

МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

Научный журнал
Издается с 1998 года
Выходит один раз в два месяца

№ 1 (110)

28 февраля 2025

ISSN 1991-5497

Подписной индекс
ПИ292

ГЕНЕРАЛЬНЫЙ ДИРЕКТОР

А.А. Петров – член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

УЧРЕДИТЕЛЬ: ООО «РМНКО»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

А.В. Петров – д-р пед. наук, проф., академик ПНИ, член международного союза журналистов (г. Горно-Алтайск)

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

О.В. Новикова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

ПЕРЕВОДЧИК

М.А. Кайгородова – канд. филол. наук, доцент (г. Горно-Алтайск)

АДРЕС РЕДАКЦИИ И ИЗДАТЕЛЯ

649006, Россия, Республика Алтай,
г. Горно-Алтайск,
проспект Коммунистический д. 159/1, кв. 30

РЕДКОЛЛЕГИЯ ЖУРНАЛА

Тел.: +79139900008;

E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

ИНДЕКС НАУЧНОГО ЦИТИРОВАНИЯ:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

ЖУРНАЛ ЗАРЕГИСТРИРОВАН:

➤ Роскомнадзор РФ, Свидетельство
о регистрации СМИ
ПИ № ФС 77-49955 от 23.05.2012 г.

➤ International Centre ISSN, Paris – France

➤ Включен в новый «Перечень ведущих
рецензируемых изданий ВАК РФ»
по следующим научным отраслям:
Педагогические науки; Филологические
науки

Подписано в печать 19.02.2025
Формат 60х84/8. Усл. печ. л. – 73,5.
Тираж 500 экз. Зак. №
Свободная цена.

© Редакция журнала «Мир науки, культуры,
образования», 2025

МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНСУЛЬТАТИВНЫЙ СОВЕТ

- *С.П. Ломов* – председатель редакционного совета, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО (г. Москва)
- *И.Р. Лазаренко* – доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- *Д.Е. Майкельсон* – доктор филологических наук, профессор (США)
- *У. Грисволд* – доктор педагогических наук, Университет Мемфиса (Теннесси, США)
- *В. Сартор* – доктор филологических наук, профессор университета штата Нью-Мексико, каф. изучения языков, грамотности и социокультурологии (США)
- *С.В. Кривых* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- *Н.Н. Кузнецова* – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- *М.А. Лаппо* – доктор филологических наук, профессор (г. Новосибирск)
- *Ю.Г. Пыхтина* – доктор филологических наук, профессор (г. Оренбург)
- *В.А. Гуреев* – доктор филологических наук, профессор (г. Москва)
- *Е.Н. Ежова* – доктор филологических наук, профессор (г. Ставрополь)
- *Е.В. Лукашевич* – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- *И.В. Фотиева* – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)

НАУЧНАЯ РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

- *А.В. Петров* – председатель редакционной коллегии, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, академик ПНИ (г. Горно-Алтайск)
- *Ю.В. Сенько* – академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (г. Барнаул)
- *И.К. Дракина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- *В.С. Чернявская* – доктор педагогических наук, профессор (г. Владивосток)
- *А.М. Руденко* – доктор философских наук, профессор (г. Ростов-на-Дону)
- *Ю.В. Сорокопуд* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- *И.Б. Горбунова* – доктор педагогических наук, профессор (г. Санкт-Петербург)
- *Ф.Х. Мухамедова* – доктор филологических наук, главный научный сотрудник (г. Махачкала)
- *С.А. Осокина* – доктор филологических наук, профессор (г. Барнаул)
- *Е.Л. Кудрина* – доктор педагогических наук, профессор (г. Москва)
- *Н.А. Гузь* – доктор филологических наук, профессор (г. Бийск)
- *Н.В. Глухих* – доктор филологических наук, профессор (г. Челябинск)

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Дизайн обложки: П.Г. Белозерцев. В оформлении использованы стихи Б. Бедюрова, Т. Маршалоной, П. Валери.

Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya

Scientific Journal
published since 1998.
Issued once in two months

№ 1 (110)

28 February 2025

ISSN 1991-5497

**Index in catalogues
of Russian Post:
ПМ292**

GENERAL DIRECTOR

A.A. Petrov, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

FOUNDING PARTY: RMNKO LLC

EDITOR-IN-CHIEF

A.V. Petrov, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, member of the Petrov Academy of Sciences and Arts, member of International Union of Journalists (Gorno-Altai)

DEPUTY OF EDITOR-IN-CHIEF

O.V. Novikova, Candidate of Philology, Associate Professor (Gorno-Altai)

TRANSLATOR

M.A. Kaigorodova, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer (Gorno-Altai)

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30,
Gorno-Altai, Altai Republic,
Russia, 649006

EDITORIAL STAFF

Tel.: +79139900008;
E-mail: mnko@mail.ru <http://amnko.ru/>

INDEX OF SCIENTIFIC CITATION:

http://elibrary.ru/title_about.asp?id=26070

THE JOURNAL IS REGISTERED IN:

- Federal Supervision Agency for Information Technologies and Communications of Russian Federation;
Certificate of Mass Media Registration ПИ № ФС 77-49955 dated from May 23, 2012
- International Centre ISSN, Paris – France
- The Journal is listed in the actual "Catalogue of leading reviewed editions by Highest Attestation Commission of RF" in Pedagogical Sciences, Philological Sciences

Passed for printing on 19.02.2025
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 73,5.
Circulation: 500 pieces. Order №
Price free of control

© Editor's office of "Mir Nauki, Kul'tury, Obrazovaniya", 2025

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

- **S.P. Lomov** – Chairman of the Scientific Editorial Board, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **I.R. Lazarenko** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Barnaul, Russia)
- **J. Mikkelsen** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Kansas, USA)
- **W. Griswold** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of Memphis (Tennessee, USA)
- **V. Sartor** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, University of New Mexico, Fulbright Scholar (New Mexico, USA)
- **S.V. Krivykh** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (St. Petersburg, Russia)
- **N.N. Kuznetsova** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- **M.A. Lappo** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Novosibirsk)
- **Yu.G. Pykhtina** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Orenburg)
- **V.A. Gureev** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Moscow)
- **E.N. Yezhova** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Stavropol)
- **E.V. Lukashevich** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)
- **I.V. Fotieva** – Doctor of Sciences (Philology), Professor (Barnaul)

SCIENTIFIC EDITORIAL STAFF

- **A.V. Petrov** – Chairman of the Scientific Editorial Staff, Chief Editor, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, Academician of Petrovskaya Academy of Science and Arts (Gorno-Altai, Russia)
- **Yu.V. Senko** – member of Russian Educational Academy, Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Barnaul, Russia)
- **I.K. Drakina** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- **V.S. Chernyavskaya** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Vladivostok, Russia)
- **A.M. Rudenko** – Doctor of Science (Philosophy), Professor (Rostov-on-Don, Russia)
- **Yu.V. Sorokopud** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (Moscow, Russia)
- **I.B. Gorbunova** – Doctor of Science (Pedagogy), Professor, (St. Petersburg, Russia)
- **F.Kh. Mukhamedova** – Doctor of Science (Philology), Professor (Makhachkala)
- **S.A. Osokina** – Doctor of Science (Philology), Professor (Barnaul)
- **E.L. Kudrina** – Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor (Moscow, Russia)
- **N.A. Guz** – Doctor of Science (Philology), Professor (Biysk)
- **N.V. Glukhikh** – Doctor of Science (Philology), Professor (Chelyabinsk)

Authors of the published materials are responsible for authenticity and precision of citations, personal names, and other information, and for following the law about intellectual property.

Design of the cover: P.G. Belozertsev. For the design poems by B. Bedyurov, T. Marshalova and P. Valery are used.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

А			У		
Абилова Г.В.	110	Гао Юйюань	304	Исаева У.М.	67
Абрамова С.В.	145	Гарипова Г.Р.	191	Максимова В.Д.	175
Авайсов Ш.Р.	235	Гасанова Ш.С.	292	Малышева Е.Ю.	534
Аванесова Т.П.	307, 311	Гафарова А.Р.	434	Малюкина Г.А.	286
Аветисян А.Д.	202	Гилова Е.А.	140	Мамалова Х.Э.	289
Акутина С.П.	318	Гимаев Я.А.	81	Мамиева З.М.	238
Алдиева М.Ш.	561	Гнатенко К.С.	273	Масаева З.В.	177
Александрова Н.В.	322	Горчичко С.Г.	107	Матвеева О.А.	351
Алексеева В.С.	153	Гу Цзюньлинь	315	Медведева А.Н.	539
Алибулатова Н.Э.	292	Гуань Линьли	436	Мехраби Кесарь	407
Алисултанов А.С.	400	Гулина А.О.	439	Мешков Е.П.	355
Алмазова Т.А.	368	Гулов А.П.	217	Микалlef Л.О.	467, 552
Андреева Е.Ю.	509	Гусева Н.В.	277	Мисонжников Б.Я.	568
Анисимов В.Е.	512	Гусейнова С.Т.	206	Мокшенинова О.М.	469
Анисимова А.А.	421, 509	Д		Морозова А.Л.	180
Ануфриева Ю.В.	112	Девтерова З.Р.	209	Москавец М.Н.	463
Аношенкова О.Н.	114	Дементьева О.И.	307	Муллер О.Ю.	360
Атякшева Д.А.	268	Джегистаева Л.И.	387	Мусаелян И.Ф.	363
Афанасьев И.В.	117	Дибиров И.А.	563	Муссауи-Ульянищева Е.В.	409
Ачмизова С.Я.	204	Дигтяр О.Ю.	143	Мухортова Е.А.	91
Б			Н		
Бай Шуай	73	Димов Е.В.	145	Назарова А.Ю.	542
Балыева С.А.	103	Дин Пэй.	523	Наливайко К.В.	94
Беганцова И.С.	318	Дойникова М.И.	526	Ненюк Е.А.	183
Белогуров С.В.	120	Дробышева М.Н.	568	Нечай А.А.	187
Белькова А.Е.	123	Дробышева Н.Н.	211	Никаноркина Н.В.	368
Биданок М.М.	563	Дубова М.А.	330	Ничагина А.В.	187
Блок О.А.	126	Е		Новикова О.Н.	191
Богатырева С.Н.	282, 286	Егизарян О.Э.	282	Носов Д.Д.	195
Богомазова А.А.	128	Емцева О.В.	571	Носова И.В.	195
Богославец Л.Г.	382	Ермолова М.В.	183	О	
Болотская М.П.	422	Ж		Обухова Л.Ю.	197
Борзова Т.А.	324	Жданова С.Н.	301	Одинокая М.А.	372
Бугреева А.С.	131	З		Оленев С.В.	199
Букина Ю.В.	517	Завьялова О.С.	259	Омариева П.Р.	577
Бунакова Т.А.	242	Зайцева А.С.	213	Омаров О.Н.	96
Бурина Е.В.	271	Заречнев Д.О.	396	Омарова З.С.	413
В			Л		
Вагизиева Н.А.	425	Зембатова Л.Т.	280	Омарова Х.З.	86
Ван Юнхао.	436	Зембатова М.А.	280	Оуян Юэмао.	472
Васильева В.Д.	133	Зенкина И.А.	368	Оцоклов Ш.А.	38
Васьбиева Д.Г.	427	Зиба В.С.	442	П	
Везетиу Е.В.	78	Зиненко Д.О.	17	Пашковская Н.Д.	315
Вовк Е.В.	80	Зникина Л.С.	147	Пердана Н.Г.	546
Воронцова А.С.	136	И		Передерий С.Н.	415
Восковская А.С.	326	Ибрагимов Г.Х.-К.	566	Петрухина А.В.	376
Г			М		
Галюк А.А.	431	Иванова Е.Р.	444	Пехова Д.И.	378
Ганиева А.И.	206	Иванова С.С.	409	Плиева А.О.	289
Ганина Е.В.	140	Ивашина Т.А.	571	Погребняк Ю.В.	315
		Изимариева З.Н.	191	Поданёва Т.В.	382
		Ильясов М.В.	402	Потапова М.В.	8
		Инь Цзысюань	447	Р	
				Рагимханова Л.К.	292
				Ракова И.В.	13
				Рамаева Т.Р.	422
				Ремизова М.С.	98
				Рогова О.В.	259
				Ростовцева П.П.	240
				Рукавишников О.И.	17
				Рупасова Я.Е.	20
				Рымарева Е.Н.	123
				С	
				Саввинов В.М.	25
				Савченков А.В.	295
				Садыкова С.З.	561
				Самигуллина А.С.	434
				Санакоева З.Г.	298
				Санина Е.И.	53
				Сатина Т.В.	28, 41
				Сафонецва Н.Ю.	30
				Селезнева В.В.	242
				Сельмурзаева М.Р.	301
				Сергунцова Е.В.	247
				Сердюкова Е.Ф.	387
				Силенко М.В.	34
				Симеонова Н.М.	100
				Сиринова К.И.	171
				Скуднякова Е.В.	409
				Слепнева М.А.	38
				Сложеникина Ю.В.	476
				Соколова Н.И.	81
				Соколовская В.В.	546
				Сомко М.Л.	59
				Сорокин В.Б.	483
				Сороковых Г.В.	46
				Сорокопуд Ю.В.	301
				Стародубцева Е.А.	390
				Степанова М.А.	480
				Струговец И.В.	355
				Сулейманова Р.В.	96
				Султанаева К.А.	400
				Суслов А.В.	41
				Суслова Л.В.	486
				Сыресица И.О.	488
				Т	
				Тарасова Л.Ю.	249
				Теке Б.	64
				Тенищева В.Ф.	311
				Тихонова И.И.	571
				Томилин А.Н.	59
				Томилина С.Н.	5, 103
				Торбик Е.М.	392
				Трофименко А.А.	415
				Тугай Л.А.	490
				Туктаров Р.Р.	103
				Уманова Е.Ф.	44
				Ушакова А.Н.	493
				Ф	
				Фаттахова Н.А.	307
				Федулов Б.А.	396
				Ферзали А.Н.	67
				Фокина Ю.М.	392
				Х	
				Хайруллин Д.Р.	549
				Хафизова С.А.	552
				Хохлова Е.М.	44
				Хз Синьсин	304
				Ц	
				Цао Ян	574
				Цветкова А.В.	69
				Цыбенкова О.А.	554
				Ч	
				Чалова О.А.	46
				Чан Юйкай	495
				Чапаева Р.М.	402
				Чеерчиев М.Ч.	419
				Черкашина С.П.	500
				Черноусова Ю.А.	458
				Чжан Цзин	502
				Чжан Чуньлинь	558
				Чжао Янь	199
				Чэнь Ш.	506
				Ш	
				Шабеева Л.А.	577
				Шальнова Д.А.	476
				Шарикова Ю.В.	213
				Шевкунова Ю.А.	56
				Ширяева Т.А.	517
				Шрайбер А.Н.	50
				Щ	
				Щелина Т.Т.	318
				Щербанева А.В.	251
				Щетинин А.Н.	8
				Э	
				Эседова А.Э.	206
				Ю	
				Южакова Н.Е.	224
				Я	
				Яворская А.М.	53
				Ярычев Н.У.	76

**Общее между педагогикой, психологией, экономикой,
социологией и юриспруденцией в том, что в них
всегда должно поступать взвешенно.
/Петров Анатолий/**

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ЮННА ВАЛЕРЬЕВНА СОРОКОПУД – доктор педагогических наук, профессор кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин АНОВО "Московский Международный университет" (г. Москва)

УДК 378.01

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-5-8

Tomilina S.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru

THE BASICS AND COMPONENTS OF THE STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY. The article is dedicated to a study of a phenomenon of "state-patriotic education." The objective of the article is to analyze approaches of Russian scientists to this phenomenon and to determine the essence, structure and features of state-patriotic education of students of a maritime university. Pedagogical methods include the study and analysis of scientific literature, content analysis of scientific publications, synthesis, generalization, concretization, conversation, survey. The result of the study is that the essence and components of state-patriotic education of students at a maritime university are justified and disclosed; the characteristic features of the phenomenon under study are systematized. The materials and conclusions of the study have scientific novelty, theoretical and practical significance, and are the basis for the development of the concept of state-patriotic education of students. They will be in demand by scientists and researchers, teachers of higher and secondary vocational schools, organizers of patriotic education of students for conducting scientific research, organizing educational and patriotic work.

