Несмотря на это, слабая преемственность наблюдается и с предметами социально-гуманитарного направления, главным образом с историей и обществознанием. Так, например, при изучении темы «История развития хозяйства России» в 9-м классе обучающиеся впервые знакомятся с понятиями «научно-техническая революция (НТР)» и «научно-технический прогресс (НТП)» именно на уроках географии.

С 2022 года в системе московского образования был внедрён проект по реализации подготовки обучающихся к Единому государственному

экзамену (ЕГЭ) через практикумы. В результате начиная со второго полугодия география как учебный предмет исключается полностью для тех обучающихся, кто сдавать предмет не планирует, а непосредственно сам курс в 11 классе был практически сокращён вдвое. Учитывая современные реалии и низкий процент обучающихся, сдающих предмет, темы регионального раздела социально-экономической географии зарубежных стран исключаются полностью. Несмотря на то что в работе сфокусировано внимание на формирование междисциплинарных знаний именно в процессе обучения географии России, этот раздел является завершающим с точки зрения осознания роли России в глобальной системе МГРТ и на мировой геополитической арене [7, с. 24].

Проблема преемственности географических знаний в системе «школа – вуз» является не менее актуальной. Высока доля выпускников, акцентирующих внимание исключительно на предметах, которые они планируют сдавать в формате ОГЭ или ЕГЭ. Явными остаются проблемы содержательного характера в утверждении перечня вступительных испытаний и построении учебных планов в отдельных вузах по смежным географическим специальностям. Так, например, при поступлении на такие направления подготовки, как «геодезия», «геоинформатика», «метеорология», «геология», «гидрогеология» (технические и естественно-научные специальности) и «экономика», «политология», «социология», «регионоведение» (социально-гуманитарные специальности), география может не просто отсутствовать в качестве вступительного испытания, но и не быть в учебных планах по вышеуказанным направлениям подготовки [5, с. 4]. В результате у выпускника, получившего диплом о базовом высшем образовании, наблюдается недостаток знаний из предметной области географии. Таким образом, неполное применение комплексного подхода приводит к явному разделению двух направлений географической науки – физической и социально-экономической географии. Актуальной остаётся проблема недостаточного внимания к краеведческому и регионоведческому компонентам образования, а также слабая вовлечённость предмета в систему патриотического воспитания [3, 5].

Исходя из вышеуказанных проблем содержательного характера в методике преподавания географии, была сформулирована цель исследования – разработка и обоснование методических подходов к формированию междисциплинарных знаний при изучении географии России в школьной и вузовской образовательных системах, способствующих интеграции различных научных дисциплин и укреплению межпредметных связей для повышения качества географического образования [6, с. 69].

Формирование междисциплинарных связей имеет ряд отдельных особенностей как в системе школьного географического образования, так и на уровне высшего образования. В школьном курсе географии России

необходимо акцентировать внимание на интеграции знаний из разных предметов, в то время как в системе вузовского обучения происходит формирование именно междисциплинарных научных знаний [1, с. 22]. Более подробно особенности формирования междисциплинарных знаний в школе и вузе представлены в табл. 1.

Таблица 1

Особенности формирования междисциплинарных знаний
в процессе изучения географии в школе и в вузе

Формирование междисциплинарных знаний в школе	Формирование междисциплинарных знаний в вузе
1. <i>Проблемно-ориентированное обучение</i>, постановка проблемных вопросов, требующих привлечения знаний из разных дисциплин. Например, «Каковы причины неравномерного распределения населения по территории России?» или «Как изменение климата влияет на сельское хозяйство разных регионов?». 2. <i>Проектная деятельность</i>, выраженная в разработке исследовательских проектов, связанных с изучением конкретных регионов, с учетом их природных, экономических и социальных особенностей. 3. <i>Межпредметные уроки (или бинарные уроки) и мероприятия</i>, организация уроков, где интегрируются знания из географии и истории, биологии, экономики, литературы и других предметов. 4. <i>Использование комплексных карт и атласов</i>. Анализ карт, отражающих взаимосвязи между разными географическими явлениями (например, карта плотности населения, климатическая карта, карта природных ресурсов). 5. <i>Применение современных технологий</i>. Использование интерактивных карт, мультимедийных ресурсов, виртуальных экскурсий для создания целостной картины изучаемого объекта	1. <i>Углубленное изучение специальных дисциплин</i>: геологии, геоморфологии, климатологии, гидрологии, экономики, социологии и других. 2. <i>Изучение междисциплинарных курсов</i>. Курсы, посвященные интеграции знаний из разных дисциплин (например, «региональная экономика», «геоэкология», «геоурбанистика», «ландшафтоведение»). 3. <i>Научно-исследовательская деятельность</i>. Выполнение курсовых и дипломных работ, посвященных комплексным исследованиям территории, процессов или явлений. 4. <i>Практика и полевые исследования</i>. Использование полученных теоретических знаний в реальных условиях, на основе изучения конкретных территорий. 5. <i>Междисциплинарные научные семинары и конференции</i>. Обмен опытом и знаниями между специалистами из разных областей. 6. <i>Профессиональную деятельность</i>. Применение интегрированных знаний в реальных проектах, связанных с планированием развития территорий, природопользованием, оценкой экологических рисков

Проектная деятельность – один из наиболее эффективных методов, способствующих формированию междисциплинарных знаний. При выполнении проектов обучающиеся работают с реальными проблемами, которые требуют применения знаний из разных областей, интегрируя воедино как гуманитарные, так и технические методы исследования. Так, например, при изучении экосистем отдельных биомов России требуется комплекс как биологических, так и географических знаний, а анализ социально-экономического развития регионов требует навыков из экономики и истории.

Метод проблемного обучения реализуется посредством включения в деятельностный компонент вопросов, на которые невозможно ответить, опираясь только на одну дисциплину. Например, рассмотрение проблемы изменения климата в России требует знаний из географии, биологии, экологии, экономики и политологии. Кроме того, при изучении географии России в 9 классе наблюдается довольно тесная взаимосвязь между географией как дисциплиной с естественнонаучной, так и с социально-гуманитарной позиции. Так, например, при постановке вопроса о рентабельности производства азотных удобрений в Череповце обучающиеся должны знать, что одной из стадий металлургического производства является коксохимический процесс, в ходе которого происходит активное выделение азота. Таким образом, несмотря на то, что исследуемый город не расположен в основной сельскохозяйственной зоне России, здесь нашлось место попутного производства химических удобрений. В результате обучающиеся привлекаются к самостоятельным исследованиям и обсуждениям.

Процесс формирования междисциплинарных связей требует комплексного подхода, интеграции знаний из разных дисциплин, использования активных методов обучения и развития у учащихся способности к самостоятельному мышлению. Примеры конкретных образовательных технологий, направленных на формирование междисциплинарных знаний при изучении географии России, представлены в табл. 2.

В ходе работы были представлены основные аспекты формирования межпредметных связей. Исходя из вышеизложенного, следует выделить общие рекомендации по использованию указанных технологий.

Таблица 2
Технологии формирования междисциплинарных знаний
при изучении географии России

Педагогическая технология	Методические приёмы	Преимущества использования
Проблемное обучение	Постановка перед учащимися проблемных вопросов и ситуаций, требующих для своего решения	Развивает критическое мышление,

	интеграции знаний из разных предметных областей. Например: «Почему различается уровень экономического развития регионов России?», «Как климатические изменения влияют на сельское хозяйство Центрального Черноземья?», «Какие исторические факторы повлияли на формирование этнокультурного многообразия народов Поволжья?»	аналитические навыки, умение работать с информацией из разных источников
Проектное обучение	Выполнение учащимися исследовательских проектов, связанных с изучением конкретных территорий, явлений или проблем, требующих интеграции знаний из разных предметов. Например, «Экологические проблемы озера Байкал и пути их решения», «Экономический потенциал Северного морского пути», «Культурные традиции народов Сибири и Дальнего Востока России»	Развивает навыки самостоятельной работы, исследовательские умения, умение работать в команде, публично выступать
Бинарные уроки	Проведение уроков, где материал из географии изучается в тесной связи с другими предметами (историей, литературой, биологией, экономикой, иностранным языком и др.). Например, урок «История освоения Сибири», «Региональные особенности русской литературы», «Культура народов Кавказа», «Развитие промышленности в России»	Создает целостное представление о мире, устанавливает связи между разными предметами, повышает интерес к обучению
Использование картографических материалов	Анализ комплексных карт и атласов, отражающих взаимосвязи между разными географическими явлениями, в том числе с точки зрения других дисциплин. Например, анализ карты «Население России» в связи с картами «Рельеф», «Климат», «Природные ресурсы», «Промышленность» и т.д. Работа с историческими картами, отражающими этапы освоения территории России. Анализ карт	Развивает картографические умения, пространственное мышление, умение устанавливать связи между явлениями и их взаимосвязь с другими предметными областями

	плотности населения и карты экономических районов	
Применение современных образовательных технологий	Использование интерактивных карт, мультимедийных ресурсов, виртуальных экскурсий, онлайн-платформ для визуализации материала и интеграции знаний из разных предметов. Например, виртуальные экскурсии по заповедникам и национальным паркам России. Использование интерактивных карт с возможностью наложения разных слоев информации. Создание интерактивных презентаций, связанных с региональными исследованиями	Повышает интерес к обучению, делает материал более наглядным и доступным, развивает навыки работы с современными технологиями
Межпредметные кейсы и задания	Использование заданий и кейсов, требующих интеграции знаний из разных предметов и применения их к конкретной ситуации или проблеме. Например, составление туристического маршрута по региону России, учитывая его природные, исторические и культурные особенности, анализ влияния экономической специализации региона на его экологическую ситуацию или разработка проекта по развитию малого бизнеса в сельской местности, с учетом ее географических особенностей	Развивает умение применять полученные знания на практике, решать реальные проблемы, работать в команде
Деловые и ролевые игры	Создание игровых ситуаций, моделирующих реальные процессы, требующих от учащихся применения знаний из разных областей. Например, «Заседание правительства» (обсуждение проблем развития конкретного региона России с точки зрения экономической, социальной и экологической ситуации), «Туристическое агентство» (разработка туров по разным регионам, с учетом их природных, исторических и культурных особенностей), «Экологический суд» (рассмотрение	Развивает коммуникативные навыки, умение работать в команде, принимать решения, применять знания на практике

	дела о загрязнении окружающей среды, с привлечением экспертов из разных областей)	
Стратегический анализ	Проведение SWOT-анализа для отдельного региона России (например, Санкт-Петербурга, Сочи, Республики Алтай) с точки зрения его экономического, социального и экологического развития, интегрируя знания из географии, экономики, социологии и экологии. SWOT-анализ конкретной отрасли экономики, например, лесной промышленности, с учетом географических факторов (размещение ресурсов, транспортная инфраструктура). SWOT-анализ экологических проблем региона	Систематизирует знания из разных областей Развивает аналитические навыки и умение работать с информацией. Способствует выработке комплексных решений и стратегического мышления

Во-первых, это системность, выраженная в том, что использование технологий должно быть не случайным, а частью целостной системы обучения. Кроме того, технологии должны быть адаптированы к возрастным особенностям учащихся и специфике учебного материала.

Во-вторых, необходимо вовлекать учащихся в активную деятельность, а не просто транслировать им готовые знания. Необходимо использовать разные технологии, чтобы сделать процесс обучения более интересным и эффективным.

В-третьих, это рефлексия. Важно организовать обсуждение и анализ результатов работы, чтобы учащиеся могли осознать приобретенные знания и навыки.

Необходимо организовывать сотрудничество с учителями других предметов для разработки междисциплинарных уроков и мероприятий. Именно это позволит учителям географии эффективно формировать междисциплинарные знания у учащихся, развивать их познавательные способности, готовить к жизни в современном мире и в целом повышать престиж учебного предмета.

Список литературы

1. Аристова А.И. Формирование междисциплинарных знаний у школьников в процессе изучения географии России // Географическое образование и наука. 2018. № 4. С. 67–74.
2. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 1990. 303 с.

3. Верещагина Н.М. Проблемы и перспективы развития географического образования в школе // Образование и общество. 2020. № 2. С. 51–58.
4. Дронов В.П., Разумовская М.В. Современные тенденции в развитии географического образования в России // География в школе. 2019. № 6. С. 12–18.
5. Концепция развития географического образования в Российской Федерации / Минобрнауки Российской Федерации. М.: Просвещение, 2021. 48 с.
6. Столяров И.А. Роль междисциплинарных связей в географическом образовании // Педагогика и методика обучения. 2021. № 8. С. 61–69.
7. Федорова М.Г. Географическое образование в XXI веке: вызовы и перспективы // Географическое образование и наука. 2022. № 2. С. 23–30.

Об авторах:

МЕРКУЛОВ Илья Андреевич – аспирант, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (105568, Москва, ул. Чечулина, 1), учитель географии и экономики ГБОУ города Москвы «Школа № 1449 имени Героя Советского Союза М.В. Водопьянова» (127576, г. Москва, ул. Угличская, д. 6А), e-mail: merkulov.geographer@yandex.ru

ШУЛЬГИНА Ольга Владимировна – кандидат географических наук, доктор исторических наук, профессор департамента образовательного проектирования Института естествознания и спортивных технологий ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (105568, Москва, ул. Чечулина, 1), e-mail: ShulginaOV@mgpu.ru

Formation of interdisciplinary knowledge in the process of studying the geography of Russia

I.A. Merkulov^{1,2}, O.V. Shulgina¹

¹Moscow City Pedagogical University, Moscow

² School № 1449 named after Hero of the Soviet Union M.V. Vodopyanov, Moscow

This article focuses on the role and continuity of an interdisciplinary approach in the process of studying Russian geography at the levels of basic general education, secondary general education and higher education. The paper emphasizes the importance of using an interdisciplinary approach in teaching as a means of contributing to the formation and development of students' complex perception of the world around them and, in general, the formation of research and analytical competencies. The article presents examples of pedagogical technologies that facilitate the integration of the above knowledge, as well as teaching methods aimed at the successful formation and development of interdisciplinary competencies. In addition, the work highlights aspects that will hinder the full implementation of an interdisciplinary approach in the context of current problems of geographical education.

Keywords: *teaching geography, interdisciplinary approach, regional approach, local history approach, 4 «К» concept, research competence.*

Принято в редакцию: 26.01.2025 г.

Подписано в печать: 17.04.2025 г.

Лексический подход в обучении говорению при подготовке к международным экзаменам по английскому языку

С.У. Мейсурова, Е.Ю. Мягкова, И.С. Крестинский

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

Рассматривается интегративная технология освоения английской лексики и развития умения говорения как вида речевой деятельности в процессе подготовки к сдаче Кембриджского Международного экзамена по английскому языку на высокие уровни владения иностранным языком «C1 Advanced» и «C2 Proficiency». Обсуждаются возможности сопряжения ведущей идеи лексического подхода М. Льюиса об эвристическом потенциале лексических чанков с современными информационными технологиями в преподавании иностранных языков на базе сервиса для разработки интерактивных карточек Quizlet. Делается вывод о продуктивности применения лексических чанков в процессе обучения говорению на английском языке при подготовке к соответствующим экзаменационным испытаниям.

Ключевые слова: *английский язык, Кембриджские Международные экзамены, лексическая компетенция, лексические чанки, вид речевой деятельности говорение, Quizlet.*

Введение. В процессе подготовки к международным экзаменам по иностранному языку необходимо формировать определенный уровень владения проверяемыми видами речевой деятельности и средствами их реализации. Аспектами, представляющими существенные трудности, являются говорение и владение лексическим разнообразием [4, с. 195].

Сложность сдачи экзаменационного говорения объясняется необходимостью демонстрировать в процессе прохождения испытания понимание тематики, не делать грамматических ошибок, семиотически корректно использовать иноязычную лексику, причем чем выше уровень экзамена, тем разнообразнее должен быть лексический запас. Для подготовки и сдачи экзамена важно обладание языковыми коммуникативными способностями, к которым относятся в т.ч. хорошая память, лингвистический тип мышления, быстрая реакция, креативность, общительность и т.п. [5, с. 106]. Важную роль играют также особенности языковой личности собеседника, в паре с которым сдаётся экзамен.

Отметим, что относительно часто рекомендуемая методика иммерсивного погружения в язык на основе просмотра иностранных подкастов, фильмов, прочтения книг не может считаться эффективной в

развитии умения говорения ввиду своего рецептивного характера, хотя может положительно влиять на формирование умения аудирования и социокультурной компетенции обучающихся [8].

В статье мы анализируем разрабатываемую нами интегративную *технология освоения новой лексики в процессе подготовки* к сдаче аспекта «Говорение» в рамках Кембриджского Международного экзамена по английскому языку на уровне профессионального владения языком «C2 Proficiency» (классификация уровней приводится согласно «Европейской системе уровней владения иностранным языком», или «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» (далее по тексту CEFR. – авт.) [9]).

Теоретической базой исследования является лексический подход М.Льюиса [11]. Цель нашего исследования состоит в изучении возможностей интегрирования дидактического инструмента «лексические чанки», разработанного Майклом Льюисом, с современными технологиями в преподавании иностранных языков на базе сервиса для разработки интерактивных карточек Quizlet применительно к комплексному обучению лексике и говорению на английском языке на высоком уровне владения. Отсутствие теоретического описания таких разработок обуславливает актуальность нашего исследования.

Анализируемая технология апробировалась в группе студентов из 14 человек онлайн-клуба «Cambridge Exams (FCE-CAE-CPE) with ekatheteacher» в социальной сети ВКонтакте. На протяжении 2023–2024 учебного года данная группа готовилась к сдаче международного экзамена по английскому языку «C2 Proficiency».

Обсуждение.

Как вводить, закреплять и автоматизировать новую лексику? Рассмотрим пример с заучиванием английского слова *appeal*. Приводится словарная дефиниция лексемы на английском языке. В качестве технического средства оптимизации процесса заучивания используется потенциал мобильного приложения Quizlet, которое упрощает процесс запоминания информации с помощью учебных карточек. В созданном модуле слов в графах *термин* и *определение* фиксируется слово *appeal* и его дефиниция из онлайн-словаря, например, Кембриджского [7]. Поскольку значение слов проявляется в контекстах, приводятся контекстуальные ситуации их употребления (об этом неоднократно говорил Джордж Лакофф в теории метафоры) [10, с. 5]. Так, рядом со словарной дефиницией приводим контекстные примеры с изучаемой лексической или идиоматической единицей (см. рис. 1).

После знакомства со значениями слова переходим к следующему этапу его заучивания, а именно к усвоению *лексических чанков*,

частотных сочетаний тех или иных лексем иностранного языка. Это понятие неоднократно обсуждал Майкл Льюис [11, с. 6]. Он настаивал на том, что знание иностранного языка не должно ограничиваться владением грамматическими структурами и списками лексики вне контекста [1, с. 299], так как язык состоит из «грамматикализированной лексики, а не из лексикализованной грамматики» [3, с. 59–60]. Описываемая практика работы с лексикой применяется также в интенсивных методах обучения иностранным языкам в виде заучивания определенных клишированных фраз и их ситуативного использования в речи. Несмотря на то, что в рамках интенсивных методик не всегда возможно всестороннее знакомство обучающихся со словом из-за ограниченных сроков обучения, навык интегрирования лексических и грамматических конструкций, идиом, фразеологизмов и прочих лексических единиц в речь позволяет говорящему справляться с коммуникативными задачами.

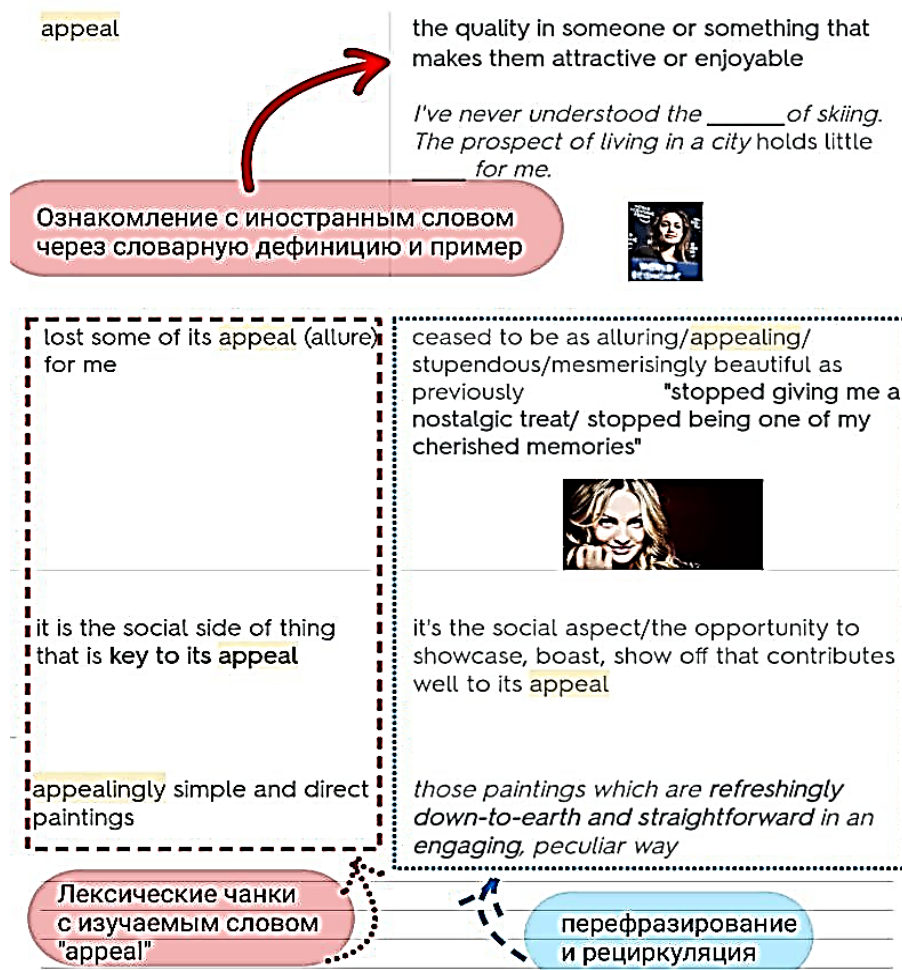


Рис. 1. Лексико-грамматические трансформации с изучаемой лексемой

Зафиксировав лексические блоки в разделе *термин*, переходим к разделу *определение*, в котором приводятся *синонимичные и структурно перефразированные варианты с вкраплениями ранее изученной лексики* (для реализации закона упражнения и принципа циклической прогрессии, т.е. постоянного возвращения к пройденному материалу в целях его повторения) (см. рис. 2). Режим заучивания слов в модулях в мобильном приложении Quizlet позволяет оптимизировать наглядность представления материала и интенсифицировать процесс закрепления и автоматизации усваиваемой лексики. Кроме того, когда ранее усвоенные лексические блоки связываются с новыми, запускается процесс образования новых нейронных связей («elaboration»), а полученная информация передается в долговременную память («consolidation»). Поэтому применение перефразирования на основе грамматических и лексических синонимов и циклической прогрессии могут повысить эффективность в заучивании новых слов [6, с. 256].



Рис. 2. Лексические синонимы и принцип циклической прогрессии

Продemonстрируем модель интеграции автоматизируемых лексических блоков в устную речь на примере выполнения заданий из учебника «Expert Proficiency Coursebook» [12]. Приводимая практика работы с лексикой регулярно использовалась на занятиях по подготовке к международному экзамену «C2 Proficiency» в группе в онлайн-клубе «Cambridge Exams (FCE-CAE-CPE) with ekatheteacher» в социальной сети ВКонтакте, которая на протяжении 2023–2024 учебного года готовилась к сдаче международного экзамена «C2 Proficiency».

В задании на развитие речевых умений требуется спонтанно ответить на несколько вопросов, тематика которых совпадает с экзаменационной (см. рис. 3). В устные высказывания мы включаем все изучаемые чанковые конструкции со словом *appeal* и лексику из

перефразированных конструкций. Ниже приводятся соответствующие примеры (Здесь и далее лексика, которую необходимо было использовать, выделена **жирным курсивом**. – авт.):

1. – *What do you like or dislike about the village, town or city in which you live? In what way would you change it if you could?*

– *Personally, I fancy living in an **appealing** and charming town Tver. There are no bustling city streets that are choked with heavy traffic like in Moscow, on the contrary, there is only peace and quiet which are **key to its appeal**. Should I have a chance to alter sth, that would be the massive introduction of landscape gardening to give my town a new lease of life.*

2. – *Do you like visiting places of cultural interest? What can people learn from visiting such places?*

– *Without reservation. I especially relish visiting galleries that boast works of art painted in the critical realism. Such **appealingly simple** and direct **paintings** like Isaac Levitan's "Over Eternal Peace" can't help but later **give you a nostalgic treat**. I reckon these places give us a sense of our place in history and make us rather involuntarily **take stock** of our life.*

Соответственно, в развернутые ответы мы ввели большинство из рассмотренных выше лексических чанков (**appealing, key to its appeal, appealingly simple paintings**) и продемонстрировали умение интегрировать в высказывания ранее усвоенную лексику (**give you a nostalgic treat, take stock**). Регулярная устная практика (1–2 раза в неделю) в сочетании с постоянным заучиванием модулей слов облегчила участникам языкового онлайн-клуба закрепление и автоматизацию лексики и развитие навыка спонтанной речи на английском языке.

Как удерживать выученную лексику в активном словарном запасе? Вопрос удержания уже пройденной лексики в активном словарном запасе является актуальным, так как у обучающихся регулярно возникают трудности с применением языкового материала из прошлых тем при обсуждении новой проблематики.

В качестве разрешения проблемы предлагается аксиоматизировать требования об обязательном использовании ранее изученной лексики в процессе обсуждения новых экзаменационных тем. На слайдах с вопросами для обсуждения приводятся как уже изученные, так и новые лексические чанки, идиомы, фразеологизмы, которые следует применить при обсуждении рассматриваемой тематики. В среднем на каждые 5–6 обсуждаемых вопросов составляется по 20–25 лексических блоков. Обучающимся нужно поочередно (при работе в парах) и развернуто ответить на каждый вопрос, используя в речи приведенные чанки.

На наших занятиях в процессе подготовки к экзамену 7 учащихся онлайн-клуба приняли участие в следующем испытании. В спонтанных

ответах на первый вопрос нужно было использовать лексику, приведенную на слайде (см. рис. 3).

Part 4

Discussion

draw inspiration from	give a free rein to your creativity
unleash creativity	come up with innovative ideas
foster creativity in the workplace	recharge your creative batteries
ignite/spark your imagination	ideas emerge
let your creativity run wild	think outside the box
	do wonders for creativity

- Can people learn to be creative or does it have to come naturally?
- Is too much or too little importance given to creativity in the modern world?
- How common is it for people to be able to make a living from creative activities?
- What practical skills should everyone have?
- Why do some people have more practical skills in everyday life than others?
- What are the disadvantages of not having practical skills in everyday life?

have vivid imagination

exchange insights

step out of your comfort zone

hone your skills

fulfil your creative potential

tap into your creativity

get your creative juices flowing

come up with an innovative solution

channel your inner artist

a flash of inspiration

unlock your potential \ creativity

scope for creativity

stifle \ stimulate creativity

Рис. 3. Экзаменационные вопросы к разделу «Говорение» из учебника «Expert Proficiency Coursebook» [12]

Рассмотрим полученные ответы на вопрос «*Can people learn to be creative or does it have to come naturally?*»

1. Well, in my book, to **unleash your creativity** you either have to have it or not! Course you can **step out of the comfort zone** and, for instance, sign up for some courses that would help you **hone your skills** or **wake up your inner artist**... But it is the natural aptitude that will always play a massive part.

2. Course you can! Because, to my mind, creativity lies in open-mindedness... You know, the easy-going and affable manner to **exchange insights** by **thinking out of the box**... It's the like-minded people that are the driving force! I, personally, **draw inspiration from** my colleagues.

3. Neither predisposition nor faint attempts of yours can help you **stimulate** creativity. What can truly **do wonders for creativity** is the intrinsic motivation!

4. I don't know what can help you **get your creative juices flowing**, to be honest. But I'm pretty much knowledgeable about the things that can **stifle it**. Destructive criticism, for example...

5. *Well, I've never really thought about that before!.. Because it's no-brainer for me to **come up with innovative ideas**.*

6. *That's a difficult question. What's your take on it? Wait, I think you can't really learn to be creative. Only talented ones can boast **vivid imagination** like Elon Mask or Einstein.*

7. *All right. So I tend to think that to **tap into your creativity**, you, first of all, have to tap into the 'inner' pool of your personal resources such as **miscellaneous knowledge and sharp insight**. These two, like titans, provide the massive **scope for creativity**, in the way I see it. So, as you see, you can learn to be creative.*

Как видим, для участников клуба не оказалась непосильной задача включить в устные ответы как минимум по *две* приведенные фразы (ответы 3, 4, 7). Даже тем, кто применил тактику избегания конкретного ответа, удалось включить в речь хотя бы одну фразу (ответы 5, 6). Заметим, что избыточное использование «красивых» конструкций на рассматриваемых уровнях владения языком (Upper Intermediate B2, Advanced C1, Proficiency C2) всегда будет иметь место при использовании этой технологии. Поэтому является важным повышать содержательность ответов приведением конкретных примеров с использованием таких клише, как «...and, **for instance**, sign up for...», «...destructive criticism, **for example**», «...**such as** miscellaneous knowledge and sharp insight», «...**like** Elon Mask or Einstein».

С целью реализации принципа циклической прогрессии изучаемые чанки также рекомендуется применять в процессе учебных дискуссий. Например, тексты учебника «Expert Proficiency Student's Resource Book» [13] могут сопровождаться лексическими блоками, которые впоследствии должны использоваться в тематических дебатах. Особенности лексического наполнения блоков обуславливаются требуемой сложностью устного высказывания согласно уровням C1–C2 по CEFR, степенью соотнесенности с экзаменационной тематикой, а также семантическими, прагмалингвистическими и социолингвистическими факторами.

В контексте обсуждаемой технологии обратим внимание на стремление обучающихся, ориентированных на овладение иностранным языком на высоком уровне, к использованию сложной лексики не только в учебной коммуникации, но и в перспективе в соответствующей языковой среде. Это может объясняться со стороны обучающихся их отношением к владению лексикой не только как к прагматически понимаемому средству коммуникации, но и как к искусству, претворяемому в так называемой эстетике сложности.

Как в ситуации экзаменационного стресса не потерять баланс между стремлением к использованию сложной лексики и необходимостью учета её соответствия коммуникативной ситуации?

Весьма актуальной является, на наш взгляд, проблема потери или искажения смысловой нити высказываемого при избыточном использовании в устной речи сложных лексических чанков. Такой дисбаланс может также усиливаться экзаменационным стрессом. В этом случае мы имеем дело с ситуацией, когда экзаменуемый говорит бессодержательными клишированными фразами, использует много трюизмов (англ.: «talking for the sake of talking») и поэтому теряет баллы за решение коммуникативной задачи.

Для устранения этой проблемы мы рекомендуем применять прием «dry run» (англ.: «пробный прогон»), при использовании которого в процессе выполнения тренировочных заданий берётся время (5–7 минут) на обдумывание ответа [2, с. 126]. В этот промежуток времени учащемуся удастся структурировать мысли и обдумать языковое оформление высказывания. К этому приему можно обращаться как при парной, так и индивидуальной работе. Продуктивность описываемого приема повышается при использовании ТСО для самозаписи своих ответов на электронные носители. В свою очередь, самозапись необходима для развития чувства контроля времени и понимания хронометража ответов.

Заключение.

Полагаем, что разрабатываемая и описанная в статье интегративная технология овладения английской лексикой на основе лексических чанков и сервиса Quizlet в сочетании с развитием умения говорения может оказаться эффективной в преподавании, самостоятельном обучении и подготовке к иным международным экзаменам уровня Upper Intermediate (B2) и Advanced (C1), таким как FCE (First Certificate in English), CAE (Certificate in Advanced English), IELTS (International English Language Testing System), TOEFL (Test of English as a Foreign Language). Соответствующие эмпирические данные, собираемые авторами статьи, в будущем смогут подтвердить или опровергнуть данное предположение.

Очевидно, что реализация нашей технологии предполагает наличие больших материально-технических и интеллектуальных ресурсов. В то же время тематические перечни лексических чанков, создаваемые в процессе разработки и апробации технологии, будут способствовать методическому обогащению процесса преподавания английского языка на высоких уровнях владения, смогут стать незаменимым дидактическим материалом при освоении нового и повторении пройденного, послужат лексической базой для разработки инновационных учебных пособий.

Список литературы

1. Войткова А.Н. Лексический подход в преподавании английского языка в высшей школе как ключевой компонент в развитии лингвистической

- компетенции // Лингвистика и лингводидактика в свете современных научных парадигм: сборник научных трудов. Иркутск, 2021. С. 297–307.
2. Грищенко Н.А. Становление навыка говорения на иностранном языке у студентов неязыковых вузов (английский язык) // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2020. № 2 (27). С. 124–128.
 3. Корж Т.Н. Лексический подход к обучению английского языка для специальных целей // Прорывные научные исследования: проблемы, закономерности, перспективы: сборник статей IX международной научно-практической конференции: в 4 частях. 2017. С. 59–61.
 4. Никишова О.А., Потапова В.Ю., Гроховская Т.В. Обучение говорению на иностранном языке: проблемы и способы их решения // Научные известия. 2022. № 27. С. 194–196.
 5. Французова Н.Н., Гинзбург А.В. Развитие речевых умений говорения в условиях применения инновационных технологий при обучении иностранному языку // Диалог культур – диалог о мире и во имя мира. 2014. № 1. С. 104–108.
 6. Amishi P. Jha. Peak Mind: Find Your Focus, Own Your Attention, Invest 12 Minutes a Day. HarperOne: 2021. 368 p.
 7. Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org> (дата обращения: 25.09.2024).
 8. Chris Lonsdale: How to learn any language in six months. [Электронный ресурс]. URL: https://www.youtube.com/watch?v=d0yGdNEWdn0&ab_channel=TEDxTalks (дата обращения: 20.09.2024).
 9. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. [Электронный ресурс]. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 20.09.2024).
 10. Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 1980. 128 p.
 11. Lewis M. The lexical approach: The state of ELT and the way forward. Hove, England: Language Teaching Publications, 2002. 213 p.
 12. Nuttall C., Kenny N., Roderick M. Expert Proficiency Coursebook. England: Pearson, 2021. 209 p.
 13. Roderick M., Nuttall C., Kenny N. Expert Proficiency Student's Resource Book. England: Pearson, 2014. 178 p.

Об авторах:

МЕЙСУРОВА София Усбановна – студент направления 45.03.02 Лингвистика ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: meysurova.s2004@mail.ru

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка, перевода и французской филологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elenamyagkova@mail.ru

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и истории обучения иностранным

языкам и немецкой филологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

The lexical approach as a means of teaching speaking for international English examinations

S.U. Meysurova, E.Y. Myagkova, I.S. Krestinsky

Tver State University, Tver

The article examines the integrative technology of boosting English vocabulary and improving speaking as a type of speech activity in the preparation for Cambridge International English Language Examinations such as CAE (C1 Advanced) and CPE (C2 Proficiency). The possibilities of interweaving the key idea of M. Lewis' lexical approach (the heuristic potential of lexical chunks) with cutting edge technologies in teaching foreign languages on the basis of Quizlet's interactive cards are discussed. The conclusion in respect of the exceptional productivity of lexical chunks in developing speaking skills and preparing for examinations is made.

Keywords: *English language, Cambridge International Examinations, lexical competence, lexical chunks, speaking as a type of speech activity, Quizlet.*

Принято в редакцию: 29.01.2025 г.
Подписано в печать: 31.03.2025 г.

УДК 371:372.8
Doi: 10.26456/vtsped/2025.2.199

Реализация компетентностного подхода при решении заданий на рекурсию

В.С. Попов^{1,2,3}, Л.А. Абросимова-Романова¹

¹ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

² ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени
Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва

³ ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва

В статье представлены различные способы решения заданий при изучении рекурсии в рамках учебного предмета «Информатика» с позиций компетентностного подхода. Данные задания присутствуют в едином государственном экзамене по информатике под номером 16. Показано, что эффективности и результативности деятельности обучающихся способствует рассмотрение и применение различных методов, методик и инструментов решения заданий, формирование компетенций в их совокупности, в том числе личностных, универсальных, цифровых, математических, языковых компетенций, а также декомпозиция компетенций по уровням сложности учебного материала и компонентам.

Ключевые слова: педагогический подход, компетентностный подход, системно-деятельностный подход, компетенция, компетентность, рекурсия, рекурсивная функция, циклический алгоритм, программирование, проверка.

Введение

Современный мир предъявляет новые, повышенные требования к выпускникам образовательных организаций. Процессы глобализации и регионализации, разделения труда и специализации, существенных технологических изменений, а также вызовы современного мира и глобальные проблемы человечества являются причинами повышенных требований к компетентности обучающихся и работников.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), в том числе на уровнях основного общего (ООО) и среднего общего образования (СОО), в числе прочих также содержат требования к результатам образования. Внедрение ФГОС в педагогический процесс привело к актуализации педагогического понятия «подход» как «сложного многоуровневого инструментария, призванного помочь разрешить какую-либо глобальную образовательную проблему» [9, с. 45]. В качестве ведущего подхода для обучения в соответствии с ФГОС разработчиками стандарта был выбран системно-деятельностный подход [11]. В частности, в ФГОС указано, что системно-деятельностный подход

является его методологической основой, обеспечивает формирование готовности к образовательной деятельности и непосредственно персонализированную деятельность обучающихся в рамках педагогического процесса, а также создание развивающей среды образовательной организации [11]. Реализация федеральных рабочих программ (ФРП) как составной части федеральных основных образовательных программ (ФООП) в школах с 1 сентября 2023 года является одним из процессов, реактуализирующих компетентностный подход в педагогике. В частности, федеральные рабочие программы по информатике декларируют компетентностный подход в качестве основного образовательного подхода при обучении информатике [10]. Инструмент анализа больших текстовых данных Google Books Ngram Viewer подтверждает значительное увеличение частоты упоминания N-грамм «деятельностный подход», «компетентностный подход» и особенно «системно-деятельностный подход» и «метапредметный подход» (рис. 1) в период активного внедрения ФГОС в российских школах (2010–2015 гг.). Анализ частоты упоминания N-грамм показывает, что две последние N-граммы – «системно-деятельностный подход» и «метапредметный подход» – появились в образовательном дискурсе с первой половины 2010-х годов.

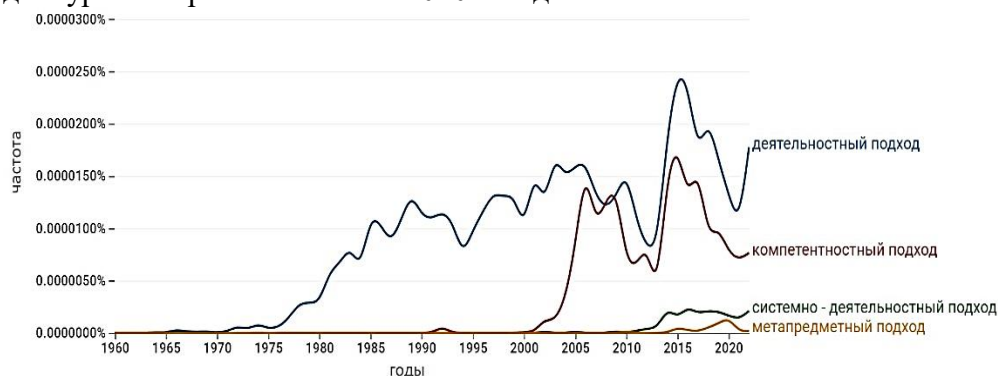


Рис. 1. Упоминания некоторых образовательных подходов в русскоязычной литературе за период 1960–2022 гг. По оси ординат указана частота N-граммы в корпусе литературы на русском языке за заданный год

Исследования ряда авторов подтверждают общие характеристики системно-деятельностного и компетентностного подходов. Компетентностный подход есть развитый в истории отечественной психолого-педагогической науки системно-деятельностный подход в образовании [6, с. 184]. Для системно-деятельностного подхода справедлива формула: компетенция → деятельность → компетентность [6, с. 185]: чтобы конкретная компетенция была присвоена личностью, она должна быть задействована в деятельности данного субъекта. Подчёркивается взаимодействие, взаимосвязанность и взаимозависимость многих современных подходов в образовании [6, с. 188].

И.А. Зимняя выделяла компетенции обучающихся в качестве «новой парадигмы результата образования» [7, с. 7–8]. Действительно, одним из главных принципов в компетентностном подходе является развитие и формирование полноценной компетентности учеников как субъектов педагогического процесса. Другим важным принципом компетентностного подхода является формирование активного, деятельностного человека и гражданина, для чего в фокусе внимания оказываются сложные вопросы мотивации и готовности субъектов деятельности. И.А. Зимняя понимала компетенции и компетентность как «всё, что способствует результативности деятельности» [8].

Одним из основных выводов международного доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» является тезис о том, что «ключевым вопросом развития универсальных компетентностей является вопрос соотношения с предметными (дисциплинарными) знаниями и навыками» [12, с. 20]. Многочисленные примеры тесного взаимодействия и взаимозависимости компетенций и предметных знаний приведены в книге М.С. Добряковой «Ученик выигрывает: знания, грамотности и компетентности в школе» [4].

В данном исследовании показан способ организации содержания образования и формирования компетенций обучающихся при решении заданий на рекурсию учебного предмета «Информатика» на основе компетентностного подхода. На примере различных методов решения рекурсивного задания формата ЕГЭ по информатике показано, что результативности и эффективности учебной деятельности способствуют изучение различных и разнообразных методов, методик и инструментов для решения заданий; развитие личностных качеств и универсальных компетенций обучающегося; классификация содержания образования по отношению к уровням сложности (базовое, углублённое), компонентам компетенций (знания, навыки, ценностные отношения); взаимосвязанное развитие компетенций различных групп (ключевых компетенций) в их совокупности.

Основная часть

Далее в статье рассмотрены аналитические решения рекурсивных заданий путём подстановки значений аргументов в уравнения функций, рекурсивные и циклические решения на языке программирования, решения в электронных таблицах.

Пример № 1. Задание 16 демонстрационных версий ЕГЭ по информатике 2021 и 2022 гг. [1, с. 14, 2, с. 14].

Формулировка задания: «Алгоритм вычисления значения функции $F(n)$, где n – натуральное число, задан следующими соотношениями:

$$F(n) = 1 \text{ при } n = 1;$$

$$F(n) = n + F(n - 1), \text{ если } n \text{ чётно,}$$

$$F(n) = 2 \times F(n - 2), \text{ если } n > 1 \text{ и при этом } n \text{ нечётно.}$$

Чему равно значение функции $F(26)$?»

Аналитический метод решения задания состоит в том, что обучающемуся требуется записать формулы для прямого и обратного хода рекурсии (табл. 1). Ответом на предложенное задание является значение функции $F(26)$, равное 4122.

Таблица 1

Прямой и обратный ход аналитического решения	
Прямой ход рекурсии	Обратный ход рекурсии
$F(26) = 26 + F(25)$	$F(26) = 26 + F(25) = 26 + 4096 = 4122$
$F(25) = 2 \times F(23)$	$F(25) = 2 \times F(23) = 2 \times 2048 = 4096$
$F(23) = 2 \times F(21)$	$F(23) = 2 \times F(21) = 2 \times 1024 = 2048$
$F(21) = 2 \times F(19)$	$F(21) = 2 \times F(19) = 2 \times 512 = 1024$
...	...
$F(7) = 2 \times F(5)$	$F(7) = 2 \times F(5) = 2 \times 4 = 8$
$F(5) = 2 \times F(3)$	$F(5) = 2 \times F(3) = 2 \times 2 = 4$
$F(3) = 2 \times F(1)$	$F(3) = 2 \times F(1) = 2 \times 1 = 2$
$F(1) = 1$	$F(1) = 1$

Рекурсивный способ решения задания на языке программирования Python представлен на рис. 2.

```

1 def F(n):
2     if n == 1:
3         return 1
4     elif n % 2 == 0:
5         return n + F(n - 1)
6     elif n > 1 and n % 2 == 1:
7         return 2 * F(n - 2)
8
9 print(F(26))

```

Рис. 2. Рекурсивный способ решения задания на языке программирования Python

В вышеприведённом (рис. 2) программном коде определена функция $F(n)$, каждое условие заданной системы уравнений записывается после ключевых слов `if/elif`, после ключевого слова `return` записываются правые части рекуррентных формул или константы в случае записи базы рекурсии (рис. 3). На рис. 3 подчёркнуты условия, дополнительно выделены правые части рекуррентной формулы. Таким образом, обучающиеся преобразуют заданную математическую нотацию в программный код на языке программирования, формируя не только цифровые и математические компетенции, но также – языковые компетенции. Следует подчеркнуть, что кодированием считается операция преобразования знаков или их групп одной знаковой системы в знаки или группы знаков другой знаковой системы, что относится как к записи программного кода по заданной рекуррентной формуле, так и к переводу текста с одного языка на другой, что подчёркивает необходимость формирования компетенций в их совокупности, в данном примере – цифровых, математических и языковых компетенций.

Приведённый на рис. 2 рекурсивный алгоритм может быть заменён на циклический (итеративный), соответствующая программа представлена на рис. 4.

$$F(n) = \begin{cases} 1 & \text{if } n = 1 \\ n + F(n-1) & \text{if } n \text{ is even} \\ 2 \times F(n-2) & \text{if } n > 1 \text{ and } n \text{ is odd} \end{cases}$$

```
1 def F(n):
2     if n == 1:
3         return 1
4     elif n % 2 == 0:
5         return n + F(n - 1)
6     elif n > 1 and n % 2 == 1:
7         return 2 * F(n - 2)
8
9 print(F(26))
```

Рис. 3. Преобразование математической нотации рекуррентной формулы в функцию на языке программирования Python

Сохранение вычисленных значений функции $F(n)$ выполняется в списке `lst`, так что $F(n) = \text{lst}[n]$. В соответствии с заданной математической нотацией, $\text{lst}[1] = 1$, $\text{lst}[n] = n + \text{lst}[n - 1]$ для чётных n , $\text{lst}[n] = 2 * \text{lst}[n - 2]$ для нечётных n , больших 1. Для удобства работы со списком `lst` принято, что $\text{lst}[0] = 0$. Как будет показано ниже в примерах 2 и 3, способности перевода рекурсивных вычислений в циклический вид значительно облегчают решение заданий в случае необходимости вычисления результата для больших аргументов рекурсивной функции или в случае параллельной рекурсии, когда имеется несколько рекурсивных вызовов в рамках одной рекурсивной ветви.

```
1 lst = [0, 1]
2 n = 2
3 while n <= 26:
4     if n % 2 == 0:
5         lst.append(n + lst[n - 1])
6     else:
7         lst.append(2 * lst[n - 2])
8     n += 1
9
10 print(lst[26])
```

Рис. 4. Циклический способ решения задания на языке программирования Python

Пример № 2. Задание 16 демонстрационной версии ЕГЭ по информатике 2023 г. [3, с. 14].

Формулировка задания: «Алгоритм вычисления значения функции $F(n)$, где n – натуральное число, задан следующими соотношениями:

$F(n) = 1$ при $n = 1$;

$F(n) = n \times F(n - 1)$, если $n > 1$.

Чему равно значение выражения $F(2023) / F(2020)$?»

Ниже представлен аналитический метод решения данного задания:

$$F(2023) = 2023 \times F(2022)$$

$$F(2022) = 2022 \times F(2021)$$

$$F(2021) = 2021 \times F(2020)$$

Подставим полученные правые части рекуррентных уравнений в вышестоящие уравнения:

$$F(2022) = 2022 \times F(2021) = 2022 \times 2021 \times F(2020)$$

$$F(2023) = 2023 \times F(2022) = 2023 \times 2022 \times 2021 \times F(2020)$$

$$F(2023) / F(2020) = (2023 \times 2022 \times 2021 \times F(2020)) / F(2020) = 2023 \times 2022 \times 2021 = 8266912626$$

Ответом на задание является число 8266912626.

Традиционное решение с помощью записи рекурсивной функции на языке программирования претерпевает изменения: для решения данного задания ввиду больших аргументов рекурсивных функций по сравнению с базой рекурсии обучающимся требуется увеличить глубину стека вызовов, используя функцию `sys.setrecursionlimit(limit)` (рис. 5). Следует отметить, что далеко не все обучающиеся знакомы с понятием стека вызовов и методами увеличения глубины стека.

```
1 import sys
2 sys.setrecursionlimit(3000)
3
4 def F(n):
5     if n == 1:
6         return 1
7     else:
8         return n * F(n - 1)
9
10 print(F(2023) / F(2020))
```

Рис. 5. Рекурсивный способ решения задания на языке программирования Python и увеличение глубины стека

Однако обучающиеся, способные к представлению рекурсивных вычислений в циклическом виде, могут не использовать увеличение глубины стека вызовов и решить данное задание, используя аналогичный циклический программный код (рис. 6).

```
1 lst = [0, 1]
2 n = 2
3 while n <= 2023:
4     lst.append(n * lst[n - 1])
5     n += 1
6
7 print(lst[2023] / lst[2020])
```

Рис. 6. Циклический способ решения задания на языке программирования Python

Пример № 3. Вычисление n-го числа пентаначчи.

Пример задания: «Последовательность чисел пентаначчи $F(n)$, где n – натуральное число, задана линейным рекуррентным соотношением:

$$F(n) = 0 \text{ при } 0 \leq n \leq 3;$$

$$F(n) = 1 \text{ при } n = 4;$$

$$F(n) = F(n-1) + F(n-2) + F(n-3) + F(n-4) + F(n-5), \text{ если } n > 4.$$

Чему равно значение функции $F(37)$?»

Традиционное рекурсивное решение задания на языке программирования не способно вычислить ответ за адекватное время ввиду отсутствия мемоизации [5] и наличия нескольких рекурсивных вызовов при вычислении всех значений $F(n)$ при $n > 4$ (рис. 7).

```
1 def F(n):
2     if 0 <= n <= 3:
3         return 0
4     if n == 4:
5         return 1
6     if n > 4:
7         return F(n-1)+F(n-2)+F(n-3)+F(n-4)+F(n-5)
8
9 print(F(37))
```

Рис. 7. Рекурсивная функция вычисления n -го числа ряда пентаначчи

В решении, приведённом на рис. 7, значение для каждого $F(n)$ при $5 \leq n \leq 36$ будет вычисляться многократно. Как было замечено выше, главной причиной крайне медленного вычисления ответа программой является отсутствие мемоизации – сохранения уже вычисленных значений функции. Решение на языке программирования Python с использованием мемоизации приведено на рис. 8. Хотя приёмы мемоизации в языке программирования Python не являются слишком сложными или громоздкими для их использования обучающимися, данное предметное содержание относится к углублённому уровню изучения учебного предмета «Информатика».

Программа выведет ответ на задание – число 2621810068.

Циклический способ решения задачи нахождения 37-го числа пентаначчи приведён на рис. 9.

```
1 from functools import lru_cache
2 @lru_cache(None)
3
4 def F(n):
5     if 0 <= n <= 3:
6         return 0
7     if n == 4:
8         return 1
9     if n > 4:
10        return F(n-1)+F(n-2)+F(n-3)+F(n-4)+F(n-5)
11
12 print(F(37))
```

Рис. 8. Использование мемоизации при вычислении рекурсивных функций

```

1 lst = [0, 0, 0, 0, 1]
2 n = 5
3 while n <= 37:
4     lst.append(lst[n-1]+lst[n-2]+lst[n-3]+lst[n-4]+lst[n-5])
5     n += 1
6
7 print(lst[37])

```

Рис. 9. Циклический способ решения задания на языке программирования Python

Другим эффективным способом решения задания нахождения 37-го числа в последовательности пентанаичи является использование электронных таблиц. На рис. 10 показаны n , $F(n)$ и соответствующие формулы электронной таблицы.

n	$F(n)$	n	$F(n)$	n	$F(n)$	n	$F(n)$
0	0	19	13624	0	0	19	=СУММ(B16:B20)
1	0	20	26784	1	0	20	=СУММ(B17:B21)
2	0	21	52656	2	0	21	=СУММ(B18:B22)
3	0	22	103519	3	0	22	=СУММ(B19:B23)
4	1	23	203513	4	1	23	=СУММ(B20:B24)
5	1	24	400096	5	=СУММ(B2:B6)	24	=СУММ(B21:B25)
6	2	25	786568	6	=СУММ(B3:B7)	25	=СУММ(B22:B26)
7	4	26	1546352	7	=СУММ(B4:B8)	26	=СУММ(B23:B27)
8	8	27	3040048	8	=СУММ(B5:B9)	27	=СУММ(B24:B28)
9	16	28	5976577	9	=СУММ(B6:B10)	28	=СУММ(B25:B29)
10	31	29	11749641	10	=СУММ(B7:B11)	29	=СУММ(B26:B30)
11	61	30	23099186	11	=СУММ(B8:B12)	30	=СУММ(B27:B31)
12	120	31	45411804	12	=СУММ(B9:B13)	31	=СУММ(B28:B32)
13	236	32	89277256	13	=СУММ(B10:B14)	32	=СУММ(B29:B33)
14	464	33	175514464	14	=СУММ(B11:B15)	33	=СУММ(B30:B34)
15	912	34	345052351	15	=СУММ(B12:B16)	34	=СУММ(B31:B35)
16	1793	35	678355061	16	=СУММ(B13:B17)	35	=СУММ(B32:B36)
17	3525	36	1333610936	17	=СУММ(B14:B18)	36	=СУММ(B33:B37)
18	6930	37	2621810068	18	=СУММ(B15:B19)	37	=СУММ(B34:B38)

Рис. 10. Итеративный способ решения задания в электронных таблицах

Приведённые решения примеров 2 и 3 демонстрируют, что многообразие рассмотренных методов, методик и инструментов для решения предлагаемых заданий на рекурсию позволяет обучающимся выполнять задания высокого уровня сложности, выбирая простые и эффективные методы решения. При знакомстве с рекурсией на углублённом уровне изучения учебного предмета «Информатика» обучающиеся могут получить представления и сформировать навыки изменения глубины стека вызовов и использования мемоизации, что позволит решать большое количество заданий при помощи обычной рекурсивной функции, записанной на языке программирования. Также к учебному содержанию в рамках обучения рекурсии и решения рекурсивных задач на углублённом уровне изучения информатики можно отнести содержание, не рассмотренное в данной статье, например, рекурсию высокого порядка, реализацию и виды мемоизации, рекурсивные структуры и типы.

Компонентная структура компетенций включает знания, навыки, ценностные отношения [12, с. 42]. Педагогам и обучающимся следует

уметь анализировать содержание образования в рамках изучаемой темы и соответствующих элементов содержания. Ниже приведены отдельные компоненты компетенций при изучении элемента содержания «Рекурсия» учебного предмета «Информатика».

Знания: понятие рекурсии, простая рекурсия, сложная (косвенная) рекурсия, рекурсивная функция, прямой и обратный ход рекурсии, база рекурсии, рекуррентная формула, терминальная и рекурсивная ветви, мемоизация, стек вызовов, отдельные виды рекурсивных функций (факториал, Фибоначчи, Ханойская башня и др.) и алгоритмов (обход дерева, алгоритмы динамического программирования [13]), структуры, синтаксис и семантика языка программирования для определения рекурсивных функций.

Навыки: написание рекурсивной функции на языке программирования, запись рекуррентной формулы, подстановка аргумента в рекуррентную формулу, преобразование рекурсивного алгоритма в циклический, использование мемоизации, увеличение глубины стека вызовов, использование функциональности электронных таблиц, в том числе формул.

Ценностные отношения: способность к проверке созданного решения и полученного результата с помощью различных методов и инструментов, понимание принципа информационной избыточности и концепции эффективности вычислений, способность выбора наиболее эффективных методов и инструментов решения задач, творческое применение знаний рекурсии в задачах реальной жизни и других предметных областях.

Вместе с изучением рассмотренного содержания происходит развитие личностных качеств: внимательности, аккуратности, гибкости, настойчивости, креативности, ориентации на результат; формирование универсальных и личностных компетенций обучающихся: мышления, способности взаимодействия с компьютером.

Заключение

Рассмотрены разнообразные решения трёх приведённых примеров заданий различного уровня сложности при изучении элемента содержания «Рекурсия» учебного предмета «Информатика». В данной работе представлено, каким образом изучение предметного содержания на примере рекурсии ведёт к формированию компетенций обучающихся, и как педагоги могут применять компетентностный подход для организации содержания образования в рамках изучения элементов содержания. Показано, что эффективности и результативности деятельности обучающихся способствует знакомство с широким набором методов, методик, инструментов решения учебных заданий. Формирование компетенций в их совокупности, развитие личностных качеств, декомпозиция содержания образования по компонентам

компетенций и уровням сложности способствуют более полному усвоению содержания образования и улучшению образовательных результатов обучающихся.

Список литературы

1. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2022 года по информатике. М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2021. 22 с.
2. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2023 года по информатике. М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2022. 22 с.
3. Демонстрационный вариант контрольных измерительных материалов единого государственного экзамена 2024 года по информатике. М.: Федеральный институт педагогических измерений, 2023. 24 с.
4. Добрякова М.С. Ученик выигрывает: знания, грамотности и компетентности в школе: Методическое пособие по разработке содержания образования с учетом формирования универсальных компетентностей и новой грамотности – «мягких навыков». Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2023. 240 с. ISBN 978-5-7598-2954-6. DOI: 10.17323/978-5-7598-2954-6. EDN: NKYJPI.
5. Долинский М.С. Ускорение рекурсивных решений при помощи мемоизации // Информатика в школе. 2022. № 6 (179). С. 55-67. DOI: 10.32517/2221-1993-2022-21-6-55-67. EDN: PSWCPK.
6. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Научно-педагогический журнал Восточной Сибири Magister Dixit. 2012. № 4. С. 183–189. EDN: PJRCNX.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Эксперимент и инновации в школе. 2009. № 2. С. 7–14.
8. Зимняя И.А. Компетентностный подход в образовании [Электронный ресурс]. // Психологический институт РАО. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=aomPknCyIKg> (дата обращения: 15.01.2025)
9. Кудakov О.Р. «Подход» и «Подходность» в современных педагогических исследованиях // Казанский педагогический журнал. 2013. № 2(97). С. 32–49.
10. Попов В.С., Алефиренко Е.А., Черницына Л.Ю. Компетентностный подход в федеральных рабочих программах по информатике на уровне среднего общего образования // Текущие вызовы в подготовке кадров. Обучение специалистов по современным направлениям информационных технологий, кибербезопасности и ИКТ-электроники, актуальным для экономики данных: сборник научных трудов. Тверь: Издательство Тверского государственного университета, 2024. С. 604–607.
11. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования». Министерство образования и науки Российской Федерации. 2012. Зарегистрировано в Минюсте России 7 июня 2012 г. № 24480. URL: <https://clck.ru/3GfDbW>

12. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности: монография / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2020. 472 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2177-9. EDN: ADLXUC.
13. Popov V. S. Dynamic Programming in Tasks of the Russian Unified State Exam in Computer Science // 2024 6th International Youth Conference on Radio Electronics, Electrical and Power Engineering (REEPE), Moscow, Russian Federation, 2024. P. 1-6. DOI: 10.1109/REEPE60449.2024.10479768.

Об авторах:

ПОПОВ Владислав Сергеевич – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); старший преподаватель кафедры «Информационные системы и телекоммуникации» ФГАОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)» (105005, г. Москва, ул. 2-я Бауманская, д. 5, стр. 1); эксперт Института развития профильного обучения ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (129226, г. Москва, 2-й Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1); e-mail: popov_vlad@mail.ru

АБРОСИМОВА-РОМАНОВА Лариса Алексеевна – доктор филологических наук, профессор кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33); e-mail: larrar@yandex.ru

Implementation of a competence-based approach in solving recursion tasks

V.S. Popov^{1, 2, 3}, L.A. Abrosimova-Romanova¹

¹Tver State University, Tver, Russia

²Bauman Moscow State Technical University, Moscow, Russia

³Moscow City University, Moscow, Russia

The article discusses the study of various methods for solving recursion tasks of the subject «Informatics» from the standpoint of the competence-based approach. These tasks are present in the unified state exam in informatics (number 16). It is shown that the effectiveness of students' activities is facilitated by the consideration and application of various methods, techniques and tools for solving tasks, the formation of a set of competencies, including personal, universal, digital, mathematical, language competencies, as well as the decomposition of competencies by levels of complexity of educational content and its components.

Keywords: *pedagogical approach, competence-based approach, system-activity approach, competence, competency, recursion, recursion function, cyclic algorithm, programming, verification.*

Принято в редакцию: 29.08.2024 г.

Подписано в печать: 05.11.2024 г.

УДК 378.14

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.210

Преемственность формирования методической компетентности будущего учителя математики

И.В. Кузнецова

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет
им. К.Д. Ушинского», г. Ярославль

Статья посвящена реализации преемственности в формировании методической компетентности будущего учителя математики. Цель исследования – разработка механизмов интеграции фундаментальной и методической подготовки будущих педагогов, направленной на формирование у них методической компетентности. Описаны основные подходы к осуществлению преемственности формирования методической компетентности будущего учителя на содержательном уровне. Обосновано усиление практической направленности фундаментальных дисциплин, изучаемых студентами в вузе, с целью овладения приемами методической работы над предложенным математическим содержанием и формирования готовности эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

Ключевые слова: *преемственность, методическая компетентность, подготовка учителя математики, математические структуры, современные образовательные технологии, ситуационно-методические задания.*

Профессиональная подготовка будущего учителя математики в условиях цифровой трансформации образования сопряжена с проблемой реализации преемственности в формировании методической компетентности студентов. Основные затруднения проявляются в недостаточной интеграции математических и методических курсов, диссонансе целевых установок преподавателей-предметников и методистов, а также в несоответствии методов обучения актуальным образовательным парадигмам, включая недостаточное внедрение современных технологий обучения. Данные проблемы актуализируют вопрос необходимости изучения возможности преемственности формирования методической компетентности будущего педагога в контексте выстраивания иерархий сложного знания фундаментальной предметной подготовки студента и интеграции с компонентами обучения школьной математике.

Успешность формирования того или иного вида деятельности в процессе подготовки будущего учителя математики обеспечивается

осуществлением деятельности, по своему содержанию адекватной формируемой [3]. Как подчеркивает Л.В. Шкерица, эффективность профессионального становления будущего учителя математики обусловлена включением элементов квазипрофессиональной деятельности уже на начальных этапах обучения [11]. Под квазипрофессиональной деятельностью понимается моделирование педагогических ситуаций, позволяющее студентам апробировать методические навыки в условиях, приближенных к реальной практике. Например, анализ типичных ошибок школьников, проектирование фрагментов уроков с использованием цифровых технологий. Такой подход способствует не только углублению математических знаний, но и их трансформации в методические умения. Аналогичную позицию занимает А.Г. Мордкович, разработавший концепцию профессионально-педагогической направленности специальной подготовки учителя математики, где акцент сделан на взаимосвязи фундаментальных дисциплин с методикой преподавания [8].

Проблема преемственности в обучении многозначна, разнопланова, имеет философские, психологические, педагогические, методические и другие аспекты. В контексте преподавания математики ключевое значение приобретает исследование методических аспектов преемственности. В рамках нашего исследования был осуществлён анализ понятия «преемственность» на основе различных авторских подходов, что позволило сделать выводы о его многоаспектности и многоуровневости как педагогической категории. Дефиниции данного понятия различных авторов приведены в табл. 1 ниже.

Анализ дефиниций данного понятия выявил его полифоничность как педагогической категории. В работах исследователей преемственность трактуется как дидактический принцип, регулирующий взаимосвязь этапов обучения; как механизм перехода количественных изменений в качественные; как системный процесс, обеспечивающий сохранение структурных элементов при трансформации целого и др. Несмотря на терминологический плюрализм, общим ядром выступает идея реализации преемственности на основе целостного образовательного процесса, требующего не линейного накопления знаний и умений, а их качественного преобразования.

Связующим компонентом предметной и методической подготовки студентов в условиях нелинейности и иерархичности современного мира выступают математические структуры, которые являются не только объектом изучения в фундаментальном образовании учителя, но и содержательной основой усвоения способов деятельности методического характера. Их освоение позволяет будущему учителю видеть «каркас» дисциплины, а не разрозненные темы, выстраивать логику преподавания школьного курса математики (выделять иерархию

понятий и причинно-следственные связи), трансформировать сложные абстракции в педагогически эффективные формы, предупреждать пробелы в знаниях учеников через анализ структурных связей.

Таблица 1

Авторские подходы к определению понятия «преемственность»

№ п/п	Автор	Определение
1.	В.А. Сластенин [9]	Построение определенной системы и последовательности системы обучения
2.	А.П. Сманцер	«Устанавливает связь между старым и новым в развитии личности, обеспечивает последовательный переход количественных изменений в качественные» [10, с.16].
3.	Э.А. Баллер [2]	Связь между различными этапами или ступенями развития как бытия, так и познания, сущность которой состоит в сохранении тех или иных элементов целого или отдельных сторон его организации при изменении целого как системы, т.е. при переходе из одного состояния в другое
4.	Г.А. Клековкин	«Принцип (требование), согласно которому изменения системы, осуществляемые в настоящем, должны опираться на ее наличное прошлое, и, в свою очередь, готовить к желаемому будущему» [5, с.72]
5.	Е.С. Киселева, Е.Н. Овчаренко	«Система, включающая в себя ряд структурных элементов, соответствующих основным компонентам обучения» [4, с. 113]
6.	Р.М. Зайниев	«Общепедагогический принцип, требующий постоянного обеспечения неразрывной связи между отдельными сторонами, этапами и ступенями обучения и внутри них в направлении профессионального развития» [7, с. 17]

Под преемственностью формирования методической компетентности будущего учителя математики в нашем исследовании будем понимать целостный педагогический процесс, основанный на поэтапном взаимодействии математических и методических дисциплин через призму квазипрофессиональной деятельности студента, системном использовании математических структур как инструмента освоения способов когнитивной деятельности и методических приемов обучения математике, фундировании методического опыта студентов в процессе освоения сложного знания и педагогической практики.

В рамках структурно-функциональной модели методической системы обучения будущего учителя математики в педагогическом вузе выделим следующие компоненты: целевой, содержательный,

операционно-деятельностный, контрольно-регулятивный и оценочно-результативный.

Рассмотрим возможность реализации преемственности в формировании методической компетентности будущего учителя математики на методическом уровне внутри каждого компонента методической системы обучения.

На уровне целевого компонента реализация преемственности обеспечивается за счёт проектирования иерархии целей, определяемых требованиями ФГОС ВО и актуальными запросами педагогической практики. Метацель системы формирования методической компетентности будущего учителя математики заключается в развитии интегративной способности к решению поливариативных профессионально-педагогических задач. Цель второго уровня – формирование устойчивой учебно-профессиональной мотивации, усвоение теоретико-методических знаний, а также овладение комплексом педагогических действий, соответствующих современным образовательным парадигмам.

Содержательный компонент системы предполагает реализацию преемственности через отбор и структурирование учебного материала с учётом психологических механизмов усвоения знаний. Реализация преемственности осуществляется путём адаптации обобщённых конструкторов сложных математических систем и знаний к содержанию школьного курса, обеспечивая единство трёх аспектов: предметно-математического (логика научного знания), операционно-методического (технологии трансляции знания), профессионально-педагогического (формирование дидактической рефлексии). Согласно концепции Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития, содержание обучения будущих педагогов должно включать не только алгоритмизированные, но и ситуационно-методические задания, требующие анализа и проектирования педагогических сценариев с учётом дифференциации когнитивных возможностей учащихся.

Под ситуационно-методическими заданиями будем понимать задания, в которых описана проблемная ситуация методического характера, в ходе решения которых формируются компоненты готовности будущего учителя математики к осуществлению профессиональной деятельности посредством овладения приемами методической работы над предложенным математическим содержанием. Это предполагает моделирование ситуаций, в которых студент осуществляет методическую адаптацию математического содержания для различных уровней образовательной подготовки школьников.

Примеры реализации преемственности на содержательном уровне формирования методической компетентности будущего учителя математики:

1) Вертикальная интеграция математического содержания реализуется через симбиоз вузовских дисциплин с разделами школьной программы. Например, изучение в вузе абстрактных понятий *группы* и *кольца* сопровождается заданиями на адаптацию этих конструктов для объяснения свойств арифметических операций в 5–6-х классах.

Пример реализации.

В курсе алгебры:

Задание для студентов: *используя аксиомы кольца, объясните алгоритм решения уравнения $3x+5=1$. Создайте серию заданий для 7-го класса, где каждое действие над уравнением иллюстрируется через свойства колец.*

Цель задания: показать, что алгебраические преобразования в школе базируются на строгих математических законах, а не на механических правилах.

В курсе геометрии:

Задание для студентов: *перечислите и охарактеризуйте симметрии правильного четырехугольника. Разработайте урок для 8-го класса, где школьники: определяют оси симметрии фигуры, перечисляют все движения, отображающие квадрат на себя, составляют «таблицу умножения» для комбинаций поворотов и отражений.*

Цель задания: продемонстрировать прикладную роль теории групп в визуализации геометрических преобразований.

Изучая различные вузовские курсы, студентам предлагается провести сравнительный анализ школьных и вузовских учебников для выявления терминологических расхождений, преемственности в логике изложения тем. В результате такой работы у студента формируется навык адаптации теоретических знаний к учебному процессу, критического анализа образовательных ресурсов.

2) Модульное структурирование содержания с акцентом на преемственность реализуется через синхронизацию математических и методических курсов. Например, изучение темы «Многочлены от одной переменной» в вузовском курсе «Алгебра» должно сопровождаться модулем в методической дисциплине, где будут рассмотрены стратегии объяснения этой темы школьникам, проведен анализ типичных ошибок и разработаны дидактические материалы.

Модуль «Преобразования плоскости и их приложения к решению задач» в вузовском курсе геометрии имеет логическое продолжение в методике обучения математике (анализ типичных ошибок школьников при решении задач на построение и разработка коррекционных упражнений) и при прохождении студентами педагогической практики (проведение мини-исследований в школе по выявлению когнитивных барьеров в восприятии темы). Результатом такой деятельности будет

понимание будущим учителем связи математической теории с методикой её преподавания, формирование умения проектировать учебный процесс с учётом преемственности.

3) Реализация междисциплинарных образовательных проектов преследует две ключевые цели: осуществить теоретико-методическую подготовку студентов и разработать конкретный педагогический продукт. При выполнении проекта будущие учителя математики анализируют содержание школьного курса математики через интеграцию знаний из различных областей – высшей алгебры, математического анализа, теории вероятностей, а также современных педагогических подходов и дидактических принципов.

Выполнение проектов предусматривает создание образовательных продуктов прикладной направленности – учебных кейсов, цифровых ресурсов, диагностических методик или адаптивных программ, которые могут быть внедрены в школьную практику.

Приведем примерные темы междисциплинарных учебно-исследовательских проектов для будущих учителей: «Алгебраические структуры в школьной математике: от групп до уравнений»; «Теория множеств как основа школьных дисциплин: от логики до вероятности»; «Графы и комбинаторика: прикладные задачи для уроков математики»; «Топологические идеи в школьной геометрии: гибкость мышления».

Предложенные механизмы (вертикальная интеграция, модульный подход, междисциплинарность) в содержательном компоненте методической системы обучения будущего учителя математики формируют у него способность к рефлексии математического содержания и умение проектировать учебные материалы с опорой на глубокое понимание предмета.

Преемственность в методах, формах и средствах подготовки будущего учителя математики представляет собой согласованность педагогических подходов на всех этапах обучения. Она охватывает единство образовательных компонентов: синхронизацию форм, методов и технологий обучения, воспитания и профессионального становления; интеграцию инноваций: внедрение цифровых инструментов, активных и диалогических практик, адаптацию искусственного интеллекта в образовательный процесс; структурную целостность: разработку единых требований к организации учебной деятельности как в предметных, так и в профессиональных дисциплинах.

Операционно-деятельностный компонент методической системы подготовки будущих педагогов реализуется через послойное фундирование знаний и опыта методической деятельности. Данный процесс основан на актуализации содержания и способов развертывания обобщений математических структур. Это позволяет будущим педагогам эффективно проектировать и организовывать обучение математике

школьников, обеспечивая связь теоретических абстракций с практикой преподавания.

Выделим следующие особенности преемственности методов и форм обучения: использование активных и диалогических форм обучения при изучении как фундаментальных, так и профессиональных дисциплин в направлении анализа и оценки доступности математических знаний и методических действий, осуществление коммуникационной деятельности в информационно-образовательной среде вуза; смещение акцентов на самоорганизацию и самообразование студента в когнитивной деятельности на основе использования технологий искусственного интеллекта. В условиях активной цифровой трансформации различных сфер человеческой деятельности, включая образовательную систему, особую значимость приобретает вопрос преемственности. Как справедливо подчеркивают А.Е. Абылкасымова и А.Л. Семенов, «важно использовать цифровой ресурс и для решения проблемы преемственности» [1, с. 34].

Реализация преемственности методической подготовки студентов предполагает использование следующих инновационных форм организации учебного процесса: смешанное обучение с использованием технологий искусственного интеллекта и «перевернутый класс», проектное обучение и др. Технология «перевернутый класс» предусматривает самостоятельный просмотр студентами видеолекции по какой-либо теме курса методики преподавания математики, с последующей на очных практических занятиях разработкой фрагментов уроков с использованием, например, интерактивных платформ (GeoGebra и др.). Использование проектного обучения при организации деятельности студентов позволит развить **соответствующий навык** создания учебных проектов [6].

Преемственность в методической подготовке будущих учителей математики реализуется на основе моделирования в учебном процессе предметного содержания и освоения профессиональных действий на всех этапах формирования их методической компетентности. Такой подход обеспечивает поэтапное развитие навыков: от базовых методических умений, закладываемых в рамках предметной подготовки, до их детальной отработки при изучении методических дисциплин.

Формирование методической компетентности будущего учителя математики требует раннего включения элементов методических действий в предметную подготовку. Это позволяет создать основу для последующего изучения методических дисциплин, обеспечивая преемственность между математическим содержанием и его методическими аспектами. На этапе предметной подготовки целесообразно начинать работу по развитию следующих методических умений у будущего педагога: владение методикой формирования

математических понятий; владение методикой обучения решению математических задач; методикой изучения теорем и др. Хотя полное овладение этими умениями достигается на этапе методической подготовки, их отдельные элементы могут быть интегрированы в математические курсы. Например, изучение понятия «группа» предоставляет возможности для моделирования педагогической деятельности.

Пример: формирование понятия «группа» через призму методики формирования математического понятия структурируется по этапам, имитирующим работу учителя со школьниками: мотивация (демонстрация прикладной значимости: кристаллография, криптография, теория симметрии; связь со школьной математикой); выделение существенных свойств понятия; работа с формулировкой определения; применение понятия; систематизация, установление связи с другими понятиями.

Интеграция методических элементов в предметную подготовку создает условия для осознанного усвоения будущими учителями связи между абстрактной теорией и школьной практикой. Такой подход не только повышает качество математического образования, но и формирует основу для педагогического творчества, позволяя студентам проектировать уроки с опорой на глубокое понимание материала.

Преемственность между предварительным и текущим контролем в обучении обеспечивается за счёт сохранения единой структуры оценивания на всех этапах образовательного процесса. Основу этой структуры составляют два взаимосвязанных компонента: сформированность знаний (проверка усвоения теоретического материала) и сформированность умений (оценка практического применения знаний через овладение приемами педагогической деятельности учителя).

Особое внимание уделяется диагностике методических умений, которые отражают способность студентов применять освоенные методы деятельности в новых контекстах. Для этого используются: диагностические работы и экспертная оценка преподавателя.

Таким образом, преемственность формирования методической компетентности будущего учителя математики обеспечивается через все компоненты методической системы обучения: целевой, содержательный, процессуальный, технологический и оценочно-рефлексивный. Такой подход способствует подготовке педагога нового поколения, владеющего ключевыми профессиональными компетенциями, соответствующими вызовам и требованиям XXI века.

Список литературы

1. Абылкасымова А.Е., Семенов А.Л. О проблеме преемственности обучения математике в школе и в педагогическом вузе // Continuum. Математика. Информатика. Образование. 2024. № 2(34). С. 31–41.
2. Баллер Э.А. Преемственность в развитии культуры. М.: Наука, 1969. 294 с.
3. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. М.: Просвещение, 2003. 223 с.
4. Киселева Е.С., Овчаренко Е.Н. Современные подходы к обеспечению преемственности обучения (на примере физики в школе и вузе) // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 3. С. 113–120.
5. Клековкин Г.А. К психологическим основаниям технологии преемственности в обучении геометрии в школе // Математика. Информатика. Технологический подход к обучению в вузе и школе: Материалы всероссийской научно-практической конференции, Курган, 28–29 марта 2011 года. Курган: Курганский государственный университет, 2011. С. 72–74.
6. Кузнецова И.В., Кытманов А.А., Тихомиров С.А. Возможности Web-технологий для обучения в сотрудничестве // Web-технологии в образовательном пространстве: проблемы, подходы, перспективы: сборник статей участников Международной научно-практической конференции, Н. Новгород – Арзамас, 26–27 марта 2015 года / под общ. ред. С.В. Арюткиной, С.В. Напалкова. Н. Новгород-Арзамас: Арзамасский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», ООО «Растр-НН», 2015. С. 57-60.
7. Зайниев Р.М. Преемственность профессионально-ориентированного содержания математического образования в системе «школа – колледж – вуз»: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 2012. 42 с.
8. Мордкович А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в педагогическом институте: автореф. дис. ... докт. пед. наук. АПН СССР, НИИ СИМО. М., 1986. 36 с.
9. Сластенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.
10. Сманцер А.П. Педагогические основы преемственности в обучении школьников и студентов: теория и практика. Минск, 1995. 288 с.
11. Шкерина Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе. Красноярск: КГПУ, 2005. 272 с.

Об авторе:

КУЗНЕЦОВА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры геометрии и алгебры ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского» (150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, 108/1), e-mail: gits70@mail.ru

Continuity of formation of methodological competence of the future mathematics teacher

I.V. Kuznetsova

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl

The article is devoted to the implementation of continuity in the formation of methodological competence of future mathematics teachers. The purpose of the study is to develop mechanisms for integrating fundamental and methodological training of future teachers aimed at developing their methodological competence. The main approaches to implementing the continuity of the formation of methodological competence of future teachers at the substantive level are described. The strengthening of the practical focus of fundamental disciplines studied by students at the university is substantiated in order to master the techniques of methodological work on the proposed mathematical content and the formation of readiness to effectively carry out their professional activities.

Keywords: *continuity, methodological competence, preparation of mathematics teachers, mathematical structures, modern educational technologies, situational and methodological tasks.*

Принято в редакцию: 07.02.2024 г.

Подписано в печать: 15.04.2025 г.

МОЛОДЫЕ ИССЛЕДОВАТЕЛИ И АСПИРАНТЫ

УДК 37.02

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.220

Методические основы формирования функциональной грамотности в условиях цифровой трансформации

Ай Хунцзи

ФГАО ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Обобщён опыт формирования функциональной грамотности в условиях цифровой трансформации, приведена сравнительная характеристика методических основ её формирования в России и в Китае, определены общие тенденции развития идеи функциональной грамотности в данных странах. Раскрываются содержание понятия «функциональная грамотность», а также эволюция подходов к трактовке данного понятия. Актуальность определяется требованиями современного общества к развитию многогранной личности, готовой к изменениям внешней среды и способной самостоятельно справляться с возникающими трудностями.

Ключевые слова: функциональная грамотность, цифровизация, дистанционное обучение, адаптивное обучение, чат-боты, цифровая трансформация образования, искусственный интеллект, кроссплатформенность, Китай, образовательные ресурсы.

Введение

Актуальность темы исследования обусловлена инновативными изменениями в современном обществе, которые проникают во все сферы деятельности. В области образования им следует уделять особое внимание, так как от его результатов зависит будущее всей страны. Общество развивается ускоренными темпами, каждое новое открытие в науке и образовании внедряется в нашу жизнь гораздо быстрее, чем это было раньше. Человек от природы стремится к лучшему, он хочет развиваться, поэтому необходимо следить за инновациями, чтобы помочь ему в этом. В данный момент мы находимся в условиях цифровой трансформации.

Учёт современных тенденций развития образования является необходимым условием успешного и результативного обучения, позволяет педагогам поддерживать интерес к предмету, помогает в оптимальной организации учебного процесса, а также дает возможность применять полученные знания на практике. В современной России разработан комплекс мер по формированию функциональной грамотности. Например, Министерство просвещения РФ реализует

© Ай Хунцзи, 2025

проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности». Также разрабатываются, обсуждаются и внедряются проекты всероссийского, регионального и муниципального уровней, направленные на повышение функциональной грамотности учащихся. Развитие функциональной грамотности направлено на формирование универсальных компетенций. Универсальные компетенции в системе образования Китая интегрируются в основные школьные предметы и преподаются в рамках дополнительного образования.

Понятие «грамотность» введено ЮНЕСКО в 1957 году и отражает совокупность навыков чтения и письма для решения бытовых задач. В период с 2002 по 2012 гг. понятие грамотности было пересмотрено и введено новое обозначение «функциональная грамотность», отражающее всё более усложняющиеся умения (компетенции) для успешного выполнения определенной социальной роли [10, с. 5]. В настоящее время развитие эффективных методик формирования функциональной грамотности является одной из ключевых задач в сфере образования как в России, так и в Китае. В России, согласно национальному проекту «Образование», выполнение данного показателя должно обеспечить вхождение РФ по качеству общего образования в первую десятку стран, участвующих в рейтинговании.

В КНР уже много лет реализуется проект «Общества Великого Единения» 大团结. М.Ю. Захаров и А.В. Шишкова описывают его основные задачи, в частности, обеспечение доступности образования для всех граждан. Цифровизации образования, а именно электронному обучению в Китае начали уделять внимание с 1999 года. Его основной задачей является обеспечение доступными и эффективными образовательными ресурсами всех жителей КНР, независимо от их социального и материального положения. Например, в настоящее время в китайском образовании успешно применяются облачные технологии, искусственный интеллект, виртуальная реальность и другие цифровые инструменты [5, с. 204].

Г.А. Рудик, А.А. Жайтапова, С.Г. Стог в своём исследовании о путях устранения функциональной неграмотности показали, что на данный момент решить проблему не удалось. В каждом регионе, в каждом образовательном учреждении есть отстающие дети, для которых учебная нагрузка значительно превышает их возможности. Учёные выясняли причину функциональной неграмотности, и благодаря результатам проведённого эксперимента было установлено, что наиболее существенные причины следующие: неправильное направление вектора функциональной грамотности ввиду того, что попытки, которые предпринимаются, приводят к усложнению образовательных программ и снижению успеваемости отстающих учеников; методологическое обоснование и направления учебной деятельности не всегда

соответствуют образовательным возможностям и потребностям детей; ориентация образования на результат (авторы считают, что ориентация на результат подобна линии горизонта: чем больше к ней стремишься, тем она становится от тебя дальше); авторитарный стиль управления.

Из-за этих причин отсутствуют условия для успешного формирования функциональной грамотности обучающихся, и нужно искать новые способы преодоления выявленных препятствий [7, с. 267].

Функциональная грамотность может показать, как человек способен использовать имеющиеся у него знания, умения и навыки в реальной жизни. Важность формирования функциональной грамотности отражена в ФГОС ОО (комплексное изучение проблем, включая жизненные ситуации, практико-ориентировочная деятельность), а для формирования и оценки функциональной грамотности в педагогической науке разработаны специальные задания, структура и содержание которых отличаются от традиционных [10, с. 6].

Таким образом, становится очевидно, что формирование функциональной грамотности в современных условиях необходимо, а для её развития требуются новые методы и способы обучения.

Обращение к теоретическим источникам позволяет рассмотреть данный вопрос. Для этого обратимся к работе Л.Н. Храмовой, Н.В. Басалаевой, Е.В. Киргизовой. Авторы указывают, что в условиях цифровой трансформации образования одним из эффективных методов обучения является создание чат-ботов. Использование чат-ботов для формирования функциональной грамотности предполагает передачу информации в более сжатом виде. Они не занимают при этом много места на смартфонах, а любые приложения и обучающие программы будут занимать больше памяти по сравнению с чат-ботами [11, с. 164].

Методы формирования функциональной грамотности приводят А.Б. Жаныс и Асылбек Хулын. Они считают, что для развития функциональной грамотности современных детей учителям необходимо овладеть новыми инновационными методами работы. На уроках можно использовать интерактивные доски, компьютерные программы, мультимедийные материалы, методы активного обучения и т.д. [4, с. 2].

Итак, школа, учителя, вся система образования являются акторами в успешной социализации подрастающего поколения, организуют прохождение важных жизненных этапов в воспитании, обучении и развитии. Обобщив приведённые точки зрения, мы можем заключить, что исследователи отмечают изменение запроса общества на качество общего образования. Изучим возможности цифровой образовательной среды для формирования функциональной грамотности обучающихся.

О.А. Шумская считает, что сфера образования является одной из последних областей, которая пользовалась традиционными и устоявшимися методами до последнего, но в данный момент

претерпевает колоссальные изменения. Образовательный процесс сегодня – это не классическое обучение, где все дети сидят в классе за партами, а учитель им, стоя у доски, что-то объясняет. Современное образование – это возможность выйти за рамки класса, школы и даже города. Новые технологии позволяют перенестись на экскурсию в другое время или заниматься со своим классом из дома. И эти технологии призваны повышать и визуальную, и технологическую, и функциональную грамотность обучающихся. Автор отмечает важный момент – все эти изменения не призваны заменить учителя, а, наоборот, помогают ему в работе. Новые технологии (геймификация, видео, интерактивные карточки, карточки с якорями памяти, совместное обучение, адаптивное повторение и т.д.) позволяют превратить обучение школьников в игру, в творческий процесс, в увлекательное приключение [16, с. 76].

В.Ф. Шамшович, Н.Ю. Фаткуллин, Л.А. Сахарова, Л.М. Глушкова считают, что для успешного формирования цифровой образовательной среды важен системный подход, а именно: разработка методики обучения, подбор эффективных форм и методов работы, повышение квалификации педагогического состава, создание доступных детям цифровых площадок для обучения. Среди преимуществ электронного обучения авторы выделяют: возможность преподносить информацию дозированно, наличие игровых элементов в процессе обучения, персонализацию и выбор индивидуальной траектории обучения, кроссплатформенность (возможность обучения на нескольких площадках). Авторы считают, что любые нововведения имеют как положительные, так и отрицательные стороны, поэтому любую инновацию нужно внедрять обдуманно и осторожно [15, с. 137].

С.В. Данилов и И.Н. Тимошина предложили свою систему оценки цифровизации образовательного учреждения. Авторы выделили несколько параметров и критериев оценки: насыщенность, структурированность, оснащенность, востребованность и предполагают, что данные критерии могут быть дополнены и скорректированы, но самое необходимое условие, которое необходимо соблюдать, – это востребованность цифровых инструментов у педагогов и учеников, а также наличие соответствующих навыков применения данных инструментов [3, с. 19].

В.А. Мальцева, М.В. Климова, Т.В. Голубчик провели исследование среди обучающихся 8-х и 9-х классов. Было выявлено положительное отношение к дистанционному обучению, ученики отмечали такие положительные стороны, как возможность выбирать учителя независимо от школы и города, возможность учиться и получать новую информацию в любой точке мира и т.п. Но были обнаружены и минусы: отсутствие живого контакта с друзьями и возможные риски для здоровья (долгое нахождение за компьютером вредит зрению и осанке). Несмотря на выявленные положительные стороны дистанционного

обучения, 60% учеников 8 класса и 56,3% учащихся заявили, что они выступают против перехода на онлайн-обучение [6, с. 26].

На основании вышеизложенного можно утверждать, что проблема цифровизации образования до сих пор недостаточно изучена и требуется создание другой, более эффективной модели дистанционного обучения, которая понравится и детям, и родителям, а также будет приносить результаты.

Рассмотрим методическую модель формирования функциональной грамотности в условиях цифровой трансформации С.В. Даниловой и И.Н. Тимошиной. Под цифровой образовательной средой ученые понимают дистанционное обучение с использованием цифровых технологий. Такое обучение вызывает интерес подрастающего поколения, социализирующегося в век компьютеризации и цифровизации. Но у такого обучения есть один существенный недостаток – проблема дозирования когнитивной нагрузки на ребёнка. То есть, если учитель в классе увидел, что дети устали, он может дать им другое задание, с маленькими детьми провести физкультурную паузу, дать им отдохнуть, то при дистанционном обучении можно не заметить момент усталости ребёнка. Также есть риск развития психических расстройств, если ребёнок проводит много времени с электронными устройствами [3, с. 8]. Данная проблема рассматривается в нашей работе «Функциональная грамотность школьников в условиях цифровой трансформации образования» [1, с. 31]. В ней мы пришли к выводу, что функциональная грамотность – это способность индивида применять разные умения и навыки в жизненных ситуациях. Если раньше под функциональной грамотностью понимали умения читать и писать, то на современном этапе нашей жизни и деятельности в это понятие входит и то, что помогает человеку справляться с различными жизненными трудностями, решать задачи, способность принимать решения, эффективно коммуницировать, а также развитое критическое мышление. Проблему нагрузки на психику ребёнка мы предлагаем решать путём создания определенных условий для успешной адаптации детей к данному типу обучения. Специально созданные условия аккуратного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс смогут сделать обучение комфортным и результативным [1, с. 33].

И в России, и в Китае ведётся работа по цифровой трансформации образования (далее – ЦТО). Об этом пишут Ван Дунцин, М. Чжан, А.Ю. Уваров, С. Ван, Ц. Кан, Чжао Вэньвэнь. Ниже приведена таблица со сравнительной характеристикой проблем реализации ЦТО в двух странах.

Таким образом, хотя имеют место существенные отличия в реализации ЦТО в России и Китае, в обеих странах осознают важность внедрения цифровых технологий в образовательный процесс.

Таблица 1

Сравнительная характеристика проблем реализации ЦТО в России и Китае

Критерии сопоставления	Россия	Китай
Количество образовательных учреждений (по состоянию на 2024 год)	952 высших учебных заведений 3148 средних учебных заведений (училищ, колледжей, техникумов) 39 500 школ [2, с. 46]	732 высших учебных заведений 246 средних учебных заведений 518 000 школ [2, с. 47]
Календарный график учебного процесса в университетах	Учебный год поделён на 2 части / семестра, 2 экзаменационные сессии в учебном году	Высшие учебные заведения сами принимают решение о графике проведения экзаменов сессии и делении учебного года на семестры
Оценка качества образования	Высшее образование в России – одно из сильнейших в мире. Большое количество учёных и специалистов мирового уровня обучались в России	Опережает многие страны по большинству критериев. Китай – лидер по количеству научных работ и патентов [2, с. 48]
Недостатки	Недофинансирование высшего образования, ограничивающее развитие системы; большое количество частных учебных заведений, которые конкурируют с государственными учреждениями; ЕГЭ не позволяет учитывать индивидуальные особенности учащихся [2, с. 50]	Недостаточное финансирование и прерывистое развитие системы образования; преимущественно традиционные методы обучения (классно-урочная система, обучение по учебникам и т.п.) [2, с. 49]
Отношение к цифровизации образования	Осознание значимости процессов цифровизации для системы образования [13, с. 56]	В обучении школьников и студентов цифровизация образования имеет большое значение; цифровизация должна охватить все уровни образования [14, с. 145]
Перспективы развития цифровизации	Изучение сценариев развития цифровой трансформации других стран. Разработка моделей цифровой трансформации образования на уровнях: - образовательных учреждений; - регионов; - страны в целом. Мониторинг и управление процессами ЦТО [9, с. 78]	На ближайшие десятилетия Китай планирует сосредоточиться на следующих аспектах цифровой трансформации: - создании инновационных технологий искусственного интеллекта и их внедрении в образовательный процесс, - эффективном применении искусственного интеллекта в образовании [9, с. 100]

Л.Н. Черкасова отмечает, что Китай за последнее десятилетие сделал существенный скачок в развитии системы образования в целом.

Цифровизацией образования первыми занялись Сингапур, Гонконг, Япония, Южная Корея. Китаю и России ещё предстоит внедрить многие элементы цифровых образовательных технологий [12, с. 83].

Приведём иную точку зрения на данный вопрос. Её выдвигает Синьжань Се, который считает, что, прежде чем разрабатывать методики формирования функциональной грамотности у детей посредством цифровых инструментов, нужно подготовить компетентный педагогический состав. Изменения в уровне функциональной грамотности произойдут только тогда, когда будут подготовлены кадры, владеющие новыми цифровыми технологиями. Часто учителя не умеют пользоваться предоставленными им цифровыми инструментами, поэтому в первую очередь нужно уделить внимание готовности учителей к ЦТО и внедрению новых цифровых средств в образовательный процесс [8, с. 196].

Проведённый анализ позволяет сделать следующие выводы:

1. Понятие функциональной грамотности имеет несколько значений: во-первых, это способность человека к выполнению определённых задач, необходимых для повседневной жизни, позволяющих получать образование и развиваться, работать во различных сферах человеческой деятельности; во-вторых, это уровень образования в целом.

2. Недостатки в системе образования России: кризис финансирования; единый государственный экзамен, который не позволяют учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Проблемы в системе образования Китая: дискретное развитие системы образования, недостаточное финансирование, преимущественно традиционные методы обучения.

3. Задачами цифровой трансформации системы образования в России являются: изучение сценариев цифровой трансформации в других странах; разработка моделей цифровой трансформации образования на уровнях страны, регионов и образовательных учреждений; мониторинг и управление процессами цифровой трансформации образования. Задачи, стоящие перед Китаем: создание инновационной системы технологий искусственного интеллекта и их эффективное внедрение в образовательный процесс.

4. Таким образом, проблема формирования функциональной грамотности имеет большое социально-политическое и социально-экономическое значение для многих стран, в том для России и Китая.

В нашей статье показано, что проблема формирования функциональной грамотности в условиях цифровой трансформации актуальна и нуждается в дальнейшем изучении, так как появление новых теоретических и практических результатов исследований в этих областях ведёт к развитию общества в целом и к повышению способности к социальной адаптации к любым жизненным кризисам, в частности.

Список литературы

1. Ай Хунцзи. Функциональная грамотность школьников в условиях цифровой трансформации образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2024. №5-2. С. 31–34.
2. Ван Дунцин. Технология формирования функциональной грамотности у российских и китайских обучающихся: сравнительный анализ // Казачество. 2024. № 75 (2). С. 47–52.
3. Данилов С.В., Тимошина И.Н. Модель формирования функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой образовательной среды школы // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 4 (133). С. 8–20.
4. Жаныс А.Б., Асылбек Хулын. Методы формирования функциональной грамотности // Наука, образование, культура. 2024. № 2 (68). С. 1–8.
5. Захаров М.Ю., Шишкова А.В. Управление цифровой трансформацией образования как часть китайского национального проекта общества всеобщего единения // Вестник ГУУ. 2023. № 1. С. 199–206.
6. Мальцева В.А., Голубчик Т.В., Климова М.В. Формирование функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации общества // Психология образования в поликультурном пространстве. 2021. №4 (56). С. 24–31.
7. Рудик Г.А., Жайтапова А.А., Стог С.Г. Функциональная грамотность – императив времени // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития. 2014. № 1. С. 263–269.
8. Се С. Сравнительно-сопоставительный анализ подготовки будущих учителей начальных классов Китая и Беларуси к формированию функциональной грамотности учащихся // Развитие социально-устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сб. материалов XII Международной научно-практической конференции, Абакан, 21-23 ноября 2024 года. Абакан: ФГБОУ ВО «Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова», 2024. С. 195–200.
9. Уваров А.Ю., Ван С., Кан Ц. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае. II Российско-китайская конференция исследователей образования «Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект» (Москва, 26–27 сентября 2019 г.). М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. 155 с.
10. Формирование функциональной грамотности / сост. Л.Н. Хромова, О.Б. Лобанова, А.В. Фирер, Н.В. Басалаева, Л.С. Шмультская. Красноярск: «Литера-принт», 2021. 130 с.
11. Хромова Л.Н., Басалаева Н.В., Киргизова Е.В. Формирование функциональной грамотности обучающихся в условиях цифровой трансформации // Человек и язык в коммуникативном пространстве: сборник научных статей. 2021. № 12 (21). С. 163–165.
12. Черкасова Л.Н. Специфика систем образования России и Китая в рамках мировой цифровизации // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2020. № 3 (46). С. 81–87.
13. Чжан М. Изучение взаимной оценки профессионального образования между Китаем и Россией в контексте цифровизации образования // Лучшие практики ведущих вузов в фокусе сравнительно-педагогических

исследований: достижения, проблемы, перспективы: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф., Благовещенск, 17 октября 2024 года. Благовещенск: Благовещенский гос. пед. ун-т, 2024. С. 56–62.

14. Чжао Вэньвэнь. Развитие образовательных экосистем в контексте цифровизации в Китае // Педагогический журнал. 2023. № 13 (5А). С. 145–152.
15. Шамшович В.Ф., Фаткуллин Н.Ю., Сахарова Л.А., Глушкова Л.М. Цифровая трансформация общества // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика. 2020. № 1 (31). С. 136–146.
16. Шумская О.А., Придворева И.Г., Татарникова Е.Г. Цифровая трансформация в образовании: вызовы современного общества // Молодой учёный. 2021. № 7 (349). С. 76–77.

Об авторе:

Ай ХУНЦЗИ – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6), e-mail: anyaanran@vk.com

Methodological foundations of functional literacy formation in the context of digital transformation

Ai Hongji

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

The article summarizes the experience of functional literacy formation in the current realities and provides a comparative description of the methodological foundations of its formation in Russia and China. The general trends in the development of functional literacy in the countries represented are identified. The work reveals the content of the concept of «functional literacy», as well as the specifics of the development of this concept in a historical context. The relevance of the article is determined by the requirements of modern society in the development of a personality capable of functioning successfully, ready for changes in the external environment and able to cope with emerging difficulties on their own. The object of research: functional literacy. The purpose of the article is to study the methodological foundations and specifics of the formation of functional literacy in the context of digital transformation. Research methods: the following theoretical methods were used in the course of the study: historical and philosophical, which allows us to trace the history of the development of functional literacy as a process; synthesis, which allows us to delve into the relationship between functional literacy and other areas of pedagogy; as well as a problematic method that allows us to identify shortcomings in the current system of digitalization of education and outline ways to improve it.

Keywords: *functional literacy, digitalization, distance learning, adaptive learning, chatbots, digital transformation of education, artificial intelligence, cross-platform, China, educational resources.*

Принято в редакцию: 12.02.2025 г.
Подписано в печать: 26.03.2025 г.

УДК 37.016: 78(510)
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.2.229

Особенности современной системы дополнительного музыкального образования в Китае

Ван Годун

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Данная статья посвящена обобщению и систематизации особенностей современной системы дополнительного музыкального образования в КНР. В ней рассматриваются ключевые показатели, по которым шёл анализ особенностей дополнительного музыкального образования Китая. Приведена классификация учреждений дополнительного музыкального образования в Китае. Рассматриваются задачи государства в области системы дополнительного образования, его ступени, принципы обучения и воспитания детей в Китае, особенности обучения одарённых детей. Показана связь дополнительного образования с историей развития китайской культуры. Показано значение музыкального образования в воспитании личности гражданина. Определены особенности музыкального дополнительного образования в Китае. Автор уделяет внимание развитию личности ребёнка, а проведенный анализ дополнительного образования показывает, насколько важным является обучение и воспитание китайских детей.

Ключевые слова: *дополнительное образование, Китай, традиционные методы обучения, инновационные методы, одарённость, творческие способности, творческий потенциал, музыкальная педагогика.*

Целью статьи является обобщение и систематизация особенностей системы дополнительного музыкального образования в современном Китае. В статье систематизированы и обобщены особенности современной системы дополнительного музыкального образования Китая, включая описание деятельности педагогов, инновационные методы работы с детьми, а также отражение менталитета, который играет важную роль в музыкальном образовании в Китае. Статья будет интересна занимающимся научно-исследовательской деятельностью в области педагогики, музыкального образования, дополнительного образования в КНР.

Вся система дополнительного образования, музыкального в том числе, призвана помочь людям жить лучшей жизнью, получать образование, быть развитым человеком, иметь свои увлечения и развивать таланты. Каждый родитель в Китае думает о будущем не только своих детей, а будущем всей страны, поэтому так щепетильно относится к обучению, учебным программам, общению детей с

© Ван Годун, 2025

выдающимися личностями, передаче своего жизненного опыта и своих традиций. А в культуре Китая заложено самобытное отношение к музыке. Музыка, по мнению китайцев, приносит в жизнь радость, помогает справляться с трудностями, развивает интеллект и способствует гармонии души. Занятия музыкой, игра на музыкальных инструментах, хоровое пение и другие виды занятий входят в программу обучения детей в КНР.

Среди всех особенностей, которые были выявлены в ходе анализа источников и исследований разных авторов, стоит выделить несколько показателей: материально-технические (оснащение занятий, финансирование, развитие новых технологий); социальные факторы (личность педагога, дисциплина, отношение к детям и их особенностям и т.д.); учёт традиционной педагогики, культуры и менталитета страны; методические факторы (комплексность занятий, преемственность в образовании, организация учебного процесса).

К исследованиям *материально-технических* особенностей можно отнести работы Чжан Шучжань, Е.А. Кириенко, Лю Игэ и С.И. Фоминой.

Учитывая такую специфику дополнительного музыкально-эстетического образования, как реализация личностно-ориентированного и комплексного подхода в образовательной деятельности, Чжан Шучжань считает важным воспитание нравственных основ личности. Ещё автор отмечает в сложившейся системе дополнительного образования три компонента. Первый компонент «политика двойного сокращения» (双减政策) подразумевает снижение учебной нагрузки современных школьников, уменьшение объемов домашнего задания и других заданий, которые негативно сказываются на физическом и психическом здоровье детей. Второй компонент – открытие организации «надзора по дополнительному образованию» (额外教育的监督) в Китае в 2021 году. Третий компонент «инновационные достижения в области музыкальной педагогики и педагогики дополнительного образования» (乐教学法和附加教育教学法领域的创新成果) [18, с. 17].

Развитие системы дополнительного образования Китая, по словам Е.А. Кириенко, – результат эффективной политики реформ. Основной целью дополнительного образования в Китае является преемственность в образовании. Государство всячески поддерживает систему дополнительного образования, выделяет финансирование для помощи в обучении детям из малообеспеченных семей, создаются мобильные (передвижные) центры, которые ездят в отдалённые районы и сельскую местность и обучают детей, которые живут вдали от крупных городов. Выделяет финансирование для инновационной деятельности, проектов и открытий в области дополнительного образования [10, с. 29].

Как уже отмечалось, проблема дополнительного образования в Китае отслеживается на государственном уровне. Об этом пишут Лю Игэ

и С.И. Фомина, они также утверждают, что к особенностям системы дополнительного музыкального образования авторы относят ускоренный темп обучения, который может быть результативнее за короткий промежуток времени на основе применения инновационных технологий, сети Интернет, дистанционного обучения и других современных форм образовательной деятельности [12, с. 108].

Социальные факторы выделяют многие учёные (Доу И. и А.П. Мансурова, Ф. Чжоу и Ван Шухань, М.А. Сафронова, Ван Д., Фань Цзои, Ма Хоажань, В.В. Малявин, Ма Хоажань, Ян Бохуа, Чжао Гэ).

В работе Доу И. и А.П. Мансуровой отмечены приоритетные направления в области системы дополнительного образования: в обеспечении талантливых музыкантов возможностью тренировки своих навыков; раскрытия своего творческого потенциала; возможности непрерывного обучения и совершенствования мастерства [8, с. 4].

Ф. Чжоу и Ван Шухань выделяют главные принципы системы музыкального образования в Китае: принцип целостности (обучение строится на главных педагогических компонентах, которые взаимосвязаны между собой); принцип осмысленности (детей не просто обучают чему-либо, а объясняют значение того или иного процесса, поясняют, для чего нужны те или иные навыки); апперцепция (зависимость от внутреннего состояния и от состояния психики); принцип продуктивности (сотворение самими учениками продукта деятельности, будь то игра на музыкальном инструменте или исполнительские навыки, всё то, что даёт обучение, то есть его результат) [6, с. 147].

В ходе исследования были отмечены особенности обучения одарённых детей в Китае. В Китае этому вопросу уделяют большее значение: специально разработаны программы, ведётся подготовка учителей, есть учебники и даже специальная система оценок одарённых китайских детей. Все эти факты отражены в работе М.А. Сафроновой, которая многие годы изучает проблему обучения одарённых детей в КНР, вопросы музыкального обучения в Китае и указывает, что показатели одаренности детей, занимающихся музыкой с раннего возраста гораздо выше, чем у детей, не посещающих музыкальные школы или другие секции [15, с. 19].

Особенности современной системы дополнительного музыкального образования в Китае раскрывает Ван Д. Он описывает противоречие в сложившейся системе дополнительного музыкального образования: качественные услуги и интересные формы работы преподавателей частных учреждений, финансовую нагрузку на родителей, так как дополнительное образование чаще всего осуществляется платно, а также высокую нагрузку на школьников: основные занятия в школе, выполнение домашних заданий и посещение дополнительных занятий музыкой.

Ван Д. считает, что дополнительное музыкальное образование в наши дни учитывает индивидуальные особенности детей и именно в этом залог успеха обучающей и развивающей деятельности. Ребёнок может прийти на занятие без настроения, у него могут быть проблемы в школе или семье, если педагог заметит, что с ним что-то не так, он сможет ему помочь, дать совет, подбодрить и помочь пережить проблему, таким образом, образовательный процесс не пострадает, ребёнок не пропустит важный материал, именно в этом заключается ориентирование на личность ребёнка, на его чувства и переживания [2, с. 242].

По мнению Фань Цзюи, организации дополнительного образования создают благоприятные условия для обучения детей музыке. В данных учреждениях детям дают не только музыкальное образование, а музыкальное воспитание и музыкальное развитие. Таким образом, преподаватель в системе дополнительного образования не просто обучает игре на музыкальном инструменте, вокалу или пению в хоре, а прививает детям любовь к музыке, способность наслаждаться ею и своей музыкальной деятельностью. В данный момент на смену традиционным формам работы в Китае пришли инновационные методы обучения: информационные технологии, программное обеспечение занятий, цифровые образовательные ресурсы и т.д. [20, с. 242].

Занятия музыкой в школах и учреждениях дополнительного образования, по мнению В.В. Малявина, повышают культуру обучающихся, помогают их развитию. Занятия музыкой питают душу человека, помогают находить красоту во всём окружающем мире, помогают ребёнку мыслить нестандартно, развивают его интеллект и другие способности [13, с. 202].

Ма Хоажань считает, что музыкальное образование в Китае достигло расцвета и колоссальных изменений путём модернизации всей системы образования и развития традиционной китайской педагогики музыкального образования. Музыкальная педагогика – это отдельная наука, изучающая формы, средства, методы и приёмы эффективного преподавания музыкальных дисциплин, а также теории и научные открытия в области музыкального образования. К особенностям дополнительного музыкального образования автор относит индивидуализацию обучения. Если в обычных школах и других учебных заведениях численность детей в классах и группах высокая, то в частных заведениях или государственных центрах можно заниматься с преподавателем индивидуально или в небольших подгруппах. Это позволяет нацелить обучение на задачи конкретного ребёнка, уделить внимание развитию его личности и провести обучение более точно, выбирая формы и методы работы, подходящие именно этому ребёнку [14, с. 166].

Согласно исследованиям Ян Бохуа, та система дополнительного музыкального образования в Китае, которая есть сейчас – это результат

многовековой истории, то есть политических, социальных и педагогических изменений и развития государства [21, с. 11].

В современный период музыкальное образование в Китае содержит в себе богатейший воспитательный потенциал. Об этом пишет Чжао Гэ, который считает, что именно музыкальное образование помогает сформировать личность, способную подстраиваться под изменения окружающей среды, развиваться и работать на благо своей страны: музыкальное воспитание, в первую очередь, это нравственное воспитание личности; музыкальное воспитание идёт сообща с эстетическим воспитанием, учит детей воспринимать мир чувств и эмоций, реагировать на них, активно участвовать в любой музыкальной деятельности. В Китае считают, что через музыку можно достать до «души» человека, поэтому музыкальное образование осуществляет духовное воспитание личности; патриотическое воспитание, приобщение к культуре и традициям своей страны и нации, идёт успешно через знакомство с музыкой, искусством, оперой и т.д. [19, с. 78].

Одним из критериев особенностей дополнительного музыкального образования в Китае мы выделяем *учёт традиционной педагогики, культуры и менталитета* страны. Их выделяют в своих работах Ван Мэнъюнь и Е.Н. Яковлева, Ван Даньни, Р.С. Лаво, Сяньюй Хуан, Цихэн Ван, Ян Ч. и В.И. Климов.

Причиной популярности дополнительного образования в Китае сейчас является непрерывная государственная политика и реформирование на протяжении 30 лет. Ван Мэнъюнь и Е.Н. Яковлева утверждают, что актуальной задачей в наше время является развитие китайского музыкального дополнительного образования, введение новых принципов и механизмов работы, оснащение инновационными средствами работы с детьми, но в тоже время – сохранение уникальности и самобытности китайской народной музыкальной культуры [5, с. 7].

Ван Даньни считает, что Россия оказала большое влияние на развитие музыкального дополнительного образования Китая. Тесное сотрудничество двух стран России и Китая со второй половины XX века позволили установить крепкие взаимоотношения и проводить обмен опытом в такой сфере, как музыкальное образование. Особенностью дополнительного музыкального образования, по мнению Ван Даньни, является опора на китайские традиции. Одной из приоритетных задач дополнительного музыкального образования в Китае является эстетическое воспитание личности [1, с. 46].

Дополнительное образование связано с историей развития китайской культуры: раньше музыкальное образование и культура Китая ассоциировалась с образованием элиты общества. Музыкальное образование было обязательным при обучении будущих чиновников, политиков, других деятелей, но позже эта система распространилась и на

других людей. Родители хотели дать своим детям самое лучшее, они отправляли их заниматься музыкой, потому что с давних времён в Китае считалось, что музыка воспитывает в человеке не только талант, но и положительные качества личности (жизнерадостность, позитивизм, творческий подход к любому делу, самообладание, выдержку, творческое мышление, креативность и т.д.). Благодаря этому, Р.С. Лаво считает музыкальное образование в Китае своеобразной возможностью воздействия на общество [11, с. 134].

Некоторые из особенных черт системы дополнительного музыкального образования Китая приводит Сяньйюу Хуан (рис. 1).

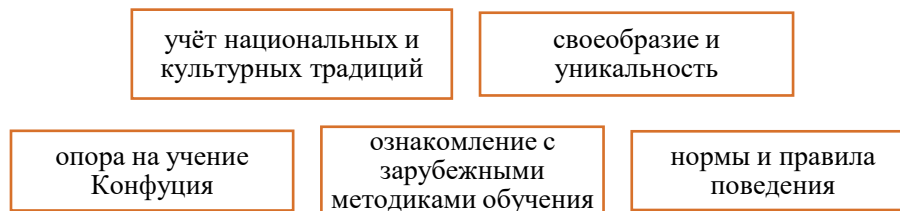


Рис. 1. Особенности дополнительного музыкального образования Китая (Сяньйюу Хуан, [16, с. 156])

Дадим описание каждой особенности. Музыкальное образование в Китае построено на традиционных культурных знаниях и все современные программы и способы работы уходят своими истоками в древнейшую самобытную культуру страны. Кроме учений Конфуция, есть опора на философию Лян Цичао и концепцию эстетического воспитания Кан Ювэя. Все они призывали воспитывать активную личность, способную к преодолению трудностей. Китайские методисты постоянно расширяют свои знания и изучают методику музыкального обучения других стран, в том числе России. Последний компонент очень важен, так как принятые много десятков лет назад правила и нормы поведения заложены в обществе, дети знают дисциплину, педагог для них очень важная и уважаемая фигура, также они почитают и уважают своих родителей, старших, несмотря на то, что занятия имеют свои особенности, дети придерживаются тех же правил, что в школе, в семье и в других социальных институтах [16, с. 158].

В системе дополнительного образования прослеживается отпечаток двух традиций: даосизма и конфуцианства. Цихэн Ван пишет, что эти традиционные учения Китая противоположны в эмоциональном плане: например, конфуцианство сурово и авторитарно, а даосизм по своей природе наоборот плавный, безмятежный, искренний и спокойный. Своё отражение в музыкальном плане в системе дополнительного образования оба направления находят в следующих особенностях: авторитарный стиль воспитания детей (учитель всегда прав и они очень сильно уважают учителей); уважение и почитание старших (младший член семьи не может спорить со старшим членом, в Китае очень ценится

опыт и возраст людей); китайцы – очень трудолюбивый и усердный в любой деятельности народ, эта черта находит своё отражение и в обучении, и в дополнительном образовании; в Китае очень строгая дисциплина посещения занятий (если ребёнок пропускает несколько занятий, его сразу же могут отчислить). Всё это складывается в определенный стиль воспитания и обучения детей, где есть правила и условия, которые помогают поддерживать дисциплину и влияют на результативность обучения [17, с. 38].

В Китае существует «предметность» и «программность» дополнительного музыкального образования, согласно которому, музыка находится в тесной связи со всей окружающей природой (живой и неживой). Ян Ч. и В.И. Климов указывают, что в музыке прослеживается такое направление китайской культуры, как гилозоизм (китайцы относятся к природе, как к живому одухотворённому объекту) [22, с. 112].

Заключительным критерием нашего анализа являются *методические факторы*. Их мы отмечаем в работах Ван Юеюнь, Ван Дунлянь, Ду Хуэйцзю и Г.П. Овсянкиной, Ииань Ван.

Согласно Закону об образовании КНР, дополнительное образование определяется как обучение в негосударственных образовательных и развивающих учреждениях для детей от 3 до 18 лет [24, с. 79]. Ван Юеюнь считает, что дополнительное образование в Китае имеет свои характерные особенности: отсутствие жесткой дисциплины; благоприятные условия для самовыражения каждого ребёнка; вариативность программ и обучающих методик; учреждения дополнительного образования организуют развивающую среду, в которых музыка воспринимается не как предмет, а как возможность реализации (или деятельности для души) [7, с. 138].

Ван Дунлянь указывает, что в Китае очень серьёзно относятся не только к обязательному школьному обучению детей, но и к дополнительному образованию: музыкальному образованию, обучению хореографии, танцу, живописи и другим творческим направлениям. Традиционное хореографическое мастерство всегда идёт вместе с музыкальным образованием. Дополнительные занятия хореографией у детей проходят чаще всего 3–4 раза в неделю и обязательно включают музыкальную подготовку. В Китае принято считать, что заниматься хореографией может только тот, у кого от природы есть «музыкальная одарённость», если сказать проще – китайцы говорят о творческом потенциале личности. Таким образом, в работе Ван Дунляня выделена ещё одна характерная особенность музыкального образования в Китае: комплексность занятий, так как на одном занятии в учреждении дополнительного образования могут быть элементы разных дисциплин и направлений [3, с. 66].

Ду Хуэйцю и Г.П. Овсянкина указывают, что музыкальное образование осуществляется на основе общеобразовательных программ младшей и средней школ, социального музыкального образования и на музыкальных факультетах вузов. К социальному музыкальному образованию относятся социальные и дополнительные образовательные учреждения (государственные и частные) [9, с. 213]. Согласно нормативной документации, у музыкального образования в Китае есть низшая ступень (когда дети обучаются в музыкальных школах, частных центрах) и высшая (когда продолжают музыкальное образование, будучи студентами музыкальных факультетов) [23, с. 11].

Ииань Ван выделяет такие особенности современного музыкального образования в учреждениях дополнительного обучения: рост количества проводимых масштабных культурно-массовых музыкальных мероприятий в Китае, а также распространение хорового пения – одного из направлений музыкального обучения, отмечена тенденция к постоянному обновлению и совершенствованию учебного процесса [4, с. 78].

Проведенный анализ позволил обобщить и систематизировать различные особенности современного дополнительного музыкального образования, которые представлены наглядно в табл. 1.

Таблица 1

Особенности музыкального дополнительного образования в Китае

Показатели	Авторы	Особенности
Материально-технические	Чжан Шучжань, Е.А. Кириенко, Лю Игэ, С.И. Фомина	Использование современных информационных технологий. Система дополнительного музыкального образования современного Китая включает использование инновационных технологий в учебном процессе
Социальные факторы	Доу И., А.П. Мансурова, Ф. Чжоу и Ван Шухань, М.А. Сафронова, Ван Д., Фань Цзюи, Ма Хоажань, В.В. Малявин, Ма Хоажань, Ян Бохуа, Чжао Гэ	Формирование гармоничной личности ребёнка. Занятие музыкой в системе дополнительного образования – это и патриотическое воспитание, и нравственное, и эстетическое
Учёт традиционной педагогики, культуры и менталитета страны	Ван Мэнюнь и Е.Н. Яковлева, Ван Даньни, Р.С. Лаво, Сяньюй Хуан, Цихэн Ван, Ян Ч. и В.И. Климов	Принцип предметности и программности. Китайская культура (а именно отдельное направление гиллоизм) находит отражение в музыкальном образовании. Дисциплина учеников. Авторитет учителя. В Китае очень строго следят за

		посещениями занятий, ребёнок может быть отчислен за пропуски в кратчайшие сроки. Педагоги уважаемы и почитаемы в китайской школе и других учреждениях
Методические факторы	Ван Юеюнь, Ван Дунлян, Ду Хуэйцю и Г.П. Овсянкина, Ииань Ван	Комплексность занятий. Одно комплексное занятие может включать 3-4 направления или дисциплины (например, танцы, вокал, игру на инструментах и хореографию). Отсутствует жёсткая дисциплина. В отличие от школы и государственных учебных заведений, в которых дети выполняют определенные нормативы и правила, а учителя придерживаются строгих требований, учреждения дополнительного образования имеют некоторую свободу

Выводы. Таким образом, к современным особенностям системы дополнительного музыкального образования Китая можно отнести следующие: опору на традиции и культурное наследие Китая, личностно-ориентированный подход в обучении. Кроме того, у детей, занимающихся музыкой, показатели одаренности выше, как показывают результаты исследований в данной области. Существует преемственность в образовании, комплексность занятий (вокал, хореография, танцы, игра на музыкальных инструментах). А также численность детей в группах меньше и поэтому результаты лучше. Выявлено противоречие: финансовая нагрузка на родителей, высокая занятость детей являются ограничивающим фактором, но качественные и интересные занятия в учреждениях дополнительного образования. Также к особенностям дополнительного музыкального образования в КНР относят: почитание учителя, его авторитет, рост количества проводимых масштабных культурно-массовых музыкальных мероприятий в Китае, а также гибкость в выборе программ.

Список литературы

1. Ван Даньни. Социокультурное образовательное пространство хорового воспитания в Китае: исторический контекст // THEORIA: педагогика, экономика, право. 2022. № 3(4). С. 43–48.

2. Ван Д. О системе дополнительного образования Китая и развитии музыкальных способностей школьников на основе междисциплинарного подхода // Педагогическое образование. 2024. Т.5. № 1. С. 240–246.
3. Ван Дунлян. Развитие музыкальных способностей школьников на занятиях хореографией в системе дополнительного образования в современном Китае // Вестник педагогических наук. 2022. № 7. С. 65–68.
4. Ван Ииань. Развитие музыкального образования в Китае и России // Управление образованием: теория и практика. 2021. Т. 11. № 2 (42). С. 74–79.
5. Ван Мэнюнь, Яковлева Е.Н. Современное музыкальное образование в Китае: тенденции и перспективы // Учёные записки. Электронный журнал Курского государственного университета. 2021. № 2 (58). С. 1–7.
6. Ван Шухань, Чжоу Фанчжу. Полихудожественный подход в развитии эмоционально-образного восприятия европейской музыки у китайских детей в условиях дополнительного образования // Искусство и образование. 2022. № 6 (140). С. 141–149.
7. Ван Юеюнь. О становление программы развития музыкально-творческого потенциала детей в негосударственных учреждениях дополнительного образования Китая // Педагогический журнал. 2024. Т. 14. № 5-1. С. 136–141.
8. Доу И., Мансурова А.П. К вопросу о современных тенденциях и задачах фортепианного образования в Китае // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 4. С. 1–5.
9. Ду Хуэйцю, Овсянкина Г.П. Классификация учебных заведений по подготовке вокалистов в современном Китае // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2019. № 194. С. 208–215.
10. Кириенко Е.А. Современное дополнительное (внешкольное) образование в КНР – результат эффективной политики реформ // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Педагогические науки. 2016. № 5. С. 28–31.
11. Лаво Р.С., Чжан Цзиньхуэй. Аксиологические основания музыкального образования в Китае // Культура и цивилизации. 2022. Т. 12. № 2А. С. 128–137.
12. Лю Игэ, Фомина С.И. Традиции и инновации в дополнительном художественном образовании Китая XXI века (на примере автономного района Нинся) // Педагогика. Вопросы теории и практики, Тамбов: Грамота. 2019. Том 4. Выпуск 4. С. 107–111.
13. Малявин В.В. Духовный опыт Китая. М.: Астрель. 627 с.
14. Ма Хаожань. Тенденции модернизации профессионального музыкального образования в Китае // Молодой учёный. 2023. № 26 (473). С. 166–170.
15. Сафронова М.А. Система обучения одарённых детей в Китае // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Ребёнок в современном образовательном пространстве мегаполиса», 2022. 245 с.
16. Сяньюй Хуан. Система музыкального образования в Китае // Вестник СПбГУКИ. 2012. № 2(11). С. 155–159.
17. Цихэн Ван. Особенности современной системы музыкального образования в Китае // Молодежный сборник научных статей «Научные стремления». 2016. № 18. С. 37–45.
18. Чжан Шучжань. Музыкально-пластическая деятельность как элемент дополнительного начального образования в Китае // Человек. Социум. Общество. 2022. № S15. С. 15–18.

19. Чжао Гэ. Воспитательный потенциал современной оперы в системе дополнительного музыкального образования в КНР // Мир университетской науки: культура, образование. 2023. № 4. С. 75–82.
20. Фань Цзои. Применение цифровых технологий в практике обучения игре на фортепиано в системе дополнительного образования Китая. Сборник «Дополнительное образование детей в сфере культуры и искусства: преемственность и инновации // Материалы VIII Международной научной конференции Таганрогского института имени А.П. Чехова (филиала) ФГБОУ ВО «Ростовский государственный экономический университет (РИНХ)». Ростов-на-Дону, 2023. С. 238–243.
21. Ян Бохуа. Музыкальное воспитание в общеобразовательной школе современного Китая: дис. ... канд. пед. наук 13.00.02. СПб, 2009. 161 с.
22. Ян Ч., Климов В.И. Особенности современной системы дополнительного музыкального образования в Китае // Гуманитарные науки и образование. 2024. Т. 15. № 1 (57). С. 111–115.
23. 教育部等六部门. 现代职业教育体系建设规划 (2014–2020 年) . 2014.06.16. (Министерство образования КНР. Государственный комитет по делам развития и реформ КНР).
24. 全国人民代表大会常务委员会. 中华人民共和国教育法. 1995 年 3 月 18 日. (Закон об Образовании КНР принят 18 марта 1995 года).

Об авторе:

Ван ГОДУН – аспирант, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6),
e-mail: anyi0217@vk.com

Features of the modern system of additional music education in China

Wang Guodong

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

This article is devoted to the specifics of the modern system of additional music education in China. It examines the importance of additional education in the life of the Chinese population, for the development of children's personality. The main principles of work and classification of institutions of additional musical education in China are given. The tasks of the state in the field of additional education, its stages, the main principles of the music education system in China, and the peculiarities of teaching gifted children are considered. The connection of additional education with the history of the development of Chinese culture is shown. The importance of music education in the upbringing of a citizen's personality is shown. The features of music additional education in China are determined. The author pays attention to the development of the child's personality, and the analysis of additional education allows to delve into the process of education and upbringing of Chinese children.

Keywords: *additional education, China, traditional teaching methods, innovative methods, giftedness, creativity, creativity, musical pedagogy.*

Возможности применения искусствоведческих методов в формировании способности юных художников к эстетической оценке

А. Иванова^{1,2}

¹ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь

²МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова», г. Тверь

Актуальность формирования способности юных художников к эстетической оценке обусловлена задачей воспитания эстетически развитой личности. Для формирования способности юных художников оценивать искусство с эстетической точки зрения предлагается использовать методы искусствоведения. Результаты исследования заключаются в систематизации искусствоведческих методов и их адаптации к условиям формирования способности юных художников эстетической оценке в дополнительном образовании.

Ключевые слова: дополнительное образование, художественное образование, способность к эстетической оценке, искусствоведческие дисциплины, искусствоведческие методы.

Актуальность исследования. Современные исследователи отмечают значимость развития умений обучающихся чувствовать и ценить прекрасное в искусстве и жизни [23], что достигается осознанным восприятием и интерпретацией художественных произведений [2]. В Федеральных государственных требованиях к содержанию дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства (2012) необходимость формировать умения обучающихся анализировать художественное произведение изобразительного искусства и выражать свое отношение к нему и его автору связывается с внедрением в учебный процесс современных педагогических технологий [14]. В примерной учебной программе «История изобразительного искусства» задача формировать способность обучающихся воспринимать, анализировать и формулировать суждения об искусстве также соотнесена с применением современных методов обучения [15]. Учитывая положения, обозначенные в нормативных документах, регламентирующих деятельность дополнительных образовательных организаций, мы приходим к выводу, что для успешного решения задачи формирования способности обучающихся к эстетической оценке необходимы систематизация и адаптация искусствоведческих методов к условиям

© Иванова А., 2025

дополнительного образования для дальнейшего внедрения их в учебный процесс.

Степень научной разработанности темы исследования. Для формирования эстетических качеств обучающихся в условиях общего образования Г.К. Селевко систематизировал современные педагогические технологии [19], Л.И. Забара и Л.Н. Якина адаптировали их к культурологическому циклу дисциплин [8], Л.В. Ясинских [23], Е.В. Донгаузер и Ю.А. Верхотурова [24] – к эстетическому циклу. Применение искусствоведческих методов в высшем образовании описали Л.Р. Золотарева [9], Э.Э. Пурик и Г.Г. Губайдуллина [16]. При этом методы работы с обучающимися на искусствоведческих дисциплинах в дополнительном образовании исследователями фактически не проанализированы; а между тем задачи эстетического воспитания в дополнительном образовании не менее остры, и изучение истории искусств по умолчанию требует системного применения искусствоведческих методов.

Поэтому мы видим *проблему настоящего исследования* в выявлении искусствоведческих методов, способствующих формированию способности юных художников к эстетической оценке при освоении искусствоведческих дисциплин в дополнительном образовании.

Цель исследования – систематизировать искусствоведческие методы формирования способности юных художников к эстетической оценке и адаптировать их к условиям освоения искусствоведческих дисциплин в дополнительном образовании.

Методология исследования включает методы терминологического анализа и дискурс-анализа, используемые для определения ключевых характеристик искусствоведческих методов, и метод педагогического проектирования, примененный при разработке алгоритмов внедрения искусствоведческих методов на искусствоведческих дисциплинах в дополнительном образовании с целью формирования способности обучающихся к эстетической оценке.

Понятийно-терминологический аппарат исследования. Термин *эстетическая оценка* трактуется нами как процесс определения эстетической ценности объекта искусства и установление его значимости. *Способность юных художников к эстетической оценке* мы понимаем как устойчивое интегративное личностное образование, которое вырабатывается обучающимися в процессе оценивания эстетических объектов с точки зрения вкуса и смысла в контексте взаимодействия этических и эстетических аспектов, что находит выражение в умении формулировать результаты оценивания в форме эстетических суждений [11].

Результаты исследования представляют собой систему направлений работы по формированию способности юных художников к эстетической оценке посредством комплексного использования искусствоведческих методов анализа произведений искусства. Планируя практическое применение этой методической системы, мы скоординировали ее с задачами учебного предмета «История искусств», сформулированными в Дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программе в области изобразительного искусства «Живопись» базовой организации исследования – МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» г. Твери [15].

Освоение обучающимися программы «История искусств» предполагает формирование основных понятий изобразительного искусства и навыка элементарного анализа произведения искусства, развитие умений выделять главное в произведении и различать средства художественной выразительности и воспитание на этой основе способности интерпретировать произведение искусства и формулировать эстетическую его оценку [15, с. 139]. Для решения данных задач мы соотнесли формируемые знания, умения, навыки и способности обучающихся с разработанными в искусствоведении методами анализа художественного произведения и выбрали из них наиболее соответствующие задачам и доступные обучающимся по возрасту: формально-содержательный, формально-стилистический, биографический, сравнительный, сравнительно-исторический, иконографический. Рассмотрим их применение на искусствоведческих дисциплинах в детской художественной школе более подробно.

Изначально юным художникам необходимо освоить основные понятия (терминологию) изобразительного искусства и сформировать навык элементарного анализа произведения искусства. Для решения этих задач мы предлагаем использовать формально-содержательный метод. Данный метод в искусствознании ориентируется на анализ и описание художественной формы с учетом взаимосвязи системы содержательных мотивов и композиции [13, с. 31], внутренней организации произведения и его внешнего облика [15]. Художественная форма неразрывно связана с содержанием, и потому мы анализируем экспрессивные средства, которые художник использует с целью передачи образа (пространство, время, свет, цвет, композиция, воздействие произведения на зрителя [20, с. 40]), в контексте решения им идейно-тематических задач. Обучая юных художников анализу художественного произведения, мы предлагаем им следующий план: жанр и вид произведения, герои и сюжет картины, композиция (композиционные оси и центры, компоновка, геометрия), световые характеристики (источник освещения, объем), цветовые характеристики (значение цвета), контраст (цветовой), ритм, собственное мнение о картине. Так, анализируя картину Сандро

Боттичелли «Рождение Венеры» (1486), обучающиеся отмечают, что произведение относится к жанру мифологической живописи. Используя «Мифологический словарь школьника» [1], они соотносят изображение и сюжет: античная богиня, возникшая из морской пены, плывет к берегу под дуновением ветра. Основываясь на изученных правилах композиционного построения, обучающиеся определяют, что Венера, изображенная в центре картины, формирует главную ось композиции, а руки окружающих ее персонажей создают впечатление арки; выявляют роль света и цветового решения; определяют преобладающие цвета в картине (голубые оттенки, переходящие в бирюзовые и пепельные) и их влияние (ощущение легкости и прохлады). Определив значение цвета, обучающиеся выявляют цветовой контраст, реализованный в картине пурпурной мантией в окружении светлых оттенков. Далее обучающиеся анализируют ритм в картине, который ощущается в изгибах тела богини, в завитках ее волос, в гармонии линий рук, немного отведенной в сторону ноги и наклоне головы. Итогом анализа является мнение обучающихся о произведении и вывод о художественном замысле автора. Формально-содержательный анализ позволяет обучающимся погрузиться в содержание произведения искусства и определить художественный замысел при помощи интерпретации его формы.

Усложнением описанной работы по анализу произведения живописи является задача увидеть в картине выражение духовных и культурных ценностей автора и его эпохи. Для решения этой задачи целесообразно применять формально-стилистический метод как усложненный вариант формально-содержательного. Этот метод подразумевает выявление выразительных качеств, присущих конкретному стилю, выделение содержательных и формальных признаков, которые позволяют отнести произведение к определенному художественному стилю и направлению [9, с. 160]. Поэтому, предлагая юным художникам формально-стилистический метод, мы добавляем к уже освоенным следующие позиции анализа: направление, художественная школа, отношение автора к художественным традициям, описание своеобразия его художественных образов и идеалов на фоне традиции, индивидуальная художественная манера (стиль). Приведем пример формально-стилистического анализа картины Леонардо да Винчи «Тайная Вечеря» (1498). Для начала юные художники, используя искусствоведческую энциклопедию [7], определяют временные рамки творчества Леонардо да Винчи и отмечают, что он – представитель Флорентийской школы, а картина относится к эпохе Возрождения (Ренессанса). Далее, познакомившись с библейскими сюжетами в искусстве [3], они выявляют художественную основу произведения и отмечают, что Леонардо выбрал для изображения момент евангельской истории, когда Иисус произнес: «Истинно говорю вам, что один из вас

предаст Меня» (Мф 26:21). Однако обучающимся необходимо заметить отступление Леонардо от художественной традиции. Обычно Иуда изображался как отдельно стоящая фигура и тем противопоставлялся всей группе как изгой. А Леонардо объединяет Иуду с другими апостолами, но при этом придает ему такие характеристики, которые позволяют зрителю мгновенно распознать его нравственную суть (цветовое решение). Завершающим этапом анализа становится выявление обучающимися индивидуальной художественной манеры: это мастерски изображенное пространство, наполненное иллюзиями, которое одновременно выглядит правдоподобно и символично. Также, обращая внимание на мимику и жесты апостолов, юные художники определяют мастерскую передачу их реакции на пророчества Христа. Формально-стилистический анализ позволяет юным художникам понять ценностные ориентиры конкретного историко-художественного периода, что дает возможность интерпретировать идею картины в более широком контексте.

Для определения жизненных ценностей, заложенных художником в его произведении, мы используем биографический метод. Он подразумевает исследование человеческой деятельности и/или созданных им объектов с точки зрения индивидуальной истории жизни и позволяет понять, каким образом события повлияли на формирование личности и послужили становлению определенных моментов жизни [10]. В этом подходе жизненные обстоятельства и личность художника представляются ключевыми факторами, формирующими его творчество [20]. Чтобы глубже проникнуть в содержание художественного произведения, мы придаем значение взаимосвязи внешних обстоятельств и развития внутреннего мира автора. Используя биографический метод, мы предлагаем юным художникам следующий план работы: ознакомление с жизненным путем художника (в частности, с событиями времени написания картины), определение мотивов и обстоятельств написания картины, причин, повлиявших на выбор сюжета, выражение в картине личностных ценностей художника, влияние картины на дальнейший творческий путь художника. Приведем пример использования биографического метода при работе над картиной Альбрехта Дюрера «Праздник четок (Праздник венков из роз)» (1506). Первое, с чем знакомятся обучающиеся, – это с годом написания картины как этапом жизни художника и с направлением, в котором работал Дюрер, используя информацию из серии книг «Великие художники» [4]. Изученное позволяет сделать вывод, что картина являлась заказом немецких торговцев для церкви Святого Варфоломея. Далее, проанализировав сюжет картины, обучающиеся определяют, что выбор обусловлен популярностью такого сюжета у немецких доминиканцев. Затем педагогу необходимо обратить внимание обучающихся на фигуру

у дерева в изысканном камзоле и плаще в глубине правой части картины. Эта фигура должна напомнить им самого Дюрера, который, вдохновленный итальянскими мастерами, включил свой автопортрет в произведение на религиозный сюжет. Отметив живописность картины и ознакомившись с воспоминаниями самого художника, обучающиеся делают вывод, что это произведение заставило окружающих рассматривать Дюрера не только как талантливого графика, но и как искусного живописца. Биографический метод дает возможность оценить взаимосвязь между жизнью художника и его произведением, что позволяет определить личностные ценности, выраженные в картине.

Для выявления эстетических свойств произведений искусства мы предлагаем применять сравнительный метод анализа. Сравнительный анализ включает в себя выявление характеристик, которые определяют сходства или различия между элементами отдельных целостностей. Он состоит из четырех этапов, основанных на трех методах (анализ, сопоставление, обобщение): анализ предложенных компонентов; сопоставление данных анализа; обобщение, связанное с установлением сходства и различия в отношении отдельных компонентов [20]. Анализируя произведения искусства, мы предлагаем опираться на следующие компоненты: сюжет, композиция, эмоциональное состояние персонажей, собственное мнение. Рассмотрим алгоритм сравнения двух произведений на сюжет «Снятие с креста» – картины Никола Пуссена (1625) и алтарного триптиха Питера Пауля Рубенса (1611). Перед тем как приступить к сравнительному анализу, юные художники знакомятся с канонами Евангельского сюжета [5] и, рассматривая произведения, отмечают общий сюжет – оплакивание Иисуса. Затем, анализируя сюжет подробно, они отмечают различия: у Пуссена запечатлен момент соприкосновения тела Христа с землей, когда страдания остались в прошлом, а у Рубенса акцент смещен на вертикальное, но бездыханное тело Иисуса, к которому со всех сторон тянутся руки. Перейдя к анализу композиции, учащиеся отмечают различия в композиционном решении: у Пуссена персонажи помещаются в ясно обозначенном пространстве, а в триптихе Рубенса представлены словно в безграничном пространстве. Обучающиеся отмечают и несхожесть эмоционального состояния персонажей: герои Пуссена демонстрируют эмоциональную сдержанность, а в триптихе Рубенса – выражают разные эмоции. Итогом сравнения становится суждение юных художников об авторской идее. В живописи Пуссена доминирует идея упорядоченности, в то время как Рубенс акцентирует внимание на динамичном проявлении жизненных сил. На основе сравнительного метода юные художники могут глубже понять и почувствовать особенность произведения искусства, определить и сравнить идеи, заложенные художниками.

Для формирования представлений юных художников об эстетическом идеале мы выбираем сравнительно-исторический метод. В рамках данного подхода исследуется не конкретное состояние объекта, а эволюционные изменения, которые он испытал на протяжении своего существования. Сравнение базируется на сопоставлении ряда взаимосвязанных событий или последовательных стадий развития изучаемого феномена [12]. Этот метод позволяет делать исторические сопоставления, выявлять сходства и проводить параллели. Использование этого метода дает возможность анализировать различные данные, учитывая их взаимосвязь с историческим контекстом, в котором они формировались, а также отслеживать их изменения на разных этапах развития [17]. Мы предлагаем при сравнительно-историческом анализе придерживаться следующего плана: тематика, колорит, художественные ценности. Рассмотрим возможности этого метода на примере живописи Италии и Франции XVIII века. Для сравнения мы предложили обучающимся репродукции картин Помпео Батони «Правда и милосердие» (1745) и Жана Франсуа де Труа «Объяснение в любви» (1731) и задали вопрос о национальных особенностях этих произведений искусства. Опираясь на данные искусствоведческой энциклопедии [7] и выделяя особенности жанров, обучающиеся отмечают, что итальянская живопись затрагивает темы из античной мифологии и религиозные сюжеты, а французская живопись склонна к отображению бытовых сцен, пейзажей и событий из национальной истории. Перейдя к анализу колорита, обучающиеся выделили различия в насыщенности и контрастности тонов. В центре внимания – ценностные ориентиры: обучающиеся отмечают, что в Италии искусство отражает человеческие ценности, в то время как во Франции светские темы. Таким образом, сравнительно-исторический анализ позволяет юным художникам глубже понять контекст и ценности, которые стремились передать художники.

Для развития умения формулировать эстетические суждения мы предлагаем иконографический анализ. Данный метод является «системой вариантов изображения персонажа, лица, события, трактовки сюжета, определяющие характерные для различных религиозных и философских воззрений, рассматриваемые отдельно (но не изолированно) от истории стиля и средств художественного выражения» [9, с. 161]. Главная задача иконографического анализа произведения на религиозную тему – адекватное нахождение богословского текста и доказательство соответствия ему произведения искусства [18, с. 13]. Иконографический анализ позволяет систематизировать образы по отношению к сюжетам (мифологическим и литературным), создавать и интерпретировать аллегорические образы [21, с. 2020]. На основе этого мы предлагаем проводить иконографический анализ с опорой на план: описание сюжета и художественных образов; выявление

художественного мотива; сопоставление мотива с богословским текстом; определение и интерпретация символов. Так, иконографический анализ картины А.А. Иванова «Явление Христа народу» (1837–1857) мы начинаем с изучения содержания: юные художники сравнивают сюжет с названием, выявляют особенности его художественной трактовки. Затем, опираясь на сюжет Евангелия от Иоанна [22], они сопоставляют его с художественным решением картины. Для юных художников важно осмыслить событие, описанное в начале, – явление Иисуса Христа во время крещения в реке Иордан, чтобы глубже осознать замысел произведения. Затем они раскрывают внутренний смысл, определяя символический подтекст, пронизывающий произведение (от Сотворения мира до Страшного суда). Иконографический анализ позволяет глубже понять смысл произведения через интерпретацию заложенных художником ценностей, что, в свою очередь, ведет к осмыслению живописи и формулированию суждения о ней.

Выводы. Таким образом, мы рассмотрели возможности искусствоведческих методов в аспекте формирования способности юных художников к эстетической оценке. Выбранные методы мы систематизировали и адаптировали к изучению искусствоведческих дисциплин в дополнительном художественном образовании и показали планы и алгоритмы их применения на конкретных примерах. Проведенное исследование послужит нам далее для разработки педагогической модели формирования способности юных художников к эстетической оценке в условиях дополнительного образования.

Список литературы

1. Абелюк Е.С. Мифологический словарь школьника. М.: Мирос, Рост, 2000. 256 с.
2. Акишина Е.М. Развитие способности к эстетическому суждению у современных старшеклассников // Мир науки. Педагогика и психология. 2018. № 2. С. 1–7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-sposobnosti-k-esteticheskomu-suzhdeniyu-u-sovremennyh-starsheklassnikov> (дата обращения: 18.02.2025).
3. Волкова П.Д. Библия в иллюстрациях великих художников. Искусство детям. М.: АСТ, 2018. 256 с.
4. Гордеева М.Н. Великие художники. Т. 48: Дюрер. М.: Комсомольская правда, 2010. 50 с.
5. Давыдова Н.В. Евангелие в пересказе для детей: возражаем в добре и святости. М.: Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 2022. 144 с.
6. Дополнительная предпрофессиональная общеобразовательная программа в области изобразительного искусства «Живопись». Тверь: Художественная школа им. В.А. Серова, 2024. 235 с. URL: <https://hudschool.com/uploads/s/g/w/n/gwnknwcuuvel/file/8HkfxeCl.pdf?previaw=1> (дата обращения: 18.02.2025).

7. Дылейко А. Искусство: иллюстрированная энциклопедия. М.: Белфакс, 2002. 336 с.
8. Забара Л.И., Якина Л.Н. Инновационные технологии в методике преподавания МХК как условие развития художественного обобщения у старшеклассников // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 20–24.
9. Золотарева Л.Р. Описание и анализ произведения искусства – эстетико-искусствоведческий и педагогический инструментарий // Известия Алтайского государственного университета. 2012. № 3. С. 157–162.
10. Лакреева А.В., Левина Н.А. Особенности применения метода биографии в духовно-нравственном воспитании школьников // Педагогика: история, перспективы. 2020. № 6. С. 96–105.
11. Милюгина Е.Г., Иванова А. Художественное описание и эстетическое суждение как педагогические инструменты формирования способности юных художников к эстетической оценке // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2024. № 3 (68). С. 112–121.
12. Моргачева Е.Н. Сравнительно-исторический метод: обзор подходов к классификации в общественных науках // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2016. №2 (4). С. 102–114.
13. Панофский Э. Этюды по иконологии: Гуманистические темы в искусстве Возрождения. СПб.: Азбука-классика, 2009. 480 с.
14. Приказ Министерства культуры РФ от 12 марта 2012 г. № 156 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ. URL: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352749/ (дата обращения: 18.02.2025).
15. Примерная программа по учебному предмету «История изобразительного искусства» // Министерство культуры РФ [официальный сайт]. URL: <https://culture.gov.ru/documents/primernaya-programma-po-po-uchebnomu-predmetu-istoriya-izobrazitelnogo-iskusstva/> (дата обращения: 18.02.2025).
16. Пурик Э.Э., Губайдуллина Г.Г. Анализ произведений изобразительного искусства в образовательном процессе // Вестник Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы. 2020. № 4 (72). С. 95–104.
17. Рябков В.М. Сравнительно-исторический метод историографии социально-культурной деятельности // Труды Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2013. № 227. С. 34–37.
18. Савина С.Г. Иконография: богословские очерки иконографического извода. СПб.: Церковь и культура, 2001. 303 с.
19. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005. 556 с.
20. Штейн С.Ю. Методология в искусствоведении // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. 2017. № 4–1. С. 32–46.

21. Щипина Р.В. Методы искусствознания: исторический обзор // Манускрипт. 2021. Т. 14, вып. 10. С. 2013–2023.
22. Янцева Л.И. Евангельские сюжеты в иллюстрациях Юлиуса Шнорр фон Карольсфельда. М.: Центрполиграф, 2012. 147 с.
23. Ясинских Л.В. Теоретические аспекты формирования основ художественной культуры у детей младшего школьного возраста // Педагогическое образование в России. 2016. С. 1–5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-osnov-hudozhestvennoy-kultury-u-detey-mladshego-shkolnogo-vozrasta> (дата обращения 02.02.2025).
24. Ясинских Л.В., Донгаузер Е.В., Верхотурова Ю.А. Развитие эстетической оценки произведений искусства у детей младшего школьного возраста // Бизнес. Образование. Право. 2020. № 2 (51). С. 392–397.

Об авторе:

ИВАНОВА Александра – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), преподаватель МБУ ДО «Детская художественная школа им. В.А. Серова» (170100, г. Тверь, пр-т Чайковского, 31), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com

The possibilities of using art criticism methods in shaping the young artists ability to make aesthetic assessments

A. Ivanova^{1,2}

¹Tver State University, Tver

²V.A. Serov Art School, Tver

The relevance of developing the ability of young artists to aesthetic appreciation is due to the task of educating an aesthetically developed personality. To solve this problem, it is proposed to use the methods of art criticism as a tool for developing the ability of young artists to evaluate art from an aesthetic point of view. The results of the research are to identify and systematize art criticism methods for developing the ability of young artists to aesthetically evaluate works of art.

Keywords: *additional education, art education, the ability to aesthetic assessment, art history disciplines, art history methods.*

Принято в редакцию: 12.03.2025 г.

Подписано в печать: 30.04.2025 г.

УДК 371.14+373.6
Doi: 10.26456/vtppsyped/2025.2.250

Модель взаимодействия участников образовательных отношений в общеобразовательной школе как инструмент пропедевтики профессионального самоопределения

Е.А. Кучина

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», г. Тверь;
ГБОУ Тверской области «Региональный центр школьного образования
«Завидово», Тверская область, Конаковский район, д. Мокшино

Рассмотрены взаимоотношения между учителем, учеником и родителем. Представлены направления сотрудничества «ученик – учитель», «ученик – родитель», «родитель – учитель». Предложена модель взаимодействия участников образовательных отношений, способствующая профессиональному самоопределению учащихся разных уровней подготовки. Выявлены ключевые аспекты организации педагогического сопровождения данного процесса. Сделан вывод о возможности использования предложенной модели для пропедевтики профессионального самоопределения младших школьников.

Ключевые слова: образование, участники образовательных отношений, профессиональное самоопределение, педагогический треугольник, модель взаимодействия участников образовательных отношений, профориентация, пропедевтика профессионального самоопределения, гибкие навыки, младшие школьники, организация педагогического сопровождения профессионального самоопределения.

В постоянно изменяющихся социально-экономических условиях общества образование является одной из ключевых сфер и мощнейшим инструментом влияния и трансформации различных аспектов человеческой жизни. В исследованиях Р.Р. Гасановой [5], И.Д. Лельчицкого и соавторов [10], С.Н. Махновца [11] справедливо подчеркивается, что образование, понимаемое в широком контексте, представляет собой особое социокультурное пространство, где индивид формирует свое мировоззрение, определяет жизненные цели, ценностные ориентиры и качественные параметры своей жизнедеятельности, включая учебную и профессиональную деятельность.

Образование на сегодняшний день можно рассматривать с трех основных позиций: это ключевая функция общества социокультурной направленности, которая позволяет обеспечивать связь между поколениями в принципе; это собственно, социальный институт общества, решающий задачи воспитания и обучения; это перманентный,

© Кучина Е.А., 2025

непрерывно продолжающий процесс социализации личности, гражданина, его личностно-профессионального развития в целом. Не акцентируя внимание на уровнях образования, подчеркнем, что в процессе образования все его участники и, прежде всего, обучающиеся взаимодействуют в различных взаимопересекающихся социокультурных практиках, транслируют свой и усваивают общественно значимый опыт, формируют базовые общечеловеческие ценности и личностную идентичность, усваивают необходимые социальные роли, нормы, практики социального поведения и выстраивания межличностных контактов, профессионально самоопределяются и намечают жизненные планы [13].

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» регулирует отношения граждан при получении ими образования, обеспечивает права и условия его получения. При этом одним из основных понятий, используемых в Федеральном законе, является «участники образовательных отношений», правовое отношение которых собственно он и регулирует. Под участниками образовательных отношений подразумеваются различные социально-статусные группы лиц: сами обучающиеся, их родители или законные представители, педагоги общеобразовательных школ, преподаватели высших учебных заведений, а также образовательные организации, осуществляющие образовательную деятельность. На более высоком уровне позиционируются «участники отношений в сфере образования», в которых взаимодействуют участники образовательных отношений с федеральными государственными органами, органами местного самоуправления, работодателями [20].

Обращаясь к содержательной стороне взаимодействий между участниками образовательного процесса, стоит отметить, что эти взаимодействия обладают многогранностью и полисубъектностью [18]. Они разворачиваются в рамках образовательной среды, чья структура характеризуется многообразием компонентов. Среди ключевых составляющих этой среды выделяются процессы управления учебным процессом, воспитательной работой и внеклассной деятельностью, использование современных информационных технологий, сотрудничество с разнообразными социальными институтами в области образования, а также пересечения точек соприкосновения между педагогами, учащимися, родителями и администрацией образовательной организации. Достаточно важное внимание при этом уделяется вопросам наставничества в школе и реализации перспективных способов совершенствования культуры наставнической деятельности среди участников образовательных отношений [6], направлениям деятельности по сохранению и укреплению психологического здоровья [12].

Решение организационно-педагогических задач в школе в современных условиях развития общества, в русле постоянных изменений и дополнений федеральных государственных

образовательных стандартов, в условиях цифровизации образовательной деятельности, конечно, целесообразно реализовывать через формат взаимодействия всех участников образовательных отношений.

Представим схематично взаимодействие и взаимосвязь участников образовательных отношений – школы, родителей и ребенка – в виде педагогического треугольника (рис. 1).

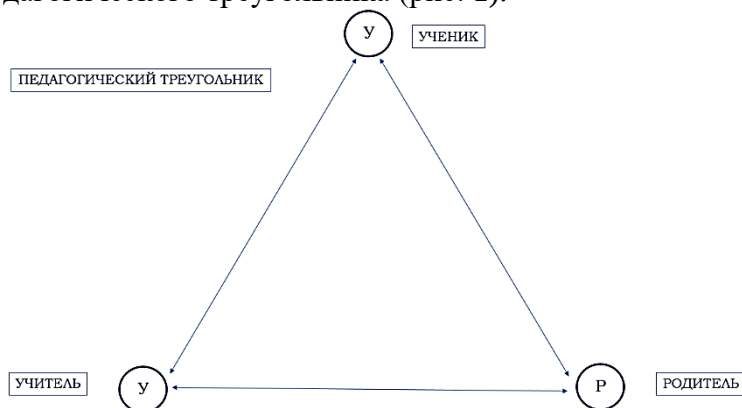


Рис. 1. Педагогический треугольник «Учитель – Ученик – Родитель»

Подчеркнем, что в настоящее время достаточно актуальным является вопрос взаимодействия всех участников образовательных отношений для решения совершенно различных вопросов образовательной деятельности школы. Не секрет, что сегодня существуют определенные трудности взаимодействия семьи и школы: наблюдается формализация отношений родителей и администрации школы; существуют сложности выстраивания отношений и коммуникации школьников со взрослыми людьми в школе; администрация школы и педагоги не всегда понимают потребности детей в процессе обучения и воспитания; сами родители не всегда знают и умеют общаться с детьми и т.п.

Для успешного решения вопросов образовательной деятельности в школе, сопровождения обучения и воспитания подрастающего поколения необходимо грамотно организованное содержание организационно-образовательной деятельности администрации школы, учитывая особенности развития детей и специфику сложившихся взаимоотношений детей с родителями (их законными представителями) и с другими членами семьи.

Наполняя содержанием формализованные отношения, изображенные схематично с помощью Педагогического треугольника (схема 1) в контексте взаимодействия детей и взрослых (родителей и учителей), мы получаем многогранный процесс, реализация которого возможна в трех основных направлениях.

Первое направление «Ученик – Учитель» – связано с процессом обучения и воспитания детей. Здесь важно выстраивание зоны

ближайшего развития ребенка, которое в ходе педагогических интеракций проявляется в совместной деятельности со взрослым, но не сразу актуализируется (поскольку формируется) в индивидуальной деятельности школьника. Особую роль играет работа педагога-психолога по сопровождению развития детей и их позитивной социализации в образовательной среде школы: обеспечение безопасной образовательной среды, развитие социальных и коммуникативных навыков в рамках организации совместной деятельности, обеспечение возможности участия во внеучебных мероприятиях для социально-личностного развития обучающихся и т.п. [15].

Второе направление «Ученик – Родитель» – связано с процессом семейного воспитания. Школа счастливого родительства «Вигвам», которая реализуется в ГБОУ «РЦШО «Завидово», является примером предоставления помощи школьникам и их родителям в различных сложных жизненных ситуациях и для укрепления семейных отношений. Идея заключается в формировании уникального поддерживающего пространства, где родители могут быть услышанными педагогами и стать более уверенными в процессе воспитания ребенка. С родителями разбирают и в игровой форме «решают» сложные вопросы воспитания детей, обучают новым техникам общения и воспитания, родители делятся личным опытом по вопросам родительства [16].

Третье направление «Родитель – Учитель» – связано с процессом взаимодействия семьи и школы. Данное направление является достаточно новым инструментом государственной образовательной политики. Создание особых условий в образовательной организации, способствующих погружению родителей обучающихся в образовательную среду школы, проведение для них методических семинаров, мастер-классов, активное вовлечение в процесс обучения и воспитания непосредственно в стенах школы, способствуют формированию и совершенствованию компетенций родителей обучающихся в ключе проводимой государством политики семейного воспитания [4]. Примером таких мероприятий могут служить ежегодный фестиваль «Школьный двор», проводимый в ГБОУ «РЦШО «Завидово» для детей и родителей, на котором дети и взрослые «открывают» школу, находят новые точки соприкосновения и начинают лучше понимать друг друга.

Вышеназванные направления работы важны для организации и решения различных аспектов школьной образовательной практики, но особую значимость они приобретают в контексте педагогической поддержки процесса профессионального самоопределения обучающихся как неотъемлемой составляющей процесса обучения и воспитания в школе (см. рис. 2).

Первичными институтами социализации личности ребенка является семья и, в дальнейшем – школа. При этом, именно в школе в

рамках реализации системной профориентационной работы в различных звеньях школы (начальные классы, среднее звено, старшие классы) происходит знакомство и погружение школьников в различные виды профессий, формируется сотрудничество с родителями детей и учителями по вопросам профессионального самоопределения [19].

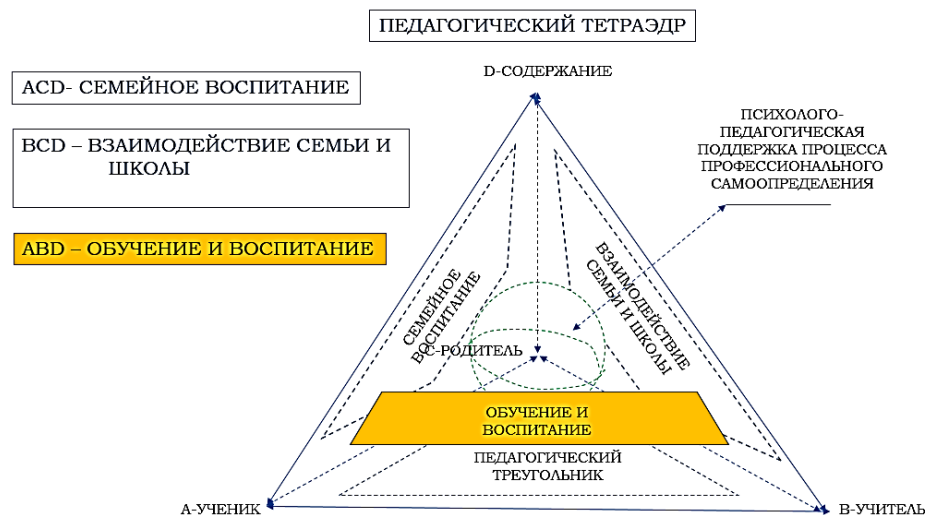


Рис. 2. Модель взаимодействия участников образовательных отношений в школе как инструмент профессионального самоопределения

Важно подчеркнуть огромную работу Министерства просвещения Российской Федерации, которое понимает значимость выбора профессии школьниками для дальнейшего профессионально-личностного развития гражданина страны, раскрытия личностного потенциала обучающегося, для повышения в будущем социально-экономических результатов работы организаций, социальной мобильности и конкурентоспособности специалистов. С 2023 года профессиональная ориентация приобрела системный характер в связи с реализацией во всех школах Российской Федерации профминимума – единого универсального набора профориентационных практик и инструментов для школьников 6–11-х классов [17]. Программа профминимума включает в себя такие направления, как дополнительные занятия по определенным учебным предметам в школе, формирование профильных классов, сотрудничество с родителями обучающихся по вопросам профессионального выбора, проведение внеурочных мероприятий по профориентации, дополнительное профобучение школьников в целях подготовки рабочих специальностей (для обучающихся старших классов) и т.п. [3].

Организация педагогического обеспечения процесса непрерывного профессионального самоопределения в общеобразовательной школе должна основываться на следующих принципах: 1) система должна оперативно реагировать на актуальные экономические и социальные

вызовы, оставаясь гибкой и учитывающей индивидуальные потребности каждого учащегося; 2) необходимо обеспечить тесную взаимосвязь между школьной образовательной средой и профессиональным развитием, активно привлекая внешние партнерские ресурсы и поддерживая постоянное целенаправленное совершенствование растущего человека; 3) важно уделять внимание развитию личности обучающихся, учитывая их уникальные черты характера, интересы и состояние здоровья, создавая условия для гармоничного самовыражения и роста; 4) ключевыми аспектами являются мотивация самостоятельной активности учеников и применение объективных критериев для отслеживания динамики их профессионального становления [9].

Следует подчеркнуть, обучение ребенка в начальной школе является значимым этапом для формирования основы профессионального самоопределения. На данном этапе младший школьник совмещает игровую и учебную деятельность, учится учиться, регулярно взаимодействует в межличностном плане со сверстниками и со взрослыми, раскрывает свои задатки и способности, что в дальнейшем выступает основой для достижения успешности и результативности в процессе обучения. Данный возрастной и профориентационный этап называют пропедевтическим [21]. На этапе начального общего образования у младших школьников происходит формирование любви и добросовестного отношения к труду, понимание его роли в жизни человека и общества, развитие интереса к профессии родителей и ближайшего производственного окружения, нравственных установок выбора профессии, интереса к наиболее распространенным профессиям, основанного на практической вовлеченности учащихся в различные виды познавательной, игровой, общественно полезной трудовой деятельности. Грамотно организованный с пропедевтической точки зрения данный этап позволяет говорить о сформированном фундаменте профессионального самоопределения для старших школьников и подростков, которым будет уже понятнее и легче определиться для себя с профессиональным выбором в жизни [1]. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения младших школьников направлена на знакомство детей с миром профессий как в урочной, так и во внеурочной деятельности и акцентирует внимание на обязательном формировании и развитии гибких навыков обучающихся, среди которых, например, коммуникативные навыки, критическое мышление, готовность к саморазвитию, мотивация к познанию и обучению, самоорганизация и самоконтроль, умение учиться и трудиться [2].

Опыт работы автора директором школы с углубленным изучением математики и опыт работы в школе в сельской местности позволяет говорить о том, что пропедевтический период профессионального самоопределения ребенка является неотъемлемой частью системы

профориентационной работы в любой школе, формирование личностных и метапредметных результатов способствует развитию гибких навыков, необходимых при выборе любой профессиональной траектории [7]. Поэтому педагогические усилия, направленные учителем на достижение различных универсальных учебных действий – познавательных, коммуникативных, регулятивных – способствуют формированию у младшего школьника умений планировать действия по решению учебной задачи для получения результата, выстраивать последовательность выбранных действий, устанавливать причины успеха (неудач) в учебной деятельности, корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок, регулировать свое учебное и личное время, адекватно общаться с людьми, находить решение задач, требующих нестандартного подхода [8]. Как показывает практика, пропедевтический этап профессионального самоопределения младших школьников в рамках начального общего образования является достаточно значимым компонентом непрерывного профессионального самоопределения личности в целом [14].

Таким образом, можно утверждать, что в школьные годы, на этапе начального общего образования уже закладываются основы профессионального самоопределения, которые в дальнейшем, в старших классах, позволят обучающемуся более осознанно, с учетом развития гибких навыков и способностей, осуществлять выбор своей профессии и, в целом, направления жизненного пути. Очевидно, что максимально положительного эффекта профориентационной работы можно достигнуть в случае создания и реализации в общеобразовательной школе модели взаимодействия участников образовательных отношений (администрация школы, учителя – обучающиеся – родители – психолого-педагогическая служба школы), которая сможет выступить инструментом профессионального самоопределения для различных категорий обучающихся.

Список литературы

1. Антонова М.В. К вопросу о выборе форм и методов профориентационной работы с младшими школьниками // Образование: путь в профессию. 2024. Т. 1. № 1. С. 8–15.
2. Антонова М.В. Методическое обеспечение пропедевтической подготовки учащихся вторых – четвертых классов к будущему выбору профессии // Начальное образование. 2024. Т. 12. № 1. С. 9–14.
3. Белоусов К.Ю., Матюшкина М.Д. Участие родителей в образовании своих детей и в образовательной политике школы // Перспективы науки и образования. 2020. № 5 (47). С. 222–245.
4. В России появятся «родительские университеты» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://институтвоспитания.рф/press-center/news/v-rossii-rodyavatsya-roditelskie-university/> (дата обращения 11.03.2025).

5. Гасанова Р.Р. Методологические проблемы изучения персональных траекторий образования в педагогической психологии // Профессиональное образование в современном мире. 2020. Т. 10. № 4. С. 4262–4270.
6. Ильясов Д.Ф., Кудинов В.В., Селиванова Е.А., Борченко И.Д., Севрюкова А.А., Буров К.С., Красницкая Е.С., Погорелов Д.Н. Наставничество в школе. Педагогические перспективные способы совершенствования культуры наставнической деятельности участников образовательных отношений: учебное пособие. Челябинск, 2021. 100 с.
7. Кучина Е.А. Педагогическая пропедевтика выбора младшими школьниками будущей профессии через развитие гибких навыков / Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение обучающихся: вызовы времени: сб. науч. тр. (к 85-летию академика РАО, доктора пед. наук, проф. С.Н. Чистяковой. М.: Рос. гос. университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина, 2024. С. 291–301.
8. Кучина Е.А. Пропедевтика профессионального самоопределения в общеобразовательных школах с углубленным изучением предметов // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2021. № 2 (55). С. 193–199.
9. Кучина Е.А., Лельчицкий И.Д. Непрерывное профессиональное самоопределение как научно-педагогическая проблема // Мир образования – образование в мире. 2022. № 2 (86). С. 44–55.
10. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Профориентация и профессионализация личности в условиях непрерывного профессионального образования / Молодежь и государство: научно-методологические, социально-педагогические и психологические аспекты развития современного образования: сб. материалов заочной V Всерос. науч.-практ. онлайн-конференции с международным участием, Тверь, 24 ноября – 2 декабря 2015 года. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 58–63.
11. Махновец С.Н. Современные теоретико-методологические подходы к изучению механизма психологической регуляции учебной деятельности субъекта // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2006. № 1 (34). С. 75–81.
12. Мирошниченко А.А., Мерзлякова Д.Р. Региональная стратегия сохранения и укрепления психологического здоровья участников образовательных отношений // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 9. № 1. С. 44–53.
13. Обухов А.С., Швецова М.Н., Федосеева А.М., Мякишева Н.М., Ткаченко Н.В., Вачков И.В. Психолого-педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса: учебное пособие. М.: Юрайт, 2019. 422 с.
14. Приказ Минпросвещения России от 18.05.2023 № 372 (ред. от 19.03.2024) «Об утверждении федеральной образовательной программы начального общего образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.07.2023 № 74229). URL: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 11.03.2025).
15. Приятелева М.К. Развитие социокультурной компетентности участников образовательных отношений средствами образовательного проекта // Нижегородское образование. 2022. № 1. С. 146–152.
16. Пряжников Н.С., Тюрин К.Г., Гусев А.Н., Мясникова Л.А. Содержательные модели профессионального самоопределения в проектировании игровых

онлайн-технологий // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 66–79.

17. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации № Р-97 от 23.09.2019 «Об утверждении методических рекомендаций о реализации проекта «Билет в будущее» в рамках федерального проекта "Успех каждого ребенка"». URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения: 11.02.2025).
18. Серафимович И.В., Беляева О.А. Ценностные ориентации различных групп участников образовательных отношений: социально-психологический аспект // Интеграция образования. 2019. Т. 23. № 2 (95). С. 232–246.
19. Усова С.Н. Профориентация в школе: актуальность и новые задачи // Профильная школа. 2019. Т. 7. № 1. С. 39–46.
20. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения 11.03.2025).
21. Чистякова С.Н. Педагогическое сопровождение самоопределения школьников: монография. М.: Академия, 2005. 128 с.

Об авторе:

КУЧИНА Елена Анатольевна – аспирант, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, Желябова, 33); директор ГБОУ Тверской области «Региональный центр школьного образования «Завидово» (171266, Тверская область, Конаковский район, д. Мокшино, ул. Школьная, 4); e-mail: elena_coochina@mail.ru

**The model of interaction of participants in educational relations
at a comprehensive school as a propaedeutic
tool professional self-determination**

E.A. Kuchina

Tver State University, Tver;
Regional School Education Center «Zavidovo», Tver region,
Konakovsky district, village of Mokshino

The relationship between teacher, schoolchildren and parent is considered. The directions of cooperation «schoolchildren – teacher», «schoolchildren – parent», «parent – teacher» are presented. A model of interaction between participants in educational relations is proposed that promotes professional self-determination of schoolchildren of different levels of education. The key aspects of the organization of pedagogical support of this process are revealed. The conclusion is made about the possibility of using the proposed model for the propaedeutics of professional self-determination of younger schoolchildren.
Keywords: *education, participants in educational relations, professional self-determination, pedagogical triangle, model of interaction of participants in educational relations, career guidance, propaedeutics of professional self-determination, flexible skills, primary schoolchildren, organization of pedagogical support for professional self-determination.*

Принято в редакцию: 25.02.2025 г.

Подписано в печать: 15.04.2025 г.

УДК 378.016:811.1
Doi: 10.26456/vtpsyed/2025.2.259

Дискуссия о статусе метафорической компетенции в современной лингводидактике

С.В. Ларцина

ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка
имени А.С. Пушкина», г. Москва

Исследуются представления учёных об онтологическом статусе метафорической компетенции. Выявлено, что изначально развитие метафорической компетенции рассматривали в контексте обучения родному языку (D. Flahive, P. Carrell и др.), но в 1986–1988 гг. была обоснована необходимость её формирования у студентов, изучающих иностранные языки (М. Данези, Дж. Лоу). Определены основные направления в развитии современных представлений о метафорической компетенции, заключающиеся в смещении фокуса с теории на практику. Отмечается, что в связи с непродолжительной историей вопроса, проблема статуса метафорической компетенции остаётся дискуссионной и требующей решения.

Ключевые слова: *метафорическая компетенция, русский язык как иностранный, методика преподавания, метафора, обучение метафорам, компетенция.*

В условиях глобализации, начало которой датируется 1990 годами XX в. – первыми десятилетиями XXI в., отмечается активизация межкультурных контактов, повлёкшая за собой усиленное внимание современных учёных к проблеме взаимодействия представителей разных культур в процессе коммуникации. Приблизительно в это же время было сформулировано понятие «диалог культур», подразумевающее взаимовлияние, сосуществование носителей разных культур, наций, государств и даже цивилизаций. Наконец, в 2001 году возникла концепция поликультурализма («полилога культур») в том виде, в котором она понимается сегодня: как тесная связь между различными этносами, живущими в одном обществе и совместными усилиями достигающими результатов в какой-либо деятельности.

Международная интеграция привела учёных к пересмотру системы образования и его возможностей соответствовать запросам современного меняющегося общества. В связи с этим необходима актуализация устаревших подходов к процессу обучения, в частности – в области языка, т.к. оперирование несколькими языками является одним из факторов успешной профессиональной реализации в условиях взаимодействия культур. Для успешной модернизации методики

© Ларцина С.В., 2025

преподавания языков необходимо учитывать доминирующую в лингвистике антропоцентрическую парадигму, фокусирующуюся на человеческом факторе в языке, стремящуюся к целостному пониманию языка, его функций и места в жизни человека. Язык рассматривается как возможный ключ к познанию сущности человека, именно в нём вербализуется видение человеком окружающего мира. В данном аспекте особую научную ценность представляют лингводидактические исследования образных средств языка с метафорической семантикой, в которых отражается национальная и культурная специфика носителей определённой картины мира. Наметившаяся тенденция к углублённому изучению образных единиц языка совокупно с малой освещённостью проблемы их преподавания привели к тому, что начиная со второй половины XX века некоторые исследователи стали выделять отдельную *метафорическую компетенцию*, но вопрос её содержания и места среди остальных составляющих коммуникативной компетенции и по сей день остаётся открытым.

Цель исследования – выявить динамику развития представлений учёных о метафорической компетенции и охарактеризовать современный этап её интерпретации в лингводидактике. Для достижения цели были рассмотрены ключевые работы зарубежных и отечественных методистов.

Материал и методы исследования

В качестве *материала* для данного аналитического обзора выступили наиболее значимые научные работы, посвящённые метафорической компетенции, опубликованные в период с 1977-го по 2024 год. Отбор статей производился на основании количественных (самые цитируемые публикации) и качественных (отражающие наиболее значимые вехи в развитии метафорической компетенции) показателей.

Обсуждение

Данные о том, кем и где впервые было введено понятие «метафорическая компетенция», разнятся. Учёные из КНР и Шотландии независимо друг от друга дают ссылку на совместную работу Д. Флэхива и П. Кэрролл («Lexical expansion and the acquisition of metaphoric competence», 1977) [26, 15]. За исключением указанных ссылок, данная публикация не упоминается. По замечаниям З.С. Тюриной, термин появился в 1979 году в трудах Х. Гарднера и Э. Виннер [13, с. 63–64]. Они трактовали метафорическую компетенцию как умение выявлять метафоры, понимать их содержание, пояснять его, перефразировать и самостоятельно продуцировать в процессе коммуникации [24]. По их наблюдениям, авторство термина принадлежит Г.Р. Поллио и М.К. Смит [29].

В период с 1976-го по 1980 год понятие метафорической компетенции только зарождалось и рассматривалось лишь в контексте

обучения родному языку, а её возникновение может быть связано с ростом интереса к метафорам в целом. Многие исследователи до второй половины 1980-х годов лишь косвенно затрагивали вопросы, получившие затем развитие в трудах о содержании и формировании у учащихся метафорической компетенции. В частности, учёных интересовали вопросы о том, в каком возрасте развивается способность воспроизводить метафорический язык [23, 22]. Ещё не были предложены и описаны уровни формирования метафорической компетенции у учащихся при обучении иностранным языкам, не были выделены составляющие её навыки и умения, а проблема определения её места относительно коммуникативной компетенции ещё не попала в поле научных изысканий.

С двухлетним временным интервалом (в 1986-м и 1988 годах соответственно) были опубликованы наиболее значимые работы М. Данези [21] и Дж. Лоу [28], ценность которых подчёркивается современными исследователями метафорической компетенции. Так, Х. Хоанг пишет, что «изучение метафор в применении к обучению языку... началось приблизительно 30 лет назад» [25, с. 2], а в качестве точки отсчёта он избирает труды М. Данези и Дж. Лоу. Именно они впервые применили понятие метафорической компетенции в контексте обучения иностранному (английскому) языку и попытались обосновать важность её формирования у учащихся, описать составляющие её навыки и умения, чётко обозначить её место в системе уже существующих на тот момент иноязычных коммуникативных компетенций.

Заслугой Марселя Данези стало внедрение понятия *концептуальной беглости* (conceptual fluency), которое он связал с метафорической компетенцией. В серии статей этого автора 1986–1995 гг. развивается подчерпнутая им из собственного педагогического опыта проблема несоответствия речи иностранного обучающегося (даже при хорошей подготовке) уровню носителя языка. Несмотря на улучшение учебных программ и повышение оценочных показателей, речь учащихся на изучаемом иностранном языке всё ещё нельзя было назвать аутентичной. Недостатки, не позволяющие студентам приблизиться к владению языком на уровне его носителя, выходили за пределы лексики и грамматики. Наоборот, учащиеся, чьи работы рассматривались, показали хорошие результаты в овладении этими сторонами языка. Им не хватало «концептуальной адекватности» (conceptual appropriateness), которая по умолчанию наличествует в речевых произведениях, созданных носителями языка. Главный недостаток, сохраняющийся за студентами при изучении иностранного языка, – это говорение с помощью формальных структур изучаемого языка, но при этом мышление посредством родной концептуальной системы. Все концепты, входящие в понятие «концептуальная беглость»,

по словам М. Данези, осмысляются метафорически, что и обуславливает необходимость изучения образных средств языка. Он пишет, что овладение метафорической компетенцией так же важно, как и лингвистической, и коммуникативной компетенциями, не уточняя, входит ли она в состав одной из них или же является самостоятельной. М. Данези ставит метафорическую компетенцию в один ряд по значимости с коммуникативной и грамматической [19, 20].

В 1988 году Дж. Лоу опубликовал статью, где сосредоточился на методическом аспекте изучения метафор. Он вложил в понятие метафорической компетенции знание метафоры (knowledge of metaphor), умение её распознавать в речевом потоке, а также владение навыками, необходимыми для того, чтобы уметь применять эти средства языковой образности в процессе общения. Им были впервые описаны навыки, необходимые для овладения этой компетенцией: 1) способность порождать внушающие доверие смыслы, включающие в том числе и метафорические выражения; 2) знать границы употребления общепринятых метафор; 3) знать, как сочетаются темы и средства, используемые для их выражения в речи; 4) умение интерпретировать и контролировать трудные случаи употребления метафор; 5) осведомлённость о социальной подоплёке метафор; 6) понимание того, что метафоры могут иметь более одного значения; 7) учёт интерактивности, т.е. умение поддержать диалог, содержащий метафоры, и продолжить дискуссию, предлагая соответствующие тематике разговора образные выражения. Дж. Лоу исходил из того, что человек, изучающий язык, при развитии описываемого им перечня навыков должен был восприниматься как опытный его пользователь, а также чтобы его реплики в процессе коммуникации соответствовали ожиданиям носителя языка [28, с. 129–135].

Позже Дж. Лоу и Ж. Литтлмор попытались определить место метафорической компетенции среди других компетенций. Они произвели краткий обзор существующих классификаций элементов коммуникативной компетенции и остановились на модели Бахмана, показавшейся авторам наиболее обоснованной. Коммуникативная компетенция, по Л.Ф. Бахману, включала в себя организационную (в её составе грамматическая и текстуальная) и прагматическую (иллокутивная и социолингвистическая) компетенции [17, с. 85–87]. В подходе Л.Ф. Бахмана метафоры выделялись в содержании социолингвистической компетенции (как способность понимать культурные отсылки и фигуры речи). По мнению Дж. Лоу и Ж. Литтлмор, изучение метафор не должно ограничиваться одной лишь социолингвистической компетенцией, поскольку формирование метафорической компетенции способствует развитию всех составляющих коммуникативной компетенции [27]. Их точка зрения

заметно отличалась от мнений как предшественников, так и современников. Так, метафорическую компетенцию видели на пересечении ряда компетенций – например, языковой [16] и прагматической [14, с. 157], или выделяли в качестве отдельной, но в составе коммуникативной [20]. По мнению З.С. Тюриной, элементы метафорической компетенции входят в лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую компетенции (в свою очередь входящих в состав коммуникативной) [13, с. 15].

В отечественной методике предпосылки для разработки вопроса об особенностях обучения метафорическим средствам языка прослеживаются в трудах лингвистов ещё в 70-е годы XX в. Размышляя о структуре внутреннего лексикона человека, А.А. Залевская отмечала, что он представляет собой неоднократно пересекающиеся ярусы полей, содержащих разного рода упорядоченную информацию о предметах и явлениях окружающей действительности [7, с. 73]. Применительно к методике преподавания РКИ эту мысль высказала И.П. Лысакова, писавшая, что слова изучаемого иностранного языка не образуют поначалу той же совокупности ассоциативных связей, что и в родном языке учащихся. Их развитие в процессе обучения составляет суть «формирования лексического навыка» [11, с. 139]. Обозначенная проблема развития ассоциативных связей при изучении лексики иностранного языка соотносится с необходимостью формирования метафорической компетенции с целью достижения у инофонов концептуальной беглости носителя языка, описываемой М. Данези.

Первые научные работы о метафорической компетенции в контексте обучения иностранным языкам, подготовленные отечественными учёными, публиковались приблизительно с 2009 года. Они были посвящены формированию метафорической компетенции при обучении английскому языку учащихся экономического профиля (Ю.И. Клименова (Ю.И. Щербинина), Т.В. Андрюхина). Ю.И. Щербинина предположила, что для успешного развития у учащихся метафорической компетенции необходимо сопряжённое знание когнитивного (понимание того, какие культурные представления, контексты, ассоциации лежат в основе метафорического переноса) и лингвистического (особенности употребления этих метафор в речи) контекстов употребления метафор [8, с. 159]. Эти два фактора, обеспечивающие формирование у учащихся метафорической компетенции, коррелируют с вышеназванным подходом Дж. Лоу. В понимании обоих исследователей её содержание составляет совокупность лингвистических, когнитивных и социокультурных навыков, развитие которых лежит в основе успешного распознавания, понимания и адекватного ожидаемого носителями изучаемого языка употребления метафор в тексте и речи.

В 2012 году была опубликована статья Т.В. Андрюхиной, продолжившей вслед за Ю.И. Щербининой углубляться в проблему формирования метафорической компетенции при изучении английского языка как иностранного у студентов экономического профиля. В её работах представлен уникальный подход, не зафиксированный в работах отечественных и зарубежных методистов, на метафорическую компетенцию как на трёхчастную структуру. Первый *познавательный уровень* – это так называемое *двуплановое восприятие реальности*, т.е. способность индивида видеть некоторый предмет, связанный с прямым значением номинации, и вместе с тем умение выявлять метафоры, участвующие в образной интерпретации этого предмета. Второй *коммуникативный уровень* по своему содержанию схож с представлениями зарубежных методистов о том, что метафорическая компетенция – это прежде всего набор операций по распознаванию, интерпретации и применению образных средств языка в общении. Заключительный уровень *профессионального коммуникативного поведения* предполагает, что учащийся освоил разнообразные метафорические конструкции и контекстуальную уместность их употребления в процессе профессионального общения [3].

Как отмечают представители Пермской школы метафоры (Л.Н. Мурзин, Л.М. Алексеева, С.Л. Мишланова, Е.В. Морозова и др.), метафора, помимо языковых знаков, «опосредована многими факторами, в частности текстом, профессиональной речью, дискурсом» [1, с. 122–123]. Через призму идей Пермской школы С.Л. Мишланова и Е.Д. Хохлова описывают особенности формирования метафорической компетенции у студентов языковых и неязыковых специальностей. Они отметили, что специальность подготовки студентов влияет на стратегию восприятия ими метафор: они интерпретируют метафоры, исходя из их целостного понимания, или выводят значение метафоры из её компонентов [10, с. 192–193]. В более поздней работе С.Л. Мишланова и Л.М. Алексеева охарактеризовали метафорическую компетенцию как «целостный универсальный характер мыслительной деятельности», утверждая, что её формирование развивает у учащихся умение видеть «одно с помощью другого» [2, с. 101]. Представители Пермской школы рассматривали метафорическую компетенцию в контексте обучения английскому языку как иностранному, но в их трудах фигурировала более широкая целевая аудитория – учащиеся как гуманитарных, так и негуманитарных специальностей.

Формирование научного фундамента вокруг понятия метафорической компетенции продолжается уже более 40 лет. В течение почти полувека уточнялось её содержание (Дж. Лоу, Ю.И. Щербинина), предпринимались попытки выделить конкретные уровни в её содержании (Т.В. Андрюхина, представители Пермской школы

метафоры), обосновывалась необходимость обучения метафорическим средствам языка для достижения концептуальной беглости (М. Данези), для поддержания целостности в речевом общении и речевой деятельности (С.Л. Мишланова). Несмотря на обширный накопленный теоретический материал, редко предлагаются конкретные методики обучения, которые позволили бы эффективно развить у учащихся способности к оперированию метафорами изучаемого языка.

С 2019 года предпринимаются попытки восполнить этот пробел и задействовать проработанный теоретический базис в практике обучения родному и иностранному языкам. Так, И.В. Скрынникова, Е.Г. Григорьева и А.В. Щеколдина предложили конкретные практические рекомендации для обучения магистрантов двух специальностей – политических наук и регионоведения, владеющих английским языком в объёме 2-го сертификационного уровня. Они отобрали материал (аутентичные тексты, соответствующие направлениям подготовки студентов), выявили типичные метафоры и представили четырёхступенчатый алгоритм развития метафорической компетенции с описанием типов заданий, используемых на каждом из них. На 1-м этапе предполагалось знакомство учащихся со сферами-источниками типичных метафор (на изучаемом и родном языках), на 2-м – выявление возможных сходств и различий в сферах-источниках и соответствующих им сферах-мишенях, и на 3-м – обучение употреблению метафор в речи. На первых трёх этапах внимание уделялось преимущественно осознанию различий и сходств в реализации метафорических моделей в родном и изучаемом языках, что способствует более глубокому пониманию языка и закреплению нового материала в памяти учащихся. На 4-м этапе учащиеся читали и обсуждали тексты на актуальные темы, содержащие метафоры. Метафорическая компетенция рассматривается авторами как одна из составляющих коммуникативной компетенции, обеспечивая более высокое владение языком при её развитии [12, с. 310–311].

В контексте обучения РКИ проблема обучения метафорам начала активно разрабатываться на практике с 2015 года, когда за рубежом был опубликован учебный комплекс «Metaphors in Russian: Animals, Colors, Emotions, Sports» (издательство «CALPER»). Комплекс включал учебный словарь и рабочую тетрадь [18].

В 2019 году были опубликованы статьи Р.Э. Брусковой. Она разработала экспериментальный курс для обучения студентов медицинского профиля (В1-В2) метафорам и на основании проведённого эксперимента и анализа данных констатировала положительную тенденцию у учащихся [5, с. 46]. Наконец, метафорическая компетенция у Р.Э. Брусковой носит интеграционный характер, т.к. при оперировании умениями, составляющими её содержание, задействуются знания,

составляющие языковую, социокультурную, профессиональную, а также коммуникативную компетенции. В 2021 году Р.Э. Брусковой было издано уникальное пособие, направленное на формирование метафорической компетенции у студентов медицинского профиля [4].

В современных публикациях, посвящённых формированию метафорической компетенции у студентов, изучающих РКИ, фокус сместился с теории на практику. Анализируется содержание популярных учебно-методических комплексов и отдельных учебников, чтобы выявить, с какими метафорами студенты встречаются чаще всего. Как отмечают Н.В. Головкин, Ф.Р. Одекова и Д.В. Шейко, содержание учебников на самом деле «не оказывает определяющего влияния на характер сформированной метафорической компетенции студента» [6, с. 165]. Предлагаются авторские методики обучения, как, например, исследование О.Н. Логутенковой, разработавшей трёхступенчатый алгоритм развития метафорической компетенции у русско-греческих билингвов [9].

Выводы

Таким образом, обсуждение статуса и структуры метафорической компетенции началось приблизительно в 1976–1980 годах, и на тот момент учёные ограничивались изучением метафор родного языка (Д. Флэхив, П. Кэрролл, Х. Гарднер, Э. Виннер, Г.Р. Поллио и М.К. Смит). В 1986–1988 годах в трудах М. Данези и Дж. Лоу поднимались различные вопросы, связанные с формированием метафорической компетенции у студентов, изучающих английский язык как иностранный (М. Azuma, L. Yu, Y. Yang, Ю.И. Щербинина, Т.В. Андрюхина и др.). Со второй половины 2010-х годов стали предприниматься попытки внедрить понятие метафорической компетенции в методику преподавания РКИ. В связи с непродолжительной историей вопроса проблема статуса метафорической компетенции во многом остаётся дискуссионной и требующей решения.

Существует три точки зрения на статус метафорической компетенции: 1) её содержание охватывается иными компетенциями или рассматривается на их пересечении (по Л.Ф. Бахману – социалингвистической; по Хэ Ли – прагматической, по З.С. Тюриной – лингвистической, социалингвистической и прагматической); 2) выделяют её особый статус (Дж. Лоу и Ж. Литтлмор, С.Л. Мишланова и Л.М. Алексеева; Р.Э. Брускова); 3) рассматривают её в составе коммуникативной компетенции (М. Danesi, И.В. Скрынникова, Е.Г. Григорьева и А.В. Щеколдина и др.). При этом проблема обучения метафорам подымается всё чаще, и в перспективе теоретический вопрос о статусе метафорической компетенции будет опираться на более широкие практические данные по её формированию у студентов. Это связано с тем, что обучение иностранных учащихся пониманию,

интерпретации и употреблению в речи метафорических средств языка позволит развить у них вторичную образную концептуальную систему, соответствующую изучаемому языку, для эффективной реализации коммуникативных целей в дискурсивных практиках.

Список литературы

1. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Пермская школа метафоры // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. № 3(35). С. 122–133.
2. Алексеева Л.М., Мишланова С.Л. Формирование метафорической компетенции // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2016. № 4(36). С. 98–107.
3. Андрияшина Т.В. К определению понятия метафорической компетенции // Обучение иностранным языкам: от профессионализации к профессионализму. Материалы научно-методического межвузовского семинара. М.: МГИМО-Университет, 2012. С. 7–16.
4. Брускова Р.Э. Формирование метафорической компетенции при обучении русскому языку как иностранному: учебно-методическое пособие по РКИ (уровень В1-В2); Военно-мед. акад. им. С.М. Кирова; [под ред. Н.Н. Китуниной]. Казань: Бук, 2021. 96 с.
5. Брускова Р.Э. О необходимости формирования метафорической компетенции у иностранных курсантов (обзор результатов опытно-экспериментального обучения) // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №7 (1). С. 43–49.
6. Головкин Н.В., Одекова Ф.Р., Шейко Д.В. Результаты эмпирического исследования семантических аспектов метафорической компетенции иностранных студентов российского вуза // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. 2023. № 6 (99). С. 160–168.
7. Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: учебное пособие. Калинин, 1977. 83 с.
8. Клименова Ю.И. Роль лингвистического и когнитивного контекста в декодировании метафоры // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 101. С. 156–159.
9. Логутенкова О.Н. Развитие метафорической компетенции в процессе обучения естественных билингвов русскому языку // Наука и школа, 2024. № 2. С. 256–265.
10. Мишланова С.Л., Хохлова Е.Д. Метафорическая компетенция у студентов языковых и неязыковых специальностей // Иностранные языки в контексте культуры: межвузовский сборник статей по материалам конференций / отв. ред. Н.В. Шутёмова. Пермь: ПГНИУ, 2012. С. 188–194.
11. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учеб. пособие для высш. учеб. Заведений / под. ред. И.П. Лысаковой. М.: Владос, 2004. 270 с.
12. Скрынникова И.В., Григорьева Е.Г., Щеколдина А.В. Опыт развития метафорической компетенции магистров политических наук и

- регионоведения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 4. С. 309–312.
13. Тюрина З.С. Обучение метафоричности речи с позиций лингвокультурологического подхода (языковой вуз, итальянский язык): дис. ... канд. пед. наук. 2023. 184 с.
 14. Хэ Ли. Метафорическая компетенция в аспекте изучения иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2020. № 6. С. 156–162.
 15. Alkhalaf H. Investigating the Receptive Language Proficiency and Metaphorical Competence of Saudi EFL Learners. World Journal of English Language. 2023. 13. P. 555–562.
 16. Azuma M. Metaphorical competence in an EFL context: the mental lexicon and metaphorical competence of Japanese EFL students. PhD thesis, University of Nottingham. 294 p.
 17. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 423 p.
 18. Bobrova L, Kisselev O., Lantolf J. Metaphors in Russian – Animals, Colors, Emotions, Sports. Materials for Intermediate and Advanced Learners of Russian. The Pennsylvania State University, CALPER publications, 2015. 25 p.
 19. Danesi M. Learning and teaching languages: the role of «conceptual fluency. International Journal of Applied Linguistics. Vol. 5. No. 1. 1995. P. 3–20.
 20. Danesi M. Metaphorical competence in second language acquisition and second language teaching: The neglected dimension. Georgetown university round table on languages and linguistics. Washington: Georgetown University Press, 1992. P. 125–136.
 21. Danesi M. The Role of Metaphor in Second Language Pedagogy. Rossegna Italiana di Linguistica Applicata, 1986. Vol. 18. P. 1–10.
 22. Douglas J.D., Peal B. The development of metaphor and proverb translation in children Grades. Journal of Educational Research, 1979. P. 1–7.
 23. Gardner H. Metaphors and modalities: how children project polar adjectives into diverse domains. Child Development, 1976. Vol. 41. P. 84–91.
 24. Gardner H., Winner E. The Development of Metaphoric Competence: Implications for Humanistic Disciplines. Critical Inquiry, 1978. 5 (1). P. 123–142.
 25. Hoang H. Metaphor and Second Language Learning: The State of the Field. The electronic Journal for English as a Second Language. 2014. Vol. 18 (2). P. 1–27.
 26. Juanjuan W., Yu S. How is Chinese English Learners' L2 Metaphoric Competence Related to That of L1? An E-Prime-Based Multi-Dimensional Study. International Journal of English Linguistics. 2020. Vol. 10, № 4. P. 115–123.
 27. Littlemore J., Low G. Metaphoric competence and communicative language ability. Applied Linguistics. 27 (2). P. 268–294.
 28. Low G. On Teaching Metaphor. Applied Linguistics, 1988. Vol. 9. № 2. P. 125–147.
 29. Pollio H.R., Smith M.K. Metaphoric Competence and Complex Human Problem Solving // Cognition and Figurative Language. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1980. P. 365–392.

Об авторе:

ЛАРЦИНА Станислава Витальевна – аспирант ФГБОУ ВО «Г

Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина» (117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, д. 6); e-mail: stasya-200@list.ru

Discussion on the status of metaphorical competence in modern linguodidactics

S.V. Lartsina

Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

The article examines scientists' ideas about the ontological status of metaphorical competence. It is revealed that initially the development of metaphorical competence was considered in the context of teaching a native language (D. Flahive, P. Carrell, and others), but in 1986-1988 the need for its formation among students studying foreign languages was substantiated (M. Danesi, G. Low). The main directions in the development of modern concepts of metaphorical competence have been identified, which consist in shifting the focus from theory to practice. It is noted that due to the short history of the issue, the problem of the status of metaphorical competence remains controversial and requires a solution.

Keywords: *metaphorical competence, Russian as a foreign language, teaching methods, metaphors, teaching metaphors, competence.*

Принято в редакцию: 06.02.2025 г.

Подписано в печать: 16.04.2025 г.

УДК 37.02

Doi: 10.26456/vtspyped/2025.2.270

Педагогическое сопровождение процесса социализации китайских студентов в современных условиях обучения в российских вузах

Цзян Цзяхун

ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов
имени Патриса Лумумбы», г. Москва

Рассматривается проблема социализации студентов в современных условиях обучения в российских вузах и эффективности педагогического сопровождения. Изучены теоретические сведения и точки зрения разных авторов на проблему социализации китайских студентов. Выявлены принципы социализации, факторы и проблемы процесса социализации китайских студентов в современных условиях. Методы исследования: теоретические методы (анализ и обобщение научной литературы) и эмпирические методы (анкетирование, количественная и качественная обработка данных). В результате эмпирического исследования выявлено, что в процессе педагогического сопровождения по социализации необходимо осуществлять работу над самооценкой студентов. Цель исследования: построение модели педагогического сопровождения в вузе.

Ключевые слова: социализация, социальное дистанцирование, китайские студенты, языковой барьер, тьюторское сопровождение, программа педагогического сопровождения.

Со стремительным развитием обществ, новые требования выдвигаются и к образовательной среде высших учебных заведений. Студенты из Китая составляют сегодня пятую часть иностранных студентов мира [4, с. 75]. Приехавшие из другой страны, с другой культурой и менталитетом, они часто испытывают проблемы с социализацией в вузе.

Социализация – это важный аспект любой формы развития общества, этот процесс связан с усвоением индивидом общественного опыта, формированием социальных практики и ценностных ориентаций личности [10, с. 424].

Студенческую социализацию принято рассматривать как важнейший вид социального взаимодействия в вузе, в ходе которого совершается становление студента, как будущего профессионала своей деятельности [14, с. 143].

Таким образом, под социализацией студентов принято понимать процесс формирования личности молодого человека, приобщение к общественным ценностям и нормам, способность успешно обучаться, а также его становление в профессиональном плане.

Процесс социализации включает в себя такие компоненты, как адаптация, интеграция, саморазвитие и самореализация. А их единство

обеспечивает душевный комфорт, становление личности, успешность взаимодействия с другими людьми, возможность обучаться и развиваться [11, с. 799]. При изучении вопроса социализации китайских студентов к обучению в российских вузах стоит разобраться ещё с одним понятием – социокультурной адаптацией. Под ней понимают процесс взаимодействия с представителями иной культуры и среды, приобретение необходимых навыков и умений для жизни и деятельности [1, с. 54]. В процессе социокультурной адаптации китайские студенты вступают во взаимоотношения с другими людьми, с ними ежедневно возникают ситуации общения, поэтому процессы социализации и социокультурной адаптации протекают совместно.

Немаловажную роль в процессе социализации китайских студентов играют социальные институты: китайское посольство, деканат по работе с иностранными студентами, визовая служба университета, студенческий актив общежитий, активы землячества), а также личностные характеристики обучающихся [9, с. 303].

С.А. Рыкова и И.Е. Киришева высказывают идею о создании единого образовательного пространства общемирового уровня. На основании этого они провели научное исследование с целью выявления особенностей социализации китайских студентов в российских вузах. Результаты исследования показали, что социализация связана с осознанием человека в новой роли – студента. Студенты из Китая попадают в незнакомую им среду, где всё удивительно и непривычно, в связи с этим могут возникать трудности. Для того, чтобы процесс социализации проходил более стабильно и не оказывал негативного влияние на здоровье, взаимоотношения с другими и психику молодых людей, нужно осуществлять педагогическое сопровождение в рамках каждого учебного заведения. Результаты исследования показали необходимость проведения данной работы, потому что у китайских студентов есть существенные проблемы в период социализации (депрессивные расстройства, шок, низкая самооценка, социальное дистанцирование и многие другие) [12, с. 402].

Педагогическое сопровождение – это процесс наблюдения и личного участия педагога в проблемных ситуациях обучающегося. Педагогическое сопровождение решает задачи предупреждения и помощи обучающимся в сложившихся обстоятельствах.

Педагогическое сопровождение может помочь студентам в период социализации и социальной адаптации в вузе. Такая деятельность по отношению к студенту не лишает его самостоятельности, а, наоборот, помогает и, если нужно, поддерживает, оказывает содействие, но ни в коем случае не решает его проблемы за него самого. Педагогическое сопровождение создаёт равные образовательные возможности для каждого студента в высшем учебном заведении.

Ван Сяо и Е.И. Петанова считают, что эффективность обучения прямо зависит от процесса социализации китайских студентов. А трудности социализации в первую очередь связаны с отсутствием или низким уровнем знания русского языка. Отсюда трудности в коммуникации с другими студентами, высокий уровень беспокойства и неуверенность в себе. Авторы уверены, что уровень психического здоровья является необходимым ресурсом личности для преодоления возникающих при обучении трудностей в чужой стране. Проводимые ими исследования доказали, что высокий уровень беспокойства ведёт к низкому уровню социализации и адаптации китайских студентов. Тот же эксперимент был проведён со студентами, обучающимися на родине, результаты показали, что этой взаимосвязи не было обнаружено [4, с. 76]. Таким образом, мы приходим к следующему выводу: высокий уровень психологического здоровья китайских студентов, обучающихся в России, является защитным механизмом на пути трудностей в процессе их социализации.



Рис. 1. Основные проблемы социализации китайских студентов в российских вузах (О.А. Береговая, А.В. Декар) [1, с. 55]

О.А. Береговая, С.С. Лопатина, Н.В. Отургашева пришли к выводу, что один из главных барьеров социализации китайских студентов – языковой. Проведённое ими исследование показало, что у студентов, которые изучали русский язык до приезда в Россию, показатели социализации гораздо выше, чем у тех, кто заранее русский язык не изучал [2, с. 113].

Для успешного процесса социализации китайских студентов в Российском университете дружбы народов (РУДН) идёт объединение студентов в землячества. Д.В. Стрелков указывает, что землячество – это специальное объединение студентов из одной страны, которые учатся в одном университете. Китайское землячество – крупнейшее в РУДН, оно является важнейшим средством социализации китайских студентов в российских вузах. Китайские студенты, преподаватели и студенты из других стран проводят работу по сопровождению студентов-первокурсников, организуют фестивали, праздники и другие мероприятия, которые помогают снизить тревожность вдали от дома, приобщают другие народы к китайской культуре, всё это благоприятно сказывается на взаимоотношениях обучающихся в вузе [13, с. 127].

С. Лю, Я. Чэнь считают, что фактором успешной социализации китайских студентов может стать развитие креативности. Интересен взгляд на проблему, и мы отметили в данной работе, что креативность рассматривается авторами как возможность и способность личности расти и развиваться, решать возникающие проблемы, не впадать в депрессивные состояния, а решать жизненные задачи, выходить из конфликтов и самостоятельно осуществлять свою деятельность в рамках обучения в высшем учебном заведении. Развитию креативности в музыкально-педагогическом вузе способствовала внеурочная деятельность. А проведённое исследование доказало влияние креативности на процесс социализации китайских студентов [11, с. 802].

Е.В. Жбанкова указывает, что для наиболее комфортного процесса социализации китайских студентов необходимо осуществлять работу по знакомству с российской культурой, традициями, обычаями, праздниками, достопримечательностями города и особенностями менталитета страны. В педагогическую работу по данному направлению могут быть включены экскурсии и посещение музеев, организация бесед с выдающимися личностями, встречи с выпускниками вуза из Китая, которые успешно устроились в новой стране, и другие мероприятия [8, с. 89].

Интересна точка зрения Юй Ян, который изучил влияние ценностей личности на процесс социализации. Автором было доказано, что китайские студенты, которые обладали ценностями: уважению к разным культурам, коллективизмом, семейными ценностями и уважению к старшим, успешнее проходили социализацию к условиям российских вузов. Многие из них ответили, что планируют остаться в России после обучения и это говорит о том, что социокультурные ценности и любовь к своей культуре, человек может перенести и на другую культуру, успешнее социализироваться в другой стране и жить комфортнее [15, с. 39].

Одним из условий успешной социализации личности являются межличностные отношения в коллективе. Об этом пишут Ян Ибо и О.В. Леганькова [10, с. 427].

Го Хуэйчжэнь занимался изучением данной темы и выявил возможности улучшения социализации китайских студентов в музыкальных педагогических вузах путём тьюторского сопровождения, которое должно быть осуществлено с опорой на индивидуализированный и компетентностный подходы к процессу обучения. Автор пришёл к выводу, что технологии тьюторского сопровождения китайских студентов в вузе оказывают положительное влияние на их эмоциональное состояние, процесс социализации, а также результаты академического обучения [6, с. 13]. В другой работе Го Хуэйчжэнь предложил модель тьюторского сопровождения китайских студентов, обучающихся в российских вузах. В данной модели два уровня: первый, на котором сопровождение оказывают студенты старших курсов (волонтёры из

КНР); на втором – тьюторы-педагоги. Главная миссия такого рода помощи – развитие личности студента, побуждение к деятельности и формирование активной жизненной позиции [5, с. 127].

Юй Я. и П.П. Дерюгин выделили особенности социализации китайских студентов в современных условиях обучения в российских вузах в связи с изменившимися условиями нового времени и цифровизацией образования. Авторы отмечают, что новые информационные технологии могут как улучшать процесс социализации, так и усложнять его. Поэтому педагогическое сопровождение студентов должно включать такие действия, которые помогут адаптироваться к новым реалиям и разовьют умения успешного взаимодействия в российском обществе в среде высшего учебного заведения [16, с. 918]. В настоящее время педагогическое сопровождение должно способствовать развитию цифровой грамотности китайских студентов.

Из работы Мэнлинь Фан и Р.Р. Гасановой мы выделили принципы эффективного педагогического сопровождения китайских студентов в вузе, к которым относятся: 1) использование личностно-развивающих технологий; 2) внедрение психолого-педагогических методов; 3) организация бесстрессового пребывания китайских студентов в развивающей среде вуза; 4) опора на личностные потребности и ценности каждого студента; 5) принцип позитивизма [14, с. 144].

Исследование социализации китайских студентов в России

С помощью анализа научных работ было выявлено несколько факторов, способствующих социализации китайских студентов, затем нами было выдвинуто предположение о том, что социализация может зависеть и от уровня самооценки личности. Для подтверждения или опровержения выдвинутой гипотезы мы провели эмпирическое исследование, в нём приняли участие 30 китайских студентов-первокурсников, которые приехали обучаться в Россию. Для диагностики были подобраны две методики: первая позволяла оценить уровень социализации студента, вторая была подобрана с целью измерения уровня его самооценки. По анкете «Социализация студентов» (Т.В. Есиковой) [7] были получены следующие результаты: больше половины опрошенных студентов 55% (16 чел.) имеют высокий и средний показатель социализации в вузе. А у 45% (14 чел.) отмечен низкий уровень социализации. По тесту «Определение самооценки студентов» С.А. Будасси [3] обнаружены следующие результаты: адекватная (стабильная) самооценка у 12 человек (40% группы опрошенных студентов); заниженная – у 9 человек (30%); завышенная – у 6 человек (20%); комбинированная самооценка – у 3 студентов (10%).

В ходе исследования было отмечено, что студенты, имеющие нестабильную самооценку (завышенную и заниженную) имеют низкий уровень социализации. Все 6 студентов с завышенной самооценкой

имеют низкий уровень социализации в вузе, и 25% из 30% с заниженной самооценкой, также набрали низкие показатели по социализации.

Наше предположение нашло своё доказательство и те студенты, самооценка которых была неадекватной (заниженной или завышенной), испытывали проблемы с социализацией в вузе. На рис. 2 изображены результаты диагностики, и по рисунку можно проследить зависимость успешной социализации и адекватной (стабильной) самооценки опрошенных студентов.

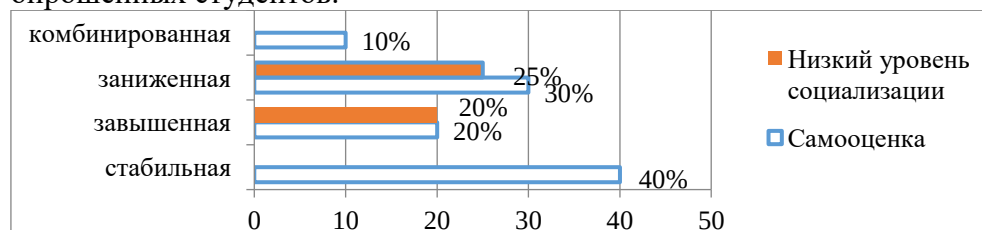


Рис. 2. Результаты исследования уровня самооценки и социализации китайских студентов, %

Проведённое исследование помогает нам выявить ещё один фактор успешной социализации китайских студентов к условиям обучения в российских вузах – это стабильная самооценка. Таким образом, можно утверждать, что педагогическая работа по социализации должна включать и работу над самооценкой студентов.

Проведённая в рамках изучения данной темы работа помогает сформулировать следующие выводы:

Во-первых, у китайских студентов могут быть существенные проблемы в период социализации (депрессивные расстройства, шок, социальное дистанцирование и многие другие).

Во-вторых, высокий уровень психологического здоровья китайских студентов, обучающихся в России, является защитным механизмом на пути трудностей в процессе их социализации. Одним из методов успешной социализации является объединение студентов из одной страны (землячество). Вторым фактором на пути успешной социализации китайских студентов является развитие креативности, как способности решать возникающие препятствия на пути к цели и умение решать нестандартные жизненные ситуации. Третьим фактором успешной социализации могут быть социокультурные ценности личности. Четвёртым фактором станут благоприятные межличностные отношения в учебных группах. Пятый фактор – это развитие цифровой грамотности.

В-третьих, успешный процесс социализации, по нашему мнению, может состоять из специально созданных условий, поддержки и заботы о китайских студентах, а также оказания необходимой помощи. Педагогическое сопровождение должно строиться на принципах гуманизма, социального равенства, коммуникативности, персонализации, рефлексивности и активности личности.

Перспективным направлением деятельности в рамках данного исследования будет создание программы педагогического сопровождения процесса социализации китайских студентов в российских вузах.

Список литературы

1. Береговая О.А., Декар А.В. Проблемы социокультурной адаптации китайских студентов в российских вузах // Вестник высшей школы. Теория и практика образования. 2024. № 8. С. 53–58.
2. Береговая О.А., Лопатина С.С., Отургашева Н.В. Барьеры социокультурной адаптации иностранных студентов в российских вузах // Перспективы науки и образования. 2019. № 2 (38). С. 108–118.
3. Будасси С.А. Тест на определение самооценки Определение самооценки [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/3M2X4J> (дата обращения 22.01.2025).
4. Ван Сяо, Петанова Е.И. Личностные адаптационные ресурсы китайских студентов-первокурсников // Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика. 2016. № 3. С. 75–85.
5. Го Хуэйчжэнь. О тьютерском сопровождении студентов из КНР в процессе освоения академической музыкальной культуры // Педагогический журнал. 2020. № 10. 4А. С. 121–129.
6. Го Хуэйчжэнь Тьютерское сопровождение студентов из КНР в педагогическом процессе освоения академической музыкальной культуры: дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2. Санкт-Петербург, 2022. 218 с.
7. Есикова Т.В. Разработка диагностического инструментария для исследования педагогической поддержки социализации студентов вуза // Письма в Эмиссия. Оффлайн: (TheEmissia. OfflineLetters): электронный научный журнал. 2023. № 1 (январь). ART 3207. URL: <http://emissia.org/offline/2023/3207.htm> (дата обращения 22.10.2025).
8. Жбанкова Е.В. К вопросу о социализации китайских студентов, изучающих русский язык в МГУ имени М.В. Ломоносова // Россия – историко-культурные константы и перспективы развития детства: сб. науч. тр. XXX Междунар. конференции, Санкт-Петербург, 17–18 апреля 2024 года. СПб.: Политех-Пресс, 2024. С. 86–89.
9. Захарчук О.Е., Ерещенко М.В., Николенко О.В. Особенности социализации китайских студентов в образовательное пространство РКИ: определение социально-коммуникативных затруднений // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность. Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан: сб. ст., Москва, 20–21 сентября 2018 года. М.: Государственный институт русского языка, 2018. С. 302–307.
10. Ибо Я., Леганькова О.В. Межличностные отношения в учебных группах как условие личностной и профессиональной социализации китайских студентов // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2019. № 19-3. С. 423–430.
11. Лю С., Чэнь Я. Развитие креативности китайских студентов музыкально-педагогического вуза как фактора их социализации // Педагогический журнал. 2022. Т.12. № 2-1. С. 798–804.

12. Рыкова С.А., Киришева И.Е. Социально-культурные и личностные особенности социализации иностранных студентов (на примере китайских студентов Владивостокского государственного университета экономики и сервиса) // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. С. 402–409.
13. Стрелков Д.В. История землячества студентов РУДН из Китая и его роль в социализации китайских студентов // РУДН: Университет для мира. Из истории подготовки кадров для зарубежных стран. Москва: Российский университет дружбы народов, 2023. С. 124–132.
14. Фан М., Гасанова Р.Р. Социализация китайских студентов в Москве // Проблемы и социальная адаптация молодежи: сб. докладов Всерос. науч.-практ. конференции с междунар. участием, Ростов-на-Дону, 26 апреля 2019 года. Ростов-на-Дону: ЮРИУФ РАНХиГС, 2019. С. 142–144.
15. Юй Ян, Дерюгин П.П. Адаптация и социализация китайских студентов в условиях обучения в российских вузах // Городской социологический семинар: материалы заседаний 2023 года. Научный и технологический суверенитет современных обществ. СПб.: ООО «Медиапайр», 2024. С. 37–39.
16. Юй Я., Дерюгин П.П. Стратегии социализации китайских студентов в условиях обучения в российских университетах в современном цифровом обществе // Российское общество сегодня: ценности, институты, процессы: материалы Всероссийской научной конференции, Санкт-Петербург, 16–18 ноября 2023 года. СПб.: ООО ИД «Сциентиа», 2023. С. 917–918.

Об авторе:

Цзян ЦЗЯХУН – аспирант ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, 6), e-mail: 1042235026@pfur.ru

Pedagogical support of the process of socialization of Chinese students in modern conditions of study in Russian universities

Jiang Jiahong

Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba, Moscow

The article considers the problem of students' socialization in modern conditions of study in Russian universities and the effectiveness of pedagogical support. The theoretical information and points of view on the problem of socialization of Chinese students by various authors are studied. The principles of socialization, factors and problems of the process of socialization of Chinese students in modern conditions are revealed. Research methods: theoretical methods (analysis and generalization of scientific literature) and empirical methods (questionnaires, quantitative and qualitative data processing). As a result of empirical research, it has been revealed that in the process of pedagogical support for socialization, it is necessary to work on students' self-esteem. The purpose of the study: to build a model of pedagogical support at the university.

Keywords: *socialization, social distancing, Chinese students, language barrier, tutor support, pedagogical support program.*

Принято в редакцию: 26.02.2025 г.

- 277 · Подписано в печать: 26.03.2025 г.

About authors

- ABROSIMOVA-ROMANOVA Larisa Alekseevna – Doctor of Philology, Professor of the Department of Social Work and Pedagogy of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: larrar@yandex.ru
- Ai HONGJI – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya, 6), e-mail: anyaanran@vk.com
- ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Associate professor, professor of the chair of foreign languages for the humanities, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: elenastap@gmail.com
- DEMIDENKO Nadezhda Nikolaevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Occupational Psychology and Clinical Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: Demidenko.NN@tversu.ru
- DMITRIEVA Lyudmila Gennadievna – postgraduate student, University teacher of Department «Labor Psychology and clinical psychology», Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); CEO of Astra Trivium LLC (170000, Tver, Basseynaya Str. 2/12, of. 5), e-mail: dmitrievaluda@yandex.ru
- DOROSHENKO Svetlana Ivanovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy, Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov Vladimir State University (87 Gorky St., Vladimir, 600000, Vladimir); e-mail: cvedor@mail.ru
- FEDOTOVA Yulia Sergeevna – postgraduate student, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmany Lane, 3, building 1); e-mail: ula-f@mail.ru
- FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology, History and Philosophy, Tver State Technical University, Tver, Russia; e-mail: sfilippchenkova@mail.ru
- GLUSHKO Alexey Nikolaevich – Honored Doctor of the Russian Federation, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmany Lane, 3, building 1); e-mail: aglushko@yandex.ru
- GRIGOREVA Elena Yakovlevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor; Professor of the Department of Romance Languages and Linguistics, Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 2-y Selskokhozyaistvenny pr-d, 4), e-mail: egrig@inbox.ru
- GUSEVA Tatiana Sergeevna – Associate professor of the chair of foreign languages for the humanities, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Myasnikova.TS@tversu.ru
- IVANOVA Alexandra – teacher at the Art School named after V.A. Serov (170100, Tver, Tchaikovsky Prospect, 31), postgraduate student of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: aleksandraivanova64941@gmail.com
- IVANOVA Maria Dmitrievna – teacher of the Tver Musical College named after M.P. Mussorgsky (170028, Tver, Ordzhonikidze st., 50), master's student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: mariya-ivanova-92-92@mail.ru
- Jiang JIAHONG – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: 1042235026@pfur.ru

- KAMALOVA Oksana Maksimovna – Postgraduate Student, Institute of Foreign Languages, RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6); e-mail: mak-kom25@mail.ru
- KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna – Doctor of Sciences (Psychology), Associate Professor, Professor of the Department of Social Pedagogy, RUDN University (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6); e-mail: karavanova_l54@mail.ru
- KONURKIN Igor Sergeyevich – clinical psychologist, postgraduate student Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: igor.konurkin@mail.ru
- KRESTINSKY Igor Stanislavovich - Ph.D. in Pedagogy, Associate Professor, Head of the German Department, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: igor_krestinsky@mail.ru
- KUCHINA Elena Anatolyevna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); Director of the state budgetary educational institution of the Tver region «Zavidovo Regional School Education Center» (171266, Tver region, Konakovsky district, Mokshino village, Shkolnaya st., 4); e-mail: elena_coochina@mail.ru
- KUZNETSOVA Irina Viktorovna – Ph.D. of pedagogical sciences, associate professor of department of geometry and algebra, Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky (150000, Yaroslavl, Respublikanskaya st., 108/1), e-mail: gits70@mail.ru
- LARTSINA Stanislava Vitalievna – postgraduate student, Pushkin State Russian Language Institute, (117485, Moscow, Academician Volgina st., 6); e-mail: stasya-200@list.ru
- LEVSHANOVA Darya Yurievna – is a postgraduate student at the Department of Pedagogy of the Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov Vladimir State University (600000, Vladimir, Gorky st, 87); e-mail: darya.smakovskaya@yandex.ru
- MAKEEVA Natalya Yuryevna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Social Work and Pedagogy, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Makeeva.NY@tversu.ru
- MALEEV Dmitry Sergeevich – clinical psychologist, postgraduate student of the Department of Pedagogy and Psychology, Perm State Humanitarian Pedagogical University (614990, Perm, Sibirskaya st., 24); e-mail: dimitriymaleev@yandex.ru
- MEISUROVA Sofiia Usbanovna – an undergraduate at the Faculty of Foreign Languages and International Communication, English Department, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: meysurova.s2004@mail.ru
- MERKULOV Ilya Andreevich – postgraduate student, Moscow City Pedagogical University (105568, Moscow, Chechulina st., 1), teacher of geography and economics, Moscow State Educational Institution «School No. 1449 named after Hero of the Soviet Union M.V. Vodopyanov» (127576, Moscow, Uglichskaya st., 6A); e-mail: merkulov.geographer@yandex.ru
- MILYUGINA Elena Georgievna – Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the Department of the Russian Language with Methods of Primary Education at the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: elena.milyugina@rambler.ru
- MYAGKOVA Elena Yuryevna – Ph.D. in Philology, Professor at the Department of Theory of Language, Translation and French Philology, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: Myagkova.EY@tversu.ru

- NOSS Igor Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, Professor of the Department of General Psychology of the Russian State University for the Humanities, (125993, Moscow, Miusskaya Square, 6); AuthorID: 770306; SPIN code: 9722-0168; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4474-7053>, e-mail: i.noss@yandex.ru
- NOVIKOVA Sofya Alexandrovna – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: sofjanovikova112@yandex.ru
- POPOV Vladislav Sergeevich – postgraduate student, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); university lecturer, Bauman Moscow State Technical University (105005, Moscow, Vtoraya Baumanskaya St., 5, stroenie 1); expert, Moscow City University (129226, Moscow, Vtoroy Selskohoziastvenny proezd, 4); e-mail: popov_vlad@mail.ru
- SEMENISHCHENKOV Dmitry Aleksandrovich – Candidate of the Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, building 1), e-mail: semenishhenkov@rambler.ru
- SHULGINA Olga Vladimirovna – Candidate of Geographical Sciences, Doctor of Historical Sciences, Professor of the Department of Educational Design at the Institute of Natural Sciences and Sports Technologies of the Moscow State Pedagogical University (105568, Moscow, Chechulina str., 1); e-mail: ShulginaOV@mgpu.ru
- SILCHENKO Alen Pavlovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the department of mathematical and natural science education, deputy director for digital development of the educational process of the Institute of pedagogical education and social technologies, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: allentver@gmail.com
- SOROKINA Tatiana Mikhailovna – doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (603005, Nizhny Novgorod, Ulyanova st., 1); e-mail: foxsd@list.ru
- SVESHNIKOVA Lyubov Mikhailovna – psychologist of the «Constanta» charitable foundation (170000, Tver, Tverskoy prospect, 6), e-mail: slm-08@mail.ru
- SYRKIN Leonid Davidovich – Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University of the Ministry of Health of the Russian Federation (Sechenov University) (119048, Moscow, st. Trubetskaya, 8, building 2); Professor of the Department of Psychology, University of World Civilizations named after V.V. Zhirinovskiy (107078, Moscow, 1st Basmanny Lane, 3, building 1), ORCID 0000-0001-8279-7911, e-mail: syrkinld@mail.ru
- Wang GUODONG – postgraduate student, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (117198, Moscow, Miklukho-Maklaya st., 6), e-mail: anyi0217@vk.com
- ZHUKOVA Irina Petrovna – postgraduate student of the Department of Psychology, History and Philosophy, Tver State Technical University, ophthalmologist (oculist), ophthalmologist-surgeon of the Medical Center «Vision» (170100, Tver, Smolensky lane, 7), Tver, Russia; e-mail: zhukova.irina692014@gmail.com

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются «слепому» рецензированию, а также экспертной оценке комиссии из состава редакционной коллегии. Статьи аспирантов сопровождаются отзывом научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, иметь УДК, название, аннотацию, ключевые слова; сведения об авторах: ученая степень (без сокращений), ученое звание, должность, место работы (развернутое название учреждения с указанием юридического адреса), (все на русском и английском языках); контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи).
5. Обязательным требованием является наличие приставного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняются с расширением doc., docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора (ов) русскими буквами.
8. *Параметры:* формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см, нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см; межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт):* Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 12 пт; аннотация, ключевые слова, список литературы, сведения об авторах – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника запятая, пробел и номер цитируемой страницы по схеме: [1, с. 25]; несколько номеров в одной ссылке разделяются запятой.
11. *Приставный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
12. *Рисунки (схемы, графики, диаграммы)* должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук от 8 до 10 страниц. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, г. Тверь, 2-я Грибоедова, д. 24

Тел. (4822) 52-09-79 (доб. 117).

e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

2(71), 2025

Подписной индекс: **85717** (интернет-каталог «Пресса России»)

Подписано в печать 21.06.2025. Выход в свет 27.06.2025.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 24,67.

Тираж 500 экз. Заказ № 139.

Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет».

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.

Отпечатано в издательстве Тверского государственного университета.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. (4822) 35-60-63.

Цена свободная