

ISSN 2500-297X  
УДК 37:159.9

2.2024

16+

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Издается с 2001 г.

**Издатель  
и учредитель:**  
Московский  
педагогический  
государственный  
университет

Выходит 4 раза в год

Свидетельство  
о регистрации СМИ:  
ПИ № ФС 77-67764  
от 17.11.2016

**Адрес редакции:**  
109240, Москва,  
ул. В. Радищевская,  
д. 16-18, каб. 223

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий ВАК РФ:

## **Психологические науки**

- 5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии
- 5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

## **Педагогические науки**

- 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
- 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания
- 5.8.7. Методология и технология профессионального образования

**Сайт журнала:** pp-obr.ru  
**E-mail:** izdat\_mgopu@mail.ru

**Подписной индекс журнала по Объединенному каталогу  
«Пресса России» – 85003**

© МПГУ, 2024

ISSN 2500-297X

# PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF EDUCATION

2.2024

**The Founder  
and Publisher:**

Moscow Pedagogical  
State University

Mass media  
registration  
certificate

ПИ № ФС 77-67769  
as of 17.11.2016

**Editorial office:**

Moscow, Russia, Verh-  
nyaya  
Radishchevskaya str.,  
16–18, room 223,  
109240

The journal is included in the list of the leading peer-reviewed scholarly journals the Higher Attestation Commission of The Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation recommended to PhD candidates and those working for their habilitation who wish to publish the results of their research

The journal has been published since 2001

The journal is published 4 times a year

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)  
Information on journal  
can be accessed via: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

## Редакционная коллегия

**А.Ф. Ануфриев** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования Института педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета (*главный редактор*).

**Э.В. Лихачева** – канд. психол. наук; заведующая кафедрой общей психологии и психологии труда факультета психологии и педагогики Российского нового университета (*ответственный секретарь*).

**В.А. Барабанщиков** – д-р психол. наук, профессор; директор Института экспериментальной психологии Московского государственного психолого-педагогического университета.

**Ю.В. Варданян** – д-р пед. наук, профессор; заведующая кафедрой психологии Мордовского государственного педагогического института имени М.Е. Евсевьева, г. Саранск, Республика Мордовия.

**О.Л. Жук** – д-р пед. наук, профессор (ВАК Беларуси); заведующая кафедрой педагогики и проблем развития образования Белорусского государственного университета, г. Минск, Республика Беларусь.

**Ш.М. Каланова** – д-р пед. наук, канд. хим. наук, профессор (ВАК Казахстана); Президент Независимого казахстанского агентства по обеспечению качества в образовании, г. Астана, Республика Казахстан.

**Н.Б. Карабущенко** – д-р психол. наук; заведующая кафедрой психологии и педагогики Российского университета дружбы народов, г. Москва.

**В.В. Кондратьев** – д-р пед. наук, профессор; директор Центра подготовки и повышения квалификации преподавателей вузов Поволжья и Урала, заведующий кафедрой методологии инженерной деятельности Казанского национального исследовательского технологического университета.

**О.Н. Олейникова** – д-р пед. наук, профессор; генеральный директор АНО «Центр изучения проблем профессионального образования», г. Москва.

**О.С. Орлова** – д-р пед. наук, профессор; главный научный сотрудник Национального медицинского исследовательского центра оториноларингологии ФМБА России, г. Москва.

**М.И. Розенова** – д-р психол. наук, профессор; профессор кафедры научных основ экстремальной психологии факультета «Экстремальная психология» Московского государственного психолого-педагогического университета.

**К.М. Романов** – д-р психол. наук; профессор кафедры психологии Историко-социологического института Мордовского государственного университета им. Н.П. Огарева, г. Саранск.

**А.И. Савенков** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, д-р пед. наук, профессор; директор Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета.

**В.И. Слободчиков** – член-корр. Российской академии образования, д-р психол. наук, профессор; руководитель научного направления антропологического образования Института изучения детства, семьи и воспитания РАО, г. Москва.

**Э. Харрис** – профессор факультета образования и профессионального развития Университета Хаддерсфилд, г. Хаддерсфилд, Великобритания.

**М.А. Чошанов** – д-р пед. наук; профессор отделения STEM-образования, Колледж образования, Техасский университет в Эль-Пасо, США.

## Editorial Board

**Alexander F. Anufriev** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Labor Psychology and Psychological Consulting at the Institute of Pedagogy and Psychology of Moscow Pedagogical State University (*editor-in-chief*).

**Elvira V. Likhacheva** – PhD in Psychology; Head at the Department of Psychological and Pedagogical Education of the Faculty of Psychology and Pedagogy, Russian New University (*executive secretary*).

**Vladimir A. Barabanshikov** – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Laboratory of Cognitive Processes and Mathematical Psychology, Institute of Psychology of the Russian Academy of Education.

**Sholpan M. Calanova** – Dr. Hab. in Education, PhD in Chemistry; President, Independent Kazakhstan Agency for Quality Assurance in Education; Member of the Executive Committee, international organization "IREG – International Observatory on Academic Ranking and Excellence", Astana, Republic of Kazakhstan.

**Anne Harris** – PhD in Education; Head at Division and Director of the International School of Education and Professional Development, University of Huddersfield.

**Natalia B. Karabushchenko** – Dr. Hab. in Psychology; Head at the Department of Psychology and Pedagogy, RUDN-University.

**Vladimir V. Kondratyev** – Dr. Hab. in Education; Director at the Center for Training and Retraining of Teachers, High Schools of Volga and the Urals; Head of the Department of Methodology, Kazan National Research Technological University.

**Olga N. Oleynikova** – Dr. Hab. in Education; Director, Center for the Study of Vocational Education.

**Olga S. Orlova** – Dr. Hab. in Education; Chief Researcher, National Medical Research Center for Otorhinolaryngology of the Federal Medico-Biological Agency of Russia, Moscow.

**Marina I. Rozenova** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Scientific Foundations of Extreme Psychology of the Faculty of Extreme Psychology, Moscow State University of Psychology & Education.

**Konstantin M. Romanov** – Dr. Hab. in Psychology; Professor at the Department of Psychology, Mordovia State University after N.P. Ogarev, Saransk.

**Aleksandr I. Savenkov** – Dr. Hab. in Psychology, Dr. Hab. in Education; Professor at the Department of Psychology, Moscow City University.

**Viktor I. Slobodchikov** – Corresponding Member of Russian Academy of Education, Dr. Hab. in Psychology; Chief Researcher at the Laboratory of Psychological Anthropology, Institute of Psycho-Pedagogical Problems of Childhood of the Russian Academy of Education.

**Mourat A. Tchoshanov** – Dr. Hab. in Education; Professor of Mathematics Education, Division of STEM Education, College of Education, The University of Texas at El Paso, USA.

**Yulia V. Vardanyan** – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Psychology, Mordovia State Pedagogical Institute named after M.E. Evsevev, Saransk.

**Olga L. Zhuk** – Dr. Hab. in Education; Head at the Department of Pedagogy and Problems of Education Development, Belarusian State University, Minsk, Republic of Belarus.

## Содержание

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

*Т.М. Воителева, Н.М. Андриянова*

Методические приемы выявления  
буквального смысла текста в ходе формирования  
читательской грамотности на уроках  
русского языка и литературы в школе . . . . . 9

### ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Т.В. Волкова, Д.В. Волков*

Осмысление опыта преподавания рисунка портрета  
с целью обучения студентов  
художественно-графических факультетов. . . . . 20

*Ю.В. Наволочная*

Специфика профессиональной деятельности  
будущих преподавателей  
художественных дисциплин:  
сущность и характеристики. . . . . 32

*О.Н. Стогниева*

Использование практик взаимооценивания  
в курсе «Академическое письмо»  
на английском языке. . . . . 48

*О.А. Чекун, В.В. Лопатинская*

Редизайн технологии обучения магистрантов  
иностранному языку делового  
и профессионального общения  
на основе сценарного подхода . . . . . 69

*Ин Чжань*

Специфика тенора как певческого голоса  
в контексте проблем профессиональной подготовки  
китайских студентов-вокалистов. . . . . 81

*А.Р. Ятимов*

Методика изучения русской классической литературы  
в университетах Республики Таджикистан . . . . . 96

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

*А.Н. Леонтьева*

Взаимосвязь когнитивных стилей  
и психологических предикторов  
удовлетворенности жизнью  
в юношеском возрасте. . . . . 105

*О.И. Миронова, А.А. Голенков*

Преодоление стрессовых ситуаций  
наркозависимыми подростками:  
практические рекомендации  
психологам и педагогам. . . . . 115

*А.В. Чагина*

Исследование взаимосвязи самооценки  
языковых способностей подростков  
и восприятия ими профессиональных стилей  
учителей иностранного языка . . . . . 133

# Contents

## THEORY AND METHODS OF TRAINING AND UPBRINGING

*T.M. Voiteleva, N.M. Andriyanova*

Methodological techniques for identifying the literal meaning  
of a text in the course of developing reading literacy  
in Russian language and literature lessons at school . . . . . 9

## THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

*T.V. Volkova, D.V. Volkov*

Understanding the experience of teaching portrait drawing  
in order to teach students of art graphic faculties . . . . . 20

*Yu.V. Navolochnaya*

Specificity of future art teachers' activity:  
Essence and characteristics . . . . . 32

*O.N. Stognieva*

Implementing peer assessment practices  
in the "Academic writing" course in English. . . . . 48

*O.A. Chekun, V.V. Lopatinskaya*

Redesigning the technology of teaching a foreign language  
for business and professional communication  
to master's students based on the scenario approach. . . . . 69

*Ying Zhan*

Tenor specificity as a singing voice  
in the context of the problems of professional training  
of Chinese vocal students. . . . . 81

*A.R. Yatimov*

Methodology for studying Russian classical literature  
at universities of the Republic of Tajikistan . . . . . 96

## PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

*A.N. Leontieva*

Interrelationship of cognitive styles  
and psychological predictors  
of life satisfaction in adolescent age . . . . . 105

*O.I. Mironova, A.A. Golenkov*

Overcoming stressful situations  
by drug-addicted adolescents:  
Practical recommendations  
for psychologists and teachers . . . . . 115

*A.V. Chagina*

The study of the relationship  
between the self-assessment  
of language abilities of adolescents  
and their perception of professional styles  
of foreign language teachers . . . . . 133



DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-9-19

УДК: 372.882+881.161.1

**Т.М. Воителева<sup>1</sup>, Н.М. Андриянова<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Государственный университет просвещения,  
141014 г. Мытищи, Московская обл., Российская Федерация

<sup>2</sup> Центр поддержки школьного образования «Сойка»,  
141401 г. Химки, Московская обл., Российская Федерация

## Методические приемы выявления буквального смысла текста в ходе формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы в школе

Авторами статьи предложена методика формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы в средней школе, апробированная в условиях реального учебного процесса. Обучение школьников приемам анализа текста представляет определенные сложности, т.к. недостаточный читательский опыт детей не позволяет им в должной мере сформировать интеллектуальный инструментарий, необходимый для освоения текста на эмпирическом уровне. Недостаточность читательских умений является серьезным препятствием успешного школьного обучения еще и потому, что оно по сути строится на основе освоения письменных текстов и устных высказываний. Авторы делятся опытом включения методических приемов читательской грамотности в канву урока русского языка и литературы, что способствует формированию умений работы с исходными

© Воителева Т.М., Андриянова Н.М., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

текстами и развитию навыков создания вторичных текстов в ходе информационной переработки исходной информации, а также обеспечивает достижение личностных и метапредметных результатов, предусмотренных ФГОС основного общего и среднего общего образования.

**Ключевые слова:** работа с текстом на уроке в школе, буквальный смысл прочитанного, читательская грамотность школьника, методические приемы, существенные детали текста, локализация информации учеником, пересказ исходного текста

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Воителева Т.М., Андриянова Н.М. Методические приемы выявления буквального смысла текста в ходе формирования читательской грамотности на уроках русского языка и литературы в школе // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 9–19. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-9-19

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-9-19

**T.M. Voiteleva<sup>1</sup>, N.M. Andriyanova<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> State University of Education,  
Mytishi, Moscow Region, 141014, Russian Federation

<sup>2</sup> Head of the Center for Support of School Education “Soyka”,  
Khimki, Moscow Region, 141401, Russian Federation

## Methodological techniques for identifying the literal meaning of a text in the course of developing reading literacy in Russian language and literature lessons at school

The authors of the article propose a methodology for developing reading literacy in Russian language and literature lessons in secondary school, tested in the conditions of the real educational process. Teaching a school student text analysis technique presents certain difficulties, since the insufficient reading experience of schoolchildren does not allow them to properly form the intellectual tools necessary for mastering the text at the empirical level

at the stage of schooling. Such a lack of reading skills is a serious obstacle to the successful education of children, since school education is essentially based on the development of written texts and oral statements. The authors share their experience of incorporating methodological techniques for reading literacy into the outline of a lesson in Russian language and literature, which contributes to the formation of skills in working with source texts and the development of skills in creating secondary texts during information processing of source information, and also ensures the achievement of personal and meta-subject results provided for by the Federal State Educational Standard of basic general and secondary general education.

**Key words:** working with text in a lesson at school, the literal meaning of what was read, school student's reading literacy, methodological techniques, essential details of the text, localization of information by the student, retelling the source text

CITATION: Voiteleva T.M., Andriyanova N.M. Methodological techniques for identifying the literal meaning of a text in the course of developing reading literacy in Russian language and literature lessons at school. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 9–19. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-9-19

## Введение

Понимание смысла прочитанного текста зачастую является серьезным затруднением обучающихся при изучении той или иной учебной дисциплины, осваиваемой школьниками в ходе получения общего образования. Проблемы недостаточного, или частичного, понимания прочитанного или услышанного текста проявляются в особой мере при выполнении школьниками проверочных работ и заданий государственной итоговой аттестации по русскому языку или литературе. Ученики не понимают вопрос задания, дают ответ не на поставленный вопрос. Понятно, что во многом такое положение дел объясняется недостаточной читательской практикой обучающихся.

Низкая читательская активность современного школьника давно стала общим местом в обсуждении проблем современной школы. Вместе с тем, и учителя-предметники уделяют незначительное внимание проблемам обучения школьников чтению, оставляя эту задачу исключительно преподавателям русского языка и литературы. В результате обучающиеся, например, выполняя задания устного экзамена по русскому языку в девятом классе, с трудом прочитывают небольшой фрагмент текста, предложенного в задании, с еще большим трудом его

пересказывают. А освоение сложнейших программных произведений русской классики и непростых языковых явлений становится зачастую невозможным для некоторой части обучающихся на этапе получения среднего общего образования.

Таким образом, можно констатировать, что недостаточная методическая проработанность учителем вопроса чтения и понимания предложенного к анализу текста на уроках приводит к серьезным лакунам в освоении предметного содержания и тормозит достижение учебных результатов школьников (формирование речемыслительных умений). Помочь скорректировать данную ситуацию позволят приемы совершенствования читательской грамотности, которые учитель-словесник может включить в канву урока русского языка или литературы, тем более что такие приемы будут коррелировать с достижением личностных и метапредметных результатов, предусмотренных обновленным федеральным государственным образовательным стандартом общего образования.

Гипотеза нашего исследования: включение в урок специальных приемов формирования читательской грамотности, направленных на освоение буквального смысла текста, облегчает обучающимся знакомство с текстом учебника или произведением художественной литературы, формирует условия для активизации самостоятельной познавательной деятельности и способствует повышению качества общей подготовки школьников по русскому языку и литературе.

Практическая проверка гипотезы проходила на базе ГБОУ СОШ № 30 (5–11 классы), лицея № 10 (5–7 классы), центра поддержки школьного образования «Сойка» (9–11 классы) городского округа Химки Московской области.

## Методы и приемы исследования

Для решения задач исследования были использованы приемы интервьюирования, анализа результатов государственной итоговой аттестации по русскому языку. Метод наблюдения позволил проанализировать результативность проведения уроков русского языка в общеобразовательных организациях г. Химки, метод эксперимента позволил проверить гипотезу в условиях реального учебного процесса Центра поддержки школьного образования «Сойка» (г. Химки).

## Результаты исследования

Читательская грамотность как часть функциональной грамотности предполагает наличие у обучающегося интеллектуального инструментария, позволяющего выявить смысл прочитанного текста. Между тем

наблюдение за ответами детей на вопросы по прочитанному тексту показывают пробелы в усвоении именно буквального смысла текста, без чего невозможно верное и соответствующее авторской позиции толкование содержания исходного высказывания.

В качестве наиболее характерных можно указать на следующие ошибки восприятия информации: неумение выявлять существенные детали текста, важные для понимания смысла; неумение выстроить логические (причинно-следственные) связи между фактами; неумение отделить факт от мнения; произвольное толкование фактов, осуществляемое вне опоры на содержание текста; неумение подтвердить свое мнение примерами из текста. Так, например, при анализе текста В. Быкова для обучающего сочинения<sup>1</sup> при подготовке к государственной итоговой аттестации по русскому языку (задание 26 единого государственного экзамена по русскому языку) 15% школьников контрольного класса не смогли объяснить, какие события привели к тому, что сержант Лемешенко взял командование на себя; 12% обучающихся решили, что сержант Лемешенко ведет своих бойцов в тыл, подальше от опасности; 3% одиннадцатиклассников не смогли назвать причину, по которой сержант Лемешенко первым бросился на простреливаемую фашистами площадь, не отдав при этом команды следовать за собой в голосовой форме [5]. При этом ответ на каждый из указанных вопросов содержится в тексте анализируемого фрагмента и очевиден даже вне глубокой проработки содержания. Данные затруднения привели к тому, что 11% обучающихся не смогли верно определить проблему исходного текста, 6% определили проблему частично, а еще 12%, определив проблему верно, затруднились в ее доказательстве с опорой на текст.

Как видим, ошибки, связанные с выявлением буквального смысла текста, приводят к последующим затруднениям в анализе языковых или литературоведческих явлений, ошибкам в построении логических цепочек в рассуждении и, как результат, неверному толкованию и пониманию содержания прочитанного текста или устного связного высказывания.

Наиболее очевидно недостаточный уровень понимания смысла проявляется в ответах детей на вопросы по тексту, когда обучающиеся дают частичный ответ на поставленный вопрос, или ответ, который не соответствует поставленному вопросу в силу того, что неверно понят сам вопрос (задание 22 единого государственного экзамена по русскому языку). Вопросы о том, какие чувства испытывает герой, каковы причины его поступка, что можем сказать о герое на основе авторской

<sup>1</sup> Текст В. Быкова о героизме на войне (для подготовки к ЕГЭ). URL: <https://rustutors.ru/realtextege/2510-tekst-egje-vv-bykova-o-geroizme-na-vojne.html> (дата обращения: 17.10.2023).

характеристики или описания внешности, зачастую вызывают сложности у обучающихся и тогда, когда от ученика требуется обосновать свое мнение и доказать его на основе прочитанного текста. Это затруднение остается стойким на всем протяжении школьного обучения, о чем свидетельствуют ошибки в сочинениях по русскому языку и литературе.

Задача, которую должен решить выпускник в ходе сочинения в итоговой работе по русскому языку, – сформулировать проблему текста, подобрать два примера, подтверждающих наличие этой проблемы, т.е. фактически в трансформированном виде задача подтвердить текстом (обосновать) понятую читателем авторскую мысль, неизменно вызывает затруднения у выпускников. Беспомощность детей при выполнении данной задачи лишний раз показывает, что мал их читательский опыт, что в недостаточной мере сформирован к завершению этапа освоения общего образования навык чтения, слабо освоены интеллектуальные шаги, универсальные учебные действия, необходимые для решения учебной задачи, направленной на понимание связного высказывания.

К средствам достижения метапредметных и личностных результатов следует отнести формирование читательской грамотности, под которой понимается способность человека не просто читать, но и находить нужную информацию для понимания смысла, осмысления содержания и формы. Это объясняется тем, что оценить содержание и понять замысел писателя может только личность, обладающая определенной системой ценностей, достаточным культурным кругозором. Вне этого личностного контекста анализировать текст не представляется возможным, т.к. должно идти постоянное сопоставление авторской позиции с теми мировоззренческими установками, которые успели сформироваться у обучающегося. Более того, в ходе сопоставления указанных дефиниций происходит обогащение и развитие личности ученика, который соприкасается с нравственными идеалами автора, отраженными в тексте литературного произведения. Поэтому при анализе литературных произведений, особенно поэтических, необходима опора на личностный опыт обучающегося, соотнесение понятного ему эмоционального состояния с тем, которое отражено в анализируемом тексте. Такое упражнение способствует развитию у детей эмоционального интеллекта.

Личностно ориентированная педагогика [4] позволяет рассматривать анализируемый на уроке художественный текст как отражение определенных моделей поведения, отношения к миру и к себе самому в этом мире. В рамках данного подхода события и отношения, описываемые в литературном произведении, «приближаются» к ребенку, окрашиваются субъективным личностным опытом, открывают возможность на этой основе построения гипотез толкования того или иного

фрагмента текста, а в целом – обогащают индивидуальные приемы осмысления, интерпретации произведения, расширяя читательский опыт освоения художественной действительности на основе сопереживания.

Эмоциональные «больно», «грустно», «весело», нравственно-этические «честно»/«бесчестно», «справедливо»/«несправедливо» проговариваются в ходе обсуждения на уроке, обретают определенность, и контекстуально обусловленную, и подтверждаемую жизненным опытом ребенка. Важно помнить, что освоение текстовых реалий как опосредованное отражение ценностной сферы самого читателя позволяет мотивировать обучающегося на самоанализ как актуальный аспект понимания литературного текста сквозь призму сформированного духовного мира личности, т.к. читатель в состоянии увидеть в тексте только то, что соответствует его внутреннему уровню мировоззрения, образования и культуры. Остальное либо не видится, либо отмечается как несущественное, либо принимается учеником на веру в силу авторитета учителя.

В этой связи для многих старшеклассников становится неожиданным открытием, что их эмоциональная оценка романа Л.Н. Толстого «Война и мир» как неинтересного произведения сталкивается с интеллектуально и лично значимой – что этот роман не является увеселительным чтивом, а требует со-работничества с великим писателем, понимания его представлений об истинности и истинных ценностях и предполагает определенность и зрелость мировоззрения читателя. А на этом уровне осваивать данное произведение становится возможным при условии умения выявлять как некую интеллектуальную и эмоциональную данность указанные писателем факты в произведении и способность ранжировать факты, определяя среди них существенные детали.

Повысить успешность работы по сопоставлению выявленных в тексте фактов, их толкованию и интерпретации позволяет культуроведческий подход на уроках прежде всего русского языка. Культуроведческий подход «позволяет наиболее успешно решить основную цель изучения предмета “Русский язык” в школе – формирование языковой личности (носителя культурных ценностей), воспитание “человека культуры”» [1, с. 3].

Кроме личностной значимости, приемы читательской грамотности опираются на метапредметный результат и реализуются в ходе межпредметных связей.

Межпредметный характер читательских умений определяется тем, что в произведениях художественной литературы русский язык, который осваивают школьники, реализуется во всей своей полноте, мощи и красоте, т.к. обработан мастерами русского слова. Те языковые явления, которые школьник изучает на уроках русского языка, получают

свое практическое воплощение в художественном тексте. Таким образом, литературный текст становится предметом языкового анализа, осуществляемого сквозь призму уроков русского языка. Такой акцент на уроках позволяет школьникам научиться осознавать родной язык как непреходящую самостоятельную ценность и исподволь формирует и поддерживает у школьника стремление в совершенстве овладеть языком как значимую для его собственной личности задачу [1].

Метапредметный характер читательских умений определяется возможностью применить и отработать универсальные познавательные учебные действия для формирования интеллектуального инструментария анализа текста. Как показала практика, дети не понимают, что считать фактом, заключенным в тексте. Легче всего в этой связи осуществляется работа над фактами в тексте сюжетно-организованном или научном/научно-популярном/учебно-научном, который включает в себя указание на конкретные даты, последовательность событий, содержит цифровой статистический или экспериментальный материал.

Определенных усилий от обучающихся требует осознание, что объективным фактом текста является любая характеристика события, или героя, или научного явления, данная автором. Поэтому отдельным приемом освоения текстовой действительности можно считать пересказ. После прочтения текста следует задать обучающимся пять констатирующих вопросов на уяснение буквального содержания: о чем текст, кто главные герои, как разворачивается действие и т.п. Затем на начальном этапе освоения приемов читательской грамотности совместно с детьми на уровне фронтальной работы выявляются авторские характеристики героев или событий. Данное упражнение не предполагает объяснения фактов, а только их перечисление. И неожиданно для многих педагогов вызывает объективные затруднения у обучающихся. Дети стремятся объяснить литературный факт, не описав его полностью, что приводит к произвольному и фантастическому вариантам объяснений, уходящих далеко от авторской позиции. Причем, чем менее выявлена на этом этапе фактическая сторона, тем больше в объяснении присутствует личностный опыт обучающегося. И этот личностный опыт в данном случае не расширяет, а подменяет интеллектуальные шаги, важные для понимания текста.

Следующим приемом читательской грамотности, который опирается на умение школьников находить факты, содержащиеся в анализируемом тексте, будет работа над формированием умения выявлять среди общего массива фактов существенные детали. Недостаточное освоение данного умения проявляется при подготовке обучающихся к сжатому изложению, когда школьники не видят в тексте смыслообразующих сегментов и производят произвольное сокращение текста по количествен-



ному принципу, механически сокращая количество слов исходного текста. Сложность применения приема работы с существенными деталями заключается в том, что обучающиеся на уроках русского языка и литературы не осуществляли дифференцированную оценку фактов текста. Школьникам надо объяснить, что существенными деталями будут считаться слова и сочетания слов, по которым можно строить характеристику литературного героя или события. При переходе к работе над существенными деталями учитель переводит процесс освоения буквального смысла текста в процесс его толкования и интерпретации.

Рассмотрим включение элементов читательской грамотности в ходе беседы на этапе первичного освоения содержания текста на примере стихотворения М.Ю. Лермонтова «Тучи». После выразительного чтения стихотворения учителем обучающимся задается широкий вопрос, о чем это стихотворение и что обратило на себя их внимание; можно также остановиться на определении основного настроения прочитанного стихотворения. В формате фронтальной беседы выявляются основные варианты первичного восприятия детьми прочитанного текста. Просим назвать в каждом четверостишии факты, о которых сообщает читателю автор, пересказать стихотворение в прозаической форме. Обычно это задание уже не вызывает сложности у обучающихся. А затем ищем совместно с детьми те существенные детали, которые важны для понимания каждого четверостишия. После проделанной работы предлагаем детям устно описать основные события, отраженные в данном тексте, опираясь на систему существенных деталей. И это задание не вызывает сложности у детей, т.к. уже названы ключевые слова и словосочетания.

Такой пересказ состоит обычно из 2–4 предложений и заставляет обучающихся назвать только те элементы содержания, которые являются существенными для понимания смысла стихотворения. В ходе такой работы обучающиеся получают опыт выявления ключевых слов, важных для понимания смысла всего текста. А в целом приобретают опыт выявления фактов, которые содержатся в тексте, важных для того, чтобы строить интерпретацию и толкование смысла текста, т.е. формирования мнения на основе имеющихся фактов. Это умение уже может быть перенесено на уровень самостоятельной работы по освоению любого предложенного для анализа текста как на уроках русского языка, так и на уроках литературы, как в формате урочной, так и внеурочной деятельности.

Отношение к слову как носителю факта, данности анализируемого текста, позволяет обучающимся разделять факт и мнение, подтверждать свое мнение текстовым фактом, т.е. теми словами, которые характеризуют описываемое в тексте явление. Такая работа открывает учителю простор для последующих обобщений и интерпретаций. Вопросы,

начинающиеся с союза «почему», получают обоснование словами текста «что об этом сказано автором». В результате проделанной работы обучающийся получает сформированную базу умений для подготовки самостоятельного устного или письменного высказывания [2].

## Выводы

В результате проделанной работы обучающиеся экспериментальных классов показали стойкое улучшение восприятие содержания текста. Так, на 4% сократилось количество ошибок при определении проблемы исходного текста, на 3,8% сократились ошибки на подбор примеров, иллюстрирующих наличие заявленной проблемы в тексте, практически полностью исчезли логические ошибки, связанные с несовпадением единства выявленной проблемы, приведенных примеров и определением авторской позиции.

Но самое главное, обучающимися был освоен алгоритм работы с текстом, обеспечивающий понимание, и соответствующий анализ содержания произведения.

Успешными были и работы обучающихся 5–7 классов, выполненные в формате ВПР, в части анализа текста.

Таким образом, можно говорить о том, что формирование читательской грамотности на уроках русского языка и литературы расширяет методический потенциал учителя и повышает качество подготовки обучающихся по учебному предмету, т.к. активизирует познавательную самостоятельную активность школьников, вооружает их интеллектуальными приемами, полезными для освоения текста любого стиля и жанра. Выявление фактов, содержащихся в тексте художественного или иного стиля, позволяет алгоритмизировать процесс анализа, а определение среди найденных фактов существенных деталей значительно облегчает подготовку школьников к сжато изложению за курс основного общего образования.

## Библиографический список / References

1. Воителева Т.М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Филологические науки. 2014. № 3. С. 98–103. [Voiteleva T.M. Cultural approach to teaching the Russian language as a way to form schoolchildren's value orientations. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholokhova. Filologicheskie nauki*. 2014. No. 3. Pp. 98–103. (In Rus.)]
2. Михальская А.К. Педагогическая риторика: учебное пособие. Изд. 2-е. Ростов-н/Д., 2015. [Mikhalskaya A.K. *Pedagogicheskaya ritorika* [Pedagogical rhetoric]. Textbook. 2<sup>nd</sup> ed. Rostov-on-Don, 2015.]

3. Ходякова Л.А., Супрунова А.В. Расширение фоновых культурных знаний в процессе работы с текстом путем активизации познавательной деятельности учащихся // Русский язык в школе. 2007. № 7. С. 8–14. [Khodyakova L.A., Suprunova A.V. Expanding background cultural knowledge in the process of working with text by activating students' cognitive activity. *Russian Language at School*. 2007. No. 7. Pp. 8–14. (In Rus.)]
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. Изд. 2-е. М., 2000. [Yakimanskaya I.S. *Lichnostno-orientirovannoe obuchenie v sovremennoy shkole* [Personality-centered learning in a modern school]. 2<sup>nd</sup> ed. Moscow, 2000.

Статья поступила в редакцию 07.11.2023, принята к публикации 08.12.2023

The article was received 07.11.2023, accepted for publication 08.12.2023

### Сведения об авторах / About the authors

**Войтелева Татьяна Михайловна** – доктор педагогических наук, профессор; профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии, Государственный университет просвещения, г. Мытищи, Московская область

**Tatiana M. Voiteleva** – Dr. Pedagogy Hab.; Professor at the Department of Methods of Teaching Russian Language and Literature, State University of Education, Mytishi, Moscow Region

E-mail: voitelev@yandex.ru

**Андриянова Наталия Михайловна** – руководитель Центра поддержки школьного образования «Сойка», г. Химки, Московская область

**Natalia M. Andriyanova** – Head of the Center for Support of School Education "Soyka", Khimki, Moscow Region

E-mail: fluffysnail@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

**Т.М. Войтелева** – руководство направлением исследования, проведение исследования, участие в подготовке статьи

**Н.М. Андриянова** – проведение исследования, обработка результатов, участие в подготовке статьи

### Contribution of the authors

**T.M. Voiteleva** – management of the direction of research, conducting research, participation in the preparation of the article

**N.M. Andriyanova** – conducting research, processing results, participating in the preparation of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-20-31

УДК 372.874

**Т.В. Волкова, Д.В. Волков**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Осмысление опыта преподавания рисунка портрета с целью обучения студентов художественно-графических факультетов

Современные преподаватели рисунка в связи с небольшим количеством часов, выделенных на обучение рисунку портрета в стенах художественно-графического факультета, обращают большое внимание на работу с натуры, часто забывая, что помимо этого есть другие виды рисунка, и редко стремятся разнообразить методы преподавания. В связи с этим страдает подготовка специалистов в области рисунка, что в дальнейшем создает у студентов трудности в создании живописного произведения, графической и живописной композиции. Авторами данной статьи проводится анализ методов преподавания, направленных на создание грамотного рисунка портрета, предлагаются пути решения выразительного художественного образа. Предлагаемые методики были разработаны специалистами художественно-графического факультета Института изящных искусств Московского педагогического государственного университета и апробированы при обучении будущих художников-педагогов. Установлено, что педагог должен опираться не только на работу с натуры, но и на другие

© Волкова Т.В., Волков Д.В., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



виды рисования, активно пользоваться педагогическим рисунком и призывать студентов выполнять конструктивные рисунки, знакомить обучаемых с историей методов преподавания рисунка портрета.

**Ключевые слова:** рисунок головы человека, обучение рисунку портрета в вузе, рисунок с натуры, рисунок по памяти и представлению, натуральный и геометрический методы рисования, конструктивный рисунок, вербальные способы обучения рисунку

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Волкова Т.В., Волков Д.В. Осмысление опыта преподавания рисунка портрета с целью обучения студентов художественно-графических факультетов // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 20–31. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-20-31

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-20-31

**T.V. Volkova, D.V. Volkov**

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

## Understanding the experience of teaching portrait drawing in order to teach students of art graphic faculties

Modern teachers of drawing, due to a small number of hours allocated to teaching portrait drawing at art and graphic faculty, pay great attention to working from life, often forgetting that in addition to this there are other types of drawing, and rarely strive to diversify teaching methods. In this regard, the training of specialists in the field of drawing suffers, which subsequently creates difficulties for students in creating a painting, graphic and pictorial composition. The authors of the article analyze teaching methods aimed at creating a good quality portrait drawing and propose ways to achieve an expressive artistic image. The proposed methods were developed by the specialists of Art and Graphic Department of the Institute of Fine Arts of Moscow Pedagogical State University and tested in the training

of future artist-teachers. It has been established that the teacher should rely not only on working from life, but also on other types of drawing, actively use pedagogical drawing and encourage students to make constructive drawings, and acquaint students with the history of methods of teaching portrait drawing.

**Key words:** drawing of a human head, teaching to draw a portrait at a university, drawing from life, drawing from memory and imagination, natural and geometric drawing methods, constructive drawing, verbal methods of teaching drawing

CITATION: Volkova T.V., Volkov D.V. Understanding the experience of teaching portrait drawing in order to teach students of art graphic faculties. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 20–31. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-20-31

Одним из важнейших вопросов в области изобразительного искусства всегда являлось изображение портрета человека. На протяжении многих веков художники уделяли пристальное внимание именно этому жанру. Стоит отметить фаянсовые портреты, созданные в технике энкастики, и древнеримские портреты, выполненные в мраморе. Однако своего расцвета портретное искусство достигло в эпоху Возрождения, когда философы объявили человека центром Вселенной. В связи с большой популярностью произведений этого жанра возник спрос на художников-портретистов и возникла необходимость передавать свой опыт молодому поколению.

Художники эпохи Возрождения оставили богатое наследие в области графического портрета. В то время главенствовал метод наглядного показа при рисовании с натуры, но, помимо него, художники этой поры практиковали работу по памяти и воображению и рекомендовали эти способы изображения своим ученикам. Наброски, зарисовки и длительные рисунки Леонардо да Винчи, Рафаэля, Микеланджело и других не менее известных художников этой эпохи, изображающие мужские и женские портреты, выполненные на основе разных видов рисования, вошли в золотой фонд изобразительного искусства. Исходя из их опыта, последующие поколения также стали опираться на их выводы в области теории и практики рисунка. Опора на разнообразные виды рисования была особенно актуальной в те времена, когда художники работали над многочисленными сюжетными композициями, однако эти процессы познания и отражения окружающей действительности не теряют актуальности и в настоящее время. Отметим очень значимое учебное

пособие, написанное О.А. Авсияном «Натура и рисование по представлению» [1], а также диссертационное исследование А.П. Каретниковой «Сбалансированное использование разных видов рисунка в развитии композиционного мышления студентов» [7].

Представители немецкого Возрождения – Г. Гольбейн и А. Дюрер – первыми постарались осмыслить форму головы человека, создав метод обобщения формы, обращая пристальное внимание на конструкцию головы. Конструктивное построение рисунка головы анализировалось и широко применялось на практике такими педагогами, как братья Дюпюи, А. Сапожников, А. Ашбе, Ш. Холлоши, П.П. Чистяков, Д.Н. Кардовский, М.М. Курилко, С.В. Тихонов, Г. Баммес, Р.П. Куриляк. Большое внимание конструктивному рисунку в своей педагогической практике уделяют педагоги художественно-промышленных академий городов Москвы и Петербурга (Российский государственный художественно-промышленный университет им. С.Г. Строганова, Санкт-Петербургская государственная художественно-промышленная академия имени А.Л. Штиглица) [5; 17].

В связи с вопросом анализа конструкции головы человека интересен опыт Ш. Холлоши, который предлагал помимо создания конструкции головы в графике выполнять конструктивное скульптурное изображение головы. Получив подобный опыт, ученики этого мастера, рисуя, должны были мыслить объемами [15]. Продолжением данной темы является диссертационное исследование И.А. Башкатова «Взаимосвязь методов обучения рисунку и скульптуре в специальной подготовке художника-педагога» [3].

На протяжении многих веков наряду с методом личного показа, когда учитель и ученик работали над рисунками, изображая одну и ту же постановку, педагоги использовали беседу, когда обучающий задавал подробные вопросы и требовал дать на них развернутые ответы. Профессор Императорской Академии художеств А.П. Лосенко использовал «объяснение-показ» с упором на логику [Цит. по: 10], т.е. должное внимание уделялось вербальным средствам обучения.

Одним из важных разделов в обучении рисунку головы человека и портрета была пластическая анатомия. В своей педагогической практике этой теме большое внимание уделяли русские педагоги А.П. Лосенко и В.К. Шебуев. Ими были созданы учебные пособия и анатомические таблицы, которые наглядно выявляют взаимосвязь черепа и внешнего облика головы человека. Обучающемуся предлагалось тщательно проанализировать, каким образом возникает рельеф головы [10].

В XIX в. значительный вклад в преподавание пластической анатомии в Императорской Академии художеств внес хирург И.В. Буяльский. Выпускники должны были знать анатомию на уровне знаний врачей [10].

В продолжение темы стоит отметить труд М. Дюваля «Анатомия для художников» [6]. Мы обращаем внимание на это пособие в связи с тем, что в нем наиболее подробно рассмотрено и описано строение всех костей черепа, всех мышц головы и шеи, указаны места прикрепления и функции всех мышц.

В настоящее время пластическая анатомия рассматривается с точки зрения геометриального метода. Главное – хорошо чувствовать конструкцию костей суставов, мышц. Большой вклад в обучение пластической анатомии головы с выявлением ее конструктивной основы внес Г. Баммес [2] и его последователи Р.П. Куриляк, А.Н. Рыжкин и др. На художественно-графическом факультете Московского педагогического государственного университета анатомический рисунок преподает А.И. Филимонов. Он предлагает совмещать натуральный и геометриальный методы изображения объектов.

Преподавание пластической анатомии головы тесно связано с вопросами педагогического рисунка, показывающего костное, мышечное, внешнее строение, передающего последовательность выполнения рисунка [8; 9; 13]. Педагогический рисунок может выполняться на доске или листе бумаги. Изучая методы выполнения педагогического рисунка, студенты должны научиться работать на больших форматах, чтобы в дальнейшем передавать свой опыт ученикам.

Подводя итоги изучения нами исторических и теоретических сведений о работе над рисунком головы и портрета, мы хотели бы рассмотреть, какие методы и средства наиболее приемлемо применять при обучении будущих художников-педагогов.

На занятиях по рисунку на художественно-графических факультетах педвузов одним из важных вопросов является обучение рисунку портрета [11; 12; 16]. Работа по данному направлению ведется от простого к сложному: сначала студенты изучают строение головы человека – учатся рисовать череп, экорше головы человека, выполняют зарисовки и длительные рисунки гипсовых голов, а затем переходят к изучению головы натурщика, выполняют длительные рисунки графитным карандашом.

Как показывает практика, студенты 2 курса не задумываются о выборе точки зрения и, рисуя с натуры, редко делают больше одного наброска. Но выбранная случайно точка зрения не всегда самая верная. Часто студент, выполнив рисунок, практически завершив его, понимает, что новый ракурс нравится ему больше. Поэтому очень важно, чтобы в начале работы над рисунком натурщика преподаватель объяснил, что надо выполнить 5–7 набросков с разных точек зрения (нельзя смотреть на модель только с одной стороны). Если смотреть на натурщика или



отдельные части лица модели с разных ракурсов, мы можем получить гораздо больше информации об объекте рисования.

Большинство студентов привыкают рисовать гипсовые головы и считают, что натурщик также должен быть абсолютно неподвижен, а это невозможно. Даже у самого ответственного натурщика во время сеанса меняется выражение лица, глаза могут терять живость. Для опытного художника это возможность увидеть новые черты характера портретируемого.

Студенты плохо замечают детали. Например, часто они рисуют лоб достаточно условно. Если предложить им проанализировать отдельные плоскости лба, то, скорее всего, результат будет неубедительным. Предварительно рисовавшие обрубку головы человека и знающие, что лоб состоит из пяти плоскостей, не могут найти эти плоскости на модели и отобразить их на своем рисунке. Только один или два студента из десяти могут выполнить конструктивный рисунок лба не абстрактной, а конкретной модели.

Это происходит в связи с тем, что в процессе рисования не происходит включение речи студента, образы не вербализуются. Возникает цепочка «глаз – рука». В идеале должна быть цепочка «глаз – внутренняя речь – рука». И хотя именно мозг посылает импульс руке рисовать, без процесса анализа механизм процесса рисования является неполным, поэтому педагог должен призывать студентов включать внутреннюю речь.

После рисунка головы натурщика следует задача научиться изображать портрет человека. В учебном рисунке головы человека решаются учебно-аналитические задачи, в рисунке портрета присутствует уже творческий момент, осуществляются поиски художественного образа. Портретом мы считаем такое изображение, где передается не только внешнее сходство человека, но и психология его личности, внутренняя жизнь портретируемого.

Н.П. Бесчастнов описывает причины, которые делают лицо каждого неповторимым: оно хранит информацию о положительных и отрицательных эмоциях, пережитых человеком. Также он отмечает, что положение рук может многое рассказать о портретируемом [4, с. 5]. На основании этого суждения мы предлагаем сделать серию набросков полуфигуры человека с руками и отдельно делать зарисовки рук, фиксируя внимание на жестах.

Б.А. Соловьева, отмечая разницу между живописным и графическим портретом, говорит, что «рисунок дает его (человека) таким, каким он раскрывается в непосредственном общении с другим человеком...» [14, с. 92]. На это положение надо обращать внимание обучающихся,

объясняя, что в живописи мы можем отвлечь внимание зрителя добротным изображением прически, одежды, характера интерьера. В рисунке же основное внимание художника и зрителя должно быть приковано к лицу и рукам модели.

Иногда портретом является не только погрудное изображение, но и изображение полуфигуры человека и рисунок фигуры в полный рост. Можно говорить о том, что студенты успешно справляются с заданием рисунка головы натурщика. Однако рисунок портрета, если осмысливать его с позиций Н.П. Бесчастнова и Б.А. Соловьевой, вызывает у них затруднение. На наш взгляд, у большинства студентов не развита наблюдательность. Они, рисуя по частям, в силу своего возраста и жизненного опыта не могут передать общее впечатление от увиденного. Лишь немногие, часто являющиеся не самыми лучшими рисовальщиками, подмечают в повороте головы то внутреннее состояние, которое сказывается на внешнем облике человека. Следует заострять внимание студентов на создании целостного образа, и в этом могут помочь зарисовки силуэта тушью.

Научившись рисовать натурщика карандашом, обучающиеся могут переходить к освоению рисунка портрета другими графическими материалами: углем, сепией, соусом, сангиной. Эти материалы позволяют художнику работать быстро, передавать общее впечатление от постановки, разнообразить графические приемы.

Отдельного внимания заслуживает рисунок портретируемого, выполненный пастелью. Он вызывает много споров среди преподавателей рисунка и живописи: одни причисляют его к рисунку, другие к графике. Первые шаги в освоении рисунка пастелью студенты должны осуществлять именно на занятиях рисунком.

Педагог должен тщательно продумывать каждую постановку. Для каждой модели стоит подбирать определенное освещение. Например, можно создать постановку с естественным освещением из окна, где лучи будут перпендикулярно попадать на лицо позирующего. Рисующий будет видеть только большие локальные пятна лица, волос, одежды. Более сложной мы считаем постановку при боковом электрическом освещении. В ней надо точно передать контрасты света и тени на лице. Иногда педагоги освещают модель снизу. Так как в большинстве случаев зрители привыкают видеть модель освещенной сверху, освещение снизу настолько изменяет облик позирующего, что он может стать неузнаваемым. Однако такое освещение выявляет новые, еще не замеченные черты в облике натурщика.

Для того чтобы работа над рисунком портрета была более эффективной, мы предлагаем студентам описывать портретируемого словами,

беседовать с ним, выясняя подробности биографии, подмечать эмоциональные состояния натурщика, обращать внимание на его одежду (строгий ли у него костюм или свободная, ниспадающая складками одежда; отглаженная или мягкая одежда и т.д.).

Стоит отметить отличия между портретом и психологическим портретом. Большинство студентов могут подметить и передать внешнее сходство с моделью, а передать внутренний мир портретируемого гораздо сложнее. Художники решают подобные вопросы в психологическом портрете.

Психологический портрет – это вершина искусства художника. Чаще всего подобные портреты создавали художники, достигнув зрелого возраста. Это были люди с богатым кругозором, имеющие опыт общения с представителями разных социальных слоев. Такой вывод можно сделать, ознакомившись, например, с ранними учебными и более поздними творческими рисунками И.Е. Репина. В первом случае можно наблюдать, как художник тщательно старается передать освещение, портретное сходство, фактуру различных поверхностей. Во втором случае внимание уделяется позе, выражению лица. Все выразительные средства подчеркивают настроение модели.

Хотя задача создания психологического портрета редко ставится перед студентами, они должны получить информацию и отдельные навыки по сбору материала и работе над этим видом портрета.

Хотим отметить, что гораздо проще воплотить образ знакомого человека, чем незнакомого. Ведь знакомого можно наблюдать не один раз, можно получить информацию о его круге интересов, узнать его привычки. Обращаясь к истории создания наиболее выразительных портретов, заметим, что, например, Рембрандт, И.Е. Репин и В.А. Серов самые знаменитые свои портреты создали с людей, с которыми тесно общались [11]. Поэтому мы предлагаем студентам описать своего одноклассника, которого они будут впоследствии изображать. Это позволит раскрыть его характер, подчеркнуть состояние модели, рассказать о его увлечениях. На основании этого описания, создавая натурную постановку, можно использовать предметы, которые отражают круг интересов позирующего, что позволит погрузить человека в среду, которая даст возможность объективно отразить образ. Таким образом, при работе над натурной постановкой студенты должны принимать активное участие в ее создании: делать наброски и зарисовки в разных ракурсах, предлагать свои варианты образной трактовки, осуществлять анализ характерных черт модели.

Говоря о портрете, надо обязательно упомянуть о портретном сходстве. На наш взгляд, у одних студентов способности к передаче портретного сходства развиты больше, у других – меньше. Некоторые

студенты выполняют рисунок головы грамотно, но портретное сходство в их работах отсутствует. Другие, которые рисуют не совсем правильно технически, но от природы имеют хороший глазомер, позволяющий верно изображать модель. Мы считаем, что надо выполнять много краткосрочных набросков головы человека, ставя своей целью добиться именно сходства, которое достигается передачей правильного соотношения частей лица, передачей общего, образными сравнениями. Наброски следует рисовать различными графическими материалами: графитным карандашом, мягкими материалами, тушью и пером, фломастерами и маркерами.

Для достижения портретного сходства мы предлагаем студентам выполнить серию силуэтов. Студенты, обучающиеся в группе, изображают тушью и кистью своих одноклассников. В этом случае у нас есть возможность убедиться, удалось ли им передать сходство. Второе задание – выполнение рисунка одновременно двух силуэтов или наброска с двух позирующих. Модели должны находиться рядом. Переводя взгляд с одного позирующего на другого, рисующий может замечать, сравнивать, находить разницу в силуэтах, пропорциях, образных характеристиках. Таким образом, внимание студентов обостряется. При сравнении двух человек невозможно изобразить их одинаковыми. Отметим, что лучше сначала рисовать модели, которые сильно отличаются друг от друга, а затем тех, чьи черты сходны. Надо ставить задачу найти разницу в пропорциях, чертах, характере плоскостей, создающих поверхности лица, торса, конечностей, мысленно обобщая части головы и фигуры до обрубков.

Стоит предлагать студентам изображать шаржи друг на друга. В шаржах авторы подмечают и усиливают отдельные черты внешности. Таким образом художник делает вывод о наиболее характерных чертах внешности.

Еще раз хочется сказать о рисовании по памяти и по представлению. Художники прежних эпох прекрасно владели этими методами. Подобные задания вызывают сопротивление со стороны современных обучаемых, т.к. рисунки с опорой на эти процессы получаются не такими эффектными, как рисунки, выполненные с натуры. Тут от преподавателя требуется терпение и настойчивость. Можно предлагать нарисовать по памяти выразительное лицо человека, встреченного в метро, и записать основные черты, которые поразили наблюдателя. Другой вариант задания – нарисовать по памяти постановку, выполненную с натуры. Интересны варианты упражнений по созданию рисунка портрета по описанию, причем описывать лучше всего членов студенческой группы, а затем выяснить, насколько похож рисунок на оригинал.

Вниманием обучаемых пользуется задание выполнить изображение по отрывку из литературного произведения.

Подводя итоги вышесказанному, хотим сказать, что в процессе обучения рисунку головы и рисунку портрета происходит изучение композиции портрета, пластики головы, конструкции, пластической анатомии, психологии человека. Педагог должен опираться не только на работу с натуры, но и на другие виды рисования, активно пользоваться педагогическим рисунком и призывать студентов выполнять конструктивные рисунки, знакомить обучающихся с историей методов преподавания рисунка портрета, в своей работе разнообразить данные методы.

### Библиографический список / References

1. Авсиян О.А. Натура и рисование по представлению. М., 1985. [Avsiyan O.A. Natura i risovanie po predstavleniyu [Nature and drawing by representation]. Moscow, 1985.]
2. Баммес Г. Образ человека. СПб., 2020. [Bammes G. Obraz cheloveka [The image of a person]. St. Petersburg, 2020.]
3. Башкатов И.А. Взаимосвязь методов обучения рисунку и скульптуре в специальной подготовке художника-педагога: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. [Bashkatov I.A. Vzaimosvyaz metodov obucheniya risunku i skulpture v spetsialnoy podgotovke khudozhnika-pedagoga [The relationship between teaching methods of drawing and sculpture in the special training of an artist-teacher]. PhD Dis. Moscow, 2007.]
4. Бесчастнов Н.П. Портретная графика: учебное пособие для студентов вузов. М., 2007. [Beschastnov N.P. Portretnaya grafika [Portrait graphics]. Textbook for university students. Moscow, 2007.]
5. Дубровин А.А. Строгановская школа рисунка. М., 2001. [Dubrovin A.A. Stroganovskaya shkola risunka [Stroganov School of Drawing]. Moscow, 2001.]
6. Дюваль М. Анатомия для художников. М., 2020. [Duval M. Anatomiya dlya khudozhnikov [Anatomy for artists]. Transl. from French. Moscow, 2020.]
7. Каретникова А.П. Сбалансированное использование разных видов рисунка в развитии композиционного мышления студентов: дис. .... канд. пед. наук. М., 2010. [Karetnikova A.P. Sbalansirovannoe ispolzovanie raznykh vidov risunka v razvitii kompozitsionnogo myshleniya studentov [Balanced use of different types of drawing in the development of students' compositional thinking]. PhD Dis. Moscow, 2010.]
8. Ли Н.Г. Голова человека. Основы учебного академического рисунка. М., 2021. [Li N.G. Golova cheloveka. Osnovy uchebnogo akademicheskogo risunka [Human head. Basics of educational academic drawing]. Moscow, 2021.]
9. Макарова М.Н. Рисунок и перспектива. М., 2019. [Makarova M.N. Risunok i perspektiva [Drawing and perspective]. Moscow, 2019.]
10. Молева Н.М. Выдающиеся русские художники-педагоги. М., 1991. [Moleva N.M. Vydayushiesya russkie khudozhniki-pedagogi [Outstanding Russian artists-teachers]. Moscow, 1991.]

11. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Зарубежная школа рисунка. М., 1981. [Rostovtsev N.N. Istoriya metodov obucheniya risovaniyu. Zarubezhnaya shkola risunka [History of drawing teaching methods. Foreign school of drawing]. Moscow, 1981.]
12. Ростовцев Н.Н. История методов обучения рисованию. Русская и советская школы рисунка. М., 1982. [Rostovtsev N.N. Istoriya metodov obucheniya risovaniyu. Russkaya i sovetskaya shkoly risunka [History of drawing teaching methods. Russian and Soviet schools of drawing]. Moscow, 1982.]
13. Сапожников А. Полный курс рисования: пособие для начинающих. М., 2013. [Sapozhnikov A. Polnyu kurs risovaniya [Complete drawing course]. Guide for beginners. Moscow, 2013.]
14. Соловьева Б.А. Искусство рисунка. Ленинград, 1989. [Solovyova B.A. Iskustvo risunka [The art of drawing]. Leningrad, 1989.]
15. Тихомиров А.Н. Шимон Холлоши и его русские ученики // Искусство. 1957. № 8. [Tikhomirov A.N. Shimon Hollosy and his Russian students. *Iskusstvo*. 1957. No. 8. (In Rus.)]
16. Тихонов С.В., Демьянов В.Г., Подрезков В.Б. Рисунки: учебное пособие. М., 2016. [Tikhonov S.V., Demyanov V.G., Podrezkov V.B. Risunki [Drawing]. Tutorial. Moscow, 2016.]
17. Традиции школы рисования Санкт-Петербургской государственной художественно-промышленной академии имени А.Л. Штиглица: 1876–1924 / отв. ред. В.В. Пугин. 2-е изд., испр. и доп. СПб., 2009. [Traditsii shkoly risovaniya Sankt-Peterburgskoy gosudarstvennoy khudozhestvenno-promyshlennoy akademii imeni A.L. Shtiglitsa: 1876–1924 [Traditions of the drawing school of the St. Petersburg State Academy of Arts and Industry named after A.L. Stieglitz: 1876–1924]. V.V. Pugin (ed.). St. Petersburg, 2009.]

Статья поступила в редакцию 08.01.2024, принята к публикации 08.02.2024

The article was received on 08.01.2024, accepted for publication 08.02.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Волкова Татьяна Владимировна** – кандидат педагогических наук; доцент кафедры рисунка художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

**Tatyana V. Volkova** – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Drawing, Art and Graphic Faculty of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: tv.volkova@mpgu.su

**Волков Дмитрий Владимирович** – доцент кафедры рисунка художественно-графического факультета Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

**Dmitry V. Volkov** – Associate Professor at the Department of Drawing, Art and Graphic Faculty of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: dv.volkov@mpgu.su

### Заявленный вклад авторов

**Т.В. Волкова** – исторические сведения о методах преподавания рисунка портрета

**Д.В. Волков** – выводы и рекомендации по проведению занятий по рисунку портрета

### Contribution of the authors

**T.V. Volkova** – historical information about methods of teaching portrait drawing

**D.V. Volkov** – conclusions and recommendations for conducting portrait drawing classes

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-32-47

УДК 378.1

**Ю.В. Наволочная**Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Специфика профессиональной деятельности будущих преподавателей художественных дисциплин: сущность и характеристики

Особую значимость в современном мире в связи с социально-культурными изменениями приобретает профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин, ответственных за сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей и развитие творческих способностей обучающихся. Специфика профессиональной деятельности таких специалистов заключается в сложном интегративном единстве художественной и педагогической деятельностей. Цель предлагаемого исследования – уточнить характеристики профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке. Автор проводит анализ теоретических исследований и отмечает, что профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин присущи такие характеристики, как личностно-ориентированный характер, интерактивность, коммуникативно-когнитивный характер и творческая направленность. В статье описывается компонентная структура профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин, определяется комплекс знаний и умений, необходимых такому специалисту для выполнения профессиональных обязанностей на иностранном языке. В результате исследования было установлено, что качественная иноязычная подготовка преподавателей художественных дисциплин должна отражать структуру профессиональной деятельности таких преподавателей и учитывать ее характерные особенности. Это позволит обеспечить

© Наволочная Ю.В., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License



развитие личности специалиста, готового к взаимодействию на иностранном языке для продуктивного профессионального диалога и эффективного решения профессиональных задач.

**Ключевые слова:** преподаватели художественных дисциплин, профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин, структура профессиональной деятельности преподавателей, специфика профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин, иностранный язык в университете, профессиональный язык

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Наволочная Ю.В. Специфика профессиональной деятельности будущих преподавателей художественных дисциплин: сущность и характеристики // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 32–47. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-32-47

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-32-47

## Yu.V. Navolochnaya

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

# Specificity of future art teachers' activity: Essence and characteristics

Today the issue of the professional activity of art teachers has a pivotal role due to socio-cultural changes. These teachers are responsible for keeping traditional spiritual and moral values and exploring students' creative potential. The specificity of the professional activity of such specialists lies in the complex integrative unity of artistic and pedagogical activities. The purpose of the study is to specify some characteristics of the professional activity of fine art teachers in a foreign language. After conducting the analysis of literature the author emphasizes main characteristics of the professional activity of art teachers such as person-centered nature, interactivity, communicative-cognitive nature and creative focus. The article describes the component structure of art teachers' professional activity. The author defines the complex of knowledge and skills necessary to perform professional duties in a foreign language. As a result of the study, it is found that

a high-quality art teachers training in the process of studying a foreign language should reflect the structure of their professional activity. Its characteristic features should be taken into account. This will ensure the development of the personality of a specialist. This specialist should be ready to a foreign language interaction for a productive professional dialogue and effective solution of professional problems.

**Key words:** art teachers, professional activities of art teachers, structure of art teachers' professional activity, specificity of the art teachers' professional activity, foreign language at a university, professional language

CITATION: Navolochnaya Yu.V. Specificity of future art teachers' activity: Essence and characteristics. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 32–47. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-32-47

## Введение

Подготовка квалифицированных преподавателей художественных дисциплин, ответственных за духовно-нравственное развитие личности обучающегося и создание культурной преемственности [15; 18], становится одним из стратегических национальных приоритетов в современном образовании. Профессиональная деятельность таких специалистов охватывает как творческую художественную деятельность, так и педагогическую в сфере художественного образования, т.е. имеет сложный интегративный характер. Данная деятельность становилась предметом ряда исследований, посвященных основам художественно-педагогической деятельности (Е.М. Куроленко) [11]; условиям подготовки педагогов-художников к осуществлению профессиональных обязанностей (А.А. Прищепа, О.Н. Майдибор) [18]; особенностям профессионального становления педагогов-художников (Г.А. Горбунова) [3]; вопросам повышения профессионального мастерства таких специалистов (Н.В. Курбатова) [9; 10].

Обобщая проведенные исследования, отметим, что одним из условий достижения профессионализма будущими преподавателями художественных дисциплин является учет целостной структуры их профессиональной деятельности «во взаимосвязи всех ее составных компонентов» [3, с. 533] в процессе обучения. Принципиальную важность приобретает становление каждого изучаемого студентом предмета «ориентировочной основой его будущей профессиональной деятельности» [21, с. 32], в том числе дисциплины «Иностранный язык», которая совместно

с другими науками должна отражать «сущностные характеристики деятельности» специалиста [13, с. 3]. Однако специфика и характерные черты профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин применительно к иностранному языку остаются недостаточно освещены.

Целью данной аналитической статьи является уточнение специфики профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке.

## Обзор литературы

Для раскрытия сущности и специфики профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин необходимо рассмотрение таких понятий, как «деятельность» и «профессиональная деятельность». Проблематика деятельности характеризуется междисциплинарностью. Теоретические основы рассмотрения данной категории заложены в философской и психологической литературе.

Деятельность в философии понимается как «способ существования человека» [6, с. 5] и как сущность познания и условия развития общества [2; 12].

В психологии изучался процессуальный характер деятельности. Так С.Л. Рубинштейн отмечал, что человек в процессе своей сознательной, мотивированной и целенаправленной деятельности изменяет действительность и, следовательно, себя [19, с. 51]. А.Н. Леонтьев понимал деятельность человека как процесс, направленный на преобразование себя и объектов внешнего мира [14, с. 63]. В своих работах В.Д. Шадриков рассматривает полимотивированность, системность деятельности и изучает формирование индивидуального стиля деятельности [28, с. 34].

Что касается понятия «профессиональная деятельность», то она представляет собой «сложное, структурированное, многоаспектное явление», включающее следующие аспекты: экономический (квалификация, обучение, условия и оплата труда), социологический (социальный статус и престиж), психологический (профессионально значимые качества) и этический (ценностные установки и нравственно-этическое поведение людей в процессе осуществления профессиональной деятельности) [1, с. 310]. Содержание профессиональной деятельности человека соответствует его профессиональным обязанностям [Там же].

Рассмотрим профессиональную деятельность преподавателей художественных дисциплин через призму профессиографического, процессуального, структурного и эргологического подходов, отмеченных в работе В.И. Горовой и С.И. Тарасовой [4].

С позиции профессиографического подхода профессиональная деятельность преподавателя носит социальный, коммуникативный характер, такой деятельности свойственна художественно-творческая направленность. Для овладения данной профессией необходимо обладать, помимо предметных знаний, гибким мышлением, развитой эмпатией, эстетическим чувством (чувством прекрасного) и художественным тактом (уважением к искусству) [7, с. 187].

Процессуальный подход к деятельности преподавателей обуславливает понимание их профессиональной деятельности как сложного, динамичного субъект-субъектного взаимодействия, направленного на приобщение человека к культуре и творческое развитие личности обучающегося.

Структурный подход предполагает выделение в профессиональной деятельности преподавателей структурных (цель, предмет, содержание и средства) и функциональных (гностического, проектировочного, конструктивного, коммуникативного, организаторского) компонентов [4].

Обращаясь к профессиональной деятельности преподавателей в рамках эргологического подхода, можно отметить «специфические моменты» в общей структуре деятельности преподавателей [Там же].

В таком контексте профессиональную деятельность преподавателей художественных дисциплин можно представить в виде триады: культура и искусство – индивидуальный художественно-творческий потенциал личности – виды искусства. Первый компонент триады отражает цель деятельности таких преподавателей, т.е. «формирует духовность личности», знакомит личность с общечеловеческими ценностями [10, с. 74]. Индивидуальный художественно-творческий потенциал личности раскрывает особенности содержания профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин и представляет собой знание особенностей влияния культуры на людей разных возрастов, определяет понимание творческих возможностей обучающихся, их художественно-эстетических предпочтений. Последний компонент триады определяет необходимость развития мастерства в одном из видов искусства как условие реализации деятельности [10].

Преподаватели художественных дисциплин находятся в постоянном поиске способов творческого самовыражения и решений педагогических и методических задач с целью раскрытия художественно-творческой направленности личности. Такие преподаватели мыслятся как «носители художественной и педагогической культур» [8, с. 4], что отражает специфику их профессиональной деятельности, которая состоит в сочетании педагогической и художественной деятельности.

Две названные деятельности схожи между собой [5; 22] и «являются формами творчества» [5, с. 13]. Основу данного сходства В.В. Сериков видит в трех ключевых характеристиках: целевой (художественный образ для художника и образованность студента для педагога); структурно-композиционной (мера и соразмерность в логике художественных действий и профессиональная рефлексия в действиях педагога); субъектно-авторская позиция (творческая личность художника и творческая индивидуальность педагога) [22, с. 63].

Е.М. Куроленко также подчеркивает «идею художественности педагогического процесса» [11, с. 22], отмечая реализацию художественной деятельности в рамках целенаправленного педагогического взаимодействия, основанного на «взаимопроникновении особенностей художественного творчества и педагогической деятельности» как условие развития личности [Там же]. В результате сближения художественной и педагогической деятельности последняя приобретает качества, свойственные художественному творчеству (эмоциональность, образность, диалогичность, субъективность) [Там же].

Такая деятельность объединяет в себе познавательную («получение субъектом информации об объекте»), ценностно-ориентационную (формирование ценностных основ личности), преобразовательную (формирование и развитие личности), коммуникативную (передача и оценка информации) и «художественное освоение мира» (создание культурных ценностей и приобщение человека к культуре) [5, с. 11–12]. Представленная структура данной деятельности позволяет выделить ее характерные черты:

- когнитивность, предполагающая общепедагогические, методические, специальные (по предмету) знания и умения работать с информацией;
- ориентация на личность, определяющая важность формирования и развития ценностно-смысловых ориентаций преподавателя и студентов; преподаватель в данном контексте становится «образцом проживания профессии, в которой определяют свое профессиональное будущее студенты» [23, с. 91];
- коммуникативность, предусматривающая необходимость формирования умений эффективного межличностного и профессионального общения;
- творческий характер, который обуславливает умение быстро ориентироваться и решать нестандартные задачи («тропономическое воображение») [7, с. 187].

Обобщая вышеизложенное, подчеркнем, что профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин как сложное

интегративное единство носит характер социономической (относящейся к сфере «человек – человек – общество») творческой метадеятельности, обладающей комплексом педагогических (когнитивность, коммуникативность, ориентация на личность, творческий характер) и художественных (художественно-творческая направленность, диалогичность, эмоциональность и субъективность) характеристик, определяющих ее специфику. Как метадеятельность, она является ориентировочной основой других видов деятельности и предполагает овладение человеком «опытом выполнения специфических личностных функций (опытом “быть личностью”)» [20, с. 25]. Таким образом, профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин понимается как гибкий конструкт, в котором гармонично сочетаются художественная и педагогическая деятельности.

### **Профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке**

В нашем исследовании мы рассматриваем деятельность преподавателей художественных дисциплин, которые должны быть готовы к выполнению своих профессиональных функций на иностранном языке. Обращаясь к данному вопросу, мы основываемся на принципе единства общего, особенного и единичного в профессиональной деятельности таких специалистов [17, с. 57].

Общее представлено общепедагогическими знаниями и умениями преподавателей художественных дисциплин, пониманием важности и ценности своей профессиональной деятельности, знанием ценностных основ профессиональной культуры.

Особенное заключается, с одной стороны, во владении закономерностями художественно-творческой и художественно-педагогической деятельности, умениях развивать творческие способности обучающихся и способствовать их духовно-нравственному развитию и, с другой стороны, в способности и готовности использовать иностранный язык для решения профессиональных задач.

Единичное определяется профессионально значимыми личностными качествами специалиста (гибкость и критичность мышления, рефлексивность, эмоциональность, образность мышления и др.).

Анализируя профессиональную деятельность преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке с этой позиции, можно отметить ее характерные черты: личностно-ориентированный характер,

интерактивность, коммуникативно-когнитивный характер и творческая направленность.

Личностно-ориентированный характер предусматривает развитие личностных качеств специалиста, понимание и принятие им ценности иностранного языка как эффективного инструмента профессиональной деятельности.

Интерактивность означает интенсивное целенаправленное взаимодействие участников деятельности, направленное на решение профессиональных задач на иностранном языке.

Коммуникативно-когнитивный характер определен природой профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин, т.к. их деятельность связана с передачей информации и с ее оценкой, что предполагает комбинирование, варьирование, изменение уже имеющихся знаний и способов деятельности с целью получения нового результата [27].

Творческая направленность профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин обусловлена, с одной стороны, наличием профессионально-художественного аспекта в ее составе [9], с другой стороны, сходством педагогической и художественной деятельностью [22]. С педагогических позиций творческая направленность предполагает умение критически и креативно мыслить, осуществлять деятельность в постоянно меняющихся реалиях, быстро ориентироваться в ситуации и принимать верное решение [25].

Рассматривая профессиональную деятельность преподавателей художественных дисциплин в контексте структурного и эргологического подходов и основываясь на понимании ее сущности и характерных чертах, в рамках дисциплины «Иностранный язык» в составе такой деятельности можно выделить следующие компоненты.

1. *Мотивационно-ценностный компонент*, определяющий поддержание развития профессионально значимых качеств личности, приобщение будущих специалистов к ценностным ориентациям педагогического сообщества и педагогической культуре, отражающий понимание студентами ценности иностранного языка как средства профессиональной деятельности и развитие положительной мотивации к его использованию.

2. *Художественно-творческий компонент*, основанный на сравнении и понимании ценностей культур в изобразительном искусстве, предполагающий знание системы иностранного языка и умения: критически воспринимать, анализировать и создавать ценностно-смысловую информацию на иностранном языке, развивать художественное видение

обучающихся на иностранном языке, а также использовать иностранный язык в процессе профессионального взаимодействия [26].

3. *Интерактивно-технологический компонент*, предусматривающий знания и умения оценивать применимость цифровых инструментов в образовательных целях и использовать их на практике.

4. *Рефлексивно-аналитический компонент*, связанный со способностью к проблемно-ориентировочному анализу своей деятельности и деятельности других [24].

В свете профессиографического подхода к профессиональной деятельности, необходимо определить систему общих и специальных знаний, способствующих развитию целостного представления о педагогической деятельности на иностранном языке, и комплекса умений, необходимых будущим преподавателям художественных дисциплин для осуществления профессиональных обязанностей на иностранном языке. Данные знания и умения выделены, основываясь на ФГОС ВО 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и образовательной программе высшего образования 44.03.05 Педагогическое образование (Изобразительное искусство и Иностранный язык).

В ходе подготовки преподаватели художественных дисциплин должны овладеть следующими блоками знаний.

1. Педагогические метазнания:

- особенности познавательной деятельности;
- структура мотивации и способах ее повышения;
- особенности художественного восприятия и познания;
- ценностно-смысловые основы педагогической деятельности;
- правила и особенности организации обучения в условиях цифровизации;
- различные методы и приемы оценивания;
- правила организации обратной связи, в том числе и в цифровой образовательной среде.

2. Художественно-педагогические знания:

- профессионально значимые педагогические речевые жанры;
- отечественное и мировое культурное наследие;
- традиционные культурные ценности;
- культурно-образовательное пространство на иностранном языке;
- формы и методы организации культурно-просветительских мероприятий на иностранном языке.

3. Коммуникативные знания:

- нормы и правила формального стиля;
- различные формы и виды устной и письменной коммуникации на иностранном языке;



- стратегии устного и письменного общения в рамках межличностного и межкультурного общения на иностранном языке;
- иноязычная художественная терминология и профессионально-педагогическая лексика;
- правила иноязычной коммуникативной культуры.

В первом блоке знаний (педагогические метазнания) представлены те знания, которые необходимы для осуществления педагогической деятельности в целом. Второй блок отражает специфические знания преподавателей художественных дисциплин. В третьем блоке представлены знания, необходимые данным специалистам для осуществления их профессиональной деятельности на иностранном языке.

Учитывая содержание профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин, был разработан комплекс умений, которые представляют собой действия, выражающиеся в способности преподавателя формировать личностно-ценностное отношение к деятельности; осуществлять профессиональное взаимодействие и критически оценивать свою деятельность и деятельность студентов на иностранном языке.

Данный комплекс включает блоки умений: мотивационно-смысловой; коммуникативно-искусствоведческий; информационно-педагогический; рефлексивно-оценочный.

*Мотивационно-смысловой блок* представлен метаумениями (оценивать свой интеллектуальный потенциал, понимать особенности восприятия и ценность своей профессиональной деятельности [25]):

- оценивать свои интеллектуальные возможности и ограничения;
- учитывать особенности художественного восприятия и познания в процессе обучения искусству.
- развивать ценностно-смысловые ориентации профессиональной деятельности.

*Коммуникативно-искусствоведческий блок* объединяет умения, необходимые для понимания ценностей культур в изобразительном искусстве, и умения, нужные для продуктивного участия на иностранном языке в обсуждениях тем, связанных с искусством:

- использовать языковые средства иностранного языка для достижения профессиональных целей;
- осуществлять поиск, критический анализ и синтез профессиональной информации на иностранном языке;
- аргументировать свою точку зрения на иностранном языке;
- реализовывать различные формы, виды устной и письменной коммуникации и выстраивать стратегию устного и письменного общения в рамках межличностного и межкультурного общения на иностранном языке;

- конструктивно участвовать в обсуждении, дискуссии по теме «искусство» на иностранном языке;
- адекватно реагировать на критику;
- составлять и представлять искусствоведческий анализ произведения изобразительного искусства на иностранном языке.

*Информационно-педагогический блок* включает умения, которые необходимы преподавателям художественных дисциплин для организации эффективного обучения искусству на иностранном языке:

- использовать художественную терминологию и профессионально-педагогическую лексику на иностранном языке при организации занятий по изобразительному искусству;
- использовать профессионально значимые педагогические речевые жанры и создавать тексты различных учебно-научных жанров на иностранном языке;
- организовывать на занятиях культурно-образовательное пространство на иностранном языке;
- планировать и организовывать интегрированные уроки изобразительного искусства и иностранного языка, в том числе в цифровой образовательной среде и с применением искусственного интеллекта;
- использовать отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности;
- участвовать и организовывать культурно-просветительские мероприятия на иностранном языке.

*Рефлексивно-оценочный блок* связан с умениями анализа и самоанализа преподавателем своей деятельности и деятельности студентов:

- проводить самоанализ результатов взаимодействия;
- давать объективную обратную связь в процессе взаимодействия на иностранном языке;
- разрабатывать критерии оценки работ студентов на иностранном языке;
- организовывать контроль за деятельностью студента на иностранном языке.

Выделенные блоки умений преподавателя художественных дисциплин тесно взаимосвязаны и отражают основные компоненты его деятельности и функциональные обязанности.

В целом, профессиональная деятельность преподавателей художественных дисциплин представляет собой мотивированную, целенаправленную, интерактивную систему действий, нацеленную на создание условий для развития профессиональных умений и гармоничного

развития личности на основе укрепления традиционных духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти. Представленное описание данной деятельности, ее структуры, знаний и умений, необходимых для ее осуществления, важно учитывать в процессе обучения иностранному языку преподавателей художественных дисциплин.

## Заключение

Проведенное исследование позволило раскрыть сущность и специфику профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин на иностранном языке, которая заключается в объединении профессии художника и профессии преподавателя художественных дисциплин с правом преподавания данных дисциплин на иностранном языке. Рассматривая профессиональную деятельность таких специалистов в рамках структурного и эргологического подходов, в ее структуре можно выделить мотивационно-ценностный, художественно-творческий, интерактивно-технологический, рефлексивно-аналитический компоненты. Характерными чертами такой деятельности являются личностно-ориентированный характер, интерактивность, коммуникативно-когнитивный характер и творческая направленность. В рамках профессиографического подхода к профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин было установлено, что для решения профессиональных задач на иностранном языке будущие педагоги-художники должны овладеть комплексом умений (мотивационно-смысловой блок; коммуникативно-искусствоведческий блок; информационно-педагогический блок; рефлексивно-оценочный блок). Выделенные блоки умений соответствуют четырем названным компонентам профессиональной деятельности преподавателей художественных дисциплин.

Организация подготовки преподавателей художественных дисциплин на занятиях по иностранному языку с учетом описанной специфики и структуры их деятельности будет способствовать «воспитанию» специалиста высшего, стратегического (творческого) уровня деятельности [16, с. 19], обладающего устойчивой мотивацией к своей будущей профессиональной деятельности, заинтересованного и способного использовать иностранный язык как средство эффективного решения профессиональных задач, умеющего грамотно выбирать цифровые инструменты и осуществлять критическую оценку информации и рефлексию своей профессиональной деятельности.

## Библиографический список / References

1. Ангеловский А.А. Анализ понятий профессия, профессиональное сознание, профессиональная деятельность, профессионализм // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 5 (2). С. 306–314. [Angelovskiy A.A. “Profession”, “Professional conscience”, “Professional activity”, “Professionalism”: Notion analysis. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2010. Vol. 12. No. 5 (2). Pp. 306–314. (In Rus.)]
2. Антология мировой философии: в 4 т. Т. 3. М., 1971. [Antologiya mirovoj filosofii [Anthology of the world philosophy]. In 4 vols. Vol. 3. Moscow, 1971.]
3. Горбунова Г.А. Особенности современного обучения и профессионального становления специалиста художественного образования // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. № 4 (2). С. 532–536. [Gorbunova G.A. Peculiarities of modern education and vocational training of teacher-artists. *Izvestia of Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences*. 2009. Vol. 11. No. 4 (2). Pp. 532–536. (In Rus.)]
4. Горовая В.И., Тарасова С.И. Педагогическая деятельность как категория педагогики: основные проблемы и направления исследования // Вестник Ставропольского государственного университета. 2004. № 36. С. 148–156. [Gorovaya V.I., Tarasova S.I. Pedagogical activity as a category of pedagogics: principal problems and research directions. *Vestnik Stavropolskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2004. No. 36. Pp. 148–156. (In Rus.)]
5. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории // Педагогика культуры. 2005. № 3–4. С. 12–21. [Kagan M.S. Systemsynergetic approach to the construction of modern pedagogical theory. *Pedagogika kultury*. 2005. No. 3–4. Pp. 12–21. (In Rus.)]
6. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., 1974. [Kagan M.S. *Chelovecheskaya deyatelnost. (Opyt sistemnogo analiza)* [Human activity. (Experience of system-oriented analysis)]. Moscow, 1974.]
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. Ростов-н/Д., 1996. [Klimov E.A. *Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya* [Psychology of professional self-determination]. Textbook. Rostov-on-Don, 1996.]
8. Коблова О.А. Профессиональное становление учителя изобразительного искусства в процессе переподготовки педагогических кадров: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. [Koblova O.A. *Professionalnoe stanovlenie uchitelya izobrazitel'nogo iskusstva v processe perepodgotovki pedagogicheskikh kadrov* [Professional development of a fine arts teacher in the process of retraining teaching staff]. PhD Dis. Moscow, 2007.]
9. Курбатова Н.В. К вопросу о стратегии повышения качества профессиональной подготовки художника-педагога // Проблемы управления качеством образования: сборник избранных статей Международной научно-методической конференции. СПб., 2021. С. 16–20. [Kurbatova N.V. On quality improvement strategy professional training of the artist-teacher.

- Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya*. St. Petersburg, 2021. Pp. 16–20. (In Rus.)]
10. Курбатова Н.В. Теоретические основы модели профессионально-личностного становления художника-педагога // Традиционное прикладное искусство и образование. 2019. № 4. С. 70–79. [Kurbatova N.V. Theoretical foundations of the model of professional-personality formation of the artist-educator. *Traditional Applied Art and Education*. 2019. No. 4. Pp. 70–79. (In Rus.)]
  11. Куроленко Е.М. Концептуальные основы художественно-педагогической деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 2 (104). С. 20–24. [Kurolenko E.M. Essential bases of art-pedagogical activity. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*. 2011. No. 2 (104). Pp. 20–24. (In Rus.)]
  12. Лекторский В.А., Гараи Л. О теориях деятельности: диалог о том, чем они богаты и чего в них недостает // Вопросы философии. 2015. № 2. С. 25–37. [Lektorskiy V.A., Garai L. On the theories of activity: A dialogue about what they are rich with and what they lack. *Voprosy filosofii*. 2015. No. 2. Pp. 25–37. (In Rus.)]
  13. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. [Leontev A.A. *Yazyk, rech, rechevaya deyatelnost* [Language, speech, speech activity]. Moscow, 1969.]
  14. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность: учебное пособие. 2-е изд., стереотип. М., 2005. [Leontev A.N. *Deyatelnost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Consciousness. Personality]. Textbook. 2nd ed. Moscow, 2005.]
  15. Маршак А.Л. Художественная жизнь как сфера культурной безопасности современной России: социокультурный подход // Теория и практика общественного развития. 2007. № 2. С. 114–119. [Marshak A.L. Artistic life as a sphere of cultural security of modern Russia: A sociocultural approach. *Theory and Practice of Social Development*. 2007. No. 2. Pp. 114–119. (In Rus.)]
  16. Новиков А.М. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста // Среднее профессиональное образование. 2003. № 5. С. 18–31. [Novikov A.M. On aspects and levels of development of a specialist's professional culture. *Secondary Vocational Education*. 2003. No. 5. Pp. 18–31. (In Rus.)]
  17. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 2007. [Pedagogika [Pedagogy]. Tutorial. P.I. Pidkasytyj (ed.). Moscow, 2007.]
  18. Прищепа А.А., Майдибор О.Н. Условия подготовки будущих художников-педагогов к педагогической и творческой деятельности // Международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 9 (51). С. 75–79. DOI: 10.18454/IRJ.2016.51.179 [Prischepa A.A., Maydibor O.N. Preparation of artist-teachers to professional-pedagogical and creative activity. *International Research Journal*. 2016. No. 9 (51). Pp. 75–79. (In Rus.). DOI: 10.18454/IRJ.2016.51.179]
  19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб., 2002. [Rubinshtejn S.L. *Osnovy obshchej psihologii* [Fundamentals of general psychology]. St. Petersburg, 2002.]

20. Сериков В.В. Личностно ориентированное образование: поиск новой парадигмы. М., 1998. [Serikov V.V. Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigim [Personally oriented education is the search for a new paradigm]. Moscow, 1998.]
21. Сериков В.В. Сможем ли мы подготовить компетентного педагога? Парадоксы и перспективы педагогического образования // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2012. № 11 (75). С. 30–33. [Serikov V.V. Are we able to train a competent teacher? Paradoxes and perspectives of pedagogical education. *Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2012. No. 11 (75). Pp. 30–33. (In Rus.)]
22. Сериков В.В. Эстетический потенциал образовательного процесса как условие формирования творческого опыта учащихся // Педагогическое искусство. 2017. № 2. С. 62–68. [Serikov V.V. Aesthetic potential of the educational process as a condition for the formation of creative experience of students. *Pedagogicheskoe iskusstvo*. 2017. No. 2. Pp. 62–68. (In Rus.)]
23. Смаковская Н.И. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в условиях реализации компетентностного подхода в техническом образовании: психологический контекст // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. 2017. № 2. С. 89–92. [Smakovskaya N.I. Professional activity of a university teacher in the context of a competency-based approach in technical education: Psychological context. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*. 2017. No. 2. Pp. 89–92. (In Rus.)]
24. Харисова Л.А. Анализ качества деятельности учреждений общего образования по реализации ФГОС // Педагогическое образование и наука. 2013. № 5. С. 39–44. [Kharisova L.A. Qualitative analysis of general education institutions activity involving implementation of the Russian federal educational standard. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013. No. 5. Pp. 39–44. (In Rus.)]
25. Чекун О.А., Григорян А.Э. Развитие метакогнитивных умений студентов в процессе онлайн-обучения профессиональному иностранному языку // Педагогика и психология образования. 2023. № 1. С. 137–149. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149 [Chekun O.A., Grigorayn A.E. Development of students' metacognitive skills in online learning of a professional foreign language. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 1. Pp. 137–149. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-1-137-149]
26. Чекун О.А. Педагогические условия подготовки студентов к межкультурной коммуникации: на примере неязыковых факультетов вуза: дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. [Chekun O.A. Pedagogicheskie usloviya podgotovki studentov k mezhkulturnoj kommunikacii: na primere neyazykovykh fakultetov vuza [Pedagogical conditions for preparing students for intercultural communication: on the example of non-linguistic faculties of a university]. PhD Dis. Moscow, 2007.]
27. Чекун О.А. Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 75–88. DOI:

10.31862/2500-297X-2023-3-75-88 [Chekun O.A. Improving master students' professional competences in learning a foreign language through scenario approach. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. No. 3. Pp. 75–88. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88]

28. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / отв. ред. К.А. Абульханова-Славская. М., 1982. [Shadrikov V.D. Problemy sistemogeneza professionalnoj deyatelnosti [Problems of systemogenesis of professional activity]. K.A. Abulkhanova-Slavskaya (ed.). Moscow, 1982.]

Статья поступила в редакцию 23.01.2024, принята к публикации 07.03.2024

The article was received on 23.01.2024, accepted for publication 07.03.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Наволочная Юлия Вадимовна** – старший преподаватель кафедры английского языка и цифровых образовательных технологий Института международного образования, Московский педагогический государственный университет

**Yulia V. Navolochnaya** – senior lecturer at the Department of the English Language and Digital Educational Technologies of the Institute of International Education, Moscow Pedagogical State University

E-mail: yuv.navolochnaya@mpgu.su

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-48-68

УДК 372.881.111.1

**О.Н. Стогниева**

Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

## Использование практик взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» на английском языке

Использование методов взаимооценивания становится неотъемлемым компонентом современных образовательных технологий и привлекает внимание преподавателей высших учебных заведений в контексте оптимизации процессов оценки учебных достижений, а также активного вовлечения студентов в образовательный процесс. Данное исследование основано на анализе использования практик взаимооценивания и взаимной обратной связи в курсе «Академическое письмо» на английском языке и отношения студентов к участию в процессе взаимооценивания. В статье рассмотрены виды заданий, примеры организации работы, а также этапы процедуры взаимооценивания и предоставления обратной связи. В ходе опытного обучения, проводившегося в рамках данного исследования в экспериментальной ( $n = 42$ ) и контрольной ( $n = 45$ ) группах, были получены данные о влиянии практик взаимооценивания на развитие системных компетенций учащихся. Они были проанализированы с помощью оценки средних значений, стандартных отклонений и  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок, что позволило выявить общие тенденции и статистически значимые показатели. Полученные результаты свидетельствуют о том, что взаимооценивание может служить инструментом для развития таких системных компетенций, как результативность и коммуникативные навыки. Кроме того, в результате использования практик взаимооценивания значительно улучшилось качество письменных работ, студенты научились анализировать, оценивать и комментировать работы друг друга,

© Стогниева О.Н., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License





работать в атмосфере сотрудничества, предоставлять полезную и конструктивную обратную связь. Результаты исследования могут быть использованы преподавателям университетов в качестве теоретического и практического основания для разработки учебно-методических материалов с использованием практик взаимооценивания и взаимной обратной связи.

**Ключевые слова:** академическое письмо, взаимооценивание, взаимная обратная связь, высшее образование, системные компетенции

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Стогниева О.Н. Использование практик взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» на английском языке // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 48–68. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-48-68

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-48-68

**O.N. Stognieva**

HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

## Implementing peer assessment practices in the “Academic writing” course in English

The use of peer assessment methods has become an integral component of modern educational technologies, capturing the attention of higher education instructors aiming to optimize the assessment processes and actively engage students in the educational practices. This study, based on the analysis of peer assessment and peer feedback practices in the Academic writing course in the English language, explores their impact on the development of students' cross-cutting skills and their attitudes toward participating in peer assessment. The article examines various types of tasks, several peer assessment practices, stages, and procedures of the peer assessment and peer feedback. During the experimental training conducted as part of this study in the experimental ( $n = 42$ ) and control ( $n = 45$ ) groups, data were obtained on the impact of peer assessment practices on the development of students' cross-cutting skills, which were analyzed using means, standard deviations and independent samples t-tests to identify overall trends and statistically

significant findings. The results obtained indicated that peer assessment can serve as a tool for developing such cross-cutting skills as performance and communication skills. Moreover, the use of peer assessment practices significantly enhanced the quality of students' written assignments. Students learned how to analyze, evaluate, and provide constructive feedback on their peers' written and oral tasks, fostering a collaborative atmosphere during peer assessment. The research findings can be valuable for university instructors as a theoretical and practical foundation for developing teaching materials using peer assessment and peer feedback practices.

**Key words:** academic writing, peer assessment, peer feedback, higher education, system competences

CITATION: Stognieva O.N. Implementing peer assessment practices in the “Academic writing” course in English. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 48–68. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-48-68

## Введение

Использование приемов взаимооценивания становится неотъемлемой частью современных образовательных технологий и привлекает внимание преподавателей высших учебных заведений [13; 15; 16; 18], поскольку не только экономит время, затрачиваемое на проверку работ [14], но и активно вовлекает учащихся в образовательный процесс, содействует формированию коллективного интеллекта и развитию навыков сотрудничества [6].

Взаимооценивание (peer assessment; peer review) – это процесс, в ходе которого участники группы (студенты) оценивают и комментируют работы друг друга на основе определенных критериев, которые должны быть понятны всем участникам процесса [5].

С точки зрения образовательного потенциала, участие студентов в процессе взаимооценивания способствует повышению уровня ответственности студентов, т.к. они должны быть справедливы и точны в выражении суждений о работах своих сверстников [3]. Хотя стоит отметить, что представления студентов об объективности оценки и качестве письменной работы могут отличаться от представлений преподавателей, и зависеть, например, от количества проверенных работ и предыдущего опыта взаимооценивания [2].

Взаимооценивание способствует развитию самооценки и навыков самостоятельной работы, формирует положительное отношение

к текущему контролю, что приводит, в конечном счете, к автономии и самостоятельности учащегося [15].

Взаимная обратная связь менее формализована, чем обратная связь от преподавателя, поэтому студенты охотнее прислушиваются к комментариям сверстников [16]. Очевидно также, что сверстники могут потратить гораздо больше времени на изучение и комментирование работ одногруппников, чем перегруженный преподаватель. Высокая нагрузка преподавателей, обусловленная необходимостью проверки большого количества письменных работ, увеличивает потребность в поиске альтернативных практик, которые одновременно являлись бы эффективными и практически действенными [4].

Процесс анализа работ сверстников полезен еще и потому, что он требует от студентов внимательного изучения критериев оценки [8]. Важнейшим элементом взаимооценивания является обсуждение работ после их проверки по заданным критериям. Ведь в этом случае учится не только тот, кто получает, но и тот, кто предоставляет обратную связь, т.к. учащийся, дающий оценку, в процессе анализа соотносит абстрактные критерии с реальной работой, подтверждая свои умозаключения примерами из текста. Оценивание работы товарища позволяет научиться объективно подходить и к оценке собственной деятельности, поэтому формирование данного умения может рассматриваться как одна из образовательных целей в рамках учебных программ высшего образования.

Взаимооценивание также может способствовать развитию системных компетенций, необходимых в будущей профессиональной деятельности студентов [1]. Системные компетенции – это набор умений, знаний и навыков, которые позволяют человеку эффективно взаимодействовать с различными аспектами сложных систем, существующих в различных областях, таких как производство, бизнес, образование, научные исследования, и помогают успешно работать в постоянно меняющихся условиях современного мира [7]. К ключевым системным компетенциям относятся:

- 1) системное мышление – способность видеть и понимать взаимосвязи и взаимодействия внутри системы, а также их влияние отдельных компонентов на целостность и эффективность работы всей системы;
- 2) аналитические навыки – умение анализировать сложные проблемы и ситуации, выявлять причины и следствия, а также находить оптимальные решения для улучшения работы системы;
- 3) коммуникативные навыки – умение эффективно общаться и взаимодействовать с другими участниками системы, передавать информацию, выяснять цели и задачи, а также разрешать конфликты;

4) адаптивность – способность быстро адаптироваться к изменениям внешней среды и внутренних условий работы системы, а также готовность к обучению и саморазвитию

5) результативность – стремление к достижению поставленных целей и задач, ориентация на результаты и эффективное использование ресурсов.

Несмотря на интерес к взаимооцениванию в высшем образовании [9], его влияние на развитие системных компетенций по-прежнему недостаточно изучено, что указывает на необходимость проведения исследований, результаты которых могут использоваться для создания новых подходов к обучению в высших учебных заведениях.

В ходе работы нам удалось ответить на следующие вопросы:

1) как использование практик взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» на английском языке влияет на развитие системных компетенций студентов университета; какие навыки и компетенции получили наибольшее развитие в результате применения практик взаимооценивания;

2) считают ли студенты образовательной программы «Управление бизнесом» НИУ ВШЭ участие во взаимооценивании полезным и значимым для своего образования?

### **Организация взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» на английском языке**

В соответствии с установленным регламентом, действующим на всех образовательных программах бакалавриата НИУ ВШЭ, студентам четвертого курса предлагается посещать факультатив «Академическое письмо» на английском языке, основная цель которого заключается в том, чтобы подготовить студентов к написанию проекта выпускной квалификационной работы (ВКР) и его успешной защите в формате устной презентации.

Проект ВКР (соответствует англ. термину Project Proposal) представляет собой краткое описание основных положений ВКР на английском языке, выполненное в соответствии с международными конвенциями академического письма.

В курсе «Академическое письмо» взаимооценивание использовалось при оценке следующих работ: написание проекта ВКР, подготовка к защите проекта ВКР и ведение дискуссии. Для учета требований к выполнению каждого задания были разработаны формы обратной связи, которые представляют собой список вопросов, отражающих

критерии оценки, и позволяют учащимся отмечать лексические, грамматические, стилистические, произносительные ошибки, а также те аспекты, которые требуют доработки.

Чтобы удостовериться, что работы соответствуют всем необходимым критериям, за неделю до загрузки в Smart LMS, студентам предлагалось обменяться своими работами и заполнить форму обратной связи (табл. 1).

Таблица 1

**Форма обратной связи для оценки  
проекта выпускной квалификационной работы**

	Yes	No	Comments <i>Anything missing, unclear or a mistake</i>
<b>Format</b>			
Is there a contents page? Section headings? Page numbers? Abstract?			
Is it Arial font size 12 with 1.5 line spacing?			
Is the word count 2000–2500 words? (Excluding reference list)			
<b>Introduction</b>			
Is there background/general information?			
Is there a specific topic focus? A definition?			
Is there a thesis statement?			
Is there an outline/overview of the structure?			
<b>Main Body</b>			
Does it include: a) Literature review? b) Methods? c) Results? d) Conclusion?			
Are the ideas supported?			
Are there logical links and connections within and between paragraphs?			
Are the ideas commented upon and evaluated?			
Are the sources incorporated effectively?			

Окончание табл. 1

	Yes	No	Comments <i>Anything missing, unclear or a mistake</i>
Is there good synthesis of sources?			
Is the in-text referencing accurate?			
Highlight anything you don't understand.			
<b>Conclusion</b>			
Have the main points been summarised?			
Has the thesis been restated?			
Are there strong and logical conclusions?			
Is there a recommendation or suggestion?			
<b>Reference List</b>			
Is the reference list accurate?			
<b>Language</b>			
Highlight any vocabulary mistakes.			
Highlight any grammar mistakes.			
Highlight any academic style mistakes.			
<b>Organisation</b>			
Is it logical and clear?			
What cohesive devices have they used?			
Highlight anything you don't understand?			
<b>Overall</b>			
What did they do well?			
What do they need to do to improve?			

Взаимооценивание помогает оценить проект ВКР с точки зрения различных критериев, таких как ясность изложения, организация, логичность, техническое оформление текста, что, в конечном итоге, способствует повышению качества работы в целом и обеспечивает возможность внесения необходимых корректировок перед загрузкой работы в Smart LMS для последующей проверки преподавателем.

Презентация проекта ВКР состоит из презентации работы и ответов на вопросы членов комиссии. Защита проекта ВКР представляет собой краткое выступление продолжительностью 5–7 минут с изложением основного содержания исследования, включающего обоснование выбора темы, целей и задач, методов исследования, планируемых или уже полученных результатов. В процессе подготовки к защите проекта ВКР на английском языке каждый студент должен представить свою презентацию в классе, при этом остальные студенты вовлечены в процесс активного слушания посредством заполнения формы обратной связи (табл. 2). По завершении презентации студенты комментируют работу на основе заполненной формы. Выполнение данного задания помогает не только получить более детальную и конструктивную обратную связь и уменьшить волнение, которое испытывают многие учащиеся во время публичных выступлений, но и совершенствовать презентационные умения на основе собственного опыта и опыта своих одногруппников [17].

Таблица 2

**Форма обратной связи для оценки презентации  
проекта выпускной квалификационной работы**

	Yes	No	Comments <i>Anything missing, unclear or a mistake</i>
<b>Organisation</b>			
Is the presentation logical? Does it include: a) Introduction? b) Outline? c) Literature review? d) Methods? e) Results? f) Conclusion?			
<b>Content</b>			
Is the presentation well researched?			
Are all main points clearly explained?			
Did they cite facts and figures?			
Did they refer to any authors / sources?			
Are the visual aids (PPT slides) clear & effective?			

Окончание табл. 2

	Yes	No	Comments <i>Anything missing, unclear or a mistake</i>
<b>Presentation &amp; Engagement</b>			
Is there a good use of signposting language? a) Introducing. b) Focusing the audience's attention. c) Referring to the visuals/content. d) Referring backwards or forwards. e) Showing opinion. f) Explaining key terms. g) Concluding & summarising.			Which ones?
<b>Pronunciation</b>			
Is the pronunciation clear?			Any mispronunciations?
Did they speak with good pace and volume?			Too fast? Too slow? Too quiet?
<b>Referencing</b>			
Are there any references on the slides?			
Is there a reference list?			
<b>Language</b>			
Is there a good range of vocabulary?			Any mistakes?
Are the grammar structures accurate?			Any mistakes?
Is there a good use of academic style?			Any mistakes?
<b>Overall</b>			
What did they do well?			
What do they need to do to improve?			

Организация дискуссии на практическом занятии по английскому языку в университете – это метод обучения, при котором учащиеся аргументировано обсуждают определенную тему, выражают свое отношение к вопросам обсуждения, реагируют на высказывания других участников дискуссии. Этот метод позволяет студентам развивать навыки говорения и аудирования на английском языке, а также навыки критического мышления и аргументации.



Дискуссия может быть основана на проблемах, обозначенных в текстах для чтения или в аудио- и видеоматериалах, предназначенных для обучения. Для проведения дискуссии студенты делятся на группы по 4–6 человек. Преподаватель дает группе вопросы для обсуждения и время на подготовку к дискуссии. Затем учащиеся начинают обсуждать первый вопрос. В то время, как первая группа участвует в дискуссии, остальные студенты наблюдают за процессом и заполняют форму обратной связи (табл. 3). Затем группа, наблюдавшая за процессом, на основе критериев комментирует работу участников дискуссии. Таким образом, навыки, приобретенные в процессе ведения дискуссий, могут способствовать успешной защите проекта ВКР, позволяя студентам эффективно общаться с членами комиссии, уверенно презентовать свои идеи, адекватно реагировать на критические замечания, аргументировать свою точку зрения и быстро адаптироваться к различным ситуациям.

Таблица 3

### Форма взаимооценивания участия в дискуссии

	Yes	No	Comments <i>Anything missing, unclear or a mistake.</i>
<b>Speaking</b>			
Did they speak for extended periods?			
Did they add to what other students said?			
Did they have clear pronunciation?			Any mispronunciations?
Did they speak with good pace and volume?			Too fast? Too slow? Too quiet?
<b>Content</b>			
Were they well prepared?			
Did they use examples from the text to support their ideas?			
Did they cite facts and figures from the text?			
Did they refer to the texts by the authors' names?			
Did they explain their terms?			
Did they use other examples outside the texts and/or world knowledge?			
Did they summarise a main point at the end?			

Окончание табл. 3

	Yes	No	Comments <i>Anything missing, unclear or a mistake.</i>
<b>Language</b>			
Did they have a good range of vocabulary?			Any mistakes?
Did they use accurate grammar structures?			Any mistakes?
<b>Interaction</b>			
Did they listen carefully to everyone?			
Did they use these interactive strategies? Adding Disagreeing Interrupting Checking understanding Demonstrating understanding Seeing both sides			Which ones did you hear?
<b>Overall</b>			
What did they do well?			
What do they need to do to improve?			

## Организация обратной связи

После заполнения формы взаимооценивания студенты, выступающие в роли рецензентов, должны предоставить обратную связь в соответствии с обозначенными критериям, используя модель коммуникации «Сэндвич обратной связи» (рис. 1). Модель состоит из трех элементов:

1) положительного комментария, подчеркивающего сильные стороны работы;

2) конструктивной критики и рекомендаций по улучшению работы, основанных на конкретных примерах;

3) завершающего положительного комментария, еще раз подчеркивающего позитивные аспекты работы, и выражающего уверенность в том, что автор сможет исправить существующие недочеты.

Данный метод способствует построению более эффективных и сбалансированных коммуникаций между отправителем и получателем обратной связи [12].

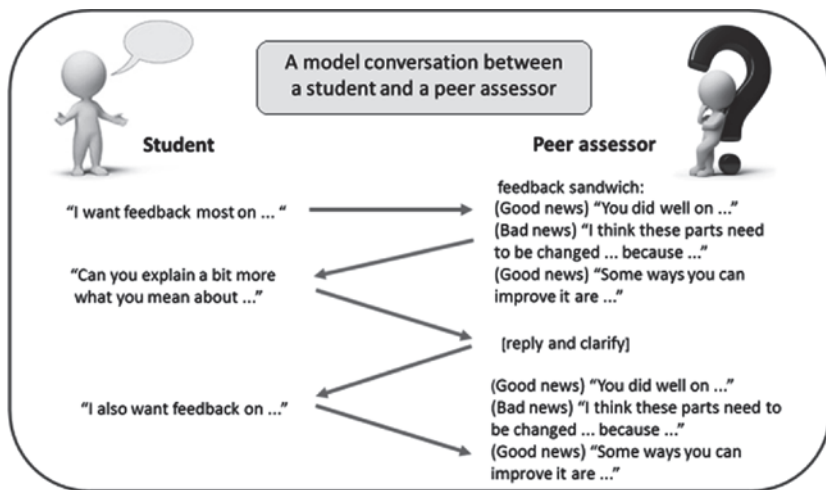


Рис. 1. Модель коммуникации «Сэндвич обратной связи»

## Этапы процедуры взаимооценивания

Процедура взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» состоит из семи последовательных шагов.

1. Изучение критериев: прежде чем приступить к выполнению задания, студентам необходимо ознакомиться с предполагаемыми результатами деятельности и критериями, в соответствии с которыми будут оцениваться их работы.

2. Выполнение задания: студентам дается достаточно времени, чтобы изучить выбранную тему и качественно выполнить задание.

3. Презентация результатов работы: студенты представляют результаты деятельности друг другу (письменная работа) или перед аудиторией (устная презентация, дискуссия).

4. Взаимное оценивание: студенты заполняют форму обратной связи, составленную на основе критериев оценки.

5. Обратная связь, рекомендации: студенты, выступающие в роли рецензентов, комментируют работы одногруппников, выделяя положительные и отрицательные аспекты работы.

6. Рефлексия результатов взаимооценивания: преподаватель-модератор подводит итог деятельности учащихся и оценивает качество обратной связи.

7. Этап коррекции: студенты вносят изменения в свою работу, опираясь на рекомендации своих одногруппников, которые участвовали

во взаимооценивании. Работу над ошибками целесообразно проводить, если речь идет о письменных заданиях, таких как проект ВКР. Что касается устных видов работ (защита проекта ВКР и дискуссия), то студенты могут использовать рекомендации, полученные от своих одногруппников для дальнейшего совершенствования своих академических компетенций [10].

Таким образом, процедура взаимооценивания и взаимной обратной связи позволяет студентам не только оценивать работы одногруппников, комментировать их и получать расширенную обратную связь, но и способствует развитию ответственности и самодисциплины, т.к., зная, что работы будут оценены одногруппниками, многие студенты стараются приложить максимальные усилия для достижения высоких результатов [14].

## Методы исследования

Для того, чтобы ответить на вопросы исследования, было проведено опытное обучение с использованием практик взаимооценивания.

В опытном обучении принимали участие студенты четвертого курса бакалавриата, обучавшиеся по программе «Управление бизнесом» ( $n = 87$ ). Уровень владения английским языком студентов соответствовал B2–C1 по общеевропейской шкале владения иностранным языком (Common European Framework for Languages). В экспериментальную группу ( $n = 42$ ) вошли студенты, выразившие готовность принимать участие в практиках взаимооценивания, остальные студенты были включены в контрольную группу ( $n = 45$ ).

Опытное обучение проходило в течение четырех месяцев, с октября 2023 г. по январь 2024 г. в рамках общеуниверситетского факультативного курса «Академическое письмо». За указанный период было проведено 32 практических занятия, каждое продолжительностью 90 минут. В ходе опытного обучения в экспериментальной группе активно использовались практики взаимооценивания, в то время как в контрольной группе данные практики не применялись. Остальные аспекты курса (учебные материалы, практические задания, преподаватель) были одни и те же в обеих группах.

По завершении опытного обучения среди студентов экспериментальной группы был проведен опрос с использованием шкалы суммарных оценок. Респондентам предлагалось выразить свое отношение и уровень согласия с предложенными утверждениями, связанными с влиянием практик взаимооценивания на развитие системных компетенций. Шкала включала значения от 1 (полностью не согласен) до 5 (полностью согласен). Утверждения 1–4 соотносились с одной из системных компетенций, например, утверждение «В результате практики

взаимной обратной связи, качество моих работ улучшилось» соотносится с компетенцией «результативность» как стремление к достижению поставленных целей и задач, ориентация на результаты и эффективное использование ресурсов. А утверждение 5 было направлено на выявление отношения студентов к использованию приемов взаимной обратной связи (peer feedback) в курсе «Академическое письмо» на английском языке.

Для измерения параметра «результативность» мы сравнили результаты обученности студентов экспериментальной и контрольной группы.

Данные опроса и показатели обученности были проанализированы с помощью оценки средних значений, стандартных отклонений и *t*-критерия Стьюдента для независимых выборок в пакетной программе IBM SPSS Statistics 21, что позволило выявить общие тенденции и статистически значимые показатели.

Перед началом исследования было получено письменное согласие участников на обработку результатов исследования. Все данные обрабатывались анонимно, исключая возможность идентификации отдельных участников. Исследование проводилось в соответствии с этическими нормами и требованиями университета.

## Результаты исследования

Полученные данные были проанализированы с учетом целей исследования. Результаты оценки предпочтений респондентов в рамках практик взаимооценивания использовались для формулирования выводов и рекомендаций для дальнейшего развития системных компетенций в курсе «Академическое письмо» на английском языке. Результаты опроса представлены в табл. 4.

### *Результативность*

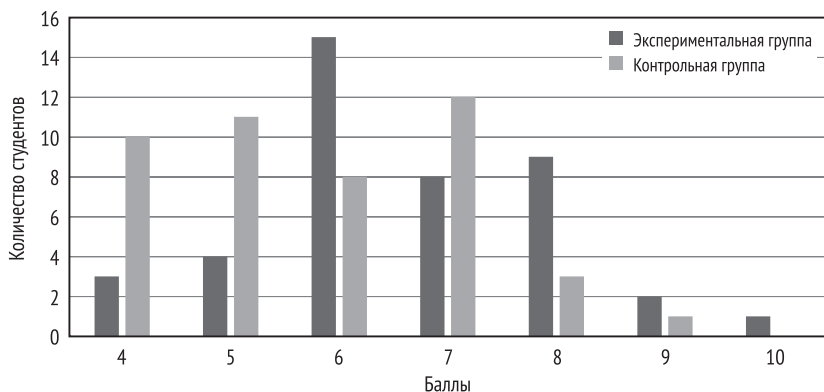
Большинство студентов (88%) отметили, что качество выполнения заданий повысилось благодаря взаимооцениванию и рекомендациям одноклассников, которые помогли обнаружить и исправить ошибки, улучшить структуру и содержание проекта ВКР перед загрузкой в Smart LMS, что позволило им, в результате, получить более высокие оценки. Также было отмечено, что улучшилось качество устных презентаций. Взаимооценивание и обратная связь способствовали совершенствованию презентационных умений студентов на основе конструктивных комментариев и рекомендаций одноклассников, а также примеров лучших презентаций. Благодаря полученному опыту, студенты стали более уверенными и компетентными в области публичных выступлений, готовыми к будущим академическим и профессиональным вызовам.

Таблица 4

**Отношение студентов к взаимооцениванию  
в курсе «Академическое письмо» на английском языке**

	1	2	3	4	5	Mean	SD
	Совершенно не согласен, %	Частично не согласен, %	Затрудняюсь ответить, %	Согласен, %	Полностью согласен, %		
1. В результате практик взаимооценивания качество моих работ улучшилось	0,0	0,0	12,2	75,6	12,2	4,00	0,50
2. Я могу анализировать, оценивать и комментировать работы других студентов	0,0	4,9	24,4	51,2	19,5	3,85	0,79
3. Я корректирую свою работу на основе конструктивных замечаний одногруппников	0,0	0,0	24,4	53,7	22,0	3,98	0,69
4. Участие во взаимооценивании способствует созданию атмосферы сотрудничества	0,0	0,0	7,3	70,7	22,0	4,15	0,53
5. Я положительно оцениваю опыт взаимооценивания, приобретенный в курсе «Академическое письмо»	0,0	0,0	12,2	70,7	17,1	4,05	0,55

Если сравнить результаты обученности, то можно отметить, что студенты экспериментальной группы продемонстрировали более высокое развитие навыков академического письма и достигали поставленных целей быстрее, чем студенты контрольной группы, что может указывать на эффективность практики. На рис. 2 представлены итоговые оценки студентов, полученные за курс «Академическое письмо» по 10-балльной шкале НИУ ВШЭ.



**Рис. 2.** Итоговые оценки за курс «Академическое письмо»

Расчет  $t$ -критерия Стьюдента для независимых выборок, выполненный с целью сравнения средних значений результатов обученности (табл. 5), показал, что между двумя группами существует статистически значимое различие (при  $p < 0,0002$ ) в пользу экспериментальной группы, где применялись практики взаимооценивания, что свидетельствует о развитии такой компетенции, как результативность.

### *Аналитические навыки и системное мышление*

Две трети опрошенных (71%) считают, что, анализируя, оценивая и комментируя работы других студентов, они смогли лучше понять ошибки, допущенные в своей работе. Это свидетельствует о том, что навык оценивания стал более рефлексивным [14]. При этом студенты более глубокого погружаются в учебный материал, приобретая понимание основных принципов и концепций академического письма. Этот процесс требует системного подхода, поскольку необходимо учитывать различные аспекты письма, такие как структура, стиль, лексические и грамматические особенности, логика и аргументация письменного

текста. В результате студенты развивают умение видеть общую картину, приобретают способность понимать взаимосвязи внутри системы, что способствует развитию системного мышления в целом.

Таблица 5

**Результаты *t*-теста независимых выборок,  
показатель обученности**

Группа	Экспериментальная группа	Контрольная группа
<b>Количество респондентов</b>	42	45
<b>Mean</b>	6,8667	5,7111
<b>SD</b>	1,3469	1,3842
<b>SEM</b>	0,2106	0,2063

### *Адаптивность*

Взаимооценивание может способствовать развитию адаптивности, т.к. студентам приходится учитывать различные точки зрения и учиться адекватно реагировать на критику одногруппников. Таким образом, учащиеся становятся более открытыми к изменениям и готовыми к развитию своих академических и системных компетенций. 76% респондентов сообщили, что корректируют свои работы на основе комментариев одногруппников, считая их полезными и конструктивными, потому что это способствует их академическому росту.

### *Коммуникативные навыки*

Почти все студенты (93%) отметили, что взаимооценивание и взаимная обратная связь способствуют развитию навыков коммуникации и взаимодействия в рамках академической среды. Без эффективной коммуникации процесс взаимной обратной связи становится невозможным. Студенты учатся учитывать мнения участников группы, формулировать свои мысли, выстраивать конструктивный диалог, работать в команде, что может быть полезным как в учебных, так и в будущих профессиональных сценариях. Регулярная взаимная обратная связь помогает создавать доверительные отношения в группе, учит эмпатии и уважению к мнению других людей, что также способствует более плодотворному сотрудничеству. Таким образом, практика взаимной обратной



связи не только способствует повышению качества учебного процесса, но и создает благоприятную среду для сотрудничества, взаимопонимания и развития личных и профессиональных навыков общения.

Необходимо отметить, что опрос показал заинтересованность студентов в практике самооценки. Большинство из них (92,7%) положительно оценили опыт, полученный в процессе самооценки, тем самым продемонстрировав, что они считают данный вид деятельности полезным и значимым для своего обучения. Кроме того, положительные комментарии и конструктивные рекомендации сверстников являются мотивационным фактором, поддерживающим интерес к учебному процессу и стремление к улучшению своей работы. Участие в данной деятельности помогает студентам осознать важность своей роли в учебном процессе и развивать ответственность за результаты обучения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что такие системные компетенции, как результативность и коммуникативные навыки, получили наибольшее развитие по итогам опытного обучения (рис. 4). Это объясняется тем, что в процессе самооценки и взаимной обратной связи студенты могли более активно принимать участие в тех аспектах обучения, которые соответствовали их индивидуальным предпочтениям и интересам, что не могло не повлиять на интенсивность развития определенных навыков [11]. К тому же оценка за курс «Академическое письмо» зависела от качества выполнения заданий, что могло подчеркнуть важность достижения положительных результатов, особенно в контексте данного исследования.



**Рис. 3.** Влияние практик самооценки на развитие системных компетенций

На полученные результаты также могла повлиять продолжительность опытного обучения, ведь для формирования различных навыков требуются разное количество времени, и, возможно, для развития таких навыков, как системное мышление, аналитические навыки и адаптивность, студентам требуется больше времени.

Следует также подчеркнуть, что общий эффект от каждого из этих факторов может варьироваться в зависимости от конкретных условий и подходов, используемых в процессе обучения.

## Заключение

Данное исследование было направлено на изучение влияния взаимооценивания на развитие системных компетенций в курсе «Академическое письмо» на английском языке. По результатам исследования можно сделать вывод о том, что использование практик взаимооценивания и взаимной обратной связи не только способствует достижению образовательных результатов, заявленных в программе учебного курса «Академическое письмо» НИУ ВШЭ, но также развивают системные компетенции, необходимые студентам в будущей профессиональной деятельности.

Кроме того, в результате использования практик взаимооценивания значительно улучшилось качество письменных работ, студенты научились анализировать, оценивать и комментировать работы друг друга, работать в атмосфере сотрудничества, предоставлять полезную и конструктивную обратную связь. В целом, студенты получили положительный опыт, оценивая работы друг друга.

Дальнейшие исследования в данной области могут быть направлены на изучение влияния практик взаимооценивания на развитие системных компетенций в других образовательных курсах и дисциплинах. Также было бы целесообразно сравнить эффективность различных способов предоставления обратной связи, таких как онлайн-платформы, групповые сессии, индивидуальные отзывы, чтобы выявить оптимальные подходы для решения конкретных образовательных задач.

## Библиографический список / References

1. Andrade M.S. Cross-cutting skills: Strategies for teaching & learning. *Higher Education Pedagogies*. 2020. Vol. 5. No. 1. Pp. 165–181. DOI: 10.1080/23752696.2020.1810096
2. Cho Y.H., Cho K. Peer reviewers learn from giving comments Instructional science. *Instructional Science*. 2011. Vol. 39. Pp. 629–643. DOI: 10.1007/s11251-010.1007/s11251-010-9146-110-9146-1

3. Cui Y., Schunn C. D., Gai X. Peer feedback and teacher feedback: A comparative study of revision effectiveness in writing instruction for EFL learners. *Higher Education Research & Development*. 2022. Vol. 41. No. 6. Pp. 1838–1854. DOI: 10.1080/07294360.2021.1969541
4. Davies P. Peer assessment: Judging the quality of students' work by comments rather than marks. *Innovations in Education and Teaching International*. 2006. Vol. 43. No. 1. Pp. 69–82. DOI: 10.1080/14703290500467566
5. Falchikov N. Peer feedback marking: Developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*. 1995. Vol. 32. No. 2. Pp. 175–187. DOI: 10.1080/1355800950320212
6. Falchikov N. Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. L., UK, 2013.
7. Gey N., Pellaud F., Blandenier G. et al. Assessment of cross-cutting competences in education for sustainable development: Example of the Swiss research project transformations. *Environmental Education Research*. 2023. Vol. 29. No. 5. Pp. 766–782. DOI: 10.1080/13504622.2022.2136362
8. Huisman B., Saab N., Van Den Broek P., Van Driel J. The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 44. No. 6. Pp. 863–880. DOI: 10.1080/02602938.2018.1545896
9. Iglesias Pérez M.C., Vidal-Puga J., Pino Juste M.R. The role of self and peer assessment in Higher Education. *Studies in Higher Education*. 2022. Vol. 47. No. 3. Pp. 683–692. DOI: 10.1080/03075079.2020.1783526
10. Jimerson S.R., Pletcher S.M., Graydon K. et al. Beyond grade retention and social promotion: Promoting the social and academic competence of students. *Psychology in the Schools*. 2006. Vol. 43. No. 1. Pp. 85–97. DOI: 10.1002/pits.20132
11. Liu N.F., Carless D. Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher Education*. 2006. Vol. 11. No. 3. Pp. 279–290. DOI: 10.1080/13562510600680582
12. Procházka J., Ovcari M., Durinik M. Sandwich feedback: The empirical evidence of its effectiveness. *Learning and Motivation*. 2020. Vol. 71. P. 101649. DOI: 10.1016/j.lmot.2020.101649
13. Schillings M., Roebertsen H., Savelberg H. et al. Improving the understanding of written peer feedback through face-to-face peer dialogue: Students' perspective. *Higher Education Research & Development*. 2021. Vol. 40. No. 5. Pp. 1100–1116. DOI: 10.1080/07294360.2020.1798889
14. Stognieva O. Implementing peer assessment in a Russian university ESP classroom. *Journal of Language and Education*. 2015. Vol. 1. No. 4. Pp. 63–73. DOI: 10.17323/2411-7390-2015-1-4-63-73
15. Topping K., Smith E., Swanson I., Elliot A. Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 2000. Vol. 25. No. 2. Pp. 149–169. DOI: 10.1080/713611428
16. Vattoy K.D., Gamlem S.M. Students' experiences of peer feedback practices as related to awareness raising of learning goals, self-monitoring, self-efficacy, anxiety, and enjoyment in teaching EFL and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2023. Pp. 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2023.2192772

17. Zheng C., Wang L., Chai C. S. Self-assessment first or peer-assessment first: effects of video-based formative practice on learners' English public speaking anxiety and performance. *Computer Assisted Language Learning*. 2023. Vol. 36. No. 4. Pp. 806–839. DOI: 10.1080/09588221.2021.1946562
18. Zong Z., Schunn C., Wang Y. What makes students contribute more peer feedback? The role of within-course experience with peer feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2022. Vol. 47. No. 6. Pp. 972–983. DOI: 10.1080/02602938.2021.1968792

Статья поступила в редакцию 13.02.2024, принята к публикации 15.04.2024

The article was received 13.02.2024, accepted for publication 15.04.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Стогниева Ольга Николаевна** – кандидат педагогических наук; доцент Школы иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Olga N. Stognieva** – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the School of Foreign Languages, HSE University, Moscow, Russian Federation

E-mail: stognieva@hse.ru

**О.А. Чекун, В.В. Лопатинская**

Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова,  
117997 г. Москва, Российская Федерация

## Редизайн технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения на основе сценарного подхода

Вопросы редизайна технологии обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре приобретают особую актуальность в связи с необходимостью качественной, соответствующей запросу времени подготовки выпускников. Практико-ориентированное и профессионально-ориентированное обучение средствами сценарного подхода позволяет сформировать языковые и профессиональные компетенции в процессе обучения. Статья нацелена на исследование особенностей редизайна технологии обучения иностранному языку делового и профессионального общения в магистратуре. Авторы рассматривают основные характеристики концепта «технология обучения», выделяют отличительные черты технологии обучения профессиональному иностранному языку, требующие переформатирования. Особое внимание фокусируется на возможностях искусственного интеллекта в процессе обучения профессиональному иностранному языку магистрантов направления «Категорийный менеджмент». В статье представлен опрос преподавателей и магистрантов Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова о процессе обучения иностранному языку в магистратуре. Полученные результаты позволяют сделать вывод о перспективности использования сценарного подхода как основы модернизации технологии.

**Ключевые слова:** сценарный подход в обучении, технология обучения иностранному языку, профессионально-обучающий сценарий, редизайн технологии обучения, искусственный интеллект, категорийный менеджмент

© Чекун О.А., Лопатинская В.В., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

**Благодарности.** Подготовлено в рамках проекта «Сценарный подход в обучении магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения» – победителя грантового конкурса для преподавателей магистратуры 2023/2024 учебного года (Стипендиальная программа Благотворительного фонда Владимира Потанина).

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чеkun О.А., Лопатинская В.В. Редизайн технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения на основе сценарного подхода // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 69–80. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-69-80

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-69-80

**O.A. Chekun, V.V. Lopatinskaya**

Plekhanov Russian University of Economics,  
Moscow, 117997, Russian Federation

## Redesigning the technology of teaching a foreign language for business and professional communication to master's students based on the scenario approach

The issues of redesigning the technology of teaching a professional foreign language in Master's programmes become particularly relevant due to the need to improve the quality of graduates' training for successful professional activity. Practical and professionally orientated teaching, using a scenario-based approach, will allow language and professional skills to develop in the learning process. The article aims to investigate the peculiarities of redesigning the technology of teaching a foreign language of business and professional communication in the Master's programme. The article examines the main characteristics of the concept of "teaching technology", highlighting the specific features of the technology of teaching a professional foreign language that require reformatting. Special attention

is paid to the possibilities of artificial intelligence in the process of teaching professional foreign languages to students of the Category Management Master's course. The article presents the results of a survey conducted among the teachers of the Master's programme of Plekhanov Russian University of Economics on the process of foreign language teaching to Master's students. The results of the survey allow us to conclude that it is promising to use the scenario approach as a basis for technology modernization.

**Key words:** scenario approach in education, foreign language teaching technology, redesign of technology of teaching, professional learning scenario, artificial intelligence, category management

**Acknowledgments.** The project "Scenario approach to teaching master students a foreign language for business and professional communication" is implemented by the winner of Master's Program Faculty Grant Competition 2023/2024 (Fellowship Program, Vladimir Potanin Foundation).

CITATION: Chekun O.A., Lopatinskaya V.V. Redesigning the technology of teaching a foreign language for business and professional communication to master's students based on the scenario approach. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 69–80. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-69-80

## Введение

Для эффективной подготовки современных магистрантов при обучении их иностранному языку делового и профессионального общения необходимо опираться на современные подходы, позволяющие успешно интегрировать в этот процесс профессиональные знания. В этой связи именно сценарный подход способен объединить знания нескольких дисциплин, обогатить содержание обучения иностранному языку в магистратуре комплексом сценариев, отражающих реальные проблемы и события, с которыми магистранты могут столкнуться в их профессиональной деятельности, и создать возможность для применения языковых и профессиональных знаний и умений в ходе практических занятий [3].

Теоретическое исследование проблемы сценарного подхода в обучении выявляет значительный образовательный потенциал данного подхода, поскольку сценарии создают действительную профессиональную среду и способствуют развитию языковых, речевых, аналитических, проектных, информационных и коммуникативных умений [Там же].

Практика обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре на различных направлениях позволяет заключить, что возможности сценарного подхода не используются в достаточной степени. Содержание курса «Иностранный язык делового и профессионального общения» в магистратуре в настоящее время является одинаковым для студентов всех направлений, что не позволяет приблизить изучаемые темы к реальным ситуациям профессионального общения конкретного направления подготовки. Это влияет на качество подготовки магистрантов и на успешность развития их профессиональных компетенций на изучаемом языке.

Все это свидетельствует о необходимости переформатирования существующей технологии, чтобы магистранты могли стать максимально подготовленными к профессиональной деятельности [3].

Цель статьи – рассмотреть особенности редизайна технологии обучения иностранному языку делового и профессионального общения, возможность использования цифровых инструментов и искусственного интеллекта в обучении, провести опрос преподавателей, представить полученные результаты и сравнить их с опросом студентов.

## **Особенности редизайна технологии обучения профессиональному иностранному языку**

«Технология» происходит от греческого *techne* – искусство, мастерство и *logos* – наука, закон. Понятие «технология обучения» включает систему целей, принципов, содержания, средств обучения [2, с. 248].

Исследователи отмечают следующие характеристики технологии обучения: четкость формулировки целей и их диагностичность; экономичность (при использовании определенных средств за единицу времени усваивается больший объем учебного материала); эргономичность (обучение происходит в обстановке сотрудничества, положительного эмоционального микроклимата); высокая мотивированность в изучении предмета, что способствует повышению интереса к занятиям и позволяет раскрыть резервные возможности обучающихся; опора на глубоко разработанную теорию; опора на новейшие технические средства обучения [1, с. 313–314; 2, с. 248].

Редизайн технологии обучения представляет новые возможности для изучения профессионального иностранного языка и связан с обновлением содержания обучения; использованием современных средств и методик, наиболее подходящих для успешной интегрированной профессиональной и языковой подготовки студентов.



Особенности редизайна технологии обучения магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения направления «Категорийный менеджмент» выражаются в следующем:

- нацеленность на формирование языковых, речевых и профессиональных компетенций;
- актуализация контента, в котором изучаемые темы максимально приближены к реальным ситуациям делового профессионального общения менеджеров, работающих в сфере категорийного менеджмента;
- опора на принцип профессионализации, принцип проблемного обучения и принцип коммуникативно-деятельностной направленности;
- организация учебного процесса на основе сценарного подхода, в котором каждая учебная тема организуется вокруг одной профессиональной проблемной ситуации;
- поэтапный процесс, включающий подготовительный этап, знакомство со сценарием, сценарный анализ, представление результатов и рефлекссию;
- работа с недетализированными макро- и микро-сценариями, содержащими только общую информацию, проблему/конфликт, что способствует поиску дополнительной информации на иностранном языке, ее обработке и анализу, необходимому для обоснования принимаемых решений;
- использование образовательного потенциала профессионально-обучающих сценариев, включающего: интеграцию теоретических знаний; мотивацию студентов использовать профессиональный иностранный язык в ходе обсуждения актуальной профессиональной ситуации; понимание магистрантами коммуникативной цели, речевой стратегии и тактики собеседников; совместную выработку возможных вариантов решения профессиональной проблемы или конфликта – наилучшего, наиболее вероятного, наименее приемлемого;
- диагностика компетенций, сформированность которых проверяется в ходе реализации сценария, т.е. в практическом их применении в ситуации делового профессионального общения;
- опора на современные цифровые инструменты (quizlet, podcasts, TED Talks, etc.) и искусственный интеллект [3–5].

### **Важность использования искусственного интеллекта для магистрантов направления «Категорийный менеджмент»**

Исследователи и эксперты утверждают, что использование генеративного искусственного интеллекта (ИИ) в разных профессиональных областях способствует повышению производительности и удовлетворенности специалистов-практиков выполняемой работой, поскольку

именно ИИ успешно справляется с наиболее рутинной и монотонной работой. Генеративный ИИ быстро и качественно проводит анализ данных, освобождая время менеджеров для разработки более важных стратегических задач [6].

Что касается категорийного менеджмента, то ускорившаяся динамика создает новые вызовы, связанные с быстро меняющимися тенденциями потребительских товаров, с поведением и предпочтениями покупателей, со сложностью планирования, трудоемкостью анализа обширной информации. Все это приводит к неоптимальным результатам и неудовлетворенностью работ. В таких случаях генеративный ИИ может взять на себя выполнение таких функций, и сделать это быстро и качественно. Использование генеративного ИИ дает категорийным менеджерам конкурентное преимущество, обеспечивает рост их компании и возможность опережать конкурентов [Там же].

В этой связи интеграция ИИ возможна уже в процессе обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре.

Ученые Гарвардского университета подчеркивают, что в настоящее время делаются первые шаги использования ИИ в обучении в высшей школе. Однако возможности ИИ быстро развиваются. Отмечается, что инструменты генеративного ИИ помогают: лучше подготовиться к дискуссиям в классе; проводить сравнительный анализ данных, текстов и т.д.; генерировать вопросы, связанные с конкретными темами; проводить самопроверку и самообучение студентов [5].

Все перечисленные возможности ИИ повышают интерес к выбранной специальности и способствуют формированию профессиональных умений и компетенций, и могут успешно использоваться при обучении магистрантов иностранному языку делового и профессионального общения.

## **Результаты опроса преподавателей и магистрантов об обучающем процессе в магистратуре**

Для исследования были разработаны две анкеты об отношении преподавателей магистратуры и магистрантов к изучению иностранного языка делового и профессионального общения.

Анкета для преподавателей включала десять вопросов, касающихся опыта преподавания в магистратуре, используемых учебных пособий, трудностей в преподавании иностранного языка профессионального общения магистрантам. В опросе приняли участие 11 преподавателей магистратуры Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова (РЭУ им. Г.В. Плеханова). Анкета для студентов-магистрантов состояла из вопросов об использовании иностранного языка

в профессиональной деятельности и об отношении к изучению иностранного языка в магистратуре. В опросе приняли участие 38 студентов-магистрантов 1 курса Высшей инженерной школы «Новые материалы и технологии» РЭУ им. Г.В. Плеханова. Анкетирование проводилось в марте 2024 г.

Большинство преподавателей, принявших участие в опросе, имеют значительный опыт преподавания в магистратуре. 81,8% работают с магистрантами более 5 лет, у всех респондентов есть опыт работы на двух и более направлениях магистратуры.

Так как у преподавателей магистратуры есть возможность выбирать учебники и учебные пособия в рамках существующей программы, следующий блок вопросов был разработан, чтобы определить, насколько важна дифференциация учебных материалов по иностранному языку в зависимости от сферы профессиональной деятельности магистрантов.

По мнению большинства респондентов, такая дифференциация необходима. Использовать учебники, соответствующие профессиональному направлению подготовки магистрантов, считают необходимым 81,8% опрошенных, а 27,2% частично согласны с этим утверждением, и полагают, что необходимо использовать дополнительные материалы, соответствующие направлению подготовки, сохраняя общий основной учебник для всех направлений. Поэтому для работы на разных направлениях подготовки магистрантов преподаватели выбирают разные учебные пособия (81,8% – всегда, 9,1% – иногда), и только 9,1% используют один и тот же учебник, независимо от направления подготовки студентов. При этом предпочтение отдается в равной степени зарубежным пособиям (72,7%) и собственным разработкам (72,7%), отечественные пособия используются крайне редко (9,1%).

Тематика используемых пособий, по мнению 81,8% преподавателей, соответствует направлению подготовки магистрантов и их профессиональной деятельности. Однако среди перечисленных учебников и учебных пособий 50% составляют учебники общего делового английского (*Business Result, Market Leader* и т.д.), еще 11% – учебные пособия по академическому английскому, и только 39% соответствуют узкой профессиональной направленности магистрантов (например, *English for Environmental Science in Higher Education Studies* для направления подготовки «Экология и природопользование», *Creative Industries* для направления подготовки «Мультимедийные цифровые технологии в креативных индустриях»).

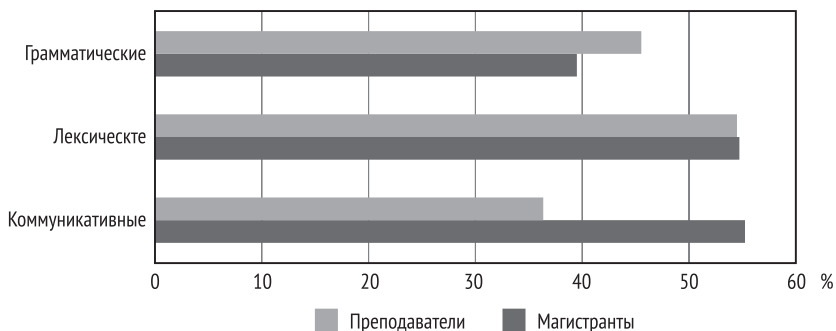
Результаты первой части опроса позволяют предположить, что преподаватели видят необходимость приблизить изучаемые темы к реальным ситуациям профессионального общения конкретного направления

подготовки, однако, не являясь специалистами в сфере профессиональной деятельности магистрантов, могут испытывать трудности в подборе актуальных учебных материалов. Кроме того, не для всех узких направлений подготовки существуют необходимые учебники.

Третий блок вопросов был связан с трудностями в преподавании иностранного языка делового и профессионального общения и способам их преодоления.

45,5% преподавателей отметили, что они сталкиваются с трудностями в преподавании профессионального иностранного языка, а 54,5% не испытывают таких проблем. Преподаватели выделили два основных типа трудностей. Первая группа связана с уровнем языковой подготовки студентов (*Студенты отличаются уровнем языковой подготовки; Недостаточный уровень владения иностранным языком некоторых студентов; В одной группе студенты разного уровня*). Вторая группа проблем связана с необходимостью дифференциации содержания курса иностранного языка в зависимости от сферы профессиональной деятельности магистрантов (*Отсутствие учебного пособия по определенному направлению подготовки для развития профессионального иностранного языка и профессиональных компетенций; Не все студенты магистратуры работают в соответствующей сфере, с ними сложно обсуждать профессиональные темы; Необходимо погружение в специальность, в нюансы терминологии*).

Ответы на вопросы «С какими трудностями в изучении иностранного языка сталкиваются Ваши студенты-магистранты?» и «Какие задания предпочитают Ваши студенты-магистранты?» представляют особый интерес, т.к. эти же вопросы ранее были заданы студентам магистратуры (рис. 1).

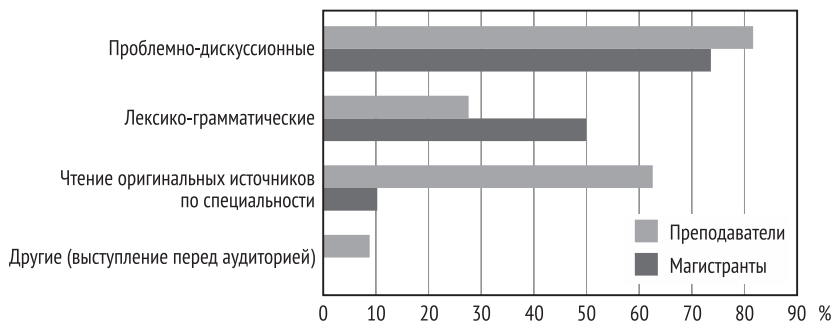


**Рис. 1.** Трудности, с которыми сталкиваются студенты-магистранты при изучении профессионального иностранного языка (с точки зрения преподавателей и магистрантов)

Преподаватели распределили трудности, с которыми магистранты сталкиваются в обучении профессиональному английскому языку, следующим образом: на первом месте лексические (54,5%), затем грамматические (45,5%) и на последнем месте – коммуникативные (36,4%). При этом 27,3% респондентов отметили несколько типов трудностей.

Студенты же на первое место поставили коммуникативные трудности (55,3%), затем лексические (44,7%) и грамматические (39,5%).

В ответе на вопрос о наиболее эффективных заданиях для развития иноязычных профессиональных навыков проблемно-дискуссионным заданиям отдают предпочтение как преподаватели (90,9%), так и студенты (73,7%). Однако в оценке значимости лексико-грамматических заданий и чтения оригинальных источников по специальности мнения респондентов расходятся. Преподаватели считают чтение оригинальных источников важным методом развития иноязычных профессиональных навыков (63,6%), а лексико-грамматические задания ставят на третье место (27,3%), в то время как 50% студентов-магистрантов предпочитают лексико-грамматические задания, и лишь 10% назвали чтение профессиональной литературы на иностранном языке эффективным методом изучения профессионального иностранного языка (рис. 2).



**Рис. 2.** Наиболее эффективные задания для развития иноязычных профессиональных коммуникативных навыков студентов-магистрантов (с точки зрения преподавателей и магистрантов)

Необходимо отметить, что преподаватели, отвечая на вопрос о предпочтениях студентов, продемонстрировали знание любимых методов работы своей аудитории.

Опрос показал, что преподаватели магистратуры, имеющие опыт работы на разных направлениях подготовки, считают необходимой

дифференциацию учебных материалов по иностранному языку в зависимости от сферы профессиональной деятельности магистрантов. Это свидетельствует о том, что преподаватели видят в дисциплине «Иностранный язык делового и профессионального общения» потенциал для развития не только универсальных компетенций (УК-4. Способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия), но и профессиональных.

Однако развитие профессиональных компетенций в рамках изучения профессионального иностранного языка вызывает ряд трудностей, таких как необходимость базовых знаний по направлению подготовки, отсутствие учебников по конкретным направлениям подготовки, необходимость в некоторых случаях вовлекать в обсуждение профессиональных тем студентов, не имеющих опыта в данной профессиональной сфере.

Для достижения целей изучения профессионального иностранного языка студенты и преподаватели отдают предпочтение проблемно-дискуссионным методам, что позволяет предположить, что обсуждение профессионально-ориентированных сценариев поможет одновременно развивать языковые, коммуникативные и профессиональные компетенции магистрантов.

Тем не менее для полного раскрытия потенциала сценарного подхода необходима тщательная разработка методики и технологии его реализации, в том числе:

- отбор наиболее интересных и актуальных профессиональных ситуаций для сценарного анализа, консультации с преподавателями выпускающих кафедр;
- отбор аутентичных материалов, позволяющих студентам ознакомиться с профессиональными темами;
- подбор аутентичных статей, аудио- и видеоматериалов, демонстрирующих примеры проведения профессионального сценарного анализа;
- разработка заданий для отработки лексических, грамматических, коммуникативных навыков, необходимых для общения в ходе сценарного анализа и представления его результатов;
- определение критериев оценивания, позволяющих оценить сформированность как языковых и коммуникативных, так и профессиональных компетенций студентов магистратуры.

## Заключение

Проведенное исследование определяет особенности редизайна технологии обучения профессиональному иностранному языку в магистратуре, проявляющиеся в нацеленности на интегрированное формирование

языковых и профессиональных компетенций; в обогащении содержания обучения профессиональными текстами и сценариями; использовании образовательного потенциала профессионально-обучающих сценариев; диагностике сформированных компетенций в ходе реализации сценария; использовании цифровых инструментов и искусственного интеллекта.

Результаты опроса преподавателей показывают необходимость дифференциации учебных материалов по иностранному языку в зависимости от сферы профессиональной деятельности магистрантов, а также потенциал изучения профессионального иностранного языка для развития не только универсальных, но и профессиональных компетенций. Сравнительный анализ результатов опроса преподавателей магистратуры и магистрантов позволяет скорректировать технологию обучения в целом для более успешного развития необходимых компетенций у магистрантов, обеспечивающих их готовность к будущей профессиональной деятельности.

Дальнейшее экспериментальное исследование связано с организацией обучения иностранному языку делового и профессионального общения в магистратуре на основе сценарного подхода с использованием модернизированной технологии.

## Библиографический список / References

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [New dictionary of methodological terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009.]
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Казань, 2000. [Andreev V.I. Pedagogika [Pedagogy. Training course for creative self-development]. Kazan, 2000.]
3. Чекун О.А. Сценарный подход к обучению иностранному языку магистрантов для совершенствования их профессиональных компетенций // Педагогика и психология образования. 2023. № 3. С. 75–88. DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88 [Chekun O.A. Scenario approach to teaching a foreign language to undergraduates to improve their professional competencies. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2023. № 3. Pp. 75–88. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2023-3-75-88]
4. Doole I., Lowe R., Kenyon A. International marketing strategy: Analysis, development and implementation. 9 ed. Andover, 2022.
5. How generative ai is Reshaping Education. Practical Applications for Using Chat GPT and Other LLMs. Harvard Business School Publishing. 2024. URL: <https://he-product-images.s3.amazonaws.com/docs/HBP-Education-Must-Reads-How-Generative-AI-is-Reshaping-Education.pdf?aliId=eyJlJoiMW4wWFZtem1XSE1QOWluZSIiOiJcL2ZPTVBWcFwvanZUVXdqZxc0N1JwcFE9PSJ9> (accessed: 12.11.2023).

6. Troy M. AI is making category management fun again. URL: <https://www.symphonyai.com/resources/blog/retail-cpg/ai-is-making-category-management-fun-again/> (accessed: 12.11.2023).

Статья поступила в редакцию 23.03.2024, принята к публикации 03.05.2024

The article was received on 23.03.2024, accepted for publication 03.05.2024

### Сведения об авторах / About the authors

**Чекун Ольга Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

**Olga A. Chekun** – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: checkun@mail.ru

**Лопатинская Виктория Валерьевна** – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков № 2, Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова, г. Москва

**Victoria V. Lopatinskaya** – PhD in Pedagogy; Associate Professor at the Department of Foreign Languages № 2, Plekhanov Russian University of Economics, Moscow

E-mail: lvv187@mail.ru

### Заявленный вклад авторов

Авторы в равной степени участвовали в проведении исследования, его описании и анализе полученных результатов.

### Contribution of the authors

The authors participated equally in the conduct of the study, its description, and analysis of the results obtained.

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript



**Ин Чжань**

Московский педагогический государственный университет,  
119435 г. Москва, Российская Федерация

## Специфика тенора как певческого голоса в контексте проблем профессиональной подготовки китайских студентов-вокалистов

В последние годы в отечественных вузах растет число китайских студентов-вокалистов, стремящихся овладеть академическим вокалом, включая стиль бельканто. При этом обучение пению таких студентов сопряжено с рядом проблем, обусловленных различием типологии голосов, эстетических и технических принципов исполнения партий в операх западно-европейских композиторов и национальной китайской манеры пения, что и определяет актуальность исследования. Цель работы – выявление специфики обучения китайских студентов-вокалистов с учетом различий типов теноров и особенностей оперных партий, предназначенных для особых тембров высокого мужского певческого голоса. Задачами работы стали определение специфики тенора как певческого голоса, дифференциация типов теноров и их характеристик, формулировка основных проблем обучения китайских студентов-вокалистов и путей их решения в связи со спецификой и типологией тенора. В ходе исследования проанализированы и обобщены научные труды, посвященные тенору как певческому голосу и его типам. Сравнительному анализу подвергнуты западноевропейский и национальный китайский стили пения. Критически рассмотрены теория и практика обучения китайских студентов-вокалистов, определены пути решения проблем профессиональной подготовки обучающихся из КНР. Результатом исследования стали рекомендации, касающиеся профессиональной подготовки китайских студентов-вокалистов. В работе делается вывод о том, что специфика тенора как певческого голоса

© Ин Чжань, 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

и его различных типов играет важную роль в профессиональной подготовке китайских студентов-вокалистов, поскольку овладение ими теми или иными качествами тенорового голоса, навыками и умениями вокально-исполнительского искусства, основанного на принципах западноевропейской оперы и культуры бельканто, напрямую связаны с музыкальным языком и стилем партий, предназначенных для того или иного типа певческого голоса.

**Ключевые слова:** специфика тенора как певческого голоса, академический вокал, бельканто, обучение китайских студентов, профессиональная подготовка студента-вокалиста

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чжань И. Специфика тенора как певческого голоса в контексте проблем профессиональной подготовки китайских студентов-вокалистов // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 81–95. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-81-95

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-81-95

## Ying Zhan

Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, 119435, Russian Federation

# Tenor specificity as a singing voice in the context of the problems of professional training of Chinese vocal students

In recent years, the number of Chinese vocal students trying to master academic singing, including the bel canto style, has been growing in Russian universities. At the same time, teaching these students singing is associated with a number of problems due to the difference in the voices typology, aesthetic and technical principles of the performing the parts in the Western European composers' operas and the national Chinese manner of singing, which determine the relevance of the study. The purpose of the work is to identify the specifics of the training of Chinese vocal students, to determine

the differences in the tenor types and the features of opera parts intended for special timbres of high male singing voice. The goal of the work was to determine the specifics of the tenor as a singing voice, differentiate the types of tenors and their characteristics, formulate the main problems of teaching Chinese vocal students and ways to solve them in connection with the specifics and typology of the tenors. Scientific works devoted to the tenor as a singing voice and its types were analyzed and summarized in the course of the study. Western European and national Chinese singing styles were subjected to comparative analysis, the theory and practice of teaching Chinese vocal students were critically considered, ways to solve the problems of vocational training for students from the PRC were determined in this article. The result of the study was recommendations regarding the professional training of Chinese vocal students. The work concludes that the specificity of the tenor as a singing voice and its various types plays an important role in the professional training of Chinese vocal students, since their mastery of certain qualities of the tenor voice and skills of vocal and performing art, based on the principles of Western European opera and bel canto culture, are directly related to the musical language and style of parts intended for a particular type of singing voice.

**Key words:** specificity of the tenor as a singing voice, academic vocals, bel canto, teaching Chinese students, professional training of student vocalists

CITATION: Zhan Y. Tenor specificity as a singing voice in the context of the problems of professional training of Chinese vocal students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 81–95. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-81-95

## Введение

Прежде чем завоевать оперную сцену, тенор прошел длительный путь развития как высокий мужской певческий голос с диапазоном между контртенором и баритоном, охватывающим звуки  $A-e^2$ . «Тенор как тип певческого голоса словно “искал” свое место и роль в музыкальном искусстве» [8, с. 7]. Изначально теноры, постепенно заменявшие певцов-кастратов, получали в операх-серии второстепенные, нередко комические роли, однако в опере-буффа с ее демократическим музыкальным языком «появляется специфическая партия тенора-буффа, а развитые теноровые партии (лирические и комические) становятся важным элементом» [Там же, с. 4].

В последние десятилетия отмечается повышение интереса китайских вокалистов к западноевропейскому оперному искусству и, как результат, увеличение числа студентов из КНР в российских вузах. Проблемы обучения китайских студентов-вокалистов связаны с указанными выше особенностями тенора как высокого мужского певческого голоса и его типов и в первую очередь обусловлены различиями между принципами национального вокала и бельканто, лежащими в основе обучения оперных певцов. Этим различиям посвящены работы Ц. Ван [1], Ц. Лу [2], Ц. Люй [3], М. Фан [5], П. Хань [6], М. Чжао [7]. Между тем в научной литературе не уделено внимание профессиональной подготовке китайских певцов-теноров к исполнению партий в западноевропейских операх, что и обуславливает актуальность темы исследования.

## Цель и задачи

Целью работы стало выявление специфики обучения китайских студентов-вокалистов с учетом различий типов теноров и особенностей оперных партий, предназначенных для особых тембров высокого мужского певческого голоса.

Для достижения цели автором решаются следующие задачи: определить специфику тенора как певческого голоса, дифференцировать различные типы теноров и их характеристики, сформулировать основные проблемы обучения китайских студентов-вокалистов и пути их решения в связи со спецификой и типологией тенора.

## Материалы и методы

Материалами исследования стали научные работы, посвященные тенору как певческому голосу и его типам, теноровые партии в операх XVIII–XX вв., западноевропейский и национальный китайский стили пения, теория и практика обучения китайских студентов-вокалистов.

В ходе исследования применялись теоретические (анализ научной литературы, систематизация результатов исследований, классификация типов певческих голосов) и практические (педагогическое наблюдение, обобщение педагогического опыта, моделирование педагогического процесса) методы.

Методологической базой исследования послужили работы современных ученых, посвященные проблемам обучения китайских студентов вокалу на основе традиций западноевропейского оперного искусства и принципов бельканто, а также специфике различных типов теноров.

## Результаты

### Специфика тенора как певческого голоса

С конца XVII в. под термином «тенор» понимали мужской голос, в партии которого проводилась мелодия *cantus firmus*. Диапазон голоса при этом не играл решающей роли: слово «тенор» указывало на роль партии, а не тип голоса, и в партитурах XVIII в. «тенором» могли обозначать разные партии [12].

Как самый высокий из мужских певческих голосов тенор обладает диапазоном от *B* до  $c^2$ , характером для «стандартного» оперного репертуара [10]. Однако партия Родриго в опере Россини «Дева озера», рассчитанная на Андреа Нодзари, включает ноту *As*, а в других партиях, например, карлика-нибелунга Миме (Вагнер) и Ирода (Штраус) самым низким звуком становится *A*. Ряд теноровых партий преодолевает верхний предел  $c^2$  и требует более высоких звуков, например,  $cis^2$  в арии «*Di quella pira*» из «Трубадура» Верди или «*Che gelida manina*» из «Богемы» Пуччини; не менее «популярной» нотой в теноровом оперном репертуаре является  $d^2$ , присутствующая в «*Mes amis, écoutez l'histoire*» из «Почтальона из Лонжюмо» Адольфа Адама и «*Loin de son amie*» из «Жидовки» Фроменталья Галеви [13]. В партии Артуро в опере «Пуритане» Беллини встречается звук  $f^2$ , поэтому она исполняется в транспозиции или с применением фальцета [11, с. 458].

Как отмечают С.А. Эпова и К.Н. Зымалев, «классификация теноров по типам впервые сформировалась в оперном искусстве XIX века» и включала в себя такие типы, как «лирический тенор (*tenore di grazia*); драматический тенор (*tenore di forza*); лирико-драматический тенор (*mezzo-carattere*); характерный тенор; тенор-альтино; контртенор» [8, с. 5].

В зарубежной научной литературе теноры делятся на семь признанных в западноевропейской опере типов: легкий или грациозный (*leggero tenor*), лирический, лирико-драматический спинто (*spinto tenor*), драматический, героический (*heldentenor*), «моцартовский» (*Mozart tenor*) и буффонный, или комический (*spieltenor*) [10–12]. Некоторые роли предназначены для тенора «синтетического» типа, т.е. совмещают в себе лирические, драматические, а порой и комические черты. Однако типы теноров дифференцируются не только по диапазону, но и техническим и выразительным возможностям, соотношению кантиленности и виртуозности пения.

Также известный как *tenore di grazia*, легкий или изящный тенор является лирико-колоратурным мужским певческим голосом. Он легкий, гибок и способен исполнять сложные пассажи и фиоритуры в пределах  $C-e^2$  (некоторые певцы способны взять и ноту  $f^2$  и выше полным

голосом). Голос этого типа используется преимущественно в музыке эпохи барокко и операх Россини, Доницетти и Беллини. Наиболее известными ролями легкого или лирического тенора стали: Артуро из «Пуритан» и Эльвино из «Сомнамбулы» Беллини, Граф Альмавива из «Севильского цирюльника», Линдоро из «Итальянки в Алжире» и Дон Рамиро из «Золушки» Россини, Эрнесто из «Дона Паскуале» и Тонио из «Дочери полка» Доницетти, Сэр Морозус из «Молчаливой женщины» Рихарда Штрауса [9].

*Лирический тенор* – легкий и грациозный голос, но более яркий, теплый и полный по звучанию, одновременно сильный, но не тяжелый, хорошо слышимый на фоне оркестра. Лирический тенор охватывает диапазон от  $c$  и чуть ниже до  $d^2$ . Лирические теноры обладают различными тембровыми оттенками, и репертуар должен подбираться в соответствии с окраской голоса, техническими и выразительными возможностями певца. Жильбер Дюпре (1806–1896) стал исторически значимым лирическим тенором, который первым пел на оперной сцене высокий звук  $c^2$  грудным голосом («из грудной клетки»), не используя фальцет. Он был известен блестящим исполнением роли Эдгара в «Лючии ди Ламмермур» Доницетти. Типичными ролями для лирического тенора стали: Эдгар из «Лючии ди Ламмермур» Доницетти, Альфредо из «Травиаты», Герцог Мантуанский из «Риголетто» Верди, Фауст из одноименной оперы Гуно и его же Ромео из «Ромео и Джульетты», Ленский из «Евгения Онегина» Чайковского, Вертер из одноименной оперы Массне, Давид из «Нюрнбергских мейстерзингеров» Вагнера, Шевалье из «Диалогов кармелиток», Пинкертон из «Мадам Баттерфляй», Ринуччо из «Джанни Скикки», Родольфо из «Богемы» Пуччини и другие [13].

*Тенор спинто* обладает яркостью и диапазоном лирического, но большим «вокальным весом», позволяющим достигать драматических кульминаций с меньшим напряжением, чем у более легких теноров. У спинто тембр темнее, чем у лирического, поэтому он близок драматическому. Этот тип чаще встречается в немецкой опере, особенно Вагнера (Лоэнгрин и Штольцинг). Разница между спинто и драматическим состоит в глубине и металлическом оттенке голоса, присущего лирическому тенору, и, напротив, более светлом звучании драматического. Диапазон такого тенора  $c-c^2$ . Для тенора спинто созданы роли Макса из «Вольного стрелка» Вебера, Поллионе из «Нормы» Беллини, Дона Карлоса из одноименной оперы Верди и его же Густаво из «Баламаскарада», Эрнани из «Эрнани», Макдуфа из «Макбета», Радамеса из «Аиды» и Манрико из «Трубадура», Дон Хосе из «Кармен» Бизе, Герман из «Пиковой дамы» Чайковского, Эрика из «Летучего голландца»

Вагнера, Марио Каварадосси из «Тоски», Калафа из «Турандот», Де Грийё из «Манон Леско» Пуччини и других [9].

*Драматический*, или «прочный» тенор (*tenore robusto*) обладает ярким, эмоциональным и мощным, подобным колоколу, героическим тембром. Диапазон такого типа тенора –  $B-b^1$  или  $c^2$ . Низкие звуки певческого диапазона драматического тенора ( $A$  и  $A_s$ ) близки по насыщенности и темной окраске баритону, как у зрелого Энрико Карузо, однако некоторые певцы, например, Франческо Таманьо, обладают стальным тембром голоса. Для драматического тенора предназначены роли Дона Альваро из «Силы судьбы» и Отелло из одноименно оперы Верди, Канио из «Паяцев» Леонкавалло, Дика Джонсона из «Девушки с Запада» Пуччини, Самсона из «Самсона и Далиль» Сен-Санса, Питера Грайма из одноименно оперы Бриттена [13].

*Героический тенор* имеет темный по окраске, богатый оттенками, мощный по звучанию голос. Название *heldentenor* возникло в немецкой романтической опере, в которой широко применялся этот тип тенора. Хелдентенор – немецкий эквивалент *tenore drammatico*, но с более баритоновой окраской и певческими качествами – типичный вагнеровский протагонист. Основным репертуаром для героического тенора является «Зигфрид» Вагнера с чрезвычайно сложной главной ролью, требующей широкого певческого диапазона, большой силы, а также выносливости и актерских способностей. Звучание героического тенора нередко напоминает баритон, и самыми высокими его нотами являются  $a^1$  или  $b^1$ . Однако такие звуки в партиях для героического тенора редки. Примерами тому служат роли Флорестана из «Фиделио» Бетховена, многочисленные роли из опер Вагнера (Тангейзер, Лоэнгрин, Зигмунд, Зигфрид, Вальтер фон Штольцинг, Тристан, Парсифаль), Эгиста из «Электры», Бахуса из «Ариадны на Наксосе», Императора из «Женщины без тени», Менелая из «Египетской Елены», Аполлона из «Дафны» Штрауса, Тамбурмажора из «Воццека» Берга, Мао Цзедуна из «Никсона в Китае» Адамса [9].

*Моцартовский тенор* – тип высокого мужского певческого голоса, обладающий широким спектром технических и выразительных возможностей. Важнейшей стилевой чертой оперной музыки Моцарта был инструментальный характер вокального звучания, который подразумевал: красоту и благородство тембра, безупречное звуковедение, совершенную интонацию, идеальное легато, четкую дикцию и осмысленную фразировку, способность справляться с динамическими сменами и контрастами, безупречную и непрерывную линию вокальной мелодики, которую обеспечивает абсолютный контроль и идеальная поддержка дыхания, музыкальный интеллект и дисциплина тела, а также

элегантность, гибкость и драматическую выразительность каждой интонации, обусловленных строгим моцартовским стилем. Такие качества были присущи большинству теноровых партий в операх венского классика от Бастьена до Тамино. Моцартовский тип тенора получил развитие в немецкой опере к концу 1920-х гг., когда исполнители начали использовать технику Карузо (который, кстати, редко пел в операх Моцарта) для достижения необходимой динамики, силы, подвижности и драматической выразительности голоса.

*Буффонный*, или *шпильтенор* – подвижный и виртуозный тенор, способный благодаря развитым актерским навыкам придавать разные оттенки голосам персонажей. Теноровые партии такого типа изобилуют быстрыми пассажами и фигурами, буффонными скороговорками, стаккатными репетициями на одном звуке, скачков. Буффонный тенор предназначен для исполнения неглавных комических ролей. Диапазон такого голоса при этом шире обычного и включает звуки ниже  $c$  и выше  $c^2$  [11, с. 460]. Во французской комической опере второстепенные роли, требующие подвижного и виртуозного голоса и актерской игры, получили название «триальные» по имени певца Антуана Триала (1737–1795); они применяются в операх Равеля и в «Сказках Гофмана» Ж. Оффенбаха. Для буффонного тенора создано множество ролей: Граф Данило Данилович из «Веселой вдовы» Легара, Дон Базилио из «Свадьбы Фигаро», Моностатос из «Волшебной флейты», Педрилло из «Похищения из Сералия» Моцарта, Слендер из «Веселых жен Виндзора» Николаи, Миме из «Кольца нибелунга» Вагнера, Гастон из «Травиаты», Родриго из «Отелло», Доктор Каюс из «Фальстафа» Верди, Фокусник из «Консула» и Король Каспар из «Амала и ночных гостей» Менотти, Беппо из «Паяцев» Леонкавалло, Сполетта из «Тоски», Горо из «Мадам Баттерфляй», Понг из «Турандот» и Герардо из «Джанни Скикки» Пуччини, Капитан из «Воццека» Берга, Юродивый из «Бориса Годунова» Мусоргского, Трике из «Евгения Онегина» Чайковского, Ковалев из «Носа» Шостаковича и другие [13].

Таким образом, типы тенора различаются и диапазоном, и тембровыми красками, и техническими и выразительными возможностями, и своего рода «амплуа» (характерами или типажам героев), и степенью соотношения кантиленности и виртуозности пения.

## Проблемы обучения китайских студентов-вокалистов

Проблемы обучения студентов-вокалистов из КНР обусловлены различиями между принципами бельканто, лежащего в основе вокально-оперного исполнительского искусства и китайского национальной



манеры пения (как народной, так и характерной для традиционных видов музыкальной драмы).

Если западноевропейский стиль характеризуется грудобрюшным дыханием и поддержкой диафрагмы, обеспечивающими большой объем воздуха, то китайская национальная вокализация основывается на небольшом объеме воздуха при его направленности в нижнюю часть брюшной полости. Бельканто подразумевает микширование звука в разном соотношении полного голоса и фальцета в зависимости от регистра, благодаря чему переходы между ними остаются незаметными [4]. Китайские же народные песни и партии в региональных видах традиционной музыкальной драмы поются в высоком регистре полноценно звучащим тембром, без фальцета, с максимально развитым голосообразованием [7].

Значительно различаются западный и китайский стили пения и в отношении применения резонансов: в звукообразовании в бельканто задействуются грудной и головной резонаторы за счет формирования гласных в задней части ротовой полости, придавая звуку силы и объемности; в китайском вокально-исполнительском искусстве резонанс возникает в передней части ротовой полости, куда направлен звук, усиливаемый за счет твердых тканей певческого аппарата [4].

Звукообразование, артикуляция и средства вокально-исполнительской выразительности в западноевропейском и китайском искусстве пения также различаются. Так, бельканто подразумевает округлое пение за счет куполообразной формы ротовой полости с приподнятым мягким нёбом и опущенной гортанью, формирование звука внутри ротовой полости, тогда как в Китае преобладает естественное пение с минимальным воздействием полости глотки и направлением звука вперед, формированием гласных в передней части ротовой полости [6].

В технике бельканто регулирование и координация голосообразования обеспечивает естественный, красивый, полный, но при этом легкий и полетный звук благодаря расслаблению певческого аппарата (рта, глотки, горла и нижней челюсти), органов дикции и резонанса. Характерное для национального китайского искусства пение полным голосом в высоком регистре без фальцета связано с понятием «легкой функции тембра» [14, с. 148] и феноменом высоко звучащих голосов в пекинской опере, где тембр, а не диапазон или тип голоса, обусловлен амплуа персонажей. В китайском национальном пении «каждый персонаж или каждое вокальное сочинение использовали единый регистр с максимально развитым голосообразованием внутри него» [3, с. 280]. Народные песни в Китае традиционно поются максимально естественно, чистым натуральным голосом, но некоторые региональные стили

характеризуются, например, ярким звучанием в высоком регистре (северные районы) [1].

Кроме того, типизация певческих голосов в китайской академической культуре во многом обусловлена амплуа героев музыкальной драмы, какой бы региональной традиции она ни принадлежала. Вокальные техники зависят от типа роли в пекинской опере (шэн, дан, цзин, чоу), поэтому различаются [6]. Наиболее строгие и сложные виды вокальной техники у амплуа шэн (мужчина) и дан (женщина); менее строгие и сложные – у чоу, который редко поет в опере арию или песню, в отличие от его же роли в куньцзюй [1].

Как отмечает в своей диссертации Чжао Мэн, несмотря на то что история бельканто в Китае насчитывает около 100 лет, педагоги «рационально сочетают научные принципы бельканто с китайским языком» [7, с. 87], а в учебный репертуар, как правило, входят как произведения китайских композиторов, так и народные песни и образцы итальянской вокальной музыки, поскольку в Китае обучение стилю бельканто не носит системный характер, а ведется наряду с обучением традиционным стилям пения. При всей «необходимости и востребованности сегодня в Китае владения вокалистами компетенциями применения в собственной исполнительской практике певческого стиля бельканто», педагоги по-прежнему «используют отдельные элементы техники бельканто и включают в репертуар обучающихся оперные арии европейских композиторов, но не считают это первостепенной задачей, что обусловило в занятии некий дисбаланс и превалирование музыки китайских композиторов» [Там же, с. 95–96].

Таким образом, при обучении китайских студентов-вокалистов необходимо учитывать вышеуказанные различия, а также требования, предъявляемые к типам тенора как певческого голоса, музыкально-смысловая нагрузка которого менялась в зависимости от музыкально-исторической эпохи, композиторского стиля и особенностей музыкального языка и драматургии конкретной оперы. Так, партии для лирического тенора требуют выработки кантиленности звучания, а буффонному тенору необходима сильная опора дыхания, гибкость, подвижность и виртуозность, ведь его партия изобилует стаккатными репетициями звуков, фигурациями и пассажами из мелких длительностей, фразами, исполняемыми как скороговорки, широкими скачками и т.д.

Ярким примером может служить комическая опера «Джанни Скикки» Пуччини, в которой партии двух теноров весьма различны по музыкальному языку, техническим и выразительным возможностям и соответственно требованиям к певцам. Речь идет о Ринуччио, роль которого исполняет лирический тенор, и Герардо, партия которого предназначена для буффонного тенора.

Вокальная партия Ринуччо, преимущественно декламационная, наполнена кантиленными фразами широкого дыхания, изменчивый ритмический и мелодический рисунок отражает внутренние переживания и искренние чувства Ринуччо, горячо влюбленного в Лауретту. Лирическое ариозо героя «Флоренция похожа на цветущее дерево» поется в манере тосканской песни. Экспрессия высказывания Ринуччо подчеркивается широкими кварто-квинтовыми и октавными ходами, охватывающими широкий диапазон. Этот персонаж олицетворяет собой любовную линию оперной драматургии, отсюда преобладание плавной лирической мелодики в ариях героя и включение в речитатив выразительного пения. Соответственно, обучение китайских студентов-вокалистов, осваивающих репертуар для лирического тенора, должно быть нацелено на достижение непринужденности звукоизвлечения, плавности перехода от звука к звуку, красивой и насыщенной тембровой окраски голоса и его выровненности во всех регистрах, кантиленности пения, а также овладение штрихом *legato*, навыками певческого дыхания и пения на диафрагмальной опоре, применения головного и грудного резонаторов.

Совершенно иного рода теноровая партия Герардо: его партия преимущественно речитативна, содержит остинатные повторения однозвучков и типичные буффонные репетиции, краткие, прерываемые паузами реплики речевого характера. При этом реплики Герардо, как и других персонажей комической оперы «Джанни Скикки», выражают конкретные эмоции фальшивой скорби, льстивых похвал в адрес умершего, наигранного сожаления о его кончине, а затем волнения, негодования и даже бешенства, вызванного отсутствием столь желанного завещания, робкую надежду на получение наследства. Следовательно, в обучении китайских студентов-вокалистов в процессе работы над партиями подобного рода, предназначенными для буффонного тенора, особое внимание должно быть уделено достижению легкости и полетности звучания голоса, его технической подвижности и гибкости, овладению штрихом *staccato*, актерскими навыками, позволяющими менять интонацию и оттенок голоса при выражении конкретных эмоций – искренних или скрываемых. Актуальной в работе над партиями для буффонного тенора становится задача совершенствования дикции и артикуляции, которые обычно неидеальны у китайских студентов-вокалистов ввиду больших различий между китайским и итальянским (и русским) языками. Также требует развития эмоциональность и выразительность исполнения китайскими студентами-вокалистами вокальных партий в операх итальянских композиторов, особенно поздних романтиков и веристов.

## Выводы

В профессиональной подготовке китайских студентов-вокалистов необходимо учитывать множество факторов, главными из которых представляются специфика западноевропейской и национальной китайской манер пения, тип тенора как певческого голоса, во многом зависящего от периода создания оперы, стиля композитора, характера персонажа и особенностей партии. Даже в пределах одного исторического периода, а порой и творчества одного композитора (например, Моцарта) различается трактовка тенора, степень соотношения кантилены и виртуозности, а также требования к техническим и выразительным возможностям певческого голоса, как подразумеваемым авторами опер, так и предъявляемым к исполнителям.

Лирический, драматический, героический или буффонный теноры различаются не только тембровыми оттенками (от светлого до темного) или диапазонами (особенно это касается звуков «крайних» регистров), но и звуковыми качествами (от глубокого и выразительного до яркого и звонкого), степенью соотношения кантиленности и виртуозности исполнения, соответственно требующих либо плавности перехода от звука к звуку, красивой и насыщенной тембровой окраски голоса и его выровненности во всех регистрах, владения штрихом *legato*, навыка певческого дыхания и пения на диафрагмальной опоре, применения головного и грудного резонаторов (это необходимо для лирических теноров), либо легкости и полетности, технической подвижности и гибкости голоса, развитого навыка дыхания владения штрихом *staccato*, актерских способностей, позволяющих менять интонацию и оттенок голоса при выражении различных, часто экспрессивных эмоций, которые испытывают комические герои. Соответственно, при обучении корректируются задачи и педагогические подходы к подготовке тенора к оперному исполнительству и работе над оперными партиями.

Одной из задач становится определение типа тенора обучающегося вокалиста и работа над соответствующим ему оперным репертуаром. Разумеется, будущий профессиональный оперный певец должен владеть разнообразным репертуаром и освоить широкий диапазон арий, песен, романсов и других вокальных жанров различных эпох, стилей, направлений и композиторских школ. Это обеспечит не только формирование у обучающегося необходимых свойств и качеств тенорового голоса, но и овладение им техники бельканто и комплексом навыков и умений высокохудожественного оперного пения.

Однако работа тенора конкретного типа именно над предназначенными для него оперными партиями в классе с педагогом будет способствовать совершенствованию голоса и становлению профессионального мастерства исполнения тех ролей, которые требуют именно данного типа голоса. Обучение китайских студентов-вокалистов целесообразно направить именно в соответствии с типами теноров, которые подразумевают разные степени соотношения кантилены и виртуозности, плавности и ровности звучания с гибкостью и подвижностью.

Второй задачей становится формирование и развитие именно тех качеств тенора, которые необходимы конкретному типу, близкому голосу обучающегося. Китайские студенты, за редким исключением, владеют техникой бельканто не на высоком уровне ввиду значительной разницы между принципами певческого дыхания, техникой голосообразования, применении резонанса, вокальном звукоизвлечении и качествах певческого голоса, поэтому обучающимся необходимо овладеть не только базовыми навыками и умениями в области искусства бельканто, но и характерными для конкретного типа голоса свойствами и качествами. В современной педагогической практике этому пока уделяется недостаточно внимания.

Специфика тенора как певческого голоса и его различных типов играет важную роль в профессиональной подготовке китайских студентов-вокалистов, поскольку овладение ими теми или иными качествами тенорового голоса, навыками и умениями вокально-исполнительского искусства, основанного на принципах западноевропейской оперы и культуры бельканто, напрямую связаны с музыкальным языком и стилем партий, предназначенных для того или иного типа певческого голоса.

## Библиографический список / References

1. Ван Ц. Национально-культурные типы вокально-исполнительского искусства (на материале сравнения пекинской музыкальной драмы и европейской оперы) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2007. № 21 (51). С. 28–31. [Wang Q. National-cultural types of vocal and performing arts (based on a comparison of Beijing musical drama and European opera). *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*. 2007. No. 21 (51). Pp. 28–31. (In Rus.)]
2. Лу Ц. Рецепция бельканто в китайской вокальной культуре: образовательные, репертуарные и исполнительские аспекты // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2023. № 2. С. 195–204. [Lu C. Bel canto reception in Chinese vocal culture: educational, repertory and performing aspects. *Bulletin*

- of the International Centre of Art and Education*. 2023. No. 2. Pp. 195–204. (In Rus.)]
3. Люй Ц. Техника пения в вокальных традициях китайской музыкальной культуры // Манускрипт. 2019. Т. 12. Вып. 11. С. 278–282. [Lü J. Singing technique in the vocal traditions of Chinese musical culture. *Manuskript*. 2019. Vol. 12. Issue 11. Pp. 278–282. (In Rus.)]
  4. Стахевич А.Г. Искусство бельканто в итальянской опере XVII–XVIII вв.: монография. Харьков, 2000. [Stakhevich A.G. *Iskusstvo belkanto v italyanskoj opere XVII–XVIII v.* [Art bel canto in the Italian opera of the 17–18th centuries]. Kharkiv, 2000.]
  5. Фан М. Техника бельканто как предмет теоретического изучения в Китае: история и современность // *Colloquium-Journal*. 2019. № 16-6 (40). С. 24–29. [Fang M. Bel canto technique as a subject of theoretical study in China: History and modernity. *Colloquium-Journal*. 2019. No. 16-6 (40). Pp. 24–29. (In Rus.)]
  6. Хань П. Особенности исполнительского стиля в китайской и западной вокальных традициях // *Человеческий капитал*. 2023. № 6 (174). С. 206–211. [Han P. Features of the performing style in the Chinese and Western vocal traditions. *Chelovecheskij kapital*. 2023. No. 6 (174). Pp. 206–211. (In Rus.)]
  7. Чжао М. Освоение основ европейской вокальной школы в процессе подготовки оперных исполнителей Китая: дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2023. [Zhao M. *Osvoenie osnov evropejskoj vokal'noj shkoly v processe podgotovki opernyh ispolnitelej Kitaya* [Mastering the foundations of the European vocal school in the process of preparing opera performers in China]. PhD Dis. St. Petersburg, 2023.]
  8. Эпова С.А., Зымалев К.Н. Эволюция тенора как типа певческого голоса // *Современный взгляд на науку и образование: сборник научных статей / науч. ред. Н.П. Кирина. М., 2019. С. 18–26. [Epova S.A., Zymalev K.N. Evolution of the tenor as a type of singing voice. *Sovremennyy vzglyad na nauku i obrazovanie*. N.P. Kirina (ed.). Moscow, 2019. Pp. 18–26. (In Rus.)]*
  9. Boldrey R. *Guide to operatic roles and arias*. Caldwell Publishing, 1994.
  10. Fallows D., Jander O., Forbes E. et al. Tenor. Grove Music Online. URL: <http://oxfordindex.oup.com/view/10.1093/gmo/9781561592630.article.27667> (accessed: 12.01.2024).
  11. Roland J. *Performance practice: A dictionary-guide for musicians*. Routledge, 2013.
  12. Stark J. *Bel Canto: A History of Vocal Pedagogy*. Toronto, 2003.
  13. Suverkrop B., Draayer S. Tenor Aria. IPA Source. URL: <https://www.ipasource.com/tenor> (accessed: 12.01.2024).
  14. 理查德·奥尔德森. 《嗓音训练手册》, 李维贞 (译) 北京: 中央音乐出版社, 2006. [Alderson R. *Vocal training. Manual*. Li Weizhen (transl.). Beijing, 2006. (In Chinese)].

Статья поступила в редакцию 19.12.2023, принята к публикации 12.02.2024

The article was received on 19.12.2023, accepted for publication 12.02.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Ин Чжань** – аспирант кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования Института изящных искусств, Московский педагогический государственный университет

**Zhan Ying** – postgraduate student at the Department of Methodology and Technologies of Pedagogy of Music Education of the Institute of Fine Arts, Moscow Pedagogical State University

E-mail: zhanying18545277895z@gmail.com

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-96-104

УДК 372.882

**А.Р. Ятимов**

Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава,  
735140 г. Бохтар, Республика Таджикистан

## Методика изучения русской классической литературы в университетах Республики Таджикистан

Методика обучения литературе как педагогическая наука в Республике Таджикистан определяет цели и задачи преподавания литературы в средней и высшей школе, содержание литературного образования, разрабатывает научные критерии отбора произведений для изучения из богатейшей сокровищницы мировой литературы, наиболее эффективные методические приемы, посредством которых учащиеся познают ценность изученных литературно-художественных произведений, и при этом опирается на традиции советской и российской методики преподавания литературы. В статье обращается внимание на особую значимость звуковой и зрительной наглядности в обучении, которая активизирует работу воображения, рождает ассоциации, выводит на сопоставления. Использование сопоставительного анализа произведений таджикской и русской классической литературы, освоение изобразительных средств родного и русского языка, адаптация российских учебников по литературе для условий работы в Республике Таджикистан, реализация когнитивного и креативного подходов, игровых технологий обучения – все это рассматривается в качестве эффективных методических путей совершенствования преподавания русской классической литературы в университетах Республики Таджикистан.

**Ключевые слова:** методика обучения литературе, русская классическая литература, университеты Республики Таджикистан, сопоставительный анализ, креативный подход, когнитивный подход

© Ятимов А.Р., 2024

Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License





ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Ятимов А.Р. Методика изучения русской классической литературы в университетах Республики Таджикистан // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 96–104. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-96-104

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-96-104

**A.R. Yatimov**

Bokhtar State University named after Nosiri Khusrav,  
Bokhtar, 735140, Republic of Tajikistan

## Methodology for studying Russian classical literature at universities of the Republic of Tajikistan

Methodology of teaching literature as a pedagogical science in the Republic of Tajikistan determines the goals and objectives of teaching literature in secondary and higher schools, the content of literary education, and develops scientific criteria for selecting works for study from the richest treasury of world literature, the most effective methodological techniques through which students learn the value of the studied literary and artistic works, and at the same time relies on the traditions of Soviet and Russian methods of teaching literature. The article draws attention to the special importance of sound and visual clarity in learning, which activates the work of the imagination, gives rise to associations, and leads to comparisons. The use of comparative analysis of works of Tajik and Russian classical literature, the development of visual means of the native and Russian languages, the adaptation of Russian literature textbooks for working conditions in the Republic of Tajikistan, the implementation of cognitive and creative approaches, game teaching technologies – all this is considered as effective methodological ways to improve the teaching of Russian classical literature in universities of the Republic of Tajikistan.

**Key words:** methods of teaching literature, Russian classical literature, universities of the Republic of Tajikistan, comparative analysis, creative approach, cognitive approach

CITATION: Yatimov A.R. Methodology for studying Russian classical literature at universities of the Republic of Tajikistan. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 96–104. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-96-104

Методика изучения русской классической литературы в университетах Республики Таджикистан тесно связана с другими смежными науками, среди которых языкознание, литературоведение, эстетика, педагогика, психология. При этом она основывается на традициях советской и российской методики преподавания русской литературы в национальной школе, заложенных в трудах А.А. Липаева, К.В. Мальцевой, З.С. Смелковой, Л.В. Тодорова, М.В. Черкезовой и др. [3; 5; 7–9], учитывает поиски и достижения современных специалистов, занимающихся вопросами изучения русской литературы в национальной средней и высшей школе, в том числе и в Республике Таджикистан [1; 4; 10].

Данная методика реализуется на практике во многом путем установления соответствующей общности принципов изучения родного языка, родной литературы и иностранного языка и классических произведений иностранной литературы (в нашем случае русский язык рассматривается как иностранный, а русская классическая литература – как зарубежная, однако занимающая большое место в содержании литературного образования в Республике Таджикистан). Именно поэтому значимую роль на занятиях играет работа со словом и его художественной функцией в литературном произведении, которая в современных условиях невозможна без активного использования звуковой и зрительной наглядности, помогающей расширить кругозор обучающихся, повысить мотивацию, войти в мир другой культуры. Сегодняшние студенты таджикских университетов не владеют русским языком на таком уровне, чтобы иметь возможность свободно воспринимать художественные смыслы и эмоции, которые заложены в лучших творения русской классической литературы, что показал наш опыт работы и проведенное исследование [11].

Специалисты по методике преподавания русской литературы обозначают эту проблему, выдвигая принцип достигаемости литературно-художественного смысла и содержания произведения [2], рассматривают возможности использования такого алгоритма работы: изучение

отрывков художественных текстов русской литературы для разбора некоторых моментов, чтобы студентам было проще воспринимать отдельные речевые обороты и проникаться иным менталитетом; организация чтения произведений русской литературы с выявлением фактов прошлого и настоящего, сравнения поступков и действий, а также определением главных и второстепенных персонажей; определение круга проблем, которые ставил в своем произведении автор. Думается, что в методику обучения литературе в иноязычной аудитории входят также следующие элементы: восприятие обучающимися языка литературного произведения, а также определение его художественной функции в изображении действительности и человека; освоение особенностей языковых средств, представленных в русской классической литературе [12].

Важным условием эффективного изучения студентами русской классической литературы в университетах Республики Таджикистан является тесное взаимодействие обучающихся с педагогом, учет их уровня знаний и понимания иностранного (русского) языка. Согласованность действий педагога и студентов поможет более активному вовлечению их в процесс изучения классической зарубежной (русской) литературы. Традиционно это изучение начинается с разговора о схожих сюжетах и героях таджикской литературы, а затем производится перенос имеющихся знаний и умений в деятельность, связанную с восприятием и анализом произведений (сюжетов и героев) русской классической литературы. Такая последовательность в работе помогает сформировать интерес, через сходства и различия приблизиться к пониманию национальной специфики русской литературы, попутно решая задачи интернационального и идейно-нравственного воспитания обучающихся.

Наше исследование, посвященное современным подходам к изучению произведений русской лирической поэзии в университетах Республики Таджикистан и проведенное нами в Бохтарском государственном университете имени Носира Хусрава и Таджикском государственном институте языков имени Сотима Улугзода, учитывало специфику лирики как рода литературы, в котором обычно не всегда явно выражены сюжет и сюжетные линии, не развернута система главных и второстепенных персонажей, представлены переживания лирического героя (обычно двойника поэта). Также исследование учитывало традиционные и современные подходы к обучению, позволяющие обучающимся войти в мир русской лирической поэзии.

На основе анализа научных работ и практического опыта нами была выдвинута гипотеза исследования: изучение русской классической поэзии на занятиях в университетах Республики Таджикистан будет более эффективным, если:

- определить особенности и уровни восприятия студентами русской классической поэзии и основываться на их индивидуальном читательском и жизненном опыте;
- опираться на основные принципы когнитивного и креативного подходов в обучении (личностного целеполагания студента, выбора индивидуальной образовательной траектории, продуктивности, образовательной рефлексии, вариативности, индивидуализации и др.);
- гармонично сочетать на занятиях звуковую и зрительную наглядность (репродукции картин русских художников, фотографии, слайд-шоу, фрагменты видеофильмов, фонохрестоматии с записями авторского чтения или прочтения художественного текста актерами, мастерами художественного слова и др.);
- предусмотреть поэтапное усложнение видов деятельности (чтение и эмоциональная оценка прочитанного текста; комментированное чтение и обмен суждениями; работа над словом в поэтическом тексте и работа со словарями; анализ и интерпретация) и индивидуальных и групповых заданий (направленных на подготовку к восприятию поэтического текста, предполагающих подготовку комментария, нацеливающих на представление своей эмоциональной реакции, готовящих к интерпретации текста и его выразительному чтению и др.);
- разработать критерии сформированности аналитических и интерпретационных умений студентов, на основе которых оценивать их индивидуальные достижения.

Это предположение проверялось нами в ходе обучающего эксперимента, который был проведен в указанных выше университетах. В нем приняли участие студенты-филологи, в разной степени владеющие русским языком и показывающие разный уровень развития аналитических и интерпретационных умений, культуры устной и письменной речи. Предложенные виды деятельности, индивидуальные и групповые задания использовались на занятиях по учебным дисциплинам «История русской литературы», «Детская литература», «Выразительное чтение», «Лингвистический анализ художественного текста» и др.

Учитывая определенный дефицит специальных учебно-методических пособий, мы обратились к идее адаптации российских учебников по литературе для условий работы в Республике Таджикистан, которую неоднократно высказывали педагоги-практики [6]. Так, например, при изучении стихотворения А.С. Пушкина «Я вас любил; любовь еще, быть может...» обучающимся была предоставлена возможность самостоятельного выбора индивидуальной стратегии анализа и интерпретации данного художественного текста и предложены (в адаптированном виде) отдельные вопросы и задания из учебника по литературе для

9 класса российских общеобразовательных организаций<sup>1</sup>, дополненные нашими вопросами и заданиями, которые могут направить работу над текстом (здесь приводятся только задания, не имеющие прямого отношения к лингвистическому анализу).

1. Какое впечатление произвело на вас стихотворение? Какие строки вы бы особо отметили? Что в тексте оказалось не совсем понятным, вызвало вопросы?

2. Как вы определите основную тему стихотворения? Какие другие темы нашли в нем отражение? Как они связаны с его основной темой?

3. Что можно сказать об основном настроении этого стихотворения? Как оно меняется от его начала к финалу?

4. В этом небольшом стихотворении речь идет о прошедшем, настоящем и будущем времени. Докажите это, используя конкретные строки стихотворения.

5. К кому обращено это стихотворение? Как в нем соединяются личное, автобиографическое и общечеловеческое?

6. Как вы объясните единственную в этом художественном тексте метафору «любовь угасла»?

7. Приведите примеры повторов в стихотворении. Какую художественную функцию они выполняют?

8. Определите стихотворный размер, которым написано стихотворение. Какая рифма в нем используется? Как можно охарактеризовать ритмику этого стихотворения?

Студентам были также рекомендованы цифровые образовательные ресурсы для привлечения на занятиях и в процессе самостоятельной работы (например: Проект цифрового академического издания сочинений А.С. Пушкина «Pushkin Digital» от ИРЛИ (Пушкинский Дом) РАН, официальный сайт: <https://www.pushkin-digital.ru/>); даны варианты индивидуальных или групповых заданий. Например:

1. Подготовьте комментарии к стихотворению, используя собрания сочинений поэта и толковые словари.

2. Подберите музыкальные и живописные иллюстрации к стихотворению. Свой выбор аргументируйте.

3. Какие ассоциации вызвало у вас стихотворение А.С. Пушкина «Я вас любил; любовь еще, быть может...»? Составьте «цепочки ассоциаций», используя в качестве слов-стимулов, например: «любовь», «робость», «ревность», «безмолвно», «безнадежно», «нежно» и др.

<sup>1</sup> Литература. 9 класс: учебник для общеобразовательных организаций: в 2 ч. Ч. 1 / Чертов В.Ф., Трубина Л.А., Антипова А.М., Манькина А.А.; под ред. В. Ф. Чертова. 7-е изд., перераб. М., 2019. С. 305–306.

4. Напишите небольшое стихотворение в форме газели, посвященное той же тематике, что и пушкинское стихотворение «Я вас любил; любовь еще, быть может...».

Результаты эксперимента в целом подтвердили выдвинутую гипотезу, показали определенную положительную динамику и более высокий уровень сформированности у обучающихся аналитических и интерпретационных умений, но при этом обозначили и во многом не преодоленные трудности, связанные как с пониманием художественного текста, так и с созданием развернутых устных и письменных высказываний, для чего важно разработать дополнительные учебные и методические пособия, содержащие разнообразные виды вопросов и заданий, комментарии, справочные материалы и др.

### Библиографический список / References

1. Аминов А.Д., Прокофьева И.О. Специфика изучения русской литературы // Междисциплинарность науки как фактор прогресса: сборник статей международной научной конференции (Вологда, май 2023 г.). СПб., 2023. С. 16–18. [Aminov A.D., Prokofyeva I.O. Specifics of studying Russian literature. *Mezhdisciplinarnost nauki kak faktor progressa. Sbornik statej mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii (Vologda, may 2023 g.)*. St. Petersburg, 2023. Pp. 16–18. (In Rus.)]
2. Барышникова Е.Н., Саидов З.З. Актуальные принципы и критерии отбора художественного текста при работе с таджикскими учащимися // Филологические науки. 2020. № 3. С. 295–299. [Baryshnikova E.N., Saidov Z.Z. Current principles and criteria for selecting a literary text when working with Tajik students. *Filologicheskie nauki*. 2020. No. 3. Pp. 295–299. (In Rus.)]
3. Липаев А.А. Изучение произведений русской литературы в национальной школе. VIII–X классы. М., 1957. [Lipaev A.A. *Izuchenie proizvedenij russkoj literatury v nacionalnoj shkole. VIII–X klassy* [Studying works of Russian literature in national schools. VIII–X grades]. Moscow, 1957.]
4. Меркулова Г.Т. Использование игровых практик и технологий на уроках русского языка и литературы в таджикской школе // Международный научный конгресс «Русский язык в глобальном научном и образовательном пространстве» (6–10 декабря 2021 г.): сборник материалов: в 3 ч. Ч. II. М., 2021. С. 67–69. [Merkulova G.T. The use of gaming practices and technologies in Russian language and literature lessons in a Tajik school. *Mezhdunarodnyj nauchnyj kongress «Russkij yazyk v globalnom nauchnom i obrazovatelnom prostranstve» (6–10 dekabrya 2021 g.)*. In 3 parts. Part II. Moscow, 2021. Pp. 67–69. (In Rus.)]
5. Методика объяснительного и литературного чтения в национальной школе / под ред. К.В. Мальцевой, З.С. Смелковой. Л., 1978. [Metodika obyasnitel'nogo i literaturnogo chteniya v nacionalnoj shkole [Methods

- of explanatory and literary reading in the national school]. K.V. Maltseva, Z.S. Smelkova (eds.). Leningrad, 1978.]
6. Нагзибекова М.Б., Ходжиматова Г.М. Из опыта работы над адаптацией учебников по русскому языку и литературе для русскоязычных школ Республики Таджикистан // Современный учебник русского языка для средней школы: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции (Москва, 25–26 марта 2021 г.) / отв. ред. А.Д. Дейкина, В.Д. Янченко. М., 2021. С. 409–414. [Nagzibekova M.B., Hodzhimatova G.M. From the experience of working on the adaptation of textbooks on Russian language and literature for Russian-language schools in the Republic of Tajikistan. *Sovremennyy uchebnik russkogo yazyka dlya srednej shkoly: teoriya i praktika. Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (Moskva, 25–26 marta 2021 g.)*. A.D. Dejkina, V.D. Yanchenko (eds.). Moscow, 2021. Pp. 409–414. (In Rus.)]
  7. Смелкова З.С. Слово в художественном тексте. Преодоление языковых трудностей при изучении русской литературы в национальной школе. М., 1980. [Smelkova Z.S. Slovo v hudozhestvennom tekste. Preodolenie yazykovykh trudnostej pri izuchenii russkoj literatury v nacionalnoj shkole [The word in a literary text. Overcoming language difficulties when studying Russian literature in a national school]. Moscow, 1980.]
  8. Тодоров Л.В. Методика изучения поэтических произведений на уроках русской литературы в национальной школе РСФСР: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1988. [Todorov L.V. Metodika izucheniya poeticheskikh proizvedenij na urokah russkoj literatury v nacionalnoj shkole RSFSR [Methodology for studying poetic works in Russian literature lessons at the national school of the RSFSR]. PhD Dis. Moscow, 1988.]
  9. Черкезова М.В. Проблемы преподавания русской литературы в инокультурной среде: методическое пособие. М., 2007. [Cherkezova M.V. Problemy prepodavaniya russkoj literatury v inokulturnoj srede [Problems of teaching Russian literature in a foreign cultural environment]. Moscow, 2007.]
  10. Якубова А.А., Саидов З.З. Стимулирование чтения художественных произведений на русском языке // Научно-педагогическое обозрение. 2022. № 2. С. 24–31. [Yakubova A.A., Saidov Z.Z. Stimulating reading works of fiction in Russian. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie*. 2022. No. 2. Pp. 24–31. (In Rus.)]
  11. Ятимов А.Р. Восприятие лирических стихотворений студентами педагогических университетов Республики Таджикистан // Современное литературное образование: традиции и стратегии развития. XXVII Голубковские чтения: материалы международной научно-практической конференции, 21–22 марта 2019 г. / отв. ред. В.Ф. Чертов. М., 2020. С. 118–120. [Yatimov A.R. Perception of lyrical poems by students of pedagogical universities of the Republic of Tajikistan. *Sovremennoe literaturnoe obrazovanie: tradicii i strategii razvitiya. XXVII Golubkovskie chteniya*. V.F. Chertov (ed.). Moscow, 2020. Pp. 118–120. (In Rus.)]
  12. Ятимов А.Р., Валиев Н.У. Методика преподавания русской литературы в национальной школе // Вестник педагогического университета. 2020. № 4. С. 130–133. [Yatimov A.R., Valiev N.U. Methods of teaching Russian literature in national schools. *Vestnik pedagogicheskogo universiteta*. 2020. No. 4. Pp. 130–133. (In Rus.)]

Статья поступила в редакцию 29.11.2023, принята к публикации 04.02.2024

The article was received on 29.11.2023, accepted for publication 04.02.2024

### Сведения об авторе / About the author

**Ятимов Амирбег Раджабович** – преподаватель кафедры русского языка и литературы факультета русского языка и литературы, Бохтарский государственный университет имени Носира Хусрава, Республика Таджикистан

**Amirbeg R. Yatimov** – Lecturer at the Department of Russian Language and Literature of the Faculty of Russian Language and Literature, Bokhtar State University named after Nosir Khusrav, Republic of Tajikistan

E-mail: amirbteg.jatimov.66@mail.ru



DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-105-114

УДК: 159+37.032

**А.Н. Леонтьева**

Самарский филиал  
Московского городского педагогического университета,  
443081 г. Самара, Российская Федерация

## Взаимосвязь когнитивных стилей и психологических предикторов удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте

В статье рассматриваются особенности взаимосвязи когнитивных стилей и психологических предикторов в юношеском возрасте. Исследуется проблема изучения когнитивных стилей, показывается специфика их проявления. Рассматриваются психологические предикторы как условие проявления субъективного благополучия личности. Показана актуальность изучения данного феномена во взаимосвязи с субъективным благополучием личности как интегрального психологического образования. Для анализа обозначенных проблем автором на базе Самарского филиала Московского городского педагогического университета проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 100 студентов 1–4 курсов факультета педагогики и психологии. Полученные результаты предложено использовать в разработке приоритетных направлений, программ мероприятий и конкретных практических рекомендаций по трансформации когнитивных стилей, а также изменений личностного благополучия. Следует отметить, что в процессе исследования был выявлен дефицит диагностического

© Леонтьева А.Н., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

инструментария, позволяющего комплексно определять когнитивные стили и их особенности.

**Ключевые слова:** психология когнитивных стилей, удовлетворенность жизнью в юношеском возрасте, предиктор, когнитивно-стилевой подход, поле-зависимость, полнезависимость, индивидуальные различия, субъективное благополучие

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Леонтьева А.Н. Взаимосвязь когнитивных стилей и психологических предикторов удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 105–114. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-105-114

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-105-114

## A.N. Leontieva

Samara branch at the Moscow City University,  
Samara, 443081, Russian Federation

# Interrelationship of cognitive styles and psychological predictors of life satisfaction in adolescent age

The article examines the features of the relationship between cognitive styles and psychological predictors in adolescence. The problem of studying cognitive styles is explored, the specificity of their manifestation in adolescence is shown. Psychological predictors are considered as a condition for the manifestation of subjective well-being of an individual. The relevance of studying this phenomenon in connection with the subjective well-being of the individual as an integral psychological formation is shown. To analyze the identified problems, the author conducted an empirical study on the basis of the Samara branch of Moscow City Pedagogical University. It involved bachelor students of the Faculty of Pedagogy and Psychology. It is proposed to use the obtained results in the development of priority areas, action programs and specific practical recommendations for the transformation of cognitive styles, as well as changes in personal well-being. It should be noted

that during the study, a shortage of diagnostic tools was revealed that allows for a comprehensive determination of cognitive styles and their features.

**Key words:** psychology of cognitive styles, life satisfaction in adolescence, predictor, cognitive-style approach, field dependence, field independence, individual differences, subjective well-being.

CITATION: Leontieva A.N. Interrelationship of cognitive styles and psychological predictors of life satisfaction in adolescent age. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 105–114. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-105-114

Одной из самых важных и интересных проблем психологии, несомненно, является проблема индивидуальных психических различий между людьми. Чем детерминируются поступки, мотивация личности, что отличает одного человека от другого – эти и многие другие вопросы с давних времен интересуют ученых, занимавшихся проблемой индивидуальных различий. В связи с этим такая область знаний как психология когнитивных стилей, предметом которой являются познавательные процессы, представляет особый интерес и является актуальной. Важно отметить, что само понятие когнитивного стиля возникло на стыке психологии личности и психологии познания.

Когнитивные стили – это индивидуально-своеобразные способы переработки информации, которые характеризуют специфику склада ума конкретного человека и отличительные особенности его интеллектуального поведения [15].

В контексте изучения когнитивных стилей необходимо обратиться к истории становления самого понятия «стиль» в психологии. Данный термин возник в рамках индивидуальной психологии Альфреда Адлера (1937), который говорил об индивидуальных, уникальных стратегиях поведения, которые помогают личности преодолевать комплекс неполноценности. Гордон Олпорт использовал понятие стиля в рамках своей диспозиционной теории личности для объяснения экспрессивного аспекта поведения (1937). Так, ученый утверждал, что сформированность стиля – это свидетельство способности личности к самореализации.

Следующий этап в изучении понятия стиль и стилевого подхода приходится на период 1950–1960 гг. Этап отличается применением понятия стиля в рамках процесса познания (анализ, восприятие, структурирование и категоризация информации). Так, американские психологи (Gardner, Holzman, Klein et al., 1959; Kagan, 1966; Witkin, Oltman, Raskin, Карп, 1971 и др.) занимались изучением процессов познания, обозначенных термином «когнитивные стили».

Последний, третий, этап в изучении стилевого подхода, относится к 1980-м гг. Отличительной особенностью данного этапа является тенденция к гиперобобщению самого понятия «стиль». Появляются такие понятия, как стиль мышления (Григоренко, Стернберг, 1996; 1997), стиль учения (Kolb, 1984; Honey, Mumford, 1986; Ливер, 1995), эпистемологические стили (Wardell, Royle, 1978) и т.п. Так, можно отметить отождествление понятия стиля с индивидуальными различиями в психической деятельности [16].

Когнитивная психология как область знаний направлена на изучение того, каким образом человек получает информацию о мире, как эта информация хранится в памяти и преобразовывается, и как именно полученные знания оказывают влияние на его поведение. Так, предметом когнитивной психологии является совокупность познавательных (ментальных) процессов. Важно отметить, что именно знание как таковое определялось ведущей детерминантой поведения, и сам человек рассматривался активным преобразователем информации.

Изучение когнитивных стилей как детерминант поведения человека представляется очень перспективным, поскольку их исследование выводит на фундаментальные проблемы мировосприятия человека.

Вместе с этим, для изучения особенностей поведения и индивидуальности человека, необходимо иметь представление о его возможном поведении, т.е. мы говорим о способности прогнозировать. Так, инструментом получения прогноза являются предикторы. Термин «предиктор» появился от английского слова *predict* – прогнозировать, предсказывать. Выявление психологических предикторов субъективного благополучия позволит осуществлять оптимизацию уже сформированных образований, корректировать общий уровень благополучия личности [11].

В разное время феномен когнитивных стилей изучался учеными с различными представлениями и с применением разного диагностического инструментария. Так, было установлено, что выраженность того или иного когнитивного стиля по-разному влияет на такие процессы познания, как восприятие, память, мышление, а также на решение задач, общение и творчество. Помимо этого, анализ литературы показывает, что когнитивные стили отражают не только процессы познания (способы приема и переработки информации), но и внутренний мир личности (межличностное взаимодействие, самооощущение, мотивация и многие другие особенности личности).

Исходя из вышесказанного, актуальность нашего исследования обусловлена немногочисленным количеством современных исследований феномена когнитивных стилей, а также психологических предикторов как факторов субъективного благополучия личности.

Можно заключить, что отсутствие выверенных, релевантных эмпирических исследований взаимосвязей индивидуальных особенностей личности и когнитивно-стилевых параметров, их сложность и неоднозначность делают особенно актуальным дальнейшее их изучение.

В последнее время стремительно изучается и развивается такое направление, как позитивная психология (К. Рифф, М. Селигман), в рамках которой исследуются психологические аспекты гармоничного развития личности, т.е. феномен психологического благополучия личности. Изучаются факторы, влияющие на выраженность благополучия и неблагополучия, подчеркивается принципиальная разница проявления благополучия на разных возрастных этапах [2].

Позитивная психология, важнейшей общей идеей которой является представление о том, что социально-значимая активность человека и полноценное проживание им хорошей жизни опираются на ресурсы самой личности, зависят от степени развития позитивных черт личности, объединяют разные подходы к объяснению феномена благополучного функционирования человека.

Исследование психологического благополучия личности в юношеском возрасте и факторов, оказывающих на него влияние, не теряет своей значимости и актуальности, т.к. в современном мире личность все чаще сталкивается с внутренними противоречиями, вызванных требованиями внешнего мира. Понимание собственных ресурсов, соотношение своих возможностей, осознание важности определенных ситуаций, вызывающих то или иное эмоциональное состояние, – все это составляет условия, необходимые для поддержания высокого психологического благополучия.

Психологическое благополучие рассматривается как общая удовлетворенность жизнью и справедливо является критерием позитивного функционирования человека. Важно отметить, что данное переживание удовлетворенности всегда субъективно, значит, уровень психологического благополучия личности будет зависеть от наличия в жизни человека положительных и отрицательных эмоциональных эмоций и чувств [8].

Юношеский возраст по праву считается одним из самых значимых и волнующих периодов развития личности. Именно в юношестве окончательно формируется самооценка, мировоззрение, образ себя и образ мира, компоненты самосознания. Активно продолжают закладываться мотивы и установки, отражающиеся в определенных наборах поведения. Так как в юношестве начинаются первые профессиональные шаги, молодые люди уже достигли определенных результатов в учебной сфере, испытали победы и поражения, данный возрастной период непосредственно связан с психологическим благополучием.

Так, благополучие будет связано с развитием самооценки и самосознания личности, системы межличностных отношений, мировоззрения, общего эмоционального отношения к себе и к миру. Из этого следует, что гармоничное развитие личности в юношеском возрасте связано с высоким уровнем психологического благополучия [7].

*Целью* нашего исследования является изучение взаимосвязи когнитивных стилей и психологических предикторов удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте.

*Объект* исследования – удовлетворенность жизнью (личностное благополучие), *предмет* исследования – взаимосвязь когнитивных стилей и психологических предикторов удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте.

Эмпирическое исследование взаимосвязи когнитивных стилей и психологических предикторов удовлетворенности жизнью в юношеском возрасте проходило на базе Самарского филиала Московского городского педагогического университета. В исследовании приняли участие студенты 1–4 курсов факультета педагогики и психологии, всего 100 человек: 90 девушек и 10 юношей.

Результаты анализа исследований когнитивных стилей и личностного благополучия позволили нам выдвинуть следующие предположения: проявление субъективного благополучия может быть оптимальным при условии изменения когнитивных стилей и (или) психологических предикторов удовлетворенности жизнью.

Существует взаимосвязь между определенным когнитивным стилем и психологическими предикторами субъективного благополучия в юношеском возрасте: молодым людям с выраженной полезависимостью будут соответствовать взаимосвязи с такими психологическими предикторами, как интерес к жизни; молодым людям с выраженной полenezависимостью будут соответствовать взаимосвязи с таким параметром, как последовательность в достижении целей.

Для подтверждения выдвинутых гипотез на эмпирическом уровне использовались следующие диагностические методики: «Фигуры Готтшальдта» (полезависимость – полenezависимость); «Свободная сортировка объектов» Р. Гарднера (узкий – широкий диапазон эквивалентности); тест «Индекс жизненной удовлетворенности» (ИЖУ) (адаптация Н.В. Паниной); Тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева.

Данные, полученные в ходе диагностических процедур, были подвергнуты математико-статистической обработке с использованием корреляционного анализа Пирсона.

Корреляционный анализ позволил выявить следующие взаимосвязи: чем более выражена полenezависимость, тем меньше согласованность

между поставленными и достигнутыми целями ( $R = -228$ ;  $p \leq 0,05$ ); чем более выражена полнезависимость, тем меньше удовлетворенность жизнью и самореализацией ( $R = -0,208$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Помимо этого, чем более выражена аналитичность, тем меньше выражена целеустремленность в жизни, придающая ей осмысленность ( $R = -0,217$ ;  $p \leq 0,05$ ).

Анализ полученных результатов показал, что чем более выражена полнезависимость, тем меньше согласованность между поставленными и достигнутыми целями. То есть чем в большей степени человек проявляет такие особенности поведения, как автономность, критичность в оценке себя и своих возможностей, замкнутость, избегание социальных контактов, тем труднее ему будет даваться способность к постановке и реализации жизненных целей. Так, полнезависимые в силу определенной замкнутости и обособленности могут более формально подходить к решению вопросов целеполагания и удовлетворенности жизнью.

Помимо этого, чем больше выражена полнезависимость, тем меньше удовлетворенность жизнью и самореализацией, т.е. чем более человек независим, критичен в отношении себя и своих действий, тем меньше он будет испытывать удовлетворенность от результативности своей жизни и самореализации. Так, субъективная оценка в отношении себя и осмысленность жизненного процесса будет снижаться в той степени, в которой он сильнее будет полагаться на свой внутренний опыт, критично оценивая его. Полнезависимые больше ориентируются на внутренний опыт, отдавая предпочтение исключительно своей картине мира. Как следствие, ввиду достаточно минимальных социальных контактов им будет сложнее видеть позитивные моменты, довольствоваться собой и своей жизнью в целом.

Кроме того, чем больше выражена аналитичность, тем меньше целеустремленность в жизни, а именно: чем в большей степени человек ориентируется на различия объектов, обращая внимание главным образом на их детали и отличительные признаки, тем сложнее ему проявлять целеустремленность в жизни, т.к. некоторая разбросанность отвлекает от фокусировки на главном. Так, уделяя внимание различным жизненным аспектам и придавая им большое значение, человеку сложнее выстраивать более значимые задачи и цели, придающие жизни осмысленность, направленность и временную перспективу.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод: современные исследования когнитивных стилей – одно из перспективных направлений психологии. Проблема взаимосвязи когнитивных стилей с различными личностными особенностями остается актуальной ввиду особой значимости. Однако существенным недостатком является дефицит

диагностического инструментария, позволяющего четко и комплексно определять когнитивные стили и их особенности. Так, необходимо расширить методологическую базу для наиболее точного определения изучаемых когнитивных стилей.

Полученные результаты могут быть использованы в разработке приоритетных направлений, программ мероприятий и конкретных практических рекомендаций по трансформации когнитивных стилей, а также по изменению личностного благополучия. Кроме того, для сохранения и гармоничного развития личностного благополучия молодежи необходимо обращать внимание не только на диагностику уже сформированных когнитивных стилей, но и на выявление и изучение тех предикторов, которые обеспечивают успешность личностного благополучия.

### Библиографический список / References

1. Адлер А. Индивидуальная психология как путь к познанию и самопознанию человека. Киев, 1997. [Adler A. Individualnaya psikhologiya kak put k poznaniyu i samopoznaniyu cheloveka [Individual psychology as a path to human knowledge and self-knowledge]. Kyiv, 1997.]
2. Аргайл М. Психология счастья. СПб., 2003. [Argyll M. Psikhologiya schastya [Psychology of happiness]. St. Petersburg, 2003.]
3. Артищева Л.В. Когнитивные стили в образе психического состояния. Казань, 2017. [Artishcheva L.V. Kognitivnyye stili v obraze psikhicheskogo sostoyaniya [Cognitive styles in the image of mental state]. Kazan, 2017.]
4. Бардина Е.Ю. Изучение связи когнитивного стиля подростков с характеристиками их личности. Пенза, 2018. [Bardina E.Yu. Izuchenie svyazi kognitivnogo stilya podrostkov s kharakteristikami ikh lichnosti [Studying the connection between adolescents' cognitive style and their personality characteristics]. Penza, 2018.]
5. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация / пер. с англ. Д. Бугакова. М., 2003. [Goldberg E. Upravlyayushchiy mozg; lobnye doli, liderstvo i tsivilizatsiya [Controlling brain: Frontal lobes, leadership and civilization]. Transl. from English. Moscow, 2003.]
6. Карапетян Л.В. Предикторы эмоционально-личностного благополучия. Часть 1: Интернальные позитивные предикторы // Известия Уральского федерального университета. Сер. 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2018. Т. 24. № 2 (174). С. 66–73. [Karapetyan L.V. Predictors of emotional and personal well-being. Part 1: Internal positive predictors. *Izvestiya Uralskogo federalnogo universiteta. Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kultury*. 2018. Vol. 24. No. 2 (174). Pp. 66–73. (In Rus)]
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста: (Проблемы формирования личности). Учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М., 1979. [Kon I.S. Psikhologiya yunosheskogo vozrasta: (Problemy formirovaniya lichnosti) [Psychology of adolescence: (Problems of personality formation)]. Moscow, 1979.]



8. Куликов Л.В. Детерминанты удовлетворенности жизнью // Общество и политика / под ред. В.Ю. Большакова. СПб., 2000. [Kulikov L.V. Determinants of life satisfaction. *Obshchestvo i politika*. V.Yu. Bolshakova (ed.). St. Petersburg, 2000.]
9. Леонтьев Д.А. Позитивная психология – повестка дня нового столетия // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т. 9. № 4. С. 36–58. [Leontiev D.A. Positive psychology – the agenda of the new century. *Psychology. Journal of Higher School of Economics*. 2012. Vol. 9. No. 4. Pp. 36–58. (In Rus)]
10. Мамедова Л.В., Сергиевич А.А., Хороших П.П. Современные особенности изучения когнитивных стилей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 2 (15). С. 242–245. [Mamedova L.V., Sergievich A.A., Khoroshikh P.P. Modern features of the study of cognitive styles. *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya*. 2016. Vol. 5. No. 2 (15). Pp. 242–245. (In Rus)]
11. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю., Трубников В.И. О природе психологических предикторов // Психологическая наука и образование. 1998. Т. 3. № 1. [Maryutina T.M., Ermolaev O.Yu., Trubnikov V.I. On the nature of psychological predictors. *Psychological Science and Education*. 1998. Vol. 3. No. 1. (In Rus.)]
12. Олпорт Г. Личность в психологии. М.; СПб., 1998. [Allport G. *Personality in Psychology* [Personality in psychology]. Transl. from English. Moscow; St. Petersburg, 1998.]
13. Селигман М. Путь к процветанию. Новое понимание счастья и благополучия. М., 2013. [Seligman M. *Put k protsvetaniyu. Novoe ponimanie schastyia i blagopoluchiya* [The path to prosperity. A new understanding of happiness and well-being]. Transl. from English. Moscow, 2013.]
14. Солсо Р. Когнитивная психология. 6-е изд. СПб., 2006. [Solso R. *Kognitivnaya psikhologiya* [Cognitive psychology]. Transl. from English. St. Petersburg, 2006.]
15. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб., 2004. [Kholodnaya M.A. *Kognitivnye stili. O prirode individualnogo uma* [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. St. Petersburg, 2004.]
16. Холодная М.А. Когнитивная психология. Когнитивные стили: учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры. 3-е изд. М., 2018. [Kholodnaya M.A. *Kognitivnaya psikhologiya. Kognitivnye stili* [Cognitive psychology. Cognitive styles]. Moscow, 2018.]
17. Шамионов Р.М. Психология субъективного благополучия (к разработке интегративной концепции). Саратов, 2004. [Shamionov R.M. *Psikhologiya subyektivnogo blagopoluchiya (k razrabotke integrativnoy kontseptsii)* [Psychology of subjective well-being (towards the development of an integrative concept)]. Saratov, 2004.]
18. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. Ростов-н/Д., 1994. [Shkuratova I.P. *Kognitivnyy stil i obshchenie* [Cognitive style and communication]. Rostov-on-Don, 1994.]
19. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. М., 1996. [Erickson E. *Identichnost: yunost i krizis*

- [Identity: Youth and crisis]. Transl. from English. A.V. Tolstykh (ed. and preface). Moscow, 1996.]
20. Diener E. Subjective well-being. *Psychological Bulletin*. 1984. No. 95. Pp. 542–575.
  21. Frederick S. Cognitive reflection and decision making. *Journal of Economic Perspectives*. 2005. No. 19. Pp. 5–4.
  22. Pithers R.T. Cognitive learning style. *A Review of the Field Dependent – Field Independent Approach. Journal of Vocational Education and Training*. 2002. Vol. 54. No. 1. Pp. 117–132.
  23. Riding R.J., Cheema I. Cognitive styles: An overview and integration. *Educational Psychology*. 1991. Vol. 11. Pp. 193–215.
  24. Waterman A.S. Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology*. 2008. Vol. 3. Pp. 234–252.
  25. Witkin H.A. Cognitive styles: Essence and origins. Field dependence and field independence. N.Y., 1982.

Статья поступила в редакцию 07.12.2023, принята к публикации 11.03.2024

The article was received 07.12.2023, accepted for publication 11.03.2024

#### Сведения об авторе / About the author

**Леонтьева Арина Назимовна** – аспирант кафедры общей и социальной психологии факультета педагогики и психологии, Самарский филиал Московского городского педагогического университета

**Arina N. Leontyeva** – graduate student at the Department of General and Social Psychology of the Faculty of Pedagogy and Psychology, Samara Branch at the Moscow City University, Samara

E-mail: arinasad11@mail.ru

**О.И. Миронова<sup>1, 2</sup>, А.А. Голенков<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> Национальный исследовательский университет  
«Высшая школа экономики»,  
101000 г. Москва, Российская Федерация

<sup>2</sup> Финансовый университет  
при Правительстве Российской Федерации,  
125167 г. Москва, Российская Федерация

## Преодоление стрессовых ситуаций наркозависимыми подростками: практические рекомендации психологам и педагогам

Употребление наркотиков, как и многие нездоровые модели поведения, обычно начинается в подростковом возрасте, но зависит от множества факторов (как защитных, так и факторов риска). К факторам риска можно отнести некоторые личностные и поведенческие особенности подростка, поэтому важным направлением научных исследований является их изучение. Не менее важным представляется психолого-педагогический аспект проблемы, в частности, в рамках данной статьи разработаны практические рекомендации для педагогов и психологов в работе с наркозависимыми подростками, пребывающими в стрессовых ситуациях. В основу практических рекомендаций легли результаты эмпирического исследования поведенческих стратегий преодоления стресса наркозависимыми подростками. В исследовании приняли участие в общей сложности 48 подростков в возрасте от 14 до 17 лет (из них 16 подростков с наркотической зависимостью и 32 подростка, у которых при тестировании на зависимость не было обнаружено высоких баллов ни по одной шкале). Исследование поведенческих стратегий проводилось с помощью методики «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций» (С. Хобфолл), позволяющей определить степень выраженности девяти моделей преодолевающего поведения

© Миронова О.И., Голенков А.А., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

и общий индекс конструктивности поведения в стрессовых ситуациях. По результатам исследования можно сделать вывод, что подростки с наркозависимостью в стрессовых ситуациях достоверно чаще по сравнению со сверстниками без признаков зависимости выбирают такие стратегии поведения, как импульсивные действия, избегание и асоциальные действия, среднегрупповой индекс конструктивности поведения у них низкий. **Ключевые слова:** подростковый возраст, наркотическая зависимость у подростков, преодоление стрессовых ситуаций, работа с наркозависимыми подростками, практические рекомендации психологам и педагогам

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Миронова О.И., Голенков А.А. Преодоление стрессовых ситуаций наркозависимыми подростками: практические рекомендации психологам и педагогам // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 115–132. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-115-132

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-115-132

**O.I. Mironova<sup>1, 2</sup>, A.A. Golenkov<sup>1</sup>**

<sup>1</sup> HSE University,  
Moscow, 101000, Russian Federation

<sup>2</sup> Financial University under the Government of the Russian Federation,  
Moscow, 125167, Russian Federation

## Overcoming stressful situations by drug-addicted adolescents: Practical recommendations for psychologists and teachers

Drug use, like many unhealthy behaviors, usually begins during adolescence but is influenced by many factors (both protective and risk factors). Risk factors include some personal and behavioral characteristics of a teenager, so their study is an important area of scientific research. The psychological and pedagogical aspect of the problem seems no less important; in particular, within the framework of this article, practical recommendations have been developed for teachers and psychologists in working with drug-addicted

teenagers in stressful situations. The practical recommendations are based on the results of an empirical study of behavioral strategies for coping with stress by drug-addicted adolescents. A total of 48 adolescents aged 14 to 17 years took part in the study (of which 16 adolescents with drug addiction and 32 adolescents who did not have high scores on any scale when tested for addiction). The study of behavioral strategies was carried out using the “Diagnostics of Strategies for Coping with Stressful Situations” technique (S. Hobfoll), which allows us to determine the degree of expression of nine models of coping behavior and the general index of constructive behavior in stressful situations. Based on the results of the study, we can conclude that adolescents with drug addiction in stressful situations are significantly more likely to choose behavioral strategies such as impulsive actions, avoidance and antisocial actions in stressful situations compared to their peers without signs of addiction; their average group index of constructive behavior is low.

**Key words:** adolescence, drug addiction in adolescents, overcoming stressful situations, working with drug-addicted adolescents, practical recommendations to psychologists and educators

CITATION: Mironova O.I., Golenkov A.A. Overcoming stressful situations by drug-addicted adolescents: Practical recommendations for psychologists and teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 115–132. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-115-132

## Введение

Употребление наркотиков является без преувеличения глобальной проблемой. По данным ООН, в 2021 г. 5,6% населения мира в возрасте 15–64 лет употребляли наркотики хотя бы один раз, причем употребление большинства наркотиков среди молодых людей выше, чем среди пожилых. Рост количества подростков и молодых людей, злоупотребляющих наркотиками, показан во многих исследованиях. Около 14% общей нагрузки на здоровье молодых мужчин вызвано злоупотреблением алкоголем и наркотиками [21].

Подростковый возраст является подходящим для манифестации многих психических и поведенческих расстройств. Согласно данным того же доклада ООН, критический возраст начала употребления наркотиков приходится на подростковый период, а максимальная частота употребления наркотиков – на возраст 18–25 лет [Там же]. В подростковом возрасте часто проявляются склонность к экспериментированию,

любопытность, восприимчивость к давлению со стороны сверстников, бунт против авторитетов, заниженная самооценка, что делает подростков уязвимыми для употребления психоактивных веществ, в том числе наркотических. В этот возрастной период очень сильно меняются отношения практически со всем окружением, к которому привык молодой человек. К сожалению, далеко не у всех подростков формируются устойчивые и поддерживающие отношения с родителями, не все подростки находят свое место в группе сверстников, не всем удается справиться со множеством стрессовых факторов, неизбежных для данного возраста в силу биологических и психосоциальных причин [17; 23].

Отсутствие качественных защитных психологических и социальных механизмов и наличие факторов риска предрасполагают подростков к употреблению наркотиков. К факторам риска можно отнести, например, наличие проблем с психическим здоровьем и поведенческие отклонения, давление со стороны сверстников, бедность, недостаточный надзор и плохие отношения с родителями, изоляция, сложности в школе, доступность психоактивных веществ. К защитным факторам можно отнести адекватную самооценку, адаптивную систему верований и убеждений, волевые качества, поддержку родителей и сверстников, академическую успеваемость, конструктивные стратегии поведения и др. Все эти факторы могут иметь решающее значение для того, чтобы помочь молодым людям раскрыть свой потенциал и сохранить здоровье (в том числе и психическое) при переходе к взрослой жизни. Поэтому очень важно их изучение в целях дальнейшей профилактики и коррекции зависимостей подростков. В данном исследовании мы остановимся на роли поведенческих особенностей подростков с наркотической зависимостью.

В научной литературе можно найти достаточное количество исследований, посвященных личностным особенностям зависимых подростков, но работ, посвященных их поведенческим стратегиям, недостаточно. Довольно часто в научных работах ссылаются на то, что в основе формирования зависимости находится инфантильность, или психический инфантилизм [5].

Подростки не всегда готовы самостоятельно справиться с возникающими стрессовыми ситуациями, проблемами и сложными задачами, поэтому они чаще выбирают уход от реальности, избегание непонятной для них действительности, что может привести к развитию зависимостей [14].

В различных источниках можно встретить данные о том, что подростки активно стремятся к получению новых впечатлений, однако часто испытывают трудности в осуществлении этой потребности из-за

непонимания окружающими. Это может привести к отклоняющемуся поведению, направленному на преодоление фрустрации. Аддиктивное поведение у подростков часто является проявлением невротических реакций, а формирование зависимостей связано с недостаточным развитием навыков реализации собственных потребностей.

В своем обзоре 425 работ по данной проблеме сотрудники Малайзийского департамента общественного здравоохранения отмечают, что во всех исследованиях были получены статистически значимые результаты в отношении возможных факторов риска употребления наркотиков среди подростков. Отрицательными характерными чертами можно считать высокую импульсивность, бунтарство, трудности в регулировании эмоций, алекситимию. Наркозависимые подростки страдают от неспособности самостоятельно регулировать свои эмоции, поэтому они склонны экстернализировать свое поведение как способ избежать или подавлять негативные чувства, которые они испытывают [22].

Н.С. Курек также отмечал в своей работе, что зависимые (аддиктивные) личности не переносят перепадов настроения и психический дискомфорт. Они находят более легкие способы регуляции своего психического состояния и получения приятных эмоций. Деадаптация собственного «Я», выражающаяся в нарушении внутреннего диалога, приводит к потере контроля над поведением, оно становится хаотичным и нецелесообразным [6].

В своем исследовании Т.А. Уилкс (Т.А. Wills) и А.Е. Херки (А.Е. Hirky) рассматривают употребление психоактивных веществ как копинг-реакцию на жизненный стресс, которая может снижать негативные последствия, усиливать положительные эмоции. Стрессом можно считать все проблемы, с которыми люди сталкиваются на протяжении всей жизни, а копинги – это поведенческие или когнитивные реакции, которые люди используют для управления стрессом. Однако эффективность данной копинг-стратегии, мягко говоря, ограничена. Модель зависимости предполагает различие между навыками преодоления стресса, которые представляют собой реакции, предназначенные для борьбы с общим жизненным стрессом, и навыками преодоления искушения, которые представляют собой реакции преодоления, специфичные для ситуаций, в которых возникает соблазн употребления психоактивных веществ [24].

В большинстве исследований, посвященных изучению связи между преодолением стресса и употреблением психоактивных веществ, использовалась типология преодоления стресса, разработанная Р. Лазарусом и его коллегами, которая различает стратегии преодоления стресса,

проблемно-ориентированного копинга, направленные на изменение или устранение источника стресса, в то время как стратегии эмоционально-ориентированного копинга направлены на управление аффективными состояниями, возникающими в связи с проблемой. Важно учитывать, что эффективность обеих стратегий может зависеть от конкретной ситуации. Общий вывод в литературе, посвященной употреблению психоактивных веществ, заключается в том, что люди, которые регулярно используют проблемно-ориентированные стратегии преодоления стресса, с меньшей вероятностью начинают и с большей вероятностью преодолевают употребление психоактивных веществ [23].

Также анализ зарубежных научных работ показал, что есть интересные исследования о взаимосвязи стратегий преодоления трудностей и употребления психоактивных веществ. Однако большая часть литературы в этой области уделяет основное внимание использованию стратегий преодоления последствий после лечения от зависимости. А.Е. Мозер (A.E. Moser) и Х.М. Эннис (H.M. Annis) показали, что воздержание во время стрессовой ситуации коррелирует с количеством используемых стратегий преодоления трудностей [20]. В исследовании среди героинозависимых установлено, что участники, которые воздерживались от его употребления, чаще применяли большее количество разнообразных копинг-стратегий по сравнению с участниками, у которых были срывы или рецидивы [18].

А вот в исследовании, проведенном американскими психиатрами А.К. Мезич (A.C. Mezzich), З.Е. Тэртет (R.E. Tarter) на девушках-подростках, установлено, что у девушек с диагнозом «расстройство, связанное с употреблением психоактивных веществ» не было значительных различий в способности преодолевать трудности по сравнению с девушками, страдающими от депрессии и расстройства поведения, однако они отличались от участников «нормальной» контрольной группы. Эти результаты указывают на то, что отсутствие навыков преодоления трудностей не обязательно связано исключительно с злоупотреблением наркотиками, но оно сопутствует коморбидной психопатологии среди девушек, страдающих расстройствами, вызванными злоупотреблением психоактивными веществами [19].

В исследованиях российских авторов также анализировались стратегии поведения подростков с проблемами в поведении, в том числе с зависимостями.

Например, в исследовании копинг-стратегий подростков с делинквентным поведением Е.В. Волченковой с соавторами, проводимом по методике диагностики копинг-стратегий Э. Хейма, были обнаружены некоторые особенности. Например, подростки с делинквентным поведением



при осознании проблемы обычно принимают ее как неизбежную, при этом эмоционально сохраняют оптимизм даже в самой сложной ситуации, но в поведении при разрешении проблем они выбирают пассивные стратегии, отказываются от решения проблемы и избегают ее [1].

В исследовании, проведенном И.Г. Соловьевой и ее коллегами, отмечается, что у молодежи склонность к провокационному поведению и эмоциональным реакциям, связанным с употреблением синтетических наркотиков, обусловлена эмоциональным напряжением и повышенным уровнем тревожности. Авторы предполагают, что чем ярче проявляются агрессивные тенденции у наркозависимых в их поведении, тем сильнее работает защитный механизм вытеснения конфликтной информации. В то же время стенические черты (импульсивность, ригидность, оптимистичность) выполняют роль психологической защиты [8].

Исследование личностных особенностей младших подростков со склонностью к зависимому поведению, проведенное Э.В. Леус с соавторами, показало также, что для них помимо прочего характерны такие проявления, как повышенная импульсивность на слабые провоцирующие стимулы, постоянное беспокойство, слабый самоконтроль, жестокость, возможность бурных эмоциональных реакций по незначительному поводу, раздражительность, негативное отношение к критике [7].

Исследование, проведенное Е.Г. Шубниковой, выявило, что стратегии совладающего поведения являются маркерами склонности подростков к зависимому поведению (в данном случае, интернет-зависимость). Важным признаком зависимого поведения является высокий уровень копинга, ориентированного на избегание. У интернет-зависимых подростков наблюдается недостаточное развитие личностно-средовых копинг-ресурсов и навыков активного разрешения проблем [16].

Таким образом, исследование стратегий поведения подростков с аддиктивным поведением является одним из перспективных направлений психологии девиантного поведения и может в дальнейшем позволить разрабатывать профилактические и коррекционные программы с учетом полученных данных, для лиц, склонных к зависимому поведению. В данном исследовании мы остановимся на результатах изучения стратегий поведения наркозависимых подростков.

## Программа исследования

Цель исследования – анализ особенностей поведенческих стратегий в стрессовых ситуациях наркозависимых подростков. В качестве гипотезы исследования мы выдвинули предположение о том, что у подростков с наркотической зависимостью будут в меньшей степени представлены

конструктивные стратегии поведения по сравнению с подростками без признаков зависимости.

Данное исследование проводилось в два этапа. На первом этапе решались организационные вопросы: был проведен выбор баз исследования; подбор испытуемых в экспериментальную и контрольную группы, сбор информированных согласий на участие в диагностическом исследовании от родителей подростков. На втором этапе проводилась основная диагностическая работа, обработка результатов исследования и анализ полученных данных, а также оформление данной публикации.

В исследовании приняли участие в общей сложности 48 подростков в возрасте от 14 до 17 лет. 16 подростков (5 девушек, 11 юношей), прошедших программу социальной реабилитации в ГБУ СРЦ «Возрождение» г. Москвы, составили экспериментальную группу. Остальные 32 подростка, из числа состоящих на социальном обслуживании в ГБУ СРЦ «Возрождение», были подобраны по возрастным и гендерным признакам эквивалентно экспериментальной группе (10 девушек, 22 юноши в возрасте соответственно от 14 до 17 лет). Отбор в контрольную группу проводился также по предварительной диагностике по тесту на зависимость (автор Г.В. Лозовая). Из 196 подростков, протестированных по методике диагностики склонности к 13 видам зависимостей, в контрольную группу отбирались только те, у которых отмечены низкие и средние показатели по всем шкалам.

Исследование поведенческих стратегий проводилось с помощью методики «Диагностика стратегий преодоления стрессовых ситуаций» (автор С. Хобфолл (S. Hobfoll), адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой). Данный опросник состоит из 54 утверждений, которые респонденту предлагается оценить по пятибалльной системе. В соответствии с ключом подсчитывается сумма баллов по каждой субшкале, которая отражает степень предпочтения той или иной модели поведения в сложной (стрессогенной) ситуации. В интерпретации опросника выделяют девять моделей преодолевающего поведения: асертивные действия; вступление в социальный контакт; поиск социальной поддержки; осторожные действия; импульсивные действия; избегание; манипулятивные (непрямые) действия; асоциальные действия; агрессивные действия. Кроме того, по определенной формуле соотношения баллов по субшкалам определяется общий индекс конструктивности (ИК) [1].

Процедура проведения диагностического исследования предполагала работу с мини-группами по 5–6 человек. Участникам предлагались бланки методики с инструкциями и их просили ответить на вопросы.

При обработке результатов мы сопоставляли данные экспериментальной и контрольной групп, полученные по методике. Для определения статистической достоверности выявленных различий применялся U-критерий Манна–Уитни.

## Результаты

Мы провели сравнительный анализ количественных характеристик стратегий поведения в стрессовых ситуациях у подростков с аддиктивным поведением и у подростков, не проявляющих признаков зависимости. Результаты сравнительного анализа показали, что у подростков, имеющих наркотическую зависимость, чаще проявляются определенные копинг-стратегии. Количественный анализ применяемых способов преодоления стрессовых ситуаций по методике С. Хобфолла наглядно показан в табл. 1.

Анализ результатов тестирования подростков показал, что у подростков с наркотической зависимостью выражены такие стратегии поведения, как импульсивные действия (выражающиеся в принятии быстрых, необдуманных решений) и асоциальные действия (враждебность, недоверие, разрушение социальных связей, т.е. поведение, ориентированное на собственную выгоду без расчета мнения окружающих). Все остальные стратегии поведения у участников экспериментальной группы выражены в средней или низкой степени.

Следует также отметить различия в выраженности стратегий преодоления стресса у подростков контрольной и экспериментальной групп. Установлено, что подростки без признаков зависимого поведения по сравнению со своими сверстниками с наркотической зависимостью в стрессовых ситуациях чаще прибегают к таким формам поведения, как ассертивные действия и участие в социальном взаимодействии. Однако подростки с наркозависимостью в подобных обстоятельствах склонны к импульсивным поступкам, избеганию и асоциальному поведению. Достоверность полученных результатов подтверждена статистической обработкой данных (см. табл. 1).

Индекс конструктивности у подростков контрольной и экспериментальной групп также значительно различается. У подростков без признаков зависимости средний индекс конструктивности по группе высокий; у подростков с наркотической зависимостью – низкий. Согласно концепции С. Хобфолла, «конструктивная стратегия преодоления стресса – это здоровый подход, который активен и способствует социальной адаптации. Активное участие в преодолении стрессовых ситуаций в сочетании с позитивным использованием социальных ресурсов

увеличивает устойчивость человека к стрессу» [2, с. 259]. Однако у подростков с наркотической зависимостью не развиты ни активность, ни просоциальность в поведенческих стратегиях преодоления стресса. Результаты нашего исследования показывают, что стратегии поведения зависимых подростков являются неконструктивными, что можно использовать в организации профилактической работы по борьбе с зависимостями у подростков.

Таблица 1

**Оценка значимости применяемых способов  
преодоления стрессовых ситуаций  
у подростков с наркотической зависимостью  
и без признаков зависимостей**

Шкала (стратегия преодоления – модель поведения)	Средний балл по группе		U-критерий Манна-Уитни
	Экспериментальная группа	Контрольная группа	
Активная – ассертивные действия	11,2	17,8	$U = 67;$ $p \leq 0,05$
Просоциальная – вступление в социальный контакт	13,8	23,5	$U = 49;$ $p \leq 0,01$
Просоциальная – поиск социальной поддержки	18,1	24,3	$U = 71,$ не значимо
Пассивная – осторожные действия	20,7	23,8	$U = 76,$ не значимо
Прямая – импульсивные действия	24,3	16,4	$U = 64;$ $p \leq 0,05$
Пассивная – избегание	19,2	12,6	$U = 65;$ $p \leq 0,05$
Непрямая – манипулятивные действия	13,2	12,4	$U = 87,$ не значимо
Асоциальная – асоциальные действия	22,3	10,4	$U = 47;$ $p \leq 0,01$
Асоциальная – агрессивные действия	16,6	15,2	$U = 89,$ не значимо
Индекс конструктивности	0,74	1,71	$U = 46;$ $p \leq 0,01$

## Выводы

Подводя итоги исследования, можно отметить, что есть определенные связи между проявлениями у подростков зависимости и стратегиями их поведения. В некоторых теориях утверждается, что навыки преодоления стресса и поведенческие стратегии вносят большой вклад в вероятность развития зависимости от психоактивных веществ (Т.А. Wills, А.Е. Hirky). Эмпирическое исследование, результаты которого представлены в данной статье, позволяют сделать следующие выводы.

1. У подростков без признаков зависимости (отобранных с помощью методики диагностики склонности к 13 видам зависимостей Г.В. Лозовой) индекс конструктивности в стрессовых ситуациях высокий. Они достоверно чаще по сравнению с подростками с наркотической зависимостью выбирают такие стратегии поведения, как ассертивные действия и вступление в социальный контакт.

2. Подростки с наркотической зависимостью характеризуются низким уровнем конструктивности. В ситуациях стресса они чаще проявляют импульсивное и асоциальное поведение. В отличие от сверстников без зависимости, подростки с наркотической зависимостью чаще выбирают такие стратегии поведения, как избегание, импульсивные и асоциальные действия.

Полученные результаты исследования требуют дополнений, поскольку проведены на относительно небольшой выборке. Но данные результаты могут быть использованы в системе оптимизации психолого-педагогической профилактики зависимого поведения подростков посредством обучения их конструктивным стратегиям совладения со стрессом.

Психолого-педагогическая профилактика призвана задержать манифестацию и развитие химической зависимости у подростков. В нее включают не столько раннюю диагностику и выявление, сколько континуум мероприятий, направленных на предотвращения рецидивов. Важная часть профилактики химической зависимости включает не только предоставление информации об опасностях употребления наркотиков и алкоголя, о механизмах формирования зависимости, но и проведение психологической и педагогической работы, направленной на успешное преодоление критических ситуаций, сопротивление негативному воздействию окружающей среды, развитие «личностного иммунитета» [13]. По мнению Л.Г. Лаптева и соавторов, психолого-педагогическая вторичная профилактика направлена на обучение подростков получать удовольствие безопасными методами, удовлетворять потребности в общении, любви, преодолевать конфликты и стрессовые ситуации, управлять своими эмоциями, что определяется как «искусство жизни» [12].

Для педагогов и психологов в работе с наркозависимыми подростками, пребывающими в стрессовых ситуациях, могут быть предложены следующие практические рекомендации.

1. В психолого-педагогической работе с подростками, склонными к аддиктивному поведению, важным условием эффективности является разработка и реализация индивидуальной программы психологической помощи в эмоциональном отреагировании возникающих стрессовых ситуаций, а также помощь в формировании навыков применения конструктивных стратегий преодоления стрессовых ситуаций.

2. Опираясь на данные, полученные в ходе эксперимента повышения самоэффективности студентов в условиях экзаменационного стресса, проведенного О.И. Мироновой и К.А. Машкиным [9–11], в психолого-педагогической работе с подростками, находящимися в ситуации стресса, целесообразно рекомендовать применение методов суггестивного воздействия, с целью снижения у несовершеннолетних уровня стресса и уровня нервно-психического напряжения, а также повышения уровня самооценки.

3. Представляется важным привлечение подростков, находящихся в ситуации стресса, к участию в тренингах, способствующих овладению оптимальными стратегиями совладания со стрессом, обучению методам аутогенной тренировки и самоинструментированию как методам, неоднократно доказавшими свою эффективность.

4. Учитывая, что напряженные отношения со сверстниками, родителями или другими членами семьи могут усиливать стресс и уязвимость подростков, способствуя дезадаптивному поведению и углубляя психологические проблемы, важной составляющей психолого-педагогической работы может являться фасилитация социальных отношений подростков. Эмоциональная и практическая поддержка со стороны близких людей может играть роль в смягчении стресса и повышении самооценки у подростков, что может помочь им справиться с дезадаптивным поведением. В свою очередь, негативные межличностные контакты могут усиливать стресс и уязвимость подростков, способствуя рискованному поведению и углубляя аддиктивные проблемы.

5. Учитывая выводы, полученные в настоящем исследовании, свидетельствующие о том, что у подростков без признаков зависимости индекс конструктивности в стрессовых ситуациях высокий и они достоверно чаще по сравнению с подростками с наркотической зависимостью выбирают такие стратегии поведения, как ассертивные действия и вступление в социальный контакт, практической значимостью в психолого-педагогической работе с аддиктивными подростками, находящимися в ситуации стресса, могут обладать разработанные и примененные

программы овладения ассертивными действиями и формирования навыков самостоятельной организации социальных контактов.

6. Данные, полученные при исследовании феномена самостигматизации у несовершеннолетних с химической аддикцией [4], указывают на то, что для подростков этой категории «могут быть характерны проявления робости, пугливости и неуверенности в себе, а чувство собственной неполноценности подростки с систематическим употреблением ПАВ стараются замаскировать в самоутверждении через те виды деятельности, где они могут в большей мере раскрыть свои способности» [Там же, с. 256]. При том что у несовершеннолетних с химической аддикцией ярко проявлены слабость волевых усилий, пессимистическое отношение к будущему, неуверенность в себе и заторможенность, важной психолого-педагогической задачей можно считать вовлечение этих подростков в социально одобряемую деятельность, способствующую развитию у них уверенности в себе и решительности.

7. Опираясь на данные, полученные в ходе исследования А.А. Овчинниковым и соавторами [15], проведенного с применением методики диагностики адаптации и сплоченности семьи, которая представляет собой один из наиболее известных стандартизированных опросников, предназначенных для оценок семейной структуры, где авторы указывают, что среди подростков, склонных к аддиктивному поведению, наиболее низкие результаты получены по шкале «семейная сплоченность», важным представляется рекомендовать проведение психолого-педагогической работы с семьями подростков. В этом отношении большое значение имеет формирование сплоченности в семье и организация семейных связей, являющихся важными ресурсами для формирования психологической устойчивости несовершеннолетних.

8. Исследование И.В. Габер с соавторами показало, что использование модели профилактики по методу «профилактической психодрамы» в отношении школьников 13–18 лет, включающей в себе приемы социального партнерства, экзистенциально-гуманистического тренинга навыков урегулирования конфликтов, драматизации и групповой дискуссии, приводит к значительным результатам. Данный междисциплинарный подход позволил повысить у подростков способности к саморегуляции своего самочувствия и поведения, сформировать ценностно-смысловую основу, помогающую принимать выбор стратегии поведения в стрессовых ситуациях и оптимизировать внутрисемейные отношения [3].

9. Важной психолого-педагогической задачей в работе с аддиктивными подростками является оказание своевременной психологической помощи и поддержки. При очевидно недостаточной самооценке несовершеннолетнего, эффективным способом поддержки является

поощрение позитивных высказывания и аффирмации. Фокусировка внимания подростка на собственных достижениях и занятия деятельностью, которая приносит удовлетворение. При переживании негативных эмоций важно поощрение здоровых механизмов их преодоления, таких как физические упражнения и творческое самовыражение. Фактором психологической поддержки также является формирование благоприятной среды, в которой подростки будут чувствовать себя в безопасности, выражая свои эмоции и обращаясь за помощью, когда это необходимо. При сниженном фоне настроения важной психолого-педагогической задачей является оказание помощи подростку в постановке целей и ассоциировании этих целей с личными ценностями и интересами. В случае стресса, возникшего при социальном давлении, заставляющем подростков соответствовать социальным нормам или участвовать в рискованном поведении, для соответствия референтной группе важным фактором психолого-педагогической поддержки является помощь в осуществлении подростком собственного выбора и формировании умения четко формулировать и заявлять отказ в ситуациях, вызывающих дискомфорт.

При тревоге и депрессии, связанными с учебным стрессом, социальным давлением или личными проблемами, необходимо доведение данной информации до законных представителей и рекомендации к обращению за профессиональной медицинской помощью, если она необходима. Важно помнить, что поддержка, понимание и эмоциональная близость со стороны значимых взрослых, психологов, педагогов и общества являются ключевыми факторами помощи подросткам в сложных жизненных ситуациях. Своевременное обращение к специалистам, обсуждение проблем, нахождение адекватных способов релаксации и саморегуляции могут служить эффективными методами поддержки.

Помощь в развитии навыков управления стрессом, поощрение позитивных стратегий борьбы с негативными эмоциями и поддержка в формировании позитивного мышления помогут зависимым подросткам успешнее справляться с вызовами современного мира, активно формировать новый образ жизни, исключая употребление психоактивных веществ и, в дополнение ко всему, укреплять свои внутренние ресурсы, позволяя стать гармонично развитой личностью.

#### Библиографический список / References

1. Анализ копинг-стратегий подростков делинквентного поведения как условие оптимизации психолого-педагогического сопровождения учащихся / Волченкова Е.В., Кузнецова Е.В., Санникова Ю.П. и др. // Science



- for Education Today. 2020. Т. 10. № 5. С. 84–103. DOI: 10.15293/2658-6762.2005.05 [Volchenkova E.V., Kuznetsova E.V., Sannikova Yu.P. et al. Analysis of coping strategies of adolescents of delinquent behavior as a condition for optimizing psychological and pedagogical support of students. *Science for Education Today*. 2020. Vol. 10. No. 5. Pp. 84–103. (In Rus.). DOI: 10.15293/2658-6762.2005.05]
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб., 2009. [Vodopyanova N.E. *Psikhodiagnostika stressa* [Psychodiagnosics of stress]. St. Petersburg, 2009.]
  3. Габер И.В., Москвитин П.Н., Турбинский В.В. Междисциплинарный подход в профилактике аддиктивного поведения школьников // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2017. Т. 17. № S2. С. 50–51. [Gaber I.V., Moskvitin P.N., Turbinsky V.V. Interdisciplinary approach in the prevention of addictive behavior of schoolchildren. *Issues of Mental Health of Children and Adolescents*. 2017. Vol. 17. No. S2. Pp. 50–51. (In Rus.)]
  4. Голенков А.А., Сирош Д.С. Феномен самостигматизации у несовершеннолетних с химической аддикцией // International Journal of Medicine and Psychology. 2022. Т. 5. № 1. С. 131–139. [Golenkov A.A. Sirosh D.S. The phenomenon of self-stigmatisation in minors with chemical addiction. *International Journal of Medicine and Psychology*. 2022. Vol. 5. No. 1. Pp. 131–139. (In Rus.)]
  5. Иванцов О.В., Клепцова Е.Ю. Психологические характеристики зависимой личности // Человеческий капитал. 2020. № 7 (139). С. 103–112. DOI: 10.25629/НС.2020.07.09 [Ivantsov O.V., Kleptsova E.Yu. Psychological characteristics of a dependent personality. *Chelovecheskii kapital*. 2020. No. 7 (139). Pp. 103–112. (In Rus.). DOI: 10.25629/НС.2020.07.09]
  6. Курек Н.С. Нарушения психической активности и злоупотребление психоактивными веществами в подростковом возрасте. СПб., 2001. [Kurek N.S. *Narusheniya psikhicheskoy aktivnosti i zloupotrebleniye psikhoaktivnymi veshchestvami v podrostkovom vozraste* [Mental activity disorders and substance abuse in adolescence]. St. Petersburg, 2001.]
  7. Леус Э.В., Соловьев А.Г., Новикова И.А. Возрастные психологические аспекты аддиктивного поведения подростков // Наркология. 2016. Т. 15. № 3 (171). С. 12–17. [Leus E.V., Solovev A.G., Novikova I.A. Age-related psychological aspects of addictive behavior of adolescents. *Narkologiya*. 2016. Vol. 15. No. 3 (171). Pp. 12–17. (In Rus.)]
  8. Личностные и психоэмоциональные особенности лиц юношеского возраста, употребляющих синтетические наркотики / Соловьева И.Г., Патрикеева О.Н., Рецер Р.А., Ларин А.В. // Развитие человека в современном мире. 2021. № 3. С. 58–65. [Soloveva I.G., Patrikeeva O.N., Retser R.A., Larin A.V. Personal and psycho-emotional features of young people using synthetic drugs. *Human Development in the Modern World*. 2021. No. 3. Pp. 58–65. (In Rus.)]
  9. Миронова О.И., Машкин К.А. Повышение самооффективности студентов в условиях экзаменационного стресса // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. С. 240–253. DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-240-253 [Mironova O.I., Mashkin K.A. Improving students' self-efficacy under exam stress. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2022. No. 1. Pp. 240–253. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2022-1-240-253]

10. Миронова О.И., Машкин К.А. Самоэффективность студентов в условиях экзаменационного стресса // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 133–145. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-133-145 [Mironova O.I., Mashkin K.A. Self-efficacy of students under examination stress. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 3. Pp. 133–145. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-297X-2021-3-133-145]
11. Миронова О.И. Подходы к изучению экзаменационного стресса у студентов // Педагогика и психология образования. 2021. № 1. С. 159–170. DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170 [Mironova O.I. Approaches to the study of exam stress in students. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2021. No. 1. Pp. 159–170. (In Rus.) DOI: 10.31862/2500-297X-2021-1-159-170]
12. Нинилина Г.А. Профилактика аддиктивного поведения подростков в рамках проекта трудовой направленности // Традиции и инновации в педагогическом образовании: сборник научных трудов / научн. ред. Ю.Н. Галагузова. Екатеринбург, 2017. Вып. 3. С. 174–177. [Ninilina G.A. Prevention of addictive behavior of adolescents within the framework of the labor orientation project. *Traditsii i innovatsii v pedagogicheskom obrazovanii*. Yu.N. Galaguzova (ed.). Ekaterinburg, 2017. Vol. 3. Pp. 174–177. (In Rus.)]
13. Располова Н.И., Джамантаева М.Ш., Мархабаева Р.А. Роль социальных и личностных факторов в генезе аддиктивных расстройств // Вестник Казахского Национального медицинского университета имени С.Д. Асфендиярова. 2019. [Raspolova N.I., Dzhamantayeva M.Sh., Marhabayeva R.A. The role of social and personal factors in the genesis of addictive disorders. *Bulletin of the Kazakh National Medical University named after S.D. Asfendiyarov*. 2019. No. 1. Pp. 228–236. (In Rus.)]
14. Романова Д.В. Исследование аддиктивного поведения подростков // Молодежь Сибири – науке России: научно-практическая конференция / сост. Л.М. Ашихмина. Красноярск, 2019. С. 179–181. [Romanova D.V. The study of addictive behavior of adolescents. *Molodezh Sibiri – nauke Rossii*. L.M. Ashikhmina (ed.). Krasnoyarsk, 2019. Pp. 179–181. (In Rus.)]
15. Связь семейной структуры и особенностей реагирования на стресс у подростков-аддиктов / Овчинников А.А., Султанова А.Н., Сычева Т.Ю., Мамедов Т.Н. // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 2018. Т. 118. № 1-2. С. 22–25. [Ovchinnikov A.A., Sultanova A.N, Sycheva T.Yu, Mamedov T.N. The relationship between the family structure and characteristics of the stress reaction in adolescent addicts. *S.S. Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*. 2018. Vol. 118. No. 1-2. Pp. 22–25. (In Rus.)]
16. Шубникова Е.Г. Непродуктивные стратегии совладающего поведения как маркеры склонности подростков к зависимому поведению // Социальная педагогика. 2019. № 3. С. 73–78. [Shubnikova E.G. Unproductive strategies of coping behavior as markers of adolescents' propensity to dependent behavior. *Social Pedagogy*. 2019. No. 3. Pp. 73–78. (In Rus.)]
17. Gossop M., Stewart D., Browne N., Marsden J. Factors associated with abstinence, lapse or relapse to heroin use after residential treatment: Protective effect of coping responses. *Addiction*. 2002. No. 97. Pp. 1259–1267.

18. Henneberger A.K., Mushonga D.R., Preston A.M. Peer influence and adolescent substance use: A systematic review of dynamic social network research. *Adolesc Res Rev.* 2020. No. 6 (1). Pp. 57–73. DOI: 10.1007/s40894-019-00130-0
19. Mezzich A.C., Tarter R.E., Kirisci L. et al. Coping capacity in female adolescent substance abusers. *Addictive Behaviors.* 1995. No. 20 (2). Pp. 181–187. DOI: 10.1016/0306-4603(94)00056-5
20. Moser A.E., Annis H.M. The role of coping in relapse crisis outcome: A prospective study of treated alcoholics. *Addiction.* 1996. No. 91. Pp. 1101–1114.
21. Nations United. World Drug Report 2021. URL: <https://wdr.unodc.org/wdr2021/index.html> (accessed: 24.06.2021).
22. Nawi A.M., Ismail R., Ibrahim F. Risk and protective factors of drug abuse among adolescents: A systematic review. *BMC Public Health.* 2021. No. 21. Pp. 2073–2089. DOI: 10.1186/s12889-021-11906-2
23. Rawas El.R., Venniro M. Editorial: The double facets of social behavior in drug addiction. *Frontiers in Behavioral Neuroscience.* 2022. No. 16. DOI: 10.3389/fnbeh.2022.907327
24. Wills T.A., Hirky A.E. Coping and substance abuse: A theoretical model and review of the evidence. *Handbook of coping: Theory, re-search, applications.* N.S. Zeidner (ed.). New York, 1996. Pp. 297–302.

Статья поступила в редакцию 20.01.2024, принята к публикации 06.03.2024

The article was received on 20.01.2024, accepted for publication 06.03.2024

### Сведения об авторах / About the authors

**Миронова Оксана Ивановна** – доктор психологических наук; профессор департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва; профессор кафедры психологии и развития человеческого капитала факультета социальных наук и массовых коммуникаций, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва

**Oksana I. Mironova** – Dr. Psychology Hab.; Professor at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow; Professor at the Department of Psychology and Human Capital Development of the Faculty of Social Sciences and Mass Communications, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow

E-mail: [mironova\\_oksana@mail.ru](mailto:mironova_oksana@mail.ru)

**Голенков Алексей Анатольевич** – аспирант департамента психологии факультета социальных наук, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

**Alexey A. Golenkov** – graduate student at the Department of Psychology of the Faculty of Social Sciences, HSE University, Moscow

E-mail: [79153359254@yandex.ru](mailto:79153359254@yandex.ru)

### Заявленный вклад авторов

**О.И. Миронова** – общее руководство, разработка концепции публикации, участие в подготовке текста статьи

**А.А. Голенков** – разработка идеи представленной работы, планирование исследования, участие в подготовке текста статьи

### Contribution of the authors

**O.I. Mironova** – development of the concept of publication; participation in the preparation of the text of the article

**A.A. Golentkov** – development of the idea of the presented work, research planning, participation in the preparation of the text of the article

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

УДК 159.9.072+372.881.1

**А.В. Чагина**

Костромской государственный университет,  
156005 г. Кострома, Российская Федерация

## Исследование взаимосвязи самооценки языковых способностей подростков и восприятия ими профессиональных стилей учителей иностранного языка

В 2023 г. среди российских подростков, которые изучают иностранный (английский) язык в школах и заведениях среднего профессионального образования, был проведен опрос, посвященный самооценке языковых способностей и оценке различных параметров, касающихся преподавания иностранного (английского) языка в российских учебных заведениях. Одним из параметров для оценки были профессиональные стили педагогов в различных разрезах учебной работы (подготовка к занятиям, планирование хода урока, подход к подаче материала, мотивирование учащихся, разрешение конфликтов и др.). Опрос позволил выявить, что подростки в основном оценивают уровень своих языковых способностей как средний, но в их видении учителя английского языка чаще являются профессионалами с достаточным уровнем предметной подготовки и коммуникативных компетенций. По результатам исследования автор делает вывод о том, что к стараниям учителей и умению работать с аудиторией чаще положительно относятся более способные, ответственные и заинтересованные ученики, которые применяют и осваивают язык не только на уроках, но и за пределами школы, в т.ч. при выполнении домашней работы и знакомстве с культурой англоязычных стран.

**Ключевые слова:** языковые способности, познавательный интерес, самооценка, российские учителя, профессиональный педагогический стиль, преподавание иностранного языка

© Чагина А.В., 2024



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License  
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

ССЫЛКА НА СТАТЬЮ: Чагина А.В. Исследование взаимосвязи самооценки языковых способностей подростков и восприятия ими профессиональных стилей учителей иностранного языка // Педагогика и психология образования. 2024. № 2. С. 133–151. DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

**A.V. Chagina**

Kostroma State University,  
Kostroma, 156005, Russian Federation

## The study of the relationship between the self-assessment of language abilities of adolescents and their perception of professional styles of foreign language teachers

In 2023, a survey was conducted among Russian teenagers, who study a foreign (English) language in schools and institutions of secondary vocational education, on self-assessment of language abilities and assessment of various parameters related to teaching a foreign (English) language in Russian educational institutions. One of the parameters for evaluation was the professional styles of teachers in various sections of academic work (preparation for classes, lesson planning, approach to the presentation of material, motivation of students, conflict resolution, etc.). The survey revealed that teenagers mostly rate the level of their language abilities as average, but in their vision, English teachers are more likely to be professionals with a sufficient level of subject training and communicative competencies. According to the results of the study, the author concludes that the efforts of teachers and the ability to work with the audience are more often positively treated by more capable, responsible and interested students who use and master the language not only in the classroom, but also outside of school, including when doing homework and getting to know the culture of English-speaking countries.

**Key words:** language skills, cognitive interest, self-esteem, Russian teachers, professional pedagogical style, teaching a foreign language.

CITATION: Chagina A.V. The study of the relationship between the self-assessment of language abilities of adolescents and their perception of professional styles of foreign language teachers. *Pedagogy and Psychology of Education*. 2024. No. 2. Pp. 133–151. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-297X-2024-2-133-151

## Введение

Вопрос о том, каким должен быть современный учитель, как с личностной, так и с профессиональной точек зрения, является весьма актуальным в условиях непрерывного реформирования отечественной образовательной системы, а также в свете глобальных вызовов, с которыми перманентно сталкивается наша страна. Глобальная пандемия COVID-19 существенно трансформировала понятия о традиционной урочно-классной системе, доказав эффективность новых (в первую очередь, дистанционных) форматов проведения занятий и контроля выполнения домашнего задания. Внешнеполитическая ситуация, в которой находится Россия с начала 2022 г., обусловленная экономической и культурной блокадой со стороны большинства западных стран, существенно влияет на пересмотр подходов к содержанию и качеству имеющихся образовательных программ. Несмотря на резкий разрыв отношений между Россией и Западом, изучение иностранного (в большинстве случаев, английского) языка отечественными школьниками и студентами продолжает оставаться неотъемлемым элементом образовательных программ. Одновременно растет популярность частных школ и центров преподавания английского языка, что свидетельствует о желании подростков и взрослых владеть языком, без которого по-прежнему не представляется работа в ведущих отраслях экономики (например, в IT-сфере, в топ-журналистике, на передовых технологических производствах). Также это фиксирует интерес населения РФ (в первую очередь, подростков и молодежи) к культуре англоязычных стран.

В связи с этим важной видится оценка подростками собственных языковых способностей и интереса к изучению английского языка во взаимосвязи с оцениваемыми ими профессиональными стилями учителей (уровень подготовки к проведению занятий, планирование, мотивировка аудитории, работа с конфликтными ситуациями и проявлениями отклоняющегося поведения и др.), т.к. именно на стыке

заинтересованности обучающихся и высокого профессионализма педагогов рождается итоговый успех и растет качество овладения учебной дисциплиной.

Исследовательский интерес в отношении способностей подростков и молодежи к изучению иностранных языков в последние десятилетия достаточно высок [1; 5]. О.В. Брич, рассматривая рефлексивную самооценку как компонент учебно-познавательной компетенции учащихся, отметила ее тесную взаимосвязь с самоконтролем процесса и результатов деятельности: «От ее показателей зависит, в какой степени обучаемый сможет брать на себя ответственность за процесс своего учения и самообучения, сможет ли он отслеживать динамику возникновения затруднений и принимать соответствующие меры» [2, с. 28].

А.М. Еникеева на основе изучения отечественных и зарубежных работ определила академическую самооценку как важную мотивирующую силу; при этом повышение самооценки обучающихся должно полагаться одной из целей обучения иностранному языку [4, с. 88].

Постановка подобных целей во многом зависит от педагогического профессионализма и стиля работы учителя [6; 8]. Данные вопросы также неоднократно попадали в поле зрения зарубежных и российских исследователей, в т.ч. рассматривались нами ранее на основе широкого круга иностранных исследований в статье «Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей» [12]. В рамках данной работы отметим, что многие ученые обозначают автономию учителя как мерило его профессионализма и один из ключевых параметров взаимодействия с аудиторией. Так Х. Ниemi [17] и Т. Попкевич [19] в качестве двух ключевых характеристик педагогического профессионализма выделили автономию и способность принимать персональные, независимые решения. По мнению К. Леунг, помимо институционально предписанного профессионализма (основывающегося на официальных документах, учебных программах и правилах, разработанных регулирующими сферу образования институтами) профессионализм учителя иностранного языка должен базироваться на независимости, которая определяется персональным взглядом педагога на качество преподавания учебной дисциплины [15].

Педагогический стиль, согласно взгляду В.И. Семендяевой, представляет собой систему педагогических средств и методических приемов, применяемых педагогом в учебном процессе и во взаимоотношениях с обучающимися, характеризующая его педагогическую индивидуальность [10].

Подробный обзор профессиональных стилей учителей нами был проделан ранее [12], где в том числе была подробно рассмотрена модель



Н. Олтерман [22], включающая 4 учительских стиля, выделенных в классификации на основании двух признаков-оснований. Согласно этой модели, 2 учительских стиля содержат высокую направленность: контроль и поддержка структуры, при этом 2 стиля – низкую направленность: автономия и хаос. Также дихотомическое деление учительских стилей присутствует в ориентации учителей на поддержку (автономия и поддержка структуры) и разрушение (хаос и контроль).

По мнению Н. Олтерман, учителя, поддерживающие автономию, пытаются выявить, развить и поддержать интересы учащихся, прислушиваясь к тому, что говорят учащиеся, принимая во внимание их предпочтения и объясняя смысл назначенных упражнений [22]. Большинство исследований, посвященных изучению мотивирующих стилей учителей, были сосредоточены на предоставлении поддержки автономии. Когда учителя используют структурирующий стиль, они стремятся способствовать развитию компетентности учащихся. Структура обозначает как объем, так и ясность информации, которую преподаватели предоставляют учащимся об их ожиданиях, а также необходимые указания «как» эффективно достигать желаемых результатов. Если стили обучения, поддерживающие потребности (поддержка автономии и структура), представляют собой «светлую сторону», то стратегии обучения, препятствующие потребностям (контроль и хаос), представляют «темную сторону» мотивирующего стиля учителей. Контроль за обучением включает в себя инструктаж и общение с учащимися таким образом, чтобы заставить их думать, чувствовать и вести себя так, как предписано учителем. Учителя, которые придерживаются хаотичного стиля преподавания, сбивают с толку, противоречивы и непредсказуемы, тем самым мешая учащимся понять, чего от них ожидают и как оправдать и достичь этих ожиданий.

Однако даже самый автономный и независимый педагог должен обладать высокой коммуникативной компетентностью, считающейся одной из ключевых компетенций учителя [3; 7; 9; 11; 14]. Е. Усо-Хуан и А. Мартинес-Флор разделили коммуникативные компетенции педагога на 5 основных составляющих: *лингвистическую* (словарный запас, произношение, знание грамматики и орфографии и т.д.), *прагматическую* (как, когда и для чего необходимо использовать язык), *межкультурную* (условия и правила общения, вежливость и др.), *стратегическую* (умение справляться с аутентичной коммуникативной ситуацией, максимально задействуя все необходимые коммуникативные ресурсы) и *дискурсивную* (навыки построения языкового материала, грамотное использования форм слов, речевых конструкций, логика и последовательность в построении речи) [23]. Чем выше языковые навыки

самого преподавателя и чем активнее он включает их в работу учеников на занятиях, тем сложнее, но результативнее будет процесс обучения [20].

Некоторые исследователи акцентируют внимание на положительном эффекте от расширения перечня коммуникативных приемов, применяемых педагогами; в частности, использование учителями иностранного языка юмора положительно влияет и на общую атмосферу в классе, и на степень усвоения материала обучающимися. Так, М. Шардакова видит в усилении культурных различий путем задействования юмора способ к достижению творческого понимания языка, при этом учащиеся будут испытывать удовольствие от процесса обучения [21]. Включение юмора, по мнению П. Нефф и Дж. Ручински, не только облегчает обучение, но и непосредственно повышает лингвистическую компетентность учащихся [16].

То, как будут проходить занятия, зависит не только от профессиональной компетентности педагога и языковых способностей аудитории. Любой учитель – это, в первую очередь, личность с индивидуальным социальным и профессиональным опытом, темпераментом и прочими личностными характеристиками, которые и формируют уникальную жизненную позицию и педагогический стиль. А. Петреску подчеркивает, что хоть ученик и является центральной фигурой образовательного процесса, непосредственная роль в нем учителя, обусловленная его профессиональным стилем (например, роль советчика, критика, наставника или посредника), может значительно влиять на итоговый результат их взаимодействия. При этом Петреску также подчеркивает и важность подготовки преподавателей иностранного языка в разрезе трех интегративных измерений: знания особенностей и культуры страны преподаваемого языка (когнитивное измерение), поведения по отношению к культуре страны преподаваемого языка (эмоциональное измерение), навыков коммуникации (прагматическое измерение) [18].

Таким образом, результативность и эффективность процесса обучения иностранному языку зависят от соотношения языковых способностей и познавательного интереса обучающихся, с одной стороны, и педагогической компетентности и профессионального стиля учителя – с другой. В связи с этим целью настоящего исследования является отслеживание взаимосвязи между самооценкой языковых способностей и интереса к изучению иностранного (английского) языка подростками и их оценками различных аспектов профессионального стиля педагогов. Исходя из цели, нам были определены следующие задачи исследования:

1. Провести опрос среди подростков, которые изучают иностранный (английский) язык в школах и заведениях среднего профессионального образования (СПО), включающий оценочные замеры по опроснику

«Самооценка языковых способностей» и «Учительские стили» (с 12 подшкалами «правила класса», «план урока», «начало обучения», «мотивация учащихся», «жалобы учащихся», «требование дополнительных усилий», «проявление тревожности», «неподобающее поведение учащихся», «время практики», «спор учащихся», «результаты тексты», «домашнее задание»).

2. Оценить результаты опроса по опроснику «Самооценка языковых способностей» с точки зрения средних оценок и стандартных отклонений.

3. Оценить результаты опроса по опроснику «Учительские стили» с точки зрения средних оценок и стандартных отклонений.

4. Выявить корреляционные взаимосвязи между самооценкой учащихся их способностей к английскому языку и оценкой ими профессиональных стилей учителей, преподающих иностранный язык.

## Методы исследования

Общая выборка исследования, проведенного в апреле–мае 2023 г., составила 246 респондентов. Доля женщин – 57,7%. Опросник был размещен на базе сервиса Anketolog, респонденты рекрутировались методом снежного кома через социальные сети, а также при участии педагогов г. Костромы. Средний возраст опрошенных составил 16 лет (SD = 2,22 года), что позволяет говорить об охвате преимущественно подростковой аудитории (средняя и старшая школа, СПО). Чуть менее половины опрошенных (41,1%) – жители Костромы, остальные респонденты проживали в других городах и регионах РФ. По субъективному уровню дохода респонденты распределились следующим образом: по 5% – «очень низкий» и «очень высокий»; 5,4% – «низкий»; 20,1% – «высокий»; 64,4% – «средний».

В исследовании применялись следующие методики. Профессиональные стили педагогов оценивались с помощью модифицированной версии опросника «Учительские стили» [22], представленные типологией: контроль, хаос, структура, автономия. Также использовался авторский «Опросник самооценки языковых способностей», который прошел первичную адаптацию. Он содержит 15 утверждений, с которыми респондентам было предложено выразить степень согласия по шкале Р. Лайкерта от 1 «полностью не согласен», до 5 «полностью согласен» [13].

Гипотеза исследования состояла в том, что самооценка языковых способностей и познавательного интереса учащихся взаимосвязана с их оценкой профессиональных стилей педагогов.

## Результаты исследования

Как следует из результатов более ранних исследований [13], опросник самооценки языковых способностей продемонстрировал высокую внутреннюю согласованность утверждений (коэффициент  $\alpha$  Кронбаха = 0,930), а средние значения шкалы самооценки уровня языковых способностей в отношении иностранного языка показали, что большинство юных респондентов оценивают собственные способности и интерес к изучению английского языка как посредственные. Оценку выше трех баллов также получили следующие утверждения: «я никогда не скучаю на уроках английского языка» ( $M = 3,27$ ), «я понимаю логику построения фраз на английском языке» ( $M = 3,26$ ), «делаю все меньше ошибок на английском языке» ( $M = 3,25$ ), «я с легкостью запоминаю большое количество новых слов» ( $M = 3,24$ ), «у меня есть интерес ко многим языкам» ( $M = 3,17$ ), «я смело строю новые фразы на английском языке» ( $M = 3,08$ ), «мне нравится смотреть фильмы на английском языке» ( $M = 3,04$ ).

Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между: полом (девушки проявляют более сильный интерес к изучению многих языков ( $r = 0,13$ ;  $p < 0,05$ ), а также к просмотру фильмов на английском языке ( $r = 0,15$ ;  $p < 0,05$ )), возрастом (более молодой опрошенный меньше скучает на уроках английского ( $r = -0,21$ ;  $p < 0,001$ ) и легче усваивает материал иностранного языка, нежели иных предметов ( $r = -0,21$ ;  $p < 0,001$ )). Параметр субъективного уровня дохода респондента также показал ряд связей: чем выше доход семьи, тем учащийся более уверенно строит новые фразы на английском языке ( $r = 0,24$ ;  $p < 0,001$ ) и допускает меньше ошибок при использовании языка ( $r = 0,23$ ;  $p < 0,001$ ).

Факторный анализ данных, полученных с помощью «Опросника языковых способностей», позволил выделить три основных фактора: «за пределами школьного учебника» (включивший самооценочные утверждения, связанные с проявлением интереса к иностранным языкам и культуре их носителей, выходящего за рамки школьной программы, а также стремление респондентов к применению знаний иностранных языков в повседневной жизни), «языковой азарт» (собранный в себя утверждения, характеризующие положительное отношение к образовательному процессу на уроках и при выполнении домашнего задания), и «языковое чутье», объединивший утверждения, касающиеся непосредственно способностей к изучению иностранных языков (английского).

Оценка средних значений шкалы «Учительские стили» с 12 подшкалами (блоками) (табл. 1), показывает, что в целом ученики более склонны оценивать педагогов как имеющих четкий план и цель профессионалов,

желающих показать важность языка как учебного предмета и его пользу в повседневной жизни, не остающихся в стороне, когда кто-то испытывает трудности, и старающихся не пускать процесс обучения на самотек, а стремящихся внести коррективы, принять необходимые меры.

В блоке «Правила класса» (№ 1)<sup>1</sup> большинство респондентов сошлись во мнении, что учителя диктуют собственные стандарты и правила аудитории (4,18) и уведомляют их о том, что данные правила должны соблюдаться неукоснительно (4,27), при этом учителя не всегда волнует, комфортно ли от этого самим ученикам (3,88). Так, опасность санкций больше отметили ученики, которым нравится выполнение домашней работы (следовательно, более ответственные) ( $r = 0,302$ ;  $p < 0,001$ ) и которые не испытывают скуку на уроках ( $r = 0,342$ ;  $p < 0,001$ ).

По подшкале «План урока» (№ 2) в среднем положительно было оценено стремление учителей предлагать интересный, увлекательный материал на уроке (4,61) и требовательное отношение к выполняемой работе (4,54) при четкой постановке итоговых целей урока (4,20). Оценка увлекательности предлагаемого педагогом материала также имеет положительную взаимосвязь с более высокой самооценкой способностей и интереса учеников, особенно тех, кто не испытывает скуку на уроках ( $r = 0,457$ ;  $p < 0,001$ ) и любит домашнюю работу ( $r = 0,380$ ;  $p < 0,001$ ).

В рамках блока «Начало обучения» (№ 3) респонденты скорее согласились с тем, что учителю важно узнать уровень знаний учеников об вновь изучаемой теме (4,85), но при этом он настаивает на том, чтобы «ученики учились тому, чему их учат» (4,36). Опрос также показал достойный уровень «Мотивации учащихся» со стороны учителей (№ 4), которые предлагают помощь (5,04), объясняют пользу овладения иностранным языком для внешкольной жизни (4,57) и умеют импровизировать на занятиях (4,31). Умение импровизировать в основном было отмечено теми, кто старается понимать носителей языка не по дословному переводу, а по общему смыслу фраз ( $r = 0,161$ ;  $p < 0,05$ ); те, кто любит выполнение домашних заданий опять же выше оценивали желание педагога помочь ( $r = 0,386$ ;  $p < 0,001$ ) и разговоры о пользе языка за пределами школы ( $r = 0,334$ ;  $p < 0,001$ ), то же можно сказать об учениках, не знающих скуки на уроках ( $p < 0,001$ ). Те респонденты, которые не боятся строить новые фразы на английском языке, также отмечали желание учителя оказать помощь ( $r = 0,307$ ;  $p < 0,001$ ); данная взаимосвязь вполне объяснима: чем сильнее ученик ощущает поддержку, тем он смелее пробует что-то новое.

<sup>1</sup> Здесь и далее в круглых скобках указаны номера подшкал (блоков) опросника, отраженные в табл. 1.

В отношении практической работы на уроках (№ 9) респонденты высказались, что учителя пошагово объясняют решение конкретной проблемы и только потом направляют на решение следующих проблем (4,71), зачастую планируют небольшие отрезки учебного процесса и уже в их ходе оценивают дальнейшее развитие событий (4,53), а также проявляют требовательность и профессиональную жесткость (4,23). В блоке «Требование дополнительных усилий» (№ 6) также было отмечено желание учителей сделать уроки более интересными (4,86) и оказать дополнительную помощь в случае возникновения сложностей с изучаемым материалом (4,57). В данном разрезе вновь наблюдается статистическая взаимосвязь с отношением к домашнему заданию: желание педагогов делать уроки более интересными чаще отмечали респонденты, выше оценивающие собственный интерес к выполнению домашней работы ( $r = 0,406$ ;  $p < 0,001$ ), скорость усвоения объема задания и стремление с опережением заглянуть в новый материал ( $r = 0,431$ ;  $p < 0,001$ ).

Конкретные результаты практической работы, которые выражаются в итоговых тестах (№ 11), по оценкам опрошенных подростков в основном не остаются без внимания учителей, которые помогают учащимся исправить собственные ошибки (4,98), дают обратную связь (4,86) и мотивируют на получение более высоких баллов (4,02). Пункт «учитель английского языка не тратит время в классе на учащихся с низкими баллами» был в среднем оценен в 3,3 балла, что также подтверждает заинтересованность большинства учителей в том, чтобы все их подопечные показывали более высокие результаты. О том, что учителя с большей вероятностью готовы выслушать мнение учеников насчет проведенного теста, чаще всего заявляли подростки, которым, по их мнению, изучение английского дается легче, нежели изучение иных предметов учебной программы ( $r = 0,328$ ;  $p < 0,001$ ), смело строящие новые фразы ( $r = 0,349$ ;  $p < 0,001$ ), а также применяющие языковые способности за пределами школы, например, при просмотре фильмов ( $r = 0,313$ ;  $p < 0,001$ ) или чтении новостей на английском языке ( $r = 0,320$ ;  $p < 0,001$ ). Средние оценки блока «Домашнее задание» (№ 12) демонстрируют, что учителя рассказывают о том, как правильно выполнять заданную на дом работу (4,81) и предупреждают о последствиях невыполнения и некачественного ее выполнения (4,25), но реже отдают все на откуп самим учащимся (3,90) и не предлагают различные варианты домашних заданий (3,67).

Важен и отклик учителя на жалобы класса (№ 5) и тревожность учеников (№ 7): опрос показал, что педагоги учат дробить проблемы и решать их по одной (4,63), предлагают пошаговый план для выполнения поставленной задачи (4,53), обращают внимание на персональную

пользу изучения материала (4,38), и, в случае появления у учеников негативных чувств, чаще всего бывают открытыми для предложений (4,01), предлагая открыто выразить беспокойство (4,04). При ситуации проявления неподобающего поведения со стороны учеников (№ 8) большинство учителей (по оценке самих учащихся) объясняют собственные ожидания сотрудничества (4,47) и применяют индивидуальный подход (4,23). При этом учителя чаще всего рассказывают о правилах социальной коммуникации и кооперативного поведения (4,29) и при спорах учащихся (№ 10) в основном не оставляют ситуацию без внимания, интересуются мнением сторон о вариантах ее разрешения (4,02), а также могут пристыдить конфликтующих и предупреждают их о возможных санкциях (4,18). Отметим, что в рамках данных подшкал (блоки № 5, 7, 8, 10) опросника также наиболее ярко прослеживается статистическая взаимосвязь между ответами учеников, высоко оценивших свой интерес к выполнению домашней работы и указывавших, что им не бывает скучно на уроках, и положительными оценками профессионализма и участливости учителей ( $p < 0,001$ ).

Таблица 1

**Средние значения шкалы  
«Оценка различных характеристик профессиональных стилей  
педагогов, преподающих иностранный язык»**

Утверждение	M	SD
<b>Блок 1. Правила класса</b>		
1.1. Обычно учитель объявляет о своих ожиданиях и стандартах в отношении взаимодействия с учащимися	4,18	1,94
1.2. Обычно учитель не слишком беспокоится о правилах поведения	3,25	1,80
1.3. Обычно учитель сообщает свои правила, сказав учащимся, что они должны их соблюдать, и объявляет санкции за несоблюдение правил	4,27	1,90
1.4. Обычно учитель просит учащихся предложить набор рекомендаций, которые помогут им чувствовать себя комфортно в классе	3,88	1,95
<b>Блок 2. План урока</b>		
2.1. Обычно учитель сообщает, каких результатов обучения он ожидает от учащихся к концу урока	4,20	1,97
2.2. У учителя обычно отсутствует подробный план, урок идет сам собой	3,10	1,91

Продолжение табл. 1

Утверждение	M	SD
2.3. Обычно учитель предлагает очень интересный, увлекательный урок	4,61	1,92
2.4. Обычно учитель ориентирован на то, чтобы учащиеся выполнили всю требуемую работу без исключений и оправданий	4,54	1,67
<b>Блок 3. Начало обучения</b>		
3.1. Обычно учитель предоставляет четкое пошаговое расписание и обзор периода занятий	4,04	1,94
3.2. Обычно учитель не планирует слишком много, приняв вещи такими, какие они есть	3,90	1,73
3.3. Обычно учитель твердо настаивает на том, чтобы ученики учились тому, чему их учат	4,36	1,70
3.4. Обычно учитель интересуется, что учащиеся знают об изучаемой теме	4,85	1,85
<b>Блок 4. Мотивация учащихся</b>		
4.1. Обычно учитель отклоняется от плана урока, добавив импровизации	4,31	1,70
4.2. Обычно учитель стучит по столу и громко говорит: «Пришло время обратить внимание!»	3,04	1,84
4.3. Обычно учитель предлагает помощь	5,04	1,78
4.4. Обычно учитель говорит о пользе учебного материала для повседневной жизни учащихся	4,57	1,79
<b>Блок 5. Жалобы учащихся</b>		
5.1. Обычно учитель примет их негативные чувства как должное, убедив их, что он открыт для их предложений	4,01	1,90
5.2. Обычно учитель будет настаивать на том, что они должны выучить этот материал для своего же блага	4,38	1,70
5.3. Обычно учитель научит их полезной стратегии, разбив проблему, чтобы решить ее шаг за шагом	4,63	1,82
5.4. Обычно учитель просто проигнорирует их жалобы, т.к. им нужно научиться самостоятельно преодолевать препятствия	3,46	1,93



Утверждение	M	SD
<b>Блок 6. Требования дополнительных усилий</b>		
6.1. Обычно учитель не слишком беспокоится, т.к. учащиеся должны сами понять, сколько усилий нужно приложить	3,67	1,78
6.2. Обычно учитель постарается найти способы сделать урок более интересным и приятным для учащихся	4,86	1,89
6.3. Обычно учитель будет настаивать на том, что «настало время тяжелой работы!»	3,70	1,86
6.4. Обычно учитель скажет: «Поскольку этот урок очень сложный, я окажу вам дополнительную помощь, если будет необходимо»	4,57	1,82
<b>Блок 7. Проявление тревожности</b>		
7.1. Обычно учитель признает, что они выглядят встревоженными и напряженными. Предложит им выразить свое беспокойство	4,04	1,88
7.2. Обычно учитель будет настаивать на том, чтобы они действовали более зрело	4,33	1,64
7.3. Обычно учитель представит пошаговый план, необходимый для выполнения поставленной задачи, чтобы они чувствовали себя более способными справиться с ней	4,53	1,80
7.4. Обычно учитель не будет беспокоиться об этом, пусть это пройдет само	3,47	1,89
<b>Блок 8. Неподобающее поведение учеников</b>		
8.1. Обычно учитель прикажет им немедленно вернуться к работе; иначе будут плохие последствия	3,86	1,90
8.2. Обычно учитель объяснит причины, по которым он хочет, чтобы они вели себя должным образом. Позже он поговорит с ними индивидуально и внимательно выслушает, как они видят ситуацию	4,23	1,90
8.3. Обычно учитель сообщит классу об ожиданиях сотрудничества и социальных навыках	4,47	1,72
8.4. Обычно учитель отпустит ситуацию, потому что нет желания вмешиваться	3,64	1,64

Продолжение табл. 1

Утверждение	M	SD
<b>Блок 9. Время практики</b>		
9.1. Обычно учитель спрашивает учащихся, над какими типами практических задач они хотели бы работать больше всего	3,98	1,91
9.2. Обычно учитель потребует начать работать, нравится им это или нет, сказав им, что иногда нужно научиться делать что-то против своей воли	4,23	1,77
9.3. Обычно учитель не будет планировать слишком много и посмотрит, как будут развиваться события	4,53	1,73
9.4. Обычно учитель пошагово объяснит решение одной проблемы, затем направит их на решение последующих проблем	4,71	1,84
<b>Блок 10. Спор учащихся</b>		
10.1. Обычно учитель отводит спорящих учащихся в сторону, кратко описав, что он увидел, и спросит их предложения о том, как разрешить ситуацию	4,02	1,96
10.2. Обычно учитель четко объяснит, каковы принципы взаимоотношений в классе, указав, что такое полезное, кооперативное поведение	4,29	1,76
10.3. Обычно учитель не вмешивается, позволив учащимся решать вопросы самостоятельно	3,92	1,81
10.4. Обычно учитель скажет учащимся, что им должно быть стыдно за свое поведение и что, если они будут продолжать, будут санкции	4,18	1,81
<b>Блок 11. Результаты теста. Что учитель английского языка делает с теми, кто набрал очень мало баллов</b>		
11.1. Учитель настаивает на том, что низкие оценки для них неприемлемы, сообщает учащимся, что они должны в их же интересах получить более высокие баллы	4,02	1,89
11.2. Учитель помогает учащимся исправить свои неправильные ответы, чтобы они поняли, что пошло не так и как исправить	4,98	1,84
11.3. Учитель терпеливо и с пониманием выслушает, что учащиеся говорят о выполнении теста	4,86	1,87
11.4. Учитель не тратит время в классе на учащихся с низкими баллами	3,33	2,04

Утверждение	М	SD
<b>Блок 12. Домашнее задание</b>		
12.1. Учитель дает понять, что домашнюю работу нужно делать хорошо, в противном случае будут плохие последствия	4,25	1,92
12.2. Учитель сообщает, что значит грамотно выполнить домашнее задание; убеждается, что все понимают, что требуется для успешного выполнения домашнего задания	4,81	1,74
12.3. Учитель предлагает несколько различных вариантов домашних заданий (например, три) и просит учащихся выбрать несколько из них (например, два)	3,67	2,03
12.4. Учитель позволяет самостоятельно учащимся изучать домашнее задание, не объясняя все слишком подробно	3,90	1,87

Утверждения опросника, изначально носящие в себе негативные оценочные суждения в отношении профессиональных стилей педагогов, набирали средний балл ниже 4 («обычно учитель английского языка не слишком беспокоится о правилах поведения», «у учителя английского языка обычно отсутствует подробный план, урок идет сам собой», «обычно учитель английского языка стучит по столу и громко говорит: “Пришло время обратить внимание!”», «учитель английского языка не тратит время в классе на учащихся с низкими баллами»), что также подтверждает вышесказанное. С другой стороны, ни одна из предложенных в опроснике характеристик в среднем не была оценена выше 5,5–6 баллов, что говорит о необходимости совершенствования педагогических стилей для очень значительной части российских учителей и преподавателей иностранного (английского языка).

## Заключение

Исследование самооценки языковых способностей подростков и оценки ими профессиональных стилей учителей (подготовка к занятиям, планирование хода урока, подход к подаче материала, мотивирование учащихся, разрешение конфликтов и др.) в их взаимосвязи позволяет выявить следующее:

- в среднем опрошенные определяют собственные способности и интерес к изучению иностранного (английского) языка как посредственные;

- по мнению подростков, учителя (преподаватели) английского языка чаще хорошо подготовлены к урокам, имеют план и сообщают аудитории о своих требованиях и ожиданиях, при этом стараюсь мотивировать учащихся к овладению предметом;
- педагоги скорее склонны устанавливать и диктовать свои правила аудитории, объясняя возможные последствия их несоблюдения, но при этом они достаточно четко ставят цели и чаще стараются предлагать ученикам интересный для изучения материал, на что прежде всего обращают внимание респонденты с более высокой самооценкой языковых способностей и интереса к предмету (особенно те, кто не привык скучать на уроках английского и выражает положительное отношение к домашней работе);
- учителя в основном не пытаются «заваливать» учеников множеством учебных проблем, напротив, чаще всего они учат их решать все поступательно, проводят контрольные замеры уровня освоения предмета и оперативно на них реагируют;
- у учителей английского в основном отмечается желание оказать помощь при возникновении у учеников сложностей, педагоги также не остаются в стороне и при возникновении конфликтных ситуаций.

Судя по корреляционным взаимосвязям, можно отметить, что к стараниям учителей чаще положительно относятся более способные, ответственные и заинтересованные ученики, которые стараются применять и осваивать язык не только на уроках, но и за пределами школы, в том числе при выполнении домашней работы и знакомстве с культурой англоязычных стран.

## Ограничения исследования

Ограничением настоящего исследования является использование опросника «Учительские стили» без его первичной адаптации, что является перспективной задачей наших дальнейших исследований. В то же время настоящую работу можно считать попыткой поиска взаимосвязи самооценки языковых способностей у школьников старших классов, выявленных при помощи авторского адаптированного опросника, и профессиональных стилей российских учителей.

## Библиографический список / References

1. Барынкина И.В. Особенности способностей к изучению иностранных языков // Вестник Брянского государственного университета. 2012. № 1 (1). С. 263–265. [Barynkina I.V. Features of abilities to study foreign languages. *Bulletin of the Bryansk State University*. 2012. No. 1 (1). Pp. 263–265. (In Rus.)]

2. Брич О.В. Рефлексивная самооценка как компонент учебно-познавательной компетенции учащихся // Вестник науки. 2020. № 11 (32). С. 28–32. [Brich O.V. Reflexive self-assessment as a component of educational and cognitive competence of students. *Bulletin of Science*. 2020. No. 11 (32). Pp. 28–32. (In Rus.)]
3. Дондокова Р.П. Сущностная характеристика и структура коммуникативной компетентности // Вестник Бурятского государственного университета. 2012. № 1-1. С. 18–21. [Dondokova R.P. Essential characteristics and structure of communicative competence. *Bulletin of the Buryat State University*. 2012. No. 1-1. Pp. 18–21. (In Rus.)]
4. Еникеева А.М. Самооценка как один из ключевых компонентов развития лингвистических способностей в подростковом возрасте // *Ceteris Paribus*. 2022. № 1. С. 86–88. [Enikeeva A.M. Self-assessment as one of the key components of the development of linguistic abilities in adolescence. *Ceteris Paribus*. 2022. No. 1. Pp. 86–88. (In Rus.)]
5. Игна О.Н. «Слагаемые» лингвистической одаренности и способностей к иностранным языкам // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2012. № 10 (125). С. 109–113. [Igna O.N. “Components” of linguistic giftedness and abilities for foreign languages. *Bulletin of Tomsk State Pedagogical University*. 2012. No. 10 (125). Pp. 109–113. (In Rus.)]
6. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М., 2009. [Mitina L.M. *Psikhologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya* [Psychology of work and professional development of a teacher]. Moscow, 2009.]
7. Нестеров В.В. Коммуникативная компетентность как фактор профессиональной компетентности педагога // *Акмеология*. 2009. № 1 (29). С. 19–26. [Nesterov V.V. Communicative competence as a factor of professional competence of a teacher. *Acmeology*. 2009. No. 1 (29). Pp. 19–26. (In Rus.)]
8. Никандров Н.Д. Педагогические стили: учебное пособие для студентов высших пед. учебных заведений. М., 2010. [Nikandrov N.D. *Pedagogicheskie stili* [Pedagogical styles]. Textbook. Moscow, 2010.]
9. Ондар Л.М. Исследование коммуникативной компетентности педагогов // Вестник Тувинского государственного университета. Социальные и гуманитарные науки. 2013. № 1 (16). С. 59–65. [Ondar L.M. The study of communicative competence of teachers. *Bulletin of Tuva State University. Social Sciences and Humanities*. 2013. No. 1 (16). Pp. 59–65. (In Rus.)]
10. Семендяева В.И. Влияние стиля педагогической деятельности учителя на эффективность образовательного процесса // *Таврический научный обозреватель*. 2016. № 8-3 (13). С. 21–24. [Semendyaeva V.I. The influence of the style of teacher’s pedagogical activity on the effectiveness of the educational process. *Tavrisheskiy nauchnyy obozrevatel*. 2016. No. 8-3 (13). Pp. 21–24. (In Rus.)]
11. Филатова Е.В. Коммуникативная компетентность педагога: сущность и структура // *Magister Dixit*. 2012. № 1. С. 119–125. [Filatova E.V. Communicative competence of a teacher: Essence and structure. *Magister Dixit*. 2012. No. 1. Pp. 119–125. (In Rus.)]

12. Чагина А.В., Максименко А.А. Взаимосвязь эмпатии с профессиональными стилями в работе российских учителей // Перспективы науки и образования. 2022. № 6 (60). С. 419–432. [Chagina A.V., Maksimenko A.A. The relationship of empathy with professional styles in the work of Russian teachers. *Prospects of Science and Education*. 2022. No. 6 (60). Pp. 419–432. (In Rus.)]
13. Чагина А. В., Максименко А. А. Взаимосвязь самооценки языковых способностей учащихся старших классов заведений среднего профессионального образования и оценки эмпатии учителей иностранного языка // Вестник Омского университета. Серия «Психология». 2024. № 2. В печати. [Chagina A.V., Maksimenko A.A. Relationship between self-assessment of language abilities of high school students of secondary vocational education institutions and assessment of empathy of foreign language teachers. *Herald of Omsk University. Series "Psychology"*. 2024. No. 2. In print.]
14. Klimova B.F. Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 158. Pp. 85–92.
15. Leung C. Second language teacher professionalism. *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. A. Burns, J.C. Richards (eds.). New York, 2009. Pp. 49–58.
16. Neff P., Rucynski J. Japanese perceptions of humor in the English language classroom. *Humor*. 2017. No. 30 (3). Pp. 279–301.
17. Niemi H. Effectiveness of teacher education and theoretical framework of communication, evaluation and the design of a finnish research project. *Effectiveness of Teacher Education: New Challenges and Approaches to Education*. H. Niemi, K. Tirri (eds.). Tampere, 1996. Pp. 11–32.
18. Petrescu A. The development of multiple skills for the foreign language teacher of the XXI century – current training needs. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2013. Vol. 76. Pp. 643–648.
19. Popkewitz T.S. Pacts/partnerships and governing the parent and child. *Current Issues in Comparative Education*. 2001. No. 3 (2). Pp. 1–8.
20. Sebestova S., Najvar P., Janik T. Prilezitosti k rozvijeni recovych dovednosti ve vyuce anglickeho jazyka: samostatne anebo v integraci. *Pedagogicka orientace*. 2011. No. 21 (3). Pp. 322–348.
21. Shardakova M. “I Joke You Don’t”: Second language humor. *Social and Cultural Aspects of Cross-Border Language Learning in Study Abroad*. 2013. Pp. 207–238.
22. Van den Bergh L., Soenens B., Vansteenkiste M. et al. Observed need-supportive and need-thwarting teaching behavior in physical education: Do teachers’ motivational orientations matter? *Psychology of Sport and Exercise*. 2013. No. 14. Pp. 650–661.
23. Uso-Juan E., Martinez-Flor A. Current trends in the development and teaching of the four language skills. Berlin, 2006.

Статья поступила в редакцию 07.12.2023, принята к публикации 03.03.2024  
The article was received on 07.12.2023, accepted for publication 03.03.2024

Сведения об авторе / About the author

**Чагина Алина Владимировна** – соискатель кафедры общей и социальной психологии Института педагогики и психологии, Костромской государственной университет

**Alina V. Chagina** – applicant at the Department of General and Social Psychology, Institute of Pedagogy and Psychology, Kostroma State University

E-mail: alinachagina90@gmail.com

Издание  
подготовили  
к печати:  
редактор  
*А. А. Алексеева*,  
корректор  
*А. А. Козаренко*,  
обложка, макет,  
компьютерная  
верстка  
*Н. А. Попова*

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

2024.2

Сайт журнала: [pp-obr.ru](http://pp-obr.ru)

E-mail: [izdat\\_mgopu@mail.ru](mailto:izdat_mgopu@mail.ru)

Авторы статей несут полную ответственность за точность приводимой информации, цитат, ссылок и списка литературы.

Перепечатка материалов, опубликованных в журнале, невозможна без письменного разрешения редакции.

Подписано в печать 28.06.2024 г.  
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Liberation Serif».  
Объем 9,5 п. л. Тираж 1000 экз.