Key words: state-patriotic education, components, cadets, patriotism, essence, students, formation

С.Н. Томилина, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru

СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена исследованию феномена «государственно-патриотическое воспитание». Целью статьи является анализ подходов отечественных ученых к рассматриваемому явлению и определение сущности, структуры и особенностей государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи морского университета. Применены педагогические методы: изучение и анализ научной литературы, контент-анализ научных публикаций, синтез, обобщение, конкретизация, беседа, опрос. Результат исследования – обоснованы и раскрыты сущность и компоненты государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи морского университета; систематизированы характерные особенности изучаемого явления. Материалы и выводы обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью и являются основой для разработки концепции государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи. Они будут востребованы учеными и исследователями, преподавателями высшей и средней профессиональной школы, организаторами патриотического воспитания учащейся молодежи для проведения научных изысканий, организации воспитательно-патриотической работы.

Ключевые слова: государственно-патриотическое воспитание, компоненты, курсанты, патриотизм, сущность, учащаяся молодежь, формирование

Современная действительность наглядно подтверждает необходимость активизации и усиления патриотического воспитания граждан Российской Федерации, особенно всех категорий российской молодежи.

На актуальность темы указывают следующие факторы:

- обострение до крайности международной и военно-политической обстановки в мире. Борьба за лидерство на земном шаре приобрела невиданный ранее масштаб. США не могут смириться с крахом и умиранием однополярного мира и образованием многополярной системы политических полюсов. В этих условиях силы международного империализма сплотились против России и Китая с целью дестабилизировать обстановку в этих странах и вернуться к прежней мировой системе с доминированием политики и экономики США. Выступая перед членами Федерального Собрания, Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил: «Запад с его колониальными повадками, привычкой разжигать по всему миру национальные конфликты стремится не просто сдержать наше развитие – вместо России им нужно зависимое, угасающее, вымирающее пространство, где можно творить всё что угодно» [1];
- увеличение всех видов поддержки странами НАТО фашистского режима на Украине в стремлении руками и жизнями украинцев ослабить Россию и нанести ей поражение, что позволит диктовать ей свои условия заключения мира;
- раскручивание военного маховика в странах Европы строительством новых военных заводов по производству вооружения и боевой техники, что подтверждает намерение Запада продолжить ведение прокси-войны с нашей страной;
- образование, укомплектование, боевое сколачивание и подготовка к боевым действиям новых воинских формирований в европейских странах – членах НАТО, предназначенных для войны с Россией;

– стремление противников нашего государства разобщить, расколоть наш народ, и в этом разрушительном деле они планируют делать ставку на незрелую и аполитичную часть молодежи России;

– обозначение новых ориентиров в воспитании и патриотическом воспитании российской молодежи в связи с проводимыми новыми трансформациями во всех сферах жизни и деятельности нашего государства, что требует осуществления эффективной воспитательно-патриотической деятельности во всех учебных заведениях, учета боевых традиций современных защитников России [2];

– снижение воспитательного потенциала отечественной культуры, многовековой российской истории, классической литературы, а также образования способствовало тому, что заметная часть российской молодежи преклоняется перед западными ценностями, американским и европейским образами жизни, придерживается массовых прагматических ценностей и «поп-культуры», игнорируя наши ценности и российскую культуру;

– наличие активного противодействия со стороны враждебных и деструктивных сил процессу патриотического воспитания россиян путем проведения идеологических диверсий, вбросов фейков и фальсификата, искажения реальной истории Отечества и Вооруженных сил России, принижения заслуг старших поколений, опорочивания национальных ценностей, традиций и народных обычаев;

– слабая сформированность духовно-нравственных ценностей студентов, выражающаяся в материальной заинтересованности молодых людей, приверженности легкого заработка, нежелании выполнять конституционные обязанности, низкой социальной активности [3];

– проявление некоторыми молодыми людьми патриотического нигилизма и ресентиментизма, выражающихся в отрицании позитивной ценности своей Родины;

– необходимость перестройки духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи, перевода всей воспитательной системы на научные основы [4];

– потребность формирования курсантов и студентов в период обучения в государственных вузах не только как патриотов и профессионалов, но и как активных патриотов-государственников, заботящихся и добросовестно служащих государству и российскому народу.

Проведенные беседы с преподавателями и воспитателями факультетов, командирами курсантских рот (всего 52 человека) показали, что 72,6% из них придерживаются мнения, что в государственном вузе следует воспитывать патриотов-государственников; 27,4% полагают, что целесообразнее воспитательно-патриотическую деятельность проводить по гражданско-патриотическому направлению.

Опрос курсантов четвертого курса факультета судовождения (123 человека), показал, что 62% респондентов считают себя сторонниками демократического государства; 20% определяют себя как патриотов Отечества; 18% заявили, что пока не определились. При этом 79% не смогли дать ясное определение терминам «государственный патриотизм» и «государственно-патриотическое воспитание»; 21% смогли раскрыть сути изучаемого феномена.

В этих условиях научная проблема исследования и одновременно стратегическая задача морского вузов – сформировать каждого курсанта и студента как настоящего, подлинного и верного патриота российского государства, обладающего арсеналом ценностных ориентаций, среди которых понятия «Отечество», «государство», «Россия», «Родина-мать» занимали бы доминирующее, господствующее положение [5].

Следовательно, актуальность темы подтверждается.

Цель исследования: на основе теоретического анализа подходов отечественных ученых определить сущность, структуру и особенности государственно-патриотического воспитания учащейся молодежи морского университета.

Объект исследования: патриотическое воспитание обучающихся в высшей профессиональной школе.

Задачи, направленные на достижение намеченной цели:

1. Изучить подходы отечественных ученых к рассматриваемому феномену.
2. Дать авторское определение термину «государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза».
3. Выявить особенности государственно-патриотического воспитания молодежи.
4. Уточнить структуру государственно-патриотического воспитания.

Применены педагогические методы: 1) теоретические: а) изучение и анализ научной литературы, б) синтез, в) обобщение, г) конкретизация; 2) экспериментальные: а) беседа; б) опрос; в) контент-анализ монографий, научных публикаций и авторефератов ученых.

Научная новизна исследования: предложена новая научная идея – применения в морских учебных заведениях нового вида воспитательно-патриотической деятельности – государственно-патриотического воспитания, обеспечивающего воспитание в период обучения патриотов-государственников, потребных для укрепления российского государства, его защиты, конструктивной деятельности в составе экипажей российских транспортных судов и береговых государственных структур.

Теоретическая значимость: разработана авторская интерпретация термина «государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза», что обогащает современную теорию социальной педагогики.

Практическая значимость: разработанные научные и теоретические положения могут быть применены: а) учеными и исследователями, специализирующимися в сфере патриотизма и патриотического воспитания; б) преподавателями-практиками и организаторами воспитательно-патриотической деятельности всех видов учебных заведений – в интересах патриотического воспитания всех категорий детей и молодежи.

Патриотизм – обязательный атрибут социума и государства. Игнорирование патриотизма приводит к разложению общества, деградации государственных структур и постепенному развалу и исчезновению государства. История и крах СССР доказывает данное утверждение.

В то же время развитие патриотизма, активизация патриотического воспитания мобилизует народ и личность на новые свершения, великие достижения и победы. К таким свершениям можно отнести Великую Победу над фашистской Германией; восстановление в короткие сроки разрушенного народного хозяйства после тяжелой войны; оснащение нашей страны ядерным оружием, что предотвратило третью мировую войну; полет первого человека – гражданина нашей страны Юрия Гагарина в космос и другие.

Многочисленными исследованиями доказано, что патриотизм формируется в процессе планомерного патриотического воспитания. Основными социальными институтами, целенаправленно занимающимися патриотическим воспитанием, являются:

- семья (отец, мать, дедушка, бабушка, старшие братья и сестры прививают детям основы нравственности и морали, патриотические ценностные ориентации);
- русская земля, просторы и родная природа, колорит и музыка которой наполняют душу подрастающей личности чувством любви к Родине и родному

краю, являются уникальными ценностями, которые следует беречь и защищать от врагов и захватчиков);

- государство (задает направленность воспитательной деятельности, указывает цель и стратегические линии патриотического воспитания российской молодежи);

- образовательные организации всех уровней (развивают патриотические чувства, качества и гражданскую позицию обучающихся);

- экономика (способствует привитию любви к труду, формированию экономической грамотности и экономической культуры);

- политические партии и движения (прививают россиянам идеи патриотизма, социальной справедливости, укрепления российской государственности);

- отечественные патриотические СМИ (освещают практику и передовой опыт патриотического воспитания граждан, молодежи, действительно влияя на формирование личности как патриотов и защитников страны, её рубежей);

- общественные организации патриотической направленности (развивают чувство патриотизма личности, формируют готовность к воинской службе в военных структурах российского государства, его защите в военный период);

- религиозные конфессии (активно укрепляют патриотизм личности и национальное самосознание граждан, единство российского многоконфессионального народа).

Существенный вклад в развитие теории и практики патриотизма и патриотического воспитания в современной России внесли такие ученые, как философы С.Ю. Иванова, В.И. Лутовинов, социологи М.А. Ешев, А.Ю. Парашин, В.А. Ружа, психологи О.А. Капцевич, А.В. Потемкин, политологи А.В. Абрамов, В.М. Хаустов, педагоги А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, М.С. Новашина и другие. В своих работах авторы рассматривают патриотизм в соответствии с объектом исследования той науки, которую они представляют.

К примеру, у философов патриотизм есть «одна из высших духовных ценностей» [6]; у социологов – «многоаспектная социокультурная ценность» [7, с. 8]; для психологов – это «системно-функциональное свойство личности» [8, с. 9]. Отечественные политологи позиционируют рассматриваемое понятие как «явление политического сознания» [9, с. 8]. Большинство российских педагогов придерживаются позиции, согласно которой патриотизм – это социальное чувство, которому присущ индивидуально-личностный, глубоко интимный характер [10, с. 179].

Единство ученых в одном – патриотизм формируется, укрепляется и развивается в процессе длительного и целенаправленного патриотического воспитания.

Также следует отметить, что современными учеными приводятся как разнообразные, так и очень схожие классификации типов и видов патриотизма.

Так, А.В. Павлов в зависимости от объекта лояльности различает шесть видов патриотизма: племенной, местный, национальный, государственный, классовый, корпоративный [11]. А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев в монографии «Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе» выделяют следующие типы патриотизма: государственный, российский общенациональный, одноплеменной, гражданский, местный или региональный [12, с. 82]. Н.В. Ипполитова и соавторы по содержанию классифицируют следующие виды патриотизма: эмоциональный, деятельностный, государственный, духовный личностный, личностно ориентированный и профессиональный [13, с. 211].

Как видим, такой вид патриотизма, как государственный, признается и классифицируется всеми авторами. Он обладает следующими отличительными особенностями: его объектом является государство, соответственно, он выступает высшей ценностью; предусматривает активное взаимодействие гражданского общества с государственными институтами; содействует укреплению государства и государственной власти; консолидирует все силы и структуры, все слои гражданского общества; призывает к проведению государственно-патриотического воспитания, формированию и развитию возвышенных патриотических мыслей у социума и личности.

Однако тему государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета ранее никто не рассматривал. Диссертаций на данную тему нет.

Идею государственно-патриотического воспитания исследовали Т.И. Алиев (2023); В.Г. Иванов (2004); А.В. Новиков (2005); А.Т. Абдуллаев (2006) и др. В основном изучалась специфика применения такого вида воспитательно-патриотической деятельности в отношении военнослужащих (Т.И. Алиев, В.Г. Иванов, А.Т. Абдуллаев). Работа А.В. Новикова на соискание степени кандидата исторических наук, посвящена студенческой молодежи. В своих исследованиях авторы рассматривают государственно-патриотическое воспитание как систематизированную воспитательно-патриотическую деятельность по формированию у молодежи чувства любви и уважения к российскому государству, Отечеству, Родине, желания добросовестно учиться и трудиться во благо своей страны, а при наличии реальной военной угрозы выступить на защиту рубежей российского государства, территориальной целостности и суверенитета Российской Федерации.

Основными причинами перестройки процесса патриотического воспитания курсантов и придания ему государственной направленности, следующие:

- морской вуз – это государственное учебное заведение, в которых готовят специалистов для морской отрасли государства, т. е. все курсанты – это будущие государственные служащие;

– в морском вузе внедрена военизированная система: факультеты поделены на курсантские роты, которыми командуют командиры рот, имеющие воинские звания; после поступления в морской вуз с начинающим обучением курсантами проводится организационный сбор в течение месяца; первые два года курсанты находятся на казарменном положении; все курсанты носят установленную униформу с погонами; распорядок дня предусматривает построение, развод на занятия, вечернюю поверку; ежедневно в вузе проводится ритуал подъема Государственного флага и флага университета, прохождение строем;

– государственный патриотизм – это явление социальной действительности, значимая социальная ценность, присущая государству, обществу и личности и проявляемая в ответственной и результативной деятельности на благо Российской Федерации и народа;

– в основе воспитания патриотов-государственников положен принцип державности – стержневого условия возрождения, укрепления и процветания России как великого и мощного государства;

– государственно-патриотическое воспитание подразумевает формирование такого патриота, которому государство дорого и которому он служит бескорыстно, добросовестно и честно;

– после окончания вуза выпускники морского университета направляются на службу в государственные компании и учреждения.

Следовательно, каждый специалист морского транспорта обязан быть государственным, радетель за интересы государства и его всестороннюю защиту. С поступлением в морской вуз курсанта следует воспитывать не только как патриота Отечества, но и как патриота-государственника. Такую возможность предоставляет такой вид воспитания, как государственно-патриотическое.

Для уяснения подходов ученых к исследуемому феномену и определения его сущности проведен контент-анализ защищенных диссертационных работ (табл. 1).

Таблица 1

Результаты контент-анализа

Автор	Определение термина государственно-патриотическое воспитание
Т.И. Алиев [14, с. 14]	– всесторонняя и на научной основе организованная, целенаправленная систематическая деятельность государственных институтов, органов управления и руководящих кадров по формированию и развитию у личности государственно-патриотического мировоззрения, сознания и убеждения, являющихся основой патриотических качеств и чувств личности, постоянно проявляемых в профессиональной деятельности, повседневной жизни и поведении
В.Г. Иванов [15, с. 7]	– воздействие не только на убеждения человека, его внутренний, духовный мир, но и обеспечение практической регуляции поведения, отношений с окружающей средой
А.Т. Абдуллаев [16]	– организованная, целенаправленная, систематическая деятельность государственных институтов, командиров, штабов, органов по работе с личным составом, учреждений, общественных организаций, а также отдельных воспитателей по формированию и развитию у военнослужащих патриотических знаний, убеждений, чувств, сознания, высоких государственно-патриотических качеств гражданина России, выражающихся в добросовестном выполнении воинского долга в ходе служебно-боевой деятельности
А.В. Новиков [17]	– активный процесс систематического и комплексного воздействия государственных органов, администраций, профессорско-преподавательского состава вузов и общественных организаций на студентов в целях формирования и развития их личности на основе общегосударственных ценностей, выраженных в Конституции и законах РФ

Изучение содержания табл. 1 позволяет выделить характерные свойства и особенности рассматриваемого явления:

– требует всестороннего изучения, глубокого анализа и формулировки объективных выводов;

– предусматривает наличие и базирование на конструктивной научной основе;

– обязывает проводить активную и развернутую деятельность;

– включает содержательную работу государственных институтов и руководящих кадров, для которых такой вид воспитания является приоритетным;

– призывает к приданию процессу воспитательно-патриотической деятельности активного и творческого характера, нарастающего, усиливающего темпа;

– ориентирует на осуществление воздействия на убеждения личности, её духовный мир, а также практической регуляции поведения и деятельности патриота;

– вызывает к обогащению знаний молодежи в сфере государственного патриотизма и государственных патриотических ценностей, их мировоззрения и убеждения как основы высоких качеств патриота-государственника;

– указывает на необходимость применения в воспитательно-патриотической деятельности общегосударственных ценностей, содержащихся в норматив-

но-правовой базе Российской Федерации и прежде всего в действующей Конституции государства;

– определяет результат – патриот-государственник с широким государственно-патриотическим мировоззрением, бескорыстно служащий государству – стране – Отечеству – Родине – России и готовый к её защите от внешних врагов и агрессоров.

Произведенный сущностный анализ позволяет изложить авторское видение термина «государственно-патриотическое воспитание курсантов морского вуза», понимаемого как организованная деятельность, проводимая воспитателями (руководителями вуза, преподавателями, кураторами) на планомерно-систематизированной основе по формированию у обучающихся государственно-патриотической позиции и высоких личностных качеств, проявляемых в бескорыстной службе государству и народу, в повседневной жизни, поступках, учебе, общественно-политической и добровольческой работе и будущей профессиональной деятельности, защите интересов и рубежей государства.

Структура данного феномена состоит из совокупности компонентов. Т.И. Алиев включает в структуру государственно-патриотического воспитания следующие составляющие: когнитивно-знаниевая, мотивационно-ценностная и деятельностно-поведенческая. Согласно В.Г. Иванову, структура государственного патриотизма содержит чувственно-эмоциональную, духовно-ценностную и практико-деятельностную составляющие. А.Т. Абдуллаев выделил следующие элементы системы воспитательной деятельности: мировоззренческий, мотивационно-ценностный, морально-психологический и деятельностный. Исследователь Кодиров И.С. приводит такие компоненты, как когнитивный, этноидентификационный, эмоционально-мотивационный, практический [18].

Опираясь на опыт ученых и исследователей, цель и задачи нашего исследования, сущность изучаемого феномена определяем следующей его структурой:

– *когнитивно-знаниевый компонент* (обогащение мировоззрения воспитанника новыми знаниями о государственном патриотизме, патриотическом воспитании государственной направленности, государственных ценностях и традициях, что обеспечивает укрепление патриотического сознания и патриотической убежденности);

– *мотивационно-аксиологический компонент* (обеспечивает: а) придание патриотическим мотивам, интересам, стремлениям, желаниям государственной направленности; б) формирование государственно-патриотической направленности личности и таких же, ценностных ориентаций);

– *деятельностно-поведенческий компонент*, содействует становлению готовности к: а) государственно-патриотической деятельности, т. е. службе в государственных морских структурах, на судах, плавающих под флагом Российской Федерации; б) защите интересов государства, его суверенитета и рубежей, в том числе и с оружием в руках).

В заключение следует выделить следующие общие выводы: переход от традиционного гражданско-патриотического воспитания к государственно-патриотическому в государственных учебных заведениях – это явление времени. Такой вид патриотического воспитания позволяет прививать российской учащейся молодежи больше ответственности, дисциплинированности, исполнительности, осознания сложности проживаемого этапа в истории России, мобилизует курсантов и студентов на качественное овладение своей профессией, осознание своей роли и места в жизни государства, его развитие и укрепление обороноспособности.

Сущность рассматриваемого феномена заключается в обогащении мировоззрения курсантов новыми знаниями, позволяющими уяснить потребность самого государства в сохранении России, занятии ею достойного положения в мире, присвоении молодежи традиционных, российских ценностей как основы позитивных ценностных ориентаций личности, являющихся руководством к действиям и поступкам, а также в определении каждым молодым человеком своего места и степени участия в развитии государства, его процветании и защите от внешних врагов.

Структура государственно-патриотического воспитания курсантов морского вуза включает три компонента: когнитивно-знаниевый, мотивационно-аксиологический и деятельностно-поведенческий, которые тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Они содействуют: а) обогащению патриотических знаний курсантов и становлению государственно-патриотического мировоззрения; б) совершенствованию мотивационной сферы курсантов, её соответствию государственным потребностям и интересам, формированию желания и готовности добросовестно и эффективно выполнять государственные задачи; в) активизации участия молодежи в общественно полезной и волонтерской работе; качественному выполнению ими своих функциональных и конституционных обязанностей.

Изложенный материал подтверждает, что все задачи исследования решены, и намеченная цель достигнута. Умелое использование выводов проведенного исследования даст возможность организаторам воспитательно-патриотической деятельности активизировать проводимую работу, достичь новых высоких результатов, вырастить не просто патриотов, а патриотов-государственников, которым впоследствии в наследство от старшего поколения будет передано российское государство и его будущее. Перспективным направлением развития рассматриваемой темы должна стать разработка концептуальных основ государственно-патриотического воспитания курсантов морского университета.

Библиографический список

- Путин В.В. *Послание Президента Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года*. Available at <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585>
- Томилини С.Н., Томилини А.Н. Воспитание патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников специальной военной операции. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 296–299.
- Ри К.К. Патриотическое воспитание молодежи в рамках факультативной деятельности студентов младших курсов вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 179–181.
- Томилини А.Н., Касимова Н.С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 246–248.
- Нефедова А.С. Патриотическое воспитание студентов в современном вузе. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Серия: Педагогические науки. 2018; Т. 13, № 5: 71–76.
- Лутвинов В.И. Современный российский патриотизм: сущность, особенности, основные направления. *Studia Humanitatis*. 2013; № 2.
- Ешев М.А. *Патриотизм как ценностный ориентир студенческой молодежи: на примере Республики Адыгея*. Автореферат диссертации ... кандидата социологических наук. Майкоп, 2010.
- Потемкин А.В. *Национально-психологические особенности проявления патриотизма личности*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Новосибирск, 2009.
- Абрамов А.В. *Становление и развитие современного российского патриотизма как явления политического сознания*. Автореферат диссертации ... кандидата политических наук. Москва, 2001.
- Быков А.К. Патриотическое воспитание детей и молодежи: процессный подход. *ЦИТИСЭ*. 2020; № 3: 179–190.
- Павлов А.В. Патриотизм: очень краткая история идеи. *Философская антропология. Электронный научный журнал*. 2018; Т. 4, № 1: 175–191.
- Вырщикова А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе*. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
- Ипполитова Н.В., Качалова Л.П., Перерва О.Ю. Профессиональный патриотизм в структуре его классификации. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 209–2012.
- Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
- Иванов В.Г. *Воспитание государственного патриотизма у курсантов военно-физкультурного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2004.
- Абдуллаев А.Т. *Государственно-патриотическое воспитание военнослужащих внутренних войск МВД России*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2006.
- Новиков А.В. *Государственно-патриотическое воспитание студенческой молодежи Москвы: 1992–2004 гг.* Автореферат диссертации ... кандидата исторических наук. Москва, 2005.
- Кодилов И.С. Патриотическое воспитание студентов в вузе. *Студенческий научный форум: материалы XIV Международной студенческой научной конференции*. Available at: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/61dbc2638c333.pdf>

References

- Putin V.V. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu 29 fevralya 2024 goda*. Available at <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585>
- Tomilina S.N., Tomilin A.N. *Vospitanie patriotizma u uchashchiesya molodezhi na primerah muzhestva i geroizma uchastnikov special'noj voennoj operacii*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 296–299.
- Ri K.K. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v ramkah fakul'tativnoj deyatel'nosti studentov mladshih kursov vuza*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 179–181.
- Tomilina A.N., Kasimova N.S. *Suschnostnye osnovy formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 246–248.
- Nefedova A.S. *Patrioticheskoe vospitanie studentov v sovremennom vuze*. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2018; T. 13, № 5: 71–76.
- Lutovinov V.I. *Sovremennyy rossijskij patriotizm: suschnost', osobennosti, osnovnye napravleniya*. *Studia Humanitatis*. 2013; № 2.
- Eshv M.A. *Patriotizm kak cennostnyj orientir studencheskoj molodezhi: na primere Respubliki Adygeya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata sociologicheskikh nauk. Majkop, 2010.
- Potemkin A.V. *Nacional'no-psihologicheskie osobennosti proyavleniya patriotizma lichnosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Novosibirsk, 2009.
- Abramov A.V. *Stanovlenie i razvitie sovremennogo rossijskogo patriotizma kak yavleniya politicheskogo soznaniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata politicheskikh nauk. Moskva, 2001.
- Bykov A.K. *Patrioticheskoe vospitanie detej i molodezhi: processnyj podhod*. *CITIS'E*. 2020; № 3: 179–190.
- Pavlov A.V. *Patriotizm: ochen' kratkaya istoriya idei*. *Filosofskaya antropologiya. 'Elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2018; T. 4, № 1: 175–191.
- Vyrshchikova A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
- Ippolitova N.V., Kachalova L.P., Pererva O.Yu. *Professional'nyj patriotizm v strukture ego klassifikacii*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 209–2012.
- Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Majkop, 2023.
- Ivanov V.G. *Vospitanie gosudarstvennogo patriotizma u kursantov voenno-fizkul'turnogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2004.
- Abdullaev A.T. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie voennosluhaschih vnutrennih vojsk MVD Rossii*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2006.
- Novikov A.V. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie studencheskoj molodezhi Moskvy: 1992–2004 gg.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata istoricheskikh nauk. Moskva, 2005.
- Kodilov I.S. *Patrioticheskoe vospitanie studentov v vuze*. *Studencheskij nauchnyj forum: materialy XIV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii*. Available at: <https://files.scienceforum.ru/pdf/2022/61dbc2638c333.pdf>

Статья поступила в редакцию 17.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-8-13

Shchetinin A.N., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: alex1621@bk.ru
Potapova M.V., senior lecturer, Russian Biotechnological University (Moscow, Russia), E-mail: potapovamv@mgupp.ru

PROBLEMS OF RUSSIAN PHYSICAL-MATHEMATICAL EDUCATION AT THE END OF THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY. The article presents an analysis of physics and mathematics education in Russia at all levels from elementary school to university. Comparison with education in other countries is made. It is shown that education, even the most distant from socio-political problems, like physics and mathematics education, is inevitably ideologized, and this imposes an imprint on all its aspects from the selection of material to the choice of the degree of rigor of presentation. The problems arising at this stage of development of Russian physics and mathematics education are outlined, and rational ways of eliminating the existing difficulties are proposed, starting from private methods of teachers, the possibility of Internet education, the availability of artificial intelligence, the appeal to which is quite accessible to modern students and schoolchildren, and ending with the full-scale participation of the state in the formation of the doctrine of education. Specific problems, like the ones arising during the unified state examination, are also outlined.

Key words: problems of physics and mathematics education, culture of mental labor, unified state examination

А.Н. Щетинин, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва, E-mail: alex1621@bk.ru

М.В. Потапова, доц., ФГБОУ ВО «РОСБИОТЕХ», г. Москва, E-mail: potapovamv@mgupp.ru

ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ФИЗИКО-МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА

Статья посвящена анализу физико-математического образования в России на всех уровнях – от начальной школы до университета. Проводится сравнение с образованием в других странах. Показано, что образование, даже такое наиболее далекое от общественно-политических проблем, как физико-математическое, неизбежно оказывается идеологизированным, и это накладывает отпечаток на все его аспекты от отбора материала до выбора степени

строгости изложения. Обозначены проблемы, возникающие на данном этапе развития российского физико-математического образования, и предлагаются рациональные способы устранения имеющихся трудностей, начиная с частных методик преподавателей, возможности интернет-образования, использования искусственного интеллекта, обращение к которому доступным современным студентам и школьникам, и заканчивая полномасштабным участием государства в формировании доктрины образования. Обозначены и конкретные проблемы, возникающие, например, при проведении единого государственного экзамена.

Ключевые слова: проблемы физико-математического образования, культура умственного труда, ЕГЭ

В настоящей статье речь пойдет о проблемах именно российского физико-математического образования. И на первый план, как ни странно, выступают вопросы идеологии. Идеологизация науки проявлялась уже в древнейшие времена, во время ее становления как таковой. Уже в первой книге по истории – знаменитой «Истории» Геродота – описание Саламинского сражения было явно предвзято. Что и было отмечено уже современниками. Но и математика не избежала такого идеологизированного подхода. Знаменитые три задачи древности: трисекция угла, удвоение куба и квадратура круга, возникли потому, что допускались геометрические построения только циркулем и линейкой. Здесь сказался авторитет Платона, который, хотя и не был математиком, но оказал большое влияние на дальнейшее развитие этой науки. Он считал, что наука не должна быть связана с практической жизнью, и потому не следует употреблять при математических построениях никаких других инструментов, кроме циркуля и линейки. То же относится и к арифметике – теория чисел считалась порождением чистого разума и была достойна изучения, а практические вычисления, по Платону, были «уделом торгаша».

Таким образом, даже на первый взгляд такая нейтральная тема, как физико-математическое образование, все равно выводит нас на острые вопросы – образование неотделимо от политики даже в области наук, наиболее от нее далеких.

Актуальность темы, поднятой авторами темы, заключается не только и не столько в рассмотрении и фиксации проблем российского физико-математического образования, сколько в поиске путей преодоления этих проблем как в глобальном смысле, так и, в частности, представителями преподавательского сообщества.

Целью данной работы является выявление имеющихся проблем в физико-математическом образовании, выяснение, к каким результатам они могут привести, определение, что может сделать академическое сообщество в целом и конкретный преподаватель высшей школы для преодоления этих проблем в частности. Таким образом, в качестве объекта изучения будет выступать состояние современного российского физико-математического образования.

Из поставленной цели вытекают следующие задачи исследования:

- прослеживание связи проблем физико-математического образования и кризиса в физико-математических науках;
- рассмотрение и оценка истории изменения физмат образования в России;
- изучение положения дел с физико-математическим образованием в других странах;
- выявление негативных тенденций в физико-математическом образовании;
- выдвижение предложений по преодолению проблем в данной образовательной сфере.

Многие выдающиеся математики и физики вносили кардинальные изменения в программу преподавания предметов физико-математического цикла. Авторы же лишь берут на себя смелость обобщить исторический опыт изменений в этой отрасли знаний и внести предложения, учитывающие и современные технологии, и методические наработки преподавания и стратегию построения курсов физики и математики в вузах. В этом и заключается научная новизна исследования.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении взглядов на физико-математическое образование как на самоценность, имеющую принципиальное значение для развития личности и общества.

Практическая значимость работы заключается в том, что каждый преподаватель высшей школы, рассмотрев предложения авторов, может присоединиться к конструктивной деятельности по преодолению проблем физико-математического образования, внося изменения в свою практическую преподавательскую деятельность.

В качестве научных методов авторами использовались педагогическое наблюдение, анализ опыта коллег, методической литературы, сбор и обработка статистических данных, обобщение и выдвижение гипотезы.

Математика и физика как факторы общественно-политического бытия

Как можно прочесть в Детской энциклопедии советского периода, в средневековой школе доказательство теоремы о равенстве треугольников начиналось словами: «Треугольник ABC равен, по воле божьей, треугольнику $A_1B_1C_1$ » [1]. Образование и преподавание всегда было и продолжает быть полем идеологических битв.

Как пишет В.И. Арнольд [2], в конце XVII века Германия была раздроблена на большое число мелких государств. Франция же, находящаяся под властью Людовика XV, была мощным централизованным государством, представляющим серьезную опасность. Созрел хитрый план – отправить в Париж эмиссара с целью подвигнуть Францию к захвату Египта и тем самым отвести опасность от

Германии. Этим эмиссаром был Г.В. Лейбниц, дипломат при одном из немецких дворов. Свою задачу ему выполнить не удалось, но в парижских салонах он познакомился с математиками и понял, какой вопрос в этой науке стоит на повестке дня. И решил поставленную задачу, создав дифференциальное исчисление. Где производные и дифференциалы, и где Египет?

Введение болонской системы в России был чисто политическим шагом, лишь опосредованно имеющим отношение к вопросам образования. Но демократический подход к образованию, когда люди выбирают курсы по своему усмотрению и практическим интересам, не работает в области физико-математического образования. «Следующий слой знаний должен ложиться на тщательно подготовленные предыдущие этажи, и этих этажей много. Надо покупать все здание, а не отдельные этажи в беспорядке: эволюция, которая произошла, подобна естественному термодинамическому процессу с ростом энтропии, с уменьшением качества информации в обществе» [3].

Даже если отвлечься от проблем физико-математического образования и посмотреть на результаты реализации болонской системы, то мы увидим магистров медицины, например, в области психотерапии, без базового медицинского образования или магистров экономики с базовым филологическим образованием. Да, возможность получения образования реализована, но здравый смысл вопиет!

«Анализируя модернизационные процессы в российском обществе, в том числе и в образовании, эксперты утверждают, что «представляется не только возможным, но и необходимым рассматривать проблему российской модернизации не как саморазвертывающийся процесс, протекающий сам по себе как нечто естественное, а как один из аспектов макроисторического взаимодействия с евро-атлантической цивилизацией модерности» [4, с. 38].

Почувствительно вспомнить принятый в конце XIX века «закон о кухаркиных детях». Под действие этого закона попал, например, К.И. Чуковский, которого отчислили из гимназии не за неуспеваемость, а за социальное происхождение. Любое государство заинтересовано в том, чтобы образование получали люди, к этому государству лояльные.

В не такие уж далекие времена во многих американских штатах было запрещено преподавание теории Дарвина. А дарвинизм, теория эволюции – это один из китов, на которых стоит современная биология. В СССР одно время были запрещены генетика и кибернетика. Одна из них называлась «буржуазная лженаука», другая – «продажная девка империализма».

К этому следует добавить, что на протяжении уже многих лет в обществе можно наблюдать отход от понимания самоценности «чистой науки» в сторону признания практической значимости научной деятельности. Это чрезвычайно негативная тенденция, так как не только практика движет науку, но и интеллектуальная научная мысль творит научно-технический прогресс.

И в области высокой науки не все гладко. Как отмечал почти двадцать лет назад выдающийся российский математик С.П. Новиков, и в России, и на западе имеет место кризис физико-математического сообщества. «Здесь мы подходим к узловому вопросу, главной причине кризиса физико-математических наук – к процессу распада образования. Смогут ли еще имеющиеся сейчас поколения компетентных математиков и физиков-теоретиков обучить столь же компетентных молодых наследников для XXI века? Ключ ко всему – в образовании, причем трудности проблемы, симптомы распада начинаются с начальной и средней школы и продолжают в университете».

Российское образование, в том числе и физико-математическое, не в первый раз сталкивается с проблемами. И проблемы эти успешно решались. В послевоенное время, скажем, действовали в большом количестве вечерние школы, издавались пособия для самообразования. Потому что миллионы людей были лишены элементарной возможности учиться в школе. Проблема была такого масштаба, что требовала вмешательства государства. Впрочем, в те времена все требовало такого вмешательства. В современных условиях реалии другие. И проблемы другие. Они делятся на три группы – проблемы, требующие государственного решения, проблемы, которые могут быть решены самим образовательным сообществом, и проблемы, создаваемые в образовании централизованно.

«Мы и они»

На тестировании в американских школах предлагалась следующая задача: гипотенуза прямоугольного треугольника равна 30, высота, проведенная к гипотенузе – 20. Чему равна площадь треугольника? Американские школьники легко решали ее

$$S = ah/2 = 30 \cdot 20/2 = 300.$$

Русские же школьники с этой задачей справиться не могли. И причина проста. Если задуматься и вспомнить, что в прямоугольном треугольнике высота, проведенная к гипотенузе, не может превышать ее половины, понятно, что описанного в задаче треугольника просто не существует, а потому не существует числа, выражающего его площадь. Задача неправильно сформулирована. Но по

американским правилам ее следует решать так, как ее и решают американские школьники. Это особенность менталитета. А как же здравый смысл?

Одному из авторов как-то попал в руки школьный учебник по математике для английской школы. На нем было гордо указано Top level, а в предисловии на хорошем английском языке было написано, что в математике есть различные понятия, в частности определение, гипотеза, и the proof (доказательство), но «мы в нашем учебнике доказательства приводить не будем». Математика высшего уровня без доказательств!

Еще одна западная «новинка» – «расовая» математика. Поскольку многие афроамериканцы (sic!) не способны одолеть даже весьма скромную программу по математике для школы, то следует эту программу упростить, чтобы не доставлять им дискомфорта. Авторам приходилось иметь дело со студентами из Африки, но обучающимися в российских вузах. Студенты как студенты. Дело, стало быть, не в цвете кожи, а в чем-то другом, вероятно, в воспитании и социальных факторах.

4 октября 1957 года в СССР был запущен первый искусственный спутник Земли. США оказались в роли догоняющего в космической гонке. Американцы поняли, что надо усовершенствовать свое образование. Так обычно пишут. Но на самом деле Комитет по изучению физики был создан еще в 1956 г. в Массачусетском технологическом институте. Задачей комитета явилась разработка современного начального курса физики. Результатом деятельности комитета стало создание книги, впоследствии переведенной и на русский язык [5]. Она написана в американском стиле, т. е. с возможно меньшим применением математики, без сложных алгебраических выкладок, зато с большим количеством иллюстративного материала, демонстрирующего достижения американской техники. Этот иллюстративный материал использовался и в других американских учебниках (см., например, [6]). Таким образом, подход к написанию учебников в Америке и в России был различен в силу объективных причин. Для полноты картины надо читать и те, и другие.

Впоследствии появились знаменитые Фейнмановские лекции по физике, по которым учились многие советские студенты и школьники.

Мы рассмотрели разницу в подходах к преподаванию физико-математических дисциплин. В качестве лирического отступления рассмотрим другой предмет – биологию. Когда-то был такой слоган: «Британский парламент может все. Не может он только одного – превратить мужчину в женщину и обратно». Конгресс Соединенных Штатов в этом отношении гораздо более могуществен. В США официально существуют около 70(!) генов. И человек, согласно постановлению Конгресса, волен произвольно выбирать для себя пол.

В России, в отличие от США, существуют только 4 пола. Столько, сколько их есть в природе. Любой, изучавший школьный курс биологии, знает, что пол человека определяется набором половых хромосом. Набор XY дает мужчине, набор XX – женщину. Иногда природа по недосмотру добавляет лишнюю X-хромосому и тогда получается XXU – мужчина с болезнью Дауна или XXX – женщина с болезнью Дауна. Как тут не вспомнить последнюю (2024 года) летнюю олимпиаду в Париже, где гендерные конфликты поставили под сомнение основные олимпийские принципы.

Но, несмотря на различие подходов к образованию в целом и к физико-математическому образованию в частности, наблюдается общность имеющихся проблем. Перечислим некоторые из проблем и их частные проявления.

Проблемы физико-математического образования

- Уменьшение значимости и объема преподавания фундаментальных дисциплин и формирование программ дисциплин с упором на практическое использование достижений науки.
- Падение качества базовой подготовки в школе, колледже, вузе по всем предметам.
- Отсутствие связи в преподавании математики, физики и других естественно-научных дисциплин.
- Отказ от традиционных образовательных технологий, в том числе от традиционных форм проверки знаний.
- Проведение модернизации образования урывками, бюрократическими методами, без общественной и финансовой поддержки, без научного сопровождения.
- Отказ от общегосударственных образовательных программ в средней школе, от чего особенно сильно пострадала физика.
- Хаотичная и чрезмерная информатизация учебного процесса во всей образовательной цепочке.
- Негативное влияние компетентностного подхода в формировании образовательных программ.
- Отсутствие доказательств многих математических положений и выводов физических формул в школьном и институтском курсе, что нарушает понимание детерминированности явлений.
- Нехватка квалифицированных преподавателей математики и особенно – физики в средней школе.
- Возникновение физико-математической беспомощности учащихся.
- Отсутствие долговременной памяти у учащихся.
- Клиповое мышление, неспособность к длительной концентрации.
- Отсутствие навыков интеллектуального труда.
- Легкая доступность информации из Интернета, отсутствие необходимости удерживать знания в голове.

– Отсутствие необходимости анализа и синтеза информации, вскользь проходящей по сознанию.

– Не вырабатывается устойчивая привычка к напряженной работе, к логической точности, способность концентрировать свое сознание на проблеме.

Из перечисленного выше можно видеть, что современные психолого-педагогические проблемы имеют наиболее яркое проявления именно при изучении фундаментальных наук.

По-видимому, настало время ответить на вопрос – почему авторы обратились к рассмотрению проблем именно физико-математического образования, помимо той простой причины, что они преподают именно эти дисциплины. Ответ прост: математика составляет фундамент современного естествознания, поэтому она является важнейшим учебным предметом, требующим серьезного изучения. Физика находится в глубинной связи с математикой, «говорит» на языке математики, вызывает к жизни новые направления математических наук. В то же время открытия в различных областях физики приводят к развитию научно-технического прогресса. Физика – наука мировоззренческая, формирующая картину мира, описывающая наиболее общие законы движения материи. И как учебный предмет имеет общие с математикой проблемы. Математика и физика являются базовыми науками для трансдисциплинарного подхода, развивая наиболее общие компетенции.

Смена программ обучения

Когда авторы статьи заканчивали школу, вся школьная физика делилась на четыре раздела: механика, теплота и молекулярная физика, электричество и оптика. В то же время большая часть учебников по физике для вузов [7] была посвящена различным разделам строения атома. Чувствовалась необходимость расширения школьной программы с учетом добавления соответствующих тем. Впоследствии это было сделано с некоторым сокращением программы более традиционных разделов. Естественно, что вся современная цифровая цивилизация использует фотоэффект, и не упомянуть в школьной программе основополагающее уравнение Эйнштейна для фотоэффекта совершенно невозможно. Тем более что его смысл очень прост – это просто частный случай закона сохранения энергии.

Школьная программа по математике до середины 70-х годов XX века тоже следовала еще дореволюционной программе гимназий и реальных училищ. Тот же учебник Киселева А.П. [8], те же задачки других авторов, но написанные в духе известного задачника Шапошникова Н.А. и Вальцова Н.К. Зато тригонометрия считалась отдельным предметом, наряду с алгеброй и геометрией, и по каждому предмету были стабильный учебник и стабильный задачник. И школьник не мог благополучно окончить школу, не научившись решать задачи по стереометрии и тригонометрии. Сравните это с тем, что происходит сейчас.

Только в середине 70-х годов XX века благодаря усилиям Колмогорова А.Н. программа по математике приобрела более современный характер, включив основы теории множеств, элементы дифференциального и интегрального исчисления (не вполне, разумеется, строго). Зато теперь вычислить интеграл, для которого нужен был раньше гений Архимеда, мог любой школьник. Учебник Киселева А.П. был заменен учебником Погорелова А.В. Но в нем излагается геометрия не только по Евклиду, но и по Декарту. Возможно, для большинства обучающихся этого вполне достаточно, но профессиональный математик должен все же начать с «Начал». А учебник Киселева А.П. – это и есть «Начала» Евклида, переложенные для русских школьников.

В не такие уж далекие времена, когда происходил переход к Болонской системе, все преподаватели были вынуждены переписывать программы в соответствии с новыми веяниями. По существу, не менялось ничего, но работы было много. И теперь требуется постоянное переписывание программ с целью сделать их более современными. Как было показано выше, на протяжении советского и постсоветского периодов такая работа в отношении школьного физико-математического образования была проведена один раз (в сто лет!). И никакой смены программ в постсоветское время не проводилось. Ибо в этом не было необходимости. И нет такой необходимости и в отношении традиционных курсов физико-математических циклов.

Совсем другое дело, когда речь идет о прикладных дисциплинах. В них изменения происходят гораздо чаще. Каждый инженер, тем более математик-прикладник, должен владеть искусством программирования. В настоящее время программируют на алгоритмических языках (авторы помнят еще древние времена программирования на языке машины). Первым алгоритмическим языком был Алгол-60. С тех пор прошло 60 лет, и появилось большое число алгоритмических языков – от достаточно элементарного FORTRANa, т. е. транслятора формул, до гораздо более продвинутых. Существует огромное число языков программирования, программ и пакетов программ, предназначенных для решения конкретных задач и более общего применения. Они разрабатываются постоянно, и их надо вводить в учебные программы, так что здесь частая смена учебных программ естественна и неизбежна.

Единый государственный экзамен

Единый государственный экзамен не ругал только ленивый. Критика в его адрес звучит с двух сторон.

Критика слева. Огромное количество родителей, дети которых не могут решать задачи из ЕГЭ, недостаточно подготовленные школьные учителя твердят, что этот экзамен сдать нельзя, что это издевательство и т. д. Второго июля 2024 г.

фракции КПРФ, ЛДПР и СЗРП внесли в Государственную Думу законопроект об отмене ЕГЭ и замене его на традиционную систему государственной аттестации. Законопроект этот не был принят, но сам факт его внесения показывает, что вопрос образования – политический, и его необходимо рассматривать именно в таком аспекте.

Критика справа. Преподаватели вузов, которые вынуждены учить студентов, сдававших ЕГЭ, сетуют на их низкую подготовку, особенно в области гуманитарных дисциплин. С математикой и физикой дело обстоит лучше – абитуриент, набравший 90 баллов, обычно подготовлен прилично. Другое дело, что таких мало. Приходится иметь дело с теми, кто набрал 50 баллов. А такой результат точно свидетельствует о том, что стандартный курс анализа этот студент не осилит. А уж термины «поколение ЕГЭ» и «жертва ЕГЭ» прочно вошли в лексикон.

Согласно данным, которые могут предоставить авторы по результатам входной контрольной по математике в вузе, где преподает один из авторов, в целом оценка за ЕГЭ отражает уровень знаний. Так, студенты, получившие за ЕГЭ оценки от 80 баллов и выше (до 100), успешно справились с контрольной работой и получили оценки 4 и даже 5. Те же из студентов, кто получил за ЕГЭ от 52 до 70 баллов, как правило, не справились с контрольной. Следует отметить, что никто из студентов с низкими баллами за ЕГЭ не получил за контрольную работу хорошую оценку, зато нередко те, кто имел оценку выше 80 баллов, получили лишь удовлетворительную оценку.

Отметим, что форма проведения ЕГЭ совершенствовалась. Первоначально экзамен по математике состоял из трех частей. Часть А содержала несложные тесты, в части В были задачи средней степени сложности, и в части С – более продвинутые задачи. Никакого деления на профильный и базовый уровни не было. Форма проведения экзамена была опробована сначала в пилотных регионах, а затем уже введена повсеместно. Затем тестовая часть была исключена, в экзамене остались две части. В одной надо было просто дать ответ. Во второй предусматривался развернутый ответ, который уже проверяли преподаватели. Кроме того, выпускник мог выбрать уровень сдачи экзамена – базовый и профильный. Таким образом, с точки зрения методики к экзамену претензий нет. Будущие математики, физики, инженеры сдают экзамен профильного уровня, а будущие гуманитарии или люди, не желающие продолжать свое образование – экзамен базового уровня. Это вполне разумно и логично. Другое дело, что определенная часть выпускников не дотягивает и до базового уровня, но это не тема настоящей статьи.

Что касается экзамена по физике, то он, в отличие от экзамена по математике, не является обязательным. Для него предусмотрен только один уровень. Задачи также делятся на две части. В первой части надо только дать ответ без решения, во второй требуется развернутое решение с объяснением. Все это вполне разумно и рационально и не подлежит критике. За исключением, быть может, плохих формулировок условий. Как тут не вспомнить классические задачи Лукашика В.И. и Волькинштейна В.С. и других известных авторов с выверенными формулировками и ответами, правда, не многоуровневые, но выполнявшие все необходимые образовательные функции.

На самом деле, конечно, проблема ЕГЭ – это не проблема ЕГЭ, а проблема всего школьного образования. Сам единый экзамен – это просто форма проверки знаний выпускников, и эти знания никак от формы проведения экзамена не зависят. Другое дело, что школьников специально «натаскивают» на те типы задач, которые будут предложены на экзамене, а эти типы задач известны заранее. Каждый год выпускаются сборники примерных вариантов, из которых стопроцентно ясно, какие именно типы задач будут предложены в этом году. А остальное, стало быть, и учить необязательно. Это огромный минус данной формы экзамена. Во времена вступительных экзаменов, во всяком случае, в МГУ им. М.В. Ломоносова, экзамен по математике был чистой лотереей. Могли предложить все, что угодно. Можно было только твердо сказать, что будет хотя бы одна задача по алгебре, хотя бы одна по геометрии и хотя бы одна – по тригонометрии. И школьник, желающий учиться во флагмане советского образования, должен был учить все, что формально входит в программу средней школы. В случае с ЕГЭ, как мы видим, это отнюдь не так.

Короче, все чаще слышны требования – вернуться к советской системе образования. Чем же характеризуется эта система? Во-первых, стремлением дать широкое образование. Все школьники, без различия их будущей специализации, должны были заниматься и математикой, и историей, и географией, и физкультурой, и рисованием с черчением. Программа была единой для всех школ. Конечно, были специализированные, скажем, математические, школы. В них на математику отводились дополнительные часы. Но дополнительные, а не вместо, например, географии. И выпускные экзамены проводились по большинству предметов (кроме рисования, физкультуры и т. п.). Поэтому человек, закончивший школу, даже если он не собирался продолжать свое образование, имел предмет которой путает Иран и Ирак, Словакию и Словению...

Во-вторых, программы были едиными. Особенно по истории и географии. Что, в-третьих, разумеется, связано с идеологизацией образования. Другое дело, что какая-то часть идеологии просто устарела. Но было и патристическое воспитание. Кому сейчас надо доказывать его важность? А что было еще лет 30 назад? Наконец, не было чисто прикладных предметов, а упор делался на изучение фундаментальных наук. Хотя были и уроки труда, и они были полезны. Кроме продвижения коммунистической идеологии, все остальное вполне приемлемо и

в нынешних условиях. И если уж введен единый государственный экзамен, то почему бы не ввести и единые государственные учебники?

В настоящее время на сайте каждой, по крайней мере, московской, школы можно найти программу предметов по классам. В этих программах много интересного, так, например, начало 10 класса – решение системы линейных уравнений методом Крамера и Гаусса, но без объяснения, что такое матрица, определитель. Или метод математической индукции. И это в то время, когда многие выпускники школы не знают элементарной математики.

В продолжение разговора о рабочих программах дисциплин «Физика» и «Математика» в школах следует затронуть и еще одну проблему – профильные классы. Во-первых, в отношении физики и математики IT и инженерные классы вместе с математической вертикалью нашего времени не могут даже сравниться со спецшколами советского периода. Физико-математические школы в СССР не только давали качественные фундаментальные знания, но и были центрами широкого образования и воспитания, в них царил творческая атмосфера и высокий градус интеллекта. Да, не все могли в них поступить и учиться. Впрочем, в 2024 году при поступлении в профильные классы было немало проблем, учащихся не принимали в 10 класс по результатам ОГЭ, они просто «выдавливались» в колледжи.

Кадры решают все

Прошли времена, когда в моде были юристы, экономисты, финансисты. Они, конечно, и сейчас нужны (хорошие), но в гораздо меньших количествах, чем представители других профессий. По словам президента РФ В.В. Путина, страна испытывает потребность в рабочих и инженерах. Но другая проблема – где их взять. Как объяснялось выше, многие «жертвы» ЕГЭ не способны освоить программы по математике и физике технического вуза. Поэтому они отсеиваются с младших курсов и до инженерных дисциплин просто не добираются. А ведь есть еще и сопорам. Возникает проблема кадров. Она очень остро стоит в целом по стране, но в данном вопросе есть своя специфика.

С одной стороны, нехватка преподавателей. В силу всем известных причин молодые люди в 90-е не шли преподавать. Поэтому сейчас во всех вузах есть много возрастных сотрудников. Выполнять нагрузку, предусмотренную планом, люди за 70, а тем более за 80 физически не в состоянии. Поэтому и работают на 0,5 ставки. Другая часть – это молодые выпускники, способные выдерживать нагрузку, но не имеющие достаточно знаний и опыта. Люди же среднего возраста, работающие в фирмах, НИИ и т. п., на преподавательскую работу не идут. Ибо она требует специфических умений и подготовки. А оплачивается не слишком хорошо. Проблему пытаются решить переходом на электронные средства обучения, об этом уже было сказано выше. Но это паллиатив и совершенно неполноценный.

С другой стороны, наблюдается нехватка студентов. Вузы ведут активную борьбу за студентов, но она ничего в принципе не дает. Можно переманить абитуриента из одного технического вуза в другой, но уговорить стать инженером человека, мечтающего о карьере финансиста или дизайнера, невозможно. Есть практика целевого набора, она хорошо отработана. Но, опять же, надо, чтобы было из кого отбирать. Отбирают обычно целевиков из жителей отдаленных регионов с тем, чтобы они вернулись в свои регионы готовыми специалистами. Москвичи не особенно хотят ехать на космодром Восточный – и климат не тот, и жилья нет. А местные школьники готовы. Но, как показывает опыт, их физико-математическая подготовка часто бывает недостаточной. И мы опять возвращаемся к проблеме школьного образования и проблеме ЕГЭ. Дитя надо воспитывать, пока оно попереки лавки лежит. А кто будет этих школьников учить? И опять проблема кадров. «Учителя выигрывают войну» – это уже Бисмарк. Означенная проблема имеет государственный масштаб, и решаться она должна на самом высоком уровне.

Цивилизация как исход и завершение культуры

В последнее время (как на это не посчитать) многие школьники просто не знают формулы для объема шара. Почитайте вывод этой формулы у Архимеда [9]. Хочется встать и снять шляпу. Хороший школьник или студент выведет эту формулу с помощью формулы для объема тела вращения через интеграл. А можно просто спросить в Интернете – чему равен объем шара такого-то радиуса, и вы получите ответ с необходимой степенью точности. Это и есть цивилизация. А у Архимеда – культура. Шпенглер был прав [10].

Применительно к предмету настоящей статьи возникает вопрос: а чему же все-таки учить студентов и школьников? Просматриваются как минимум три уровня – умение нажать на кнопку, умение взять интеграл или более высокий уровень.

Умение нажать на кнопку требует определенной тренировки и умения. Это явный признак цивилизованного человека. Но в последнее время слова «цивилизация», «цивилизованное общество», особенно «западная цивилизация» приобрели явно отрицательную коннотацию. Чего не скажешь о слове «культура». Поэтому главное в образовании – приобщить обучающегося к культуре (умственного труда), а не к цивилизации. И, прежде всего, приучить его думать. А в каком курсе это можно сделать лучше, чем в математике, которая неотделима от физики?

Первое, с чего приходится начинать при изучении курса математики – учить школьника или студента технике алгебраических преобразований. В принципе, это материал 6-го класса школы. Но огромное количество учащихся именно этим владеют плохо. Более того, огромное их число не способно даже вычислить

сумму $1/6 + 1/3 + 1/2$. Как показывает опыт, пока обучающийся не научится бегло проводить алгебраические преобразования, дальше чем бы то ни было учить невозможно. Поэтому следующий уровень – это более или менее свободное умение проводить выкладки. Без этого нечего думать об изучении курса анализа, вычисления производных и интегралов.

Пример из физики. При решении задач по общей физике нет особой необходимости делать очень точные подсчеты. Раньше на первом курсе физического факультета учили (заставляли!) производить все подсчеты путем рациональных округлений, сокращений и умножения в уме и на доске или в тетради. У современных студентов это вызывает непонимание, они «хватаются» за калькуляторы и очень удивляются, что при подсчете с округлением и сокращением получается весьма точный результат. То есть студенты не владеют даже навыками беглого счета.

Третий уровень – учащийся способен разобрать доказательство теоремы и воспроизвести его. Для будущих рядовых инженеров это не совсем обязательно, но для будущих научных работников этот уровень уже необходим. Сюда же можно отнести проблему «запоминания» формул при изучении физики. Знать наизусть надо только основные формулы, а все остальные можно и нужно получать путем математических преобразований, опирающихся на понимание физической сути. Кажется, что это очевидно, но как показывает практика, студенты просто утверждают, что они не помнят формулы, например, шага винтовой линии или радиуса движения электрона в магнитном поле. А зачем ее помнить?! Надо лишь знать формулу силы Лоренца, формулу центростремительного ускорения, принцип независимости движения по осям и характер воздействия магнитного поля на движущийся заряд. То есть надо осознавать сущность процесса.

И четвертый уровень – он может обнаружить ошибку в приведенном доказательстве. А это уже для профессиональных математиков.

Слово «культура» происходит от латинского cultura – обрабатывать землю. Так что вернуться к культуре – это значит вернуться к истокам, припасть к земле. Стать твердой ногой на землю. А можно воспарить, уйти в виртуальную реальность. Но спуск на землю потом может быть очень болезненным.

Не надо считать авторы ретроградными, отвергающими все новые веяния. Рабов, выбивающих иероглифы на каменной плите и допустивших ошибку, казнили. Студента, допустившего ошибку в чертеже на листе ватмана, заставляли перечерчивать тушью весь чертеж. Сейчас достаточно просто нажать несколько клавиш компьютера, и ошибка будет исправлена. Но, ограничившись в основном электронными средствами, учащийся отучается думать. Это все тот же извозчик, который довезет куда надо. И, по мнению авторов, в образовании такой подход неприемлем категорически. Скачать мобильное приложение на смартфон и затем им пользоваться – это цивилизация. Изучать «Геометрию» Киселева, решая при этом приведенные там задачи – это культура. Трудозатраты больше не в разы, а на порядки!

Новое время – «новые песни»

Как влияет современное информационное общество на преподавание физико-математических дисциплин? Этому вопросу были посвящены, в частности, работы авторов [11; 12], так что не будем повторяться.

Но главная проблема, как уже неоднократно отмечалось авторами, – это сдача экзамена. Видимо, придется различать понятия «экзамен, сданный при помощи компьютера», и «экзамен, сданный преподавателем». Ибо первое в современных условиях – это, скорее, традиционный зачет. На нем не надо ничего говорить, а просто правильно решить задачи. Но мировой тренд другой. Слушатель записывается на заочное изучение курса по Интернету. Разумеется, не бесплатно. Затем он должен в той или иной форме пройти тест. По результатам теста ему присваивается соответствующая квалификация. Ни студент, ни преподаватель при этом в глаза друг друга не видят. Возможно, что преподавателей никаких и нет. Просто создана обучающая программа. Ее приобретает учебное заведение, обладающее правом выдачи соответствующих квалификационных документов. И затем – любая «каприз за ваши деньги». Да, тест надо сдать. Человек, не освоивший курс, этого не сделает. Но и вопросы не могут быть слишком сложными, иначе никто этот тест не сдаст, и у заведения не будет рекламы. А, как отметили еще Ильф и Петров, «Колумб причаливает к берегу» – без паблисити нет проперити [13]. А потом кто-то обратится к такому специалисту, заметим, дипломированному специалисту, за какой-то услугой. Авторы не берутся судить о других областях деятельности, но математике или физике так научиться сложно.

То, о чем сейчас шла речь, не является неизбежным злом, вызванным ИИ. Скорее, речь может идти о цивилизационном кризисе западного общества потребления. То, что этот кризис имеет место, издавна видно очень хорошо. А вот изнутри, ввиду специфических особенностей западного образования – не очень.

Интернет и физико-математическое образование

И все же Интернет может позитивно влиять на физико-математическое образование и развитие интереса к физико-математическим наукам. Здесь можно рассмотреть два основных направления. Первое – популяризация науки, второе направление чисто образовательное. Эти направления часто переплетаются и взаимодействуют. Популярная наука представлена в фильмах, например, BBC, снятых мастерски, ярко. Где популярные физические явления представляют известные высококлассные специалисты, например, профессор Манчестерского университета Бриан Кокс (Brian Cox), читающий лекции ученым в ЦЕРНе, или профессор Митио Каку (Michio Kaku), автор многих книг по популярной науке, ро-

мантик, мечтатель, но настоящий ученый. Это лучшие образцы популяризаторов науки, умеющих представить фундаментальные научные знания в понятной и яркой форме. Основателем этого направления можно считать Ричарда Фейнмана, чьи видеолекции можно смотреть в русском переводе или с русскими субтитрами. Но есть одна проблема: каким путем студент или старшеклассник придет к знакомству с этими материалами? В этом и состоит направляющая роль преподавателя, который подскажет, что надо смотреть. Есть и другие образцы популярной науки в видеофильмах, например, «Большое и Ричард Хаммонд». Это целая серия фильмов канала Discovery. Но в них мы видим другой подход – облегченный, западный, прагматичный. Тем не менее это очень качественный контент.

Что касается чисто образовательного контента, то он представлен очень широко, что и хорошо, и плохо. Так как студенту, а тем более учащемуся школы, трудно самостоятельно выбрать качественный контент. И снова направляющая рука преподавателя просто необходима. Иногда просмотр лекций, особенно по математике, вызывает глубокую печаль – плохо методически, небедительно, скучно, с ошибками. И это преподаватели вузов! Но имеются и прекрасные образцы. Например, лекции профессора А.С. Чирцова. Особенно хороши те лекции, где он, будучи физиком, объясняет математические понятия, широко применяемые в физике. Лектор убедителен, материал им глубоко прочувствован, подача совсем не скучная. Аналогичные примеры можно найти и по программе средней школы. Например, TutorOnline (<https://www.tutoronline.ru>). Таким образом, благодаря доступности Интернета можно САМОСТОЯТЕЛЬНО в доступной форме получить качественные знания. Как тут не воскликнуть вслед за А.С. Пушкиным:

*«Учись, мой сын: наука сокращает
Нам опыты быстротекущей жизни».*

Увы! Не в то время живем! Получение фундаментальных знаний – тяжелый и долговременный труд.

Закон Паркинсона

В последнее время часто появляются в Интернете материалы от преподавателей средних и высших учебных заведений, от Калининграда до Владивостока, с жалобами на огромное количество ненужных документов, которые им предлагается написать. И мало утешения, что документы эти предлагается подавать в электронном виде. А причина проста – резкое увеличение числа чиновников от образования. А результат деятельности чиновника оценивается по количеству документов, созданных под его руководством. Документы, о которых идет речь, – это очередные изменения учебных программ, которые дифференцируются для каждой отдельной специальности. Как хорошо известно действующим преподавателям, при подготовке инженеров, разумеется, требуются различные разделы математики, но основные курсы давно устоялись и особенно не нуждаются в изменениях. Выше уже шла речь об изменении школьных программ, которые, по существу, менялись с интервалом во много десятилетий.

Здесь мы имеем дело с проявлением законов Паркинсона [14]. Книга, написанная как юмористическое произведение, оказалась пророческой. Рост числа чиновников по всему миру остановить нельзя. Что можно посоветовать по этому поводу? Есть две хорошо известные максимы: не спеши выполнять приказ – возможно, его отменят. Это советская военная мудрость. И бессмертный совет Талейрана – Pas trop de zèle, messieurs. Не усердствуйте, господа! Борьба с бюрократией – неизбежная часть труда преподавателя.

Из всего выше сказанного можно заключить, что существующая в настоящее время система, в том числе и физико-математического образования, является производной современного общественно-политического устройства мира, запросов государства и общества. Но, по сути, так было всегда. Только образование повсеместно стало всеобщим. Но качественное образование по-прежнему не общедоступно. И требует больших, систематических, многолетних – перманентных усилий! Но основной отпечаток новизны накладывает на образование глобальная и всеобъемлющая информатизация. С этих позиций очевидно, что серьезные изменения в образовании могут быть внесены только государством, но по инициативе и при участии преподавательского сообщества и крупных ученых и займут немало времени. Но преподаватели ведут постоянный поиск технологий и методов повышения качества образования, и тут имеются существенные успехи. И эти поиски разнонаправлены: одни преподаватели расширяют использование информационных технологий, создавая целую образовательную среду такую как, например, Nomotex (см. [14; 15]), что приветствуется руководством вузов, другие обращаются к использованию смартфонов для физических измерений и проведения экспериментов, третьи предлагают студентам создавать своими руками действующие физические установки из подручных материалов, обращаясь к истории науки, а некоторые ученые не только читают популярные лекции, но и ведут целые курсы по математике и физике в YouTube. Тем не менее следует признать, что это полезные, но частные практики. Можно лишь предположить, как будет меняться физико-математическое образование. Вероятнее всего, это будет симбиоз традиционных курсов и информационных приложений. Это – по форме. А по содержанию, скорее всего, победит минималистический и прагматический подход.

Система образования очень консервативна. Она консервативна и по субъективным причинам. Люди, работающие полвека в этой области, имеют твердое и ясное понимание того, как надо это делать – учить молодежь. Она консервативна и по объективным причинам. Конечно, происходят изменения, меняется

общественно-политический строй стран, гремят мировые войны, рушатся империи, меняется глобальный миропорядок, но дважды два – все равно четыре. Неколебимая конструкция, включающая в себя и правила арифметики, и законы Ньютона, существует как минимум несколько миллиардов лет (со времени Большого Взрыва).

И яблоки так же падают на землю при Путине, как они падали и при Юрике. Потому что падают они в силу ЗАКОНА ПРИРОДЫ, над которым никакая политика не властна. И этот и другие законы объясняют учителя своим ученикам ныне и присно и во веки веков.

Библиографический список

1. Перская Ю.И. В школе раннего средневековья. *Детская энциклопедия*. Москва: Детгиз, 1959; Т. 7: 134–135.
2. Арнольд В.И. *Гюйгенс и Барроу, Ньютон и Гук*. Москва: Издательство МЦНМО, 2013.
3. Новиков С.П. Вторая половина XX века и ее итог: кризис физико-математического сообщества в России и на Западе. *Вестник ДВО РАН*. 2006; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vtoraya-pоловина-xx-veka-i-ee-itog-krizis-fiziko-matematicheskogo-soobshchestva-v-rossii-i-na-zapade>
4. Сафонцева Н.Ю. К вопросу о фундаментализации российского образования: физическое знание глазами студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 6 (97).
5. *Физика*. Перевод с английского. Москва: Наука, 1965.
6. Орин Дж. *Популярная физика*. Москва: Мир, 1964.
7. Китайгородский А.И. *Введение в физику*. Москва: Физматгиз, 1959.
8. Киселев А. *Элементарная геометрия*. Москва: Издание книжного магазина В.В. Думнова, 1909.
9. Шереметевский В.П. *Очерки по истории математики*. Москва: Издательство ЛКИ, 2014.
10. Шпенглер О. *Закат Европы*. Москва: Мысль, 1993.
11. Потапова М.В., Щетинин А.Н. О физике и математике в программе высшего образования. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN423.pdf>. DOI: 10.15862/12PDMN423
12. Потапова М.В., Щетинин А.Н. О перспективах развития физико-математического образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106).
13. Ильф И.А., Петров Е.П. *Собрание сочинений*. Москва: Гослитиздат, 1961; Т. 3.
14. Паркинсон С.Н. *Законы Паркинсона*. Москва: Прогресс, 1989.
15. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая технология математической подготовки инженерных кадров, основанная на нейросетевой модели знаний. *Инновации в образовании*. 2017; № 11: 129–140.
16. Димитриенко Ю.И., Губарева Е.А. Новая научно-методическая модель математической подготовки инженеров. *Международный журнал экспериментального образования*. 2017; № 11: 5–10.

References

1. Perskaya Yu.I. V shkole rannego srednevekov'ya. *Detskaya 'enciklopediya*. Moskva: Detgiz, 1959; T. 7: 134–135.
2. Arnol'd V.I. *Guygens i Barrou, Nyuton i Guk*. Moskva: Izdatel'stvo MCNMO, 2013.
3. Novikov S.P. Vtoraya polovina XX veka i ee itog: krizis fiziko-matematicheskogo soobshchestva v Rossii i na Zapade. *Vestnik DVO RAN*. 2006; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vtoraya-pоловина-xx-veka-i-ee-itog-krizis-fiziko-matematicheskogo-soobshchestva-v-rossii-i-na-zapade>
4. Safonceva N.Yu. K voprosu o fundamentalizacii rossijskogo obrazovaniya: fizicheskoe znanie glazami studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 6 (97).
5. *Fizika*. Perevod s anglijskogo. Moskva: Nauka, 1965.
6. Orin Dzh. *Populyarnaya fizika*. Moskva: Mir, 1964.
7. Kitajgorodskij A.I. *Vvedenie v fiziku*. Moskva: Fizmatgiz, 1959.
8. Kiselev' A. *Elementarnaya geometriya*. Moskva: Izdanie knizhnogo magazina V.V. Dumnova, 1909.
9. Sheremetevskij V.P. *Ocherki po istorii matematiki*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2014.
10. Shpengler O. *Zakat Evropy*. Moskva: Mysl', 1993.
11. Potapova M.V., Schetinin A.N. O fizike i matematike v programme vysshego obrazovaniya. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/12PDMN423.pdf>. DOI: 10.15862/12PDMN423
12. Potapova M.V., Schetinin A.N. O perspektivah razvitiya fiziko-matematicheskogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106).
13. Il'f I.A., Petrov E.P. *Sobranie sochinenij*. Moskva: Goslitizdat, 1961; T. 3.
14. Parkinson S.N. *Zakony Parkinсона*. Moskva: Progress, 1989.
15. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya tehnologiya matematicheskoy podgotovki inzhenernykh kadrov, osnovannaya na nejrosetevoj modeli znanij. *Innovacii v obrazovanii*. 2017; № 11: 129–140.
16. Dimitrienko Yu.I., Gubareva E.A. Novaya nauchno-metodicheskaya model' matematicheskoy podgotovki inzhenerov. *Mezhdunarodnyj zhurnal 'eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2017; № 11: 5–10.

Статья поступила в редакцию 01.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-13-17

Rakova I.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of International Educational Programs, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: irina_rakova@mail.ru

THE INITIAL STAGE OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL GROUP: A NATIONALLY ORIENTED APPROACH. The task of the article is to summarize nationally specific, psychological, and ethnosocial characteristics of foreign students from far-abroad countries (Asia-Pacific region, Southeast Asia, Africa, Latin America, and the Arab countries of the Middle East) as part of the initial stage of study with the aim of identifying similar or converging features. The following are identified as similar ethnopyschological features: fear of "making a mistake", unwillingness to have a direct dialogue with the teacher, not always high motivation and fatigue. Based on the established similar ethnopyschological features, a few recommendations are given for working in a multicultural group, concerning the types of tasks, the nature of the presentation of educational material, and the specifics of the teacher's interaction with students. As the most effective and productive techniques for working in a multicultural audience, the article suggests various interactive activities, fragmentation in the presentation of educational material, visualization, gamification, frequent change of activities and an individual approach.

Key words: ethnopyschological features, Russian as a foreign language, initial stage of learning, multicultural group

И.В. Ракова, канд. филол. наук, доц., Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ), г. Санкт-Петербург, E-mail: irina_rakova@mail.ru

НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ: НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД

Цель статьи – обобщение специфических национальных, психологических, этносоциальных особенностей иностранных студентов из стран дальнего зарубежья (Азиатско-Тихоокеанского региона, Юго-Восточной Азии, Африки, Латинской Америки) в рамках начального этапа обучения с установкой на выявление сходных или сближающих их черт. В качестве сходных этнопсихологических черт были выявлены следующие: страх «совершить ошибку», нежелание прямого диалога с преподавателем, не всегда высокая мотивация и быстрая утомляемость. На основе установленных сходных этнопсихологических черт даётся ряд рекомендаций для работы в мультикультурной группе, касающихся типов заданий, характера подачи учебного материала, специфики взаимодействия преподавателя со студентами. В качестве наиболее эффективных и продуктивных приёмов для работы в мультикультурной аудитории в статье предлагаются различные интерактивные виды деятельности, фрагментарность в подаче учебного материала, визуализация, геймизация, частая смена видов деятельности и индивидуальный подход.

Ключевые слова: этнопсихологические особенности, русский как иностранный, начальный этап обучения, мультикультурная группа

В современной методике обучения русскому языку как иностранному всё большее предпочтение отдаётся национально-ориентированному направлению, базирующемуся на соотносительности учебного материала и принципов обучения с этнопсихологическими особенностями иностранных учащихся, «на учете их культурологических и этнопсихологических характеристик» [1]. Причиной этого во многом является то, что при обучении иностранному языку перед преподавателем стоит задача не только сформировать различные языковые компетенции у учащихся, но и «провести поэтапное формирование умственных действий, понимания сложной системы связей и соотношений между элементами системы. Когнитивные установки направлены на развитие эффективного восприятия, понимания и запоминания учебного материала, осознание мотива и цели деятельности» [2, с. 183]. Также знание этнопсихологических особенностей студентов способствует установлению благоприятной психологической атмосферы в группе, понижению уровня стресса и снятию языкового барьера, вследствие чего повышается эффективность и продуктивность занятий. Данный момент обусловлен тем, что обучающиеся в зависимости от своего этнопсихологического типа «демонстрируют различные реакции на действия преподавателя и его поведение в группе, а также могут неоднозначно воспринимать оценку их успеха или неудачи, а иногда и неадекватно осознавать свое место в группе» [2, с. 183].

Особую значимость национально-ориентированная методика приобретает в поликультурной среде, в которой «обеспечение толерантных взаимоотношений между субъектами образовательного процесса и создание условий, позволяющих обучающимся постигать инокультурные ценности» [3, с. 68], становятся одними из доминирующих установок учебного процесса.

В связи с вышесказанным научную актуальность приобретает вопрос выявления сходных или близких черт в этнопсихологических портретах учащихся в мультикультурной группе, что, в свою очередь, способствует выбору правильной тактики обучения и более подходящих методов и в конечном счёте ведёт к оптимизации учебного процесса. Научная новизна исследования обусловлена тем, что большинство работ, посвященных изучению русского языка как иностранного на начальном этапе в основном либо связано с проблемами обучения различным аспектам, либо сосредотачивается на культурно-психологических особенностях одной этнической группы (работы Сунь Юй [4], М.А. Винокуровой, А.И. Соломиной [5], Е.А. Вакулы, В.В. Колесниковой, Е.Ю. Можаяевой [6], О.В. Родиковой, Д.Г. Тихомировой [7], Ш.Ш. Шариповой [8], И.В. Раковой [9]) и не фокусируется на проблемах, вызываемых различием этнопсихологических особенностей обучающихся в мультикультурной аудитории. Теоретическая значимость исследования сводится к систематизации культурно-психологических специфических черт учащихся различных этнических групп. Практическая значимость работы видится в разработке конкретных рекомендаций при работе в поликультурных группах. Как отмечает И.А. Пугачев, «разработка рекомендаций по оптимизации процесса обучения в условиях взаимодействия разных культур представляется важной с точки зрения практики преподавания» [10, с. 25]. Соответственно, целью работы становится формулирование приёмов при работе в мультикультурной группе, основанных на сходных этнопсихологических чертах учащихся. Указанная цель предполагает решение следующих задач:

- проанализировать этнопсихологические особенности студентов, относящихся к различным национальным группам;
- выявить сходные или близкие этнопсихологические черты;
- предложить приёмы работы в поликультурной группе;
- представить типы заданий, эффективные для студентов различных национальных групп.

В ходе исследования был использован описательный метод для изложения основных когнитивно-психологических особенностей студентов различных национальных групп, метод моделирования для разработки типов заданий при работе в поликультурной группе, а также систематизация результатов исследования.

Основываясь на опыте преподавания на подготовительном факультете в Высшей школе международных образовательных программ Политехнического университета города Санкт-Петербурга, можно констатировать, что большинство групп – мультикультурные, состоящие из представителей таких стран, как Алжир, Ангола, Бурунди, Гвинея, Камбоджа, Камерун, Китай, Куба, Ливия, Мали, Монголия, Мозамбик, Нигерия, Никарагуа, Перу, Руанда, Сомали, Судан, Таиланд, Тунис, Уругвай.

Условно обучающихся можно разделить на следующие этнопсихологические группы: представители Азиатско-Тихоокеанского региона, слушатели Центральной Америки и африканцы.

Характерными этнопсихологическими особенностями учащихся из Азиатско-Тихоокеанского региона (в конкретном случае это в основном китайские студенты) являются высокий уровень мнемонических способностей; зрительно-двигательный тип памяти; трудолюбие и недопустимость «потерять лицо» (репутацию); доминирование чувства коллективизма над индивидуализмом; психологическая «закрытость»; освоение материала маленькими порциями с использованием графической и предметной наглядности; преобладание пассивных форм обучения (чтение и письмо) (работы Чжао Юйцзян [11], Сунь Юй [4], М.А. Мартыновой, Н.А. Ковалевой и Л.Г. Юн [12]).

Для данной группы учащихся преподаватель является носителем абсолютной истины, прямое общение с которым весьма затруднено в силу психологиче-

ского барьера, возникающего из-за закреплённой в сознании жёсткой иерархии. По мнению Н.Ю. Филимоновой и Е.С. Романюк, данный этнопсихологический тип «полностью самостоятелен в учебе, однако обладает индифферентностью и низким самоконтролем, завышенной самооценкой и самоуверенностью» [13, с. 15].

Слушатели из **Центральной Америки** отличаются любовью к жизни, оптимизмом, демонстрируют разумную практичность. В то же время им свойственен ярко выраженный индивидуализм, холерический тип темперамента, что проявляется в нестабильности эмоциональных реакций и состояний, активной жестикуляции, быстрым темпе речи и открытости к общению (работы О.А. Карпушовой [14], Е.Н. Резникова [15]).

Согласно Е.Н. Резникову, «для латиноамериканских студентов характерно независимое, непринужденное, тактичное поведение в процессе общения. Данный тип студентов характеризуется высоким уровнем национального самосознания, адекватной личностной самооценкой, уверенным поведением, конкретным мышлением, однако у них присутствуют трудности адаптации к длительным психическим нагрузкам» [15, с. 13].

Следующая группа – **африканцы**. В рамках данной группы можно выделить четыре подгруппы: «англоговорящая Африка» (Руанда, Нигерия, ЮАР), «франкоговорящая Африка» (Мали, Руанда, Гвинея), «португалоговорящая Африка» (Ангола, Мозамбик) и «арабговорящая Африка» (Судан, Алжир, Ливия, Сомали, Тунис).

«Англоговорящие африканцы» являются представителями индивидуалистической культуры, в качестве основных характерных черт которой выступают свобода в поступках и самостоятельность, самостоятельность в суждениях. При этом они эмоционально закрыты, прагматичны и рациональны. Учащиеся данной подгруппы не хотят «демонстрировать свои неудачи» [2, с. 186], очень переживают за свою репутацию в группе. В то же время для них принципиальным моментом становится ощущение своей «независимости», демонстрация возможности обойтись без помощи преподавателя, которому при этом следует поощрять их усердие и старание (работы В.И. Саямовой, Т.В. Олешко [2], Е.И. Гейченко, Л.И. Васецкой, В.Д. Хейлик [16]).

«Португалоговорящие африканцы» демонстрируют высокий уровень самооценки, они легко и свободно идут на контакт как с преподавателем, так и с другими студентами, приветливы. В качестве осложняющих процесс обучения черт можно выделить: недостаток самоконтроля, «быструю утомляемость» [17], «болезненное» отношение к невысоким оценкам их компетенций, повышенную эмоциональность, неготовность и неумение дискутировать с преподавателем из-за признания его высокого статуса и боязни «совершить ошибку» (работы Ю.А. Говорухиной [17], О.А. Карпушовой [14]).

«Франкоговорящая Африка» отличается уравновешенностью и доброжелательностью. Данная группа обучающихся самодостаточна и обладает здоровым чувством юмора. Одновременно с этим рассматриваемый тип студентов не стремится интенсивно общаться с преподавателем и не всегда готов участвовать в дискуссии, поскольку часто бывают неуверенными в себе и замкнутыми. Данный тип студентов имеет высокий интеллект и легко воспринимает учебную и языковую информацию.

«Арабговорящей Африке», по мнению исследователей, свойственны «жизнелюбие и оптимистичный взгляд на мир, быстрая приспособляемость и терпеливость» [14, с. 142]. В то же время для них характерно «постоянное стремление «сохранить лицо», соотнесение слов и поступков с реакцией на них окружающих» [14, с. 142], вследствие чего снижается уровень инициативности на занятии. Учебная манера предусматривает абсолютное доверие к преподавателю и невозможность вступать с ним в дискуссию из-за неизбежного авторитета. Как и для студентов **Азиатско-Тихоокеанского региона**, для данной этнопсихологической группы учащихся одним из распространённых способов запоминания становится «механический дословный пересказ прочитанного вслух самому себе» [14, с. 142]. Вторым способом запоминания является «трудоёмкий процесс многократного переписывания материала» [16, с. 79], что ведёт к отсутствию «ассоциативной памяти» и затрудняет селективное припоминание при аргументации (работы О.А. Карпушовой [14], В.И. Саямовой, Т.В. Олешко [2], Е.И. Гейченко, Л.И. Васецкой, В.Д. Хейлик [16]).

Таким образом, исходя из рассмотренных выше этнопсихологических черт различных групп учащихся, можно выявить, по каким параметрам они сближаются, а по каким – расходятся.

В качестве базовых и значимых для процесса обучения категорий выделены следующие: когнитивные особенности, экстравертность/интровертность, личная заинтересованность в результате, отношение к преподавателю, степень активности на занятии, тип культуры (см. табл. 1).

Анализ этнопсихологических особенностей данных групп учащихся позволил установить ряд сходных моментов в их манере обучения. Для большинства студентов характерен страх «совершить ошибку», в результате которой может «пострадать их репутация» в группе; нежелание прямого диалога с преподавателем; не всегда высокая мотивация; быстрая утомляемость. Исходя из всего вышесказанного, можно предположить, что доминирующими на занятиях должны стать приёмы, мотивирующие когнитивный энтузиазм, снижающие уровень напряжённости и страха за ошибку и направленные на поддержание позитивной психологической атмосферы на занятии.

В качестве таких приёмов могут выступать:

Таблица 1

Значимые для процесса обучения этнопсихологические особенности обучающихся

Национально-культурные сообщества Этнопсихологические особенности	Азиатско-Тихоокеанский регион	Центральная Америка	Английская Африка	Французская Африка	Португальская Африка	Арабская Африка
Когнитивные особенности	зритель-двигательный тип памяти, механическое запоминание, образно-эмоциональное восприятие информации	конкретное мышление, Затруднена адаптация к длительным психическим процессам	владение навыками контекстуальной догадки, вербального ассоциирования, анализа, формально-логического абстрагирования (категоризация, классификация, концептуализация)			Механическое запоминание, отсутствие «ассоциативной памяти», утомляемость
Экстравертность/интровертность	интроверты	экстраверты				интроверты
Личная заинтересованность в результате	Боязнь «потерять лицо», нацеленность на заучивание материала, сниженные креативные способности, отсутствие само мотивации	активные, позитивны, ориентированы на результат	эмоционально закрыты, прагматичны и рациональны, боязнь «потерять лицо», желание «быть лучше других». Необходима поддержка и одобрение преподавателя.	боязнь «совершить ошибку», недостаток самоконтроля и самомотивации, быстрая утомляемость, «болезненное» отношение к невысоким оценкам		постоянное стремление «сохранить лицо», недостаток инициативы
Отношение к преподавателю	прямое общение затруднено Преподаватель выполняет руководящую и контролирующую роль	открыты для диалога с преподавателем	открыты для диалога с преподавателем при соблюдении их «самостоятельности» и параллельном поощрении и мотивации	прямое общение затруднено из-за боязни «совершить ошибку»		непререкаемый авторитет преподавателя, прямое общение осложнено. Постоянно нуждаются в помощи и поддержке преподавателя.
Степень инициативности на занятии	очень низкая	высокая	высокая	недостаточная		недостаточная
Тип культуры	коллективистский тип	индивидуалистский тип				коллективистский тип

– интерактивные виды деятельности (диалоговое общение, «круглый стол», ролевые игры, тематические кейс-задания), обеспечивающие «взаимодействие между обучающимися, базирующееся на доверии» [18] и вследствие этого понижающие уровень напряженности и страха за ошибку;

- фрагментарность подачи учебного материала;
- индивидуальный подход;
- визуальные средства;
- похвала преподавателя и демонстрация прогресса студента;
- геймификация и частая смена деятельности на занятии.

В качестве заданий, ориентированных на работу в парах или группах, можно использовать вопросы-ответы, дискуссии, ролевые игры, коллективный рассказ по картинке, интервью, презентации проектов (для уровня В1).

4. Что ты делаешь?

32 Слушайте и читайте диалог. Подчеркните глаголы. Что они значат?
Listen and read the dialogue. Underline the verbs. What do they mean?

Привет, Маша, что ты делаешь?
А я читаю журнал и слушаю музыку.

Я делаю салат и смотрю телевизор. А ты что делаешь?

7. Интервью

6 Спрашивайте и пишите ответы в парах.
Ask each other in pairs and write down the answers.

вопросы:	я	партнёр
1. С кем вы живёте?		
2. С кем вы завтракаете?		
3. С чем вы пьёте чай?		
4. С чем вы пьёте кофе?		
5. С чем вы обедаете?		
6. Вы едите салат с хлебом?		
7. Вы пьёте воду с газом или без газа?		
8. С кем вы любите говорить по телефону?		
9. Вы любите бутерброд с икрой? (икра = caviar)		
10. С чем вы любите блины?		

Примеры таких заданий представлены в учебниках «Точка.ру» (рис. 1), «Русский сувенир» (рис. 2), «По-русски легко» (рис. 3).

ИГРА СТАРТ

1 Как тебя зовут? (имя, фамилия)
Откуда ты? Где ты живёшь?

7 Conjugate «вставать» и «хотеть»

8 Conjugate «есть» и «пить»

15 Что твой друг/твоя подруга ненавидит делать?

16 Какую музыку ты любишь слушать?

23 Какие русские идиомы ты знаешь?

24 Что ты ешь на завтрак/обед/ужин?

31 Ты сова или жаворонок?

32 Какой сейчас час? Какая сегодня погода?

39 Что ты даришь коллеге/шефу/другу/подруге на Рождество?

40 Спрашивай группу «Во сколько ты...?», «С кем...?», «Сколько...?»

6 Conjugate «фотографировать» и «писать»

9 Что лежит у вас в сумке/кармане?

14 Что ты любишь делать, когда у тебя есть свободное время?

17 Что ты делаешь в гостиной/в кухне/на балконе?

22 Какой у тебя характер?

25 Типичный завтрак в твоей стране.

30 Что ты должен делать в выходные? Что ты хочешь делать?

33 Времена года (4) и месяцы (12).

38 Куда ты едешь завтра?

41 Спрашивай группу «С кем...?», «С кем...?», «Сколько...?»

Рис. 1. Задания из учебника «Точка.ру»



Рис. 2. Задания из учебника «Русский сувенир»

Б. Спросите друг у друга.

- Кто вы по национальности?
- Откуда вы?
- Где вы сейчас живёте?
- Где живёт ваша семья?
- Вы говорите по-английски?
- Вы знаете китайский язык?
- Вы изучаете русский язык?
- Вы понимаете, когда люди говорят по-русски?
- Что хорошо делают у вас в стране?



Рис. 3. Задание из учебника «По-русски легко»

Также весьма эффективными могут стать задания, задействующие социальные сети:

- прислать в личные сообщения (можно аудио) факт о том, что вы больше всего любите и не любите. Преподаватель озвучивает, студенты отгадывают;
- зарегистрироваться в русскоязычной социальной сети, найти друзей, попробовать начать там общаться;
- записать голосовое сообщение, короткое видео (до минуты), создать опрос с возможностью комментирования.

Следующим необходимым элементом занятий являются визуальные средства, выступающие на начальном этапе обучения в качестве не только основного метода семантизации лексических единиц, но и «стимула к порождению высказывания, поскольку при работе с визуальным материалом обучающимся необходимо извлечь информацию, а затем воспроизвести ее, таким образом, отрабатываются как перцептивные, так и репрезентативные навыки работы с текстом» [19, с. 30].

Примерами пособий, предлагающих визуальные стимулы для развития коммуникативных навыков, могут служить «А поговорить? Визуальные стимулы для диалогов и монологов на уроке русского языка» О. Н. Гусевой и Т. А. Каргы (рис. 4), «Что вы имеете в виду?» Г.Г. Малышевой, «Русская лексика для жизни: теория и практика» В. Войсковской и Е. Гуськовой (рис. 5).

Подводя итог, можно заключить, что при работе в мультикультурной группе на начальном этапе одним из важных моментов при разработке стратегии и так-



Рис. 4. Задания из учебника «А поговорить? Визуальные стимулы для диалогов и монологов на уроке русского языка»

Б. АТМОСФЕРНЫЕ ОСАДКИ И ПОГОДА

Снег — сильный/мокрый/крупный/мелкий снег.
В Петербурге выпал снег. Целый день в городе идёт сильный снег.
Дождь — сильный/летний/проливной/мелкий/крупный.
Неожиданно пошёл мелкий дождь.
Тепло/жарко/холодно/прохладно.
Сегодня на улице жарко, +35 градусов.

В. ПРИРОДНЫЕ КАТАКЛИЗМЫ (СТИХИЙНЫЕ БЕДСТВИЯ)

В городе ураганом сорвало крышу с домов [= очень сильный ветер].
Вечером будет сильный шторм [= очень сильный ветер (обычно на море)].
Землетрясение магнитудой 4,8 зафиксировано в этом регионе [= быстрые колебания земли].
В прошлом году произошло сильное наводнение, которое затопило многие дома [= значительное затопление земли в результате подъёма воды в реке, озере или море].



Рис. 5. Задания из учебника «Русская лексика для жизни: теория и практика»

тики обучения является выявление сходных этнопсихологических особенностей учащихся, знание и учёт которых, в свою очередь, позволяет повысить уровень эффективности и продуктивности учебного процесса. В ходе исследования было установлено, что в группе, в состав которой входят студенты, представляющие Азиатско-Тихоокеанский регион, Центральную Америку и Африку, сближающими национально-культурными особенностями учащихся являются следующие: страх «совершить ошибку», нежелание прямого диалога с преподавателем, не всегда высокая мотивация и быстрая утомляемость. В качестве основных приёмов, направленных на снижение степени стресса на занятиях, повышение уровня заинтересованности и эффективности обучения, могут выступать различные интерактивные виды работы, активное использование визуальных средств, привлечение мессенджеров, фрагментарная подача учебного материала, частая смена видов деятельности, позволяющих задействовать сильные стороны этнопсихологических портретов студентов и нивелировать слабые.

В качестве перспективы дальнейшего исследования можно рассматривать создание учебного пособия, учитывающего указанные выше этнопсихологические особенности студентов и включающее описанные приёмы.

Наблюдения и выводы, представленные в исследовании, могут быть полезны преподавателям русского языка как иностранного, особенно, работающим на этапе предвуза.

Библиографический список

1. Воробьев В.В. *Теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 1996. 395.
2. Саямова В.И., Олешко Т.В. О психологических основах обучения русскому языку как иностранному на подготовительном факультете. *Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике*: сборник научных статей по материалам IV Международной научно-практической конференции. РАУ, 2019: 182–188.
3. Рыжова Н.И., Башмакова Н.И. Поликультурная образовательная среда: генезис и определение понятия. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2015; № 3. Available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1221>
4. Сунь Юй. Учет когнитивно-психологических характеристик китайских учащихся при обучении русской грамматике. *Самарский научный вестник*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 283–288.
5. Винокурова М.А., Соломина А.И. Система обучения категории вида русских глаголов в китайской аудитории. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, Выпуск 5: 375–383.
6. Вакула Е.А., Колесникова В.В., Можаяева Е.Ю. Особенности преподавания русского языка как иностранного китайским слушателям на начальном этапе обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>
7. Родикова О.В., Тихомирова Д.Г. Особенности обучения РКИ на начальном этапе (грамматический аспект). *Профессорский журнал*. Серия: Русский язык и литература. 2024; № 2 (18): 43–46.
8. Шарипова Ш.Ш. Методические аспекты преподавания русского как иностранного на начальном этапе обучения. *Мировая наука*. 2021; № 5 (50): 138–143.
9. Ракова И.В. О решении фонологических проблем при обучении арабоязычных студентов русскому языку как иностранному: из опыта работы. *Научный потенциал*. 2024; № 1-1 (44): 8–12.
10. Пугачев И.А. Этнокультурная адаптация иностранных учащихся к условиям жизни и обучения в России. *Русский язык*. 2012; Выпуск 4: 21–27.
11. Чжао Ю. *Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2008.
12. Мартынова М.А., Ковалева Н.А., Юн Л.Г. Организационно-методические особенности работы с китайскими учащимися при обучении РКИ в условиях отсутствия языковой среды. *Русский язык за рубежом. Специальный выпуск «Русистика Китая»*. Москва, 2017: 15–30.
13. Филимонова Н.Ю., Романюк Е.С. Национально-психологические особенности студентов из Китая, Вьетнама и Южной Кореи. *Актуальные вопросы профессионального образования*. 2019; № 3 (16): 15–19.
14. Карпушева О.А. Учет национально обусловленных особенностей иностранных военнослужащих при обучении русскому языку на довузовском этапе. *Вестник ДИТИ*. 2016; № 2: 137–143.
15. Резников Е.Н. Этнопсихологические характеристики студентов из стран Латинской Америки. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Психология и педагогика. 2009; № 3: 13–20.
16. Гейченко Е.И., Васецкая Л.И., Хейлик В.Д. Этнопсихологические особенности иностранных студентов и национальные различия их образовательных систем. *Science Rise*. 2015; Т. 2, № 1 (7): 77–82.
17. Говорухина Ю.А. Особенности коммуникации в поликультурной образовательной среде ВУЗа. *Педагогическая деятельность как творческий процесс*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2018: 118–126.
18. Калинина С.А. Интерактивное обучение при преподавании иностранного языка как инструмент подготовки к межкультурной коммуникации в смешанном экипаже. *Вестник АГУ*. 2017; Выпуск 4 (208): 124–133.
19. Ракова И.В. Средства визуализации как важнейшая составляющая учебников нового поколения по русскому языку как иностранному на начальном этапе обучения. *Научный потенциал*. 2024; № 3 (46): 27–32.

References

1. Vorob'ev V.V. *Teoreticheskie i prikladnye aspekty lingvokulturologii*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 1996. 395.
2. Sayamova V.I., Oleshko T.V. O psichologicheskikh osnovah obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na podgotovitel'nom fakul'tete. *Russkij yazyk na perekrestke 'epoh: tradicii i innovatsii v rusistike*: sbornik nauchnykh statej po materialam IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. RAU, 2019: 182-188.
3. Ryzhova N.I., Bashmakova N.I. Polikul'turnaya obrazovatel'naya sreda: genезis i opredelenie ponyatiya. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2015; № 3. Available at: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1221>
4. Sun' Yui. Uchet kognitivno-psichologicheskikh harakteristik kitajskih uchashihsya pri obuchenii russkoj grammatike. *Samarskij nauchnyj vestnik*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 283-288.
5. Vinokurova M.A., Solomina A.I. Sistema obucheniya kategorii vida russkikh glagolov v kitajskoj auditorii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; Т. 9, Выпуск 5: 375-383.
6. Vakula E.A., Kolesnikova V.V., Mozhaeva E.Yu. Osobennosti prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo kitajskim slushatelyam na nachal'nom 'etape obucheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 4. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27790>
7. Rodikova O.V., Tihomirova D.G. Osobennosti obucheniya RKI na nachal'nom 'etape (grammaticheskij aspekt). *Professorskij zhurnal*. Seriya: Russkij yazyk i literatura. 2024; № 2 (18): 43-46.
8. Sharipova Sh.Sh. Metodicheskie aspekty prepodavaniya russkogo kak inostrannogo na nachal'nom 'etape obucheniya. *Mirovaya nauka*. 2021; № 5 (50): 138-143.
9. Rakova I.V. O reshenii fonologicheskikh problem pri obuchenii araboyazychnyh studentov russkomu yazyku kak inostrannomu: iz opyta raboty. *Nauchnyj potencial*. 2024; № 1-1 (44): 8-12.
10. Pugachev I.A. 'Etnokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh uchashihsya k usloviyam zhizni i obucheniya v Rossii. *Russkij yazyk*. 2012; Выпуск 4: 21-27.
11. Chzhao Yu. *Lingvodidakticheskie osnovy 'etnoorientirovannogo obucheniya russkomu yazyku i testirovaniya: na primere kitajskih uchashihsya*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2008.
12. Martynova M.A., Kovaleva N.A., Yun L.G. Organizatsionno-metodicheskie osobennosti raboty s kitajskimi uchashimisya pri obuchenii RKI v usloviyah otsutstviya yazykovoy sredy. *Russkij yazyk za rubezhom. Special'nyj vypusk «Rusistika Kitaya»*. Moskva, 2017: 15-30.
13. Filimonova N.Yu., Romanyuk E.S. Nacional'no-psichologicheskie osobennosti studentov iz Kitaya, V'etnama i Yuzhnoj Korei. *Aktual'nye voprosy professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 3 (16): 15-19.
14. Karpusheva O.A. Uchet nacional'no obuslovlennyykh osobennostej inostrannykh voennosluhaschih pri obuchenii russkomu yazyku na dovuzovskom 'etape. *Vestnik DITI*. 2016; № 2: 137-143.
15. Reznikov E.N. 'Etnopsichologicheskie harakteristiki studentov iz stran Latinskoj Ameriki. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Psihologiya i pedagogika. 2009; № 3: 13-20.
16. Gejchenko E.I., Vaseckaya L.I., Hejlik V.D. 'Etnopsichologicheskie osobennosti inostrannykh studentov i nacional'nye razlichiya ih obrazovatel'nykh sistem. *Science Rise*. 2015; Т. 2, № 1 (7): 77-82.
17. Govoruhina Yu.A. Osobennosti kommunikatsii v polikul'turnoj obrazovatel'noj srede VUZa. *Pedagogicheskaya deyatel'nost' kak tvorcheskij process*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2018: 118-126.
18. Kalina S.A. Interaktivnoe obuchenie pri prepodavanii inostrannogo yazyka kak instrument podgotovki k mezhl'kul'turnoj kommunikatsii v smeshannom 'ekipazhe. *Vestnik AGU*. 2017; Выпуск 4 (208): 124-133.
19. Rakova I.V. Sredstva vizualizatsii kak vazhnejshaya sostavlyayushaya uchebnikov novogo pokoleniya po russkomu yazyku kak inostrannomu na nachal'nom 'etape obucheniya. *Nauchnyj potencial*. 2024; № 3 (46): 27-32.

Статья поступила в редакцию 06.01.25

УДК 372.881.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-17-20

Rukavishnikova O.I., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pacific National University (Khabarovsk, Russia), E-mail: origa999@rambler.ru
Zinenko D.O., teaching assistant, Pacific National University, Khabarovsk, E-mail: 2019102795@pnu.edu.ru

INTEGRATION OF MOBILE TECHNOLOGIES INTO CHINESE LANGUAGE TEACHING FOR HEARING IMPAIRED STUDENTS. The article observes the use of mobile technologies in teaching Chinese to hearing impaired students. The authors base their research on the principles of teaching foreign languages to the hearing impaired and the results of the analysis of mobile technologies that can implement these principles in teaching. The authors sequentially consider augmented and virtual reality technologies, tactile feedback technologies, social networking technologies, the use of Russian and Chinese sign language in Chinese language teaching, visual differentiation of phonetic phenomena, and illustratively prove that these principles and technologies can have a positive impact on the process of teaching Chinese to hard of hearing students. The authors also draw visualization, association formation and dynamic display of sign language to be applied in the methodology

of teaching Chinese to hearing impaired learners. The presented data allow to conclude that the use of mobile technology can improve the effectiveness of Chinese language teaching for hearing impaired learners. The results of the study can be used in the development of methods of teaching Chinese to hard of hearing students.

Key words: augmented reality, virtual reality, mobile technologies, hard of hearing, Chinese language, teaching Chinese language, haptic feedback, social networks

О.И. Рукавишников, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: origa999@rambler.ru
Д.О. Зиненко, асс., ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: 2019102795@pnu.edu.ru

ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЛАБОСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ

Данная статья посвящена вопросу использования мобильных технологий в обучении слабослышащих китайскому языку. Свое исследование авторы основывают на принципах обучения слабослышащих иностранным языкам и результатах анализа мобильных технологий, которые способны реализовать данные принципы в обучении. Последовательно рассматриваются технологии дополненной и виртуальной реальности, технологии тактильной обратной связи, технологии социальных сетей, использование русского и китайского жестового языка в обучении китайскому языку, визуальную дифференциацию фонетических явлений и иллюстративно доказывается то, что указанные принципы и технологии способны оказать положительное влияние на процесс обучения слабослышащих китайскому языку. Авторы также привлекают визуальную наглядность, формирование ассоциаций и динамическое отображение жестового языка к применению в методике обучения китайскому языку слабослышащих обучающихся. Представленные данные позволяют сделать вывод, что использование мобильных технологий способно повысить эффективность обучения слабослышащих китайскому языку. Результаты исследования можно использовать при разработке методики обучения слабослышащих китайскому языку.

Ключевые слова: дополненная реальность, виртуальная реальность, мобильные технологии, слабослышащие, китайский язык, обучение китайскому языку, тактильная обратная связь социальные сети

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 24-28-20459, <https://rscf.ru/project/24-II-20024/> и Министерства образования и науки Хабаровского края (Соглашение № 124С/2024)

В настоящее время сотрудничество между Россией и Китаем является причиной роста популярности китайской культуры в российской среде, что приводит, в том числе, к востребованности китайского языка как изучаемого иностранного языка. Это достаточно новое явление для коррекционных школ нашей страны, так как до сих пор в них преимущественно преподавались европейские иностранные языки.

Китайский язык обладает рядом характерных особенностей. Китайский язык является тоновым с фонетической точки зрения и иероглифическим с точки зрения письменности. Эти и другие особенности значительно отличают его от повсеместно преподававшихся европейских языков и обосновывают необходимость научных исследований в области преподавания китайского языка для слабослышащих обучающихся.

Для современного периода характерно широкое распространение мобильных технологий, которые активно используются в образовании. Мобильные технологии обладают рядом преимуществ, способных повысить эффективность и доступность обучения, в связи с чем возможности их использования не могут быть проигнорированы [1]. Широкое разнообразие таких мобильных технологий делает возможным изучение возможностей их использования в различных образовательных ситуациях, в том числе и инклюзивного, учитывающего потребности лиц с ограниченными возможностями.

Актуальность данного исследования обуславливается ростом доступности мобильных устройств и приложений, который открывает новые возможности для инклюзивного образования, включая обучение сравнительно недавно набравшему популярность китайскому языку. Однако слабослышащие студенты сталкиваются с уникальными трудностями, такими как необходимость адаптации аудиовизуального контента и визуализации фонетики иероглифов. Эта проблема требует разработки инновационных подходов к использованию мобильных технологий, чтобы сделать процесс обучения доступным, интерактивным и персонализированным.

Цель исследования заключается в выявлении особенностей внедряемых в процесс обучения мобильных технологий, специально адаптированных для слабослышащих студентов, которые обеспечивают доступное и эффективное освоение китайского языка.

Цель исследования позволяет определить ряд следующих задач:

1. Проанализировать существующие мобильные технологии для обучения слабослышащих китайскому языку.
2. Выявить существенные особенности мобильных технологий, значимые для их использования в обучении слабослышащих.

Научная новизна заключается в комплексном привлечении адаптированных мобильных приложений с функциями визуальной педагогики, интерактивных жестовых словарей, модулей дополненной и виртуальной реальности (AR/VR) для запоминания иероглифов, технологий обратной связи (haptic feedback) для обучения тонам китайского языка через тактильные ощущения и социальных технологий.

Теоретическая значимость заключается в выявлении важных для образования особенностей современных мобильных технологий для обучения слабослышащих китайскому языку.

Практическая значимость данного исследования заключается в возможности использовать его результаты в процессе разработки методических и дидактических материалов для обучения слабослышащих китайскому языку в условиях

как общеобразовательных учреждений, так и учреждений профессионального образования.

Переходя к основной части данного исследования, необходимо прежде всего определить, что такое мобильные технологии. В данной работе мы руководствуемся определением Н.В. Загумениковой, которая понимает мобильные технологии в обучении как «комплекс технических и программных средств портативного устройства, позволяющий реализовывать образовательные цели» [2, с. 111].

Любые обучающие мобильные технологии, адаптированные для слабослышащих, должны основываться на определенных принципах, учитывающих особые потребности слабослышащих. В.А. Прокофьева выделяет четыре таких принципа [3]:

1. Большую роль в обучении слабослышащих играет наглядность, особенно визуальная, которая необходима для компенсации нарушения слуха.
2. Значительное внимание должно уделяться выстраиванию у слабослышащих обучающихся ассоциаций, особенно с использованием визуальной наглядности.
3. Принцип использования билингвистического подхода. В контексте обучения слабослышащих использование билингвистического подхода подразумевает опору на жестовый язык при обучении как русскому, так и иностранному языку. При этом в случае изучения китайского языка помимо использования русского жестового языка (РЖЯ) также возможно использование китайского жестового языка (КЖЯ).
4. Принцип ориентированности на особенности слабослышащих людей в восприятии информации и приобретение навыков письма и чтения на иностранном языке.

В процессе работы над исследованием необходимо было провести отбор соответствующих цели исследования мобильных технологий, что могло быть затруднительно в связи с высоким уровнем разнообразия мобильных технологий. Ниже будет рассмотрен ряд современных мобильных технологий, использование которых возможно в процессе обучения слабослышащих китайскому языку.

Перед тем как перейти к рассмотрению мобильных приложений для обучения слабослышащих, мы должны определить, что такое мобильное приложение. В рамках данной статьи под мобильным приложением мы понимаем «тип прикладного программного обеспечения, предназначенного для работы на мобильном устройстве» [2, с. 111].

Отметим, что мобильные приложения для обучения иностранным языкам слабослышащих обладают как такими свойствами, которые характерны для мобильных приложений для обучения иностранным языкам вообще, так и такими свойствами, которые являются специфическими для такого вида мобильных приложений. В связи с этим ниже мы рассмотрим особенности, характерные для мобильных приложений по обучению иностранным языкам в целом, а затем перейдем к рассмотрению черт, относящихся к специфике мобильных приложений для обучения слабослышащих китайскому языку.

Мобильные приложения для обучения иностранным языкам вообще и китайскому языку в частности в настоящее время достаточно распространены как среди школьников и студентов, использующих такие приложения в качестве дополнительного вспомогательного средства обучения, так и среди взрослых людей, для которых такие мобильные обучающие приложения являются основным способом изучения иностранного языка.

Высокий уровень разнообразия приводит к необходимости классификации различных мобильных приложений для обучения. Существует несколько различных подходов к классификации. По цели создания мобильные приложения подразделяются на три типа:

- 1) учебные;
- 2) аутентичные;
- 3) инструментальные [2].

Учебные мобильные приложения – это программное обеспечение для мобильных устройств, разработанное специально для нужд обучения иностранным языкам. Из них можно выделить учебные мобильные приложения, разработанные для обучения различным иностранным языкам (Duolingo, Babbel, Busuu, LingoDeer и другие) и учебные мобильные приложения, предназначенные для изучения только китайского языка (TrainChinese, HelloChinese, SuperChinese, Fun Chinese и другие).

Аутентичные мобильные приложения – это такие приложения, которые были разработаны с целью удовлетворения не связанных с изучением иностранного языка потребностей носителей иностранного языка, но которые могут использоваться изучающими данный иностранный язык в учебных целях. К аутентичным мобильным приложениям, которые используются для изучения китайского языка, можно отнести приложения видеохостингов (优酷 *yóukù*, 哔哩哔哩 *bilibili*, 土豆网 *tǔdóu wǎng* и другие), приложения мессенджеров и социальных сетей (微博 *wēibó*, 微信 *wēixìn*, 小红书 *xiǎohóngshū*, QQ и другие), игровые приложения, навигаторы, приложения новостных агентств и так далее. Благодаря использованию аутентичных мобильных приложений возможно погружение учащихся в аутентичное иноязычное окружение, а контакт с носителями иностранного языка способствует формированию иноязычной коммуникативной компетенции.

Инструментальные мобильные приложения – это такое программное обеспечение, которое само предоставляет материалы для обучения, но при этом способно являться инструментом для создания дидактических материалов. К этому типу мобильных приложений относятся приложения для создания и заучивания учебных карточек (Anki, Lexilize, DuoCards и другие), словарные оболочки (ColorDict, GoldenDict, MDict и другие), приложения для создания интеллектуального карт (Mindomo, Xmind, Coggle и другие).

С.В. Титова подразделяет обучающие мобильные приложения на три категории в зависимости от возможности использования и степени интеграции в процесс обучения:

- 1) приложения, являющиеся дополнениями к основному учебному курсу, использующиеся как в ходе контактной работы, так и за пределами аудитории;
- 2) приложения, предназначенные для самостоятельного изучения иностранного языка, которые можно использовать в качестве дополнительного материала;
- 3) приложения, предназначенные для осуществления полноценного дистанционного (мобильного) обучения [4, с. 12].

Вышеуказанное применимо к любым мобильным приложениям для изучения иностранных языков, независимо от того, предназначены они для всех изучающих вообще или же именно для слабослышащих. Ниже мы рассмотрим такие мобильные приложения, которые были специально адаптированы для слабослышащих учащихся.

Следует отметить, что, в отличие от мобильных приложений для изучения иностранных языков общего назначения, специально адаптированных для слабослышащих мобильных приложений гораздо меньше. Тем не менее некоторые такие приложения существуют, в том числе приложения с поддержкой китайского языка.

1. Технологии дополненной реальности

Под технологиями дополненной реальности (augmented reality, AR) подразумеваются технологии, позволяющие совмещать отображение реального трёхмерного мира и виртуальные цифровые объекты на экране смартфона, таким образом «переноса» виртуальные объекты в реальный мир [5]. «Переносить» можно практически любые виртуальные объекты – виртуальных людей и животных, предметы мебели, фантастические предметы, которых не может существовать в действительности, текст, картинки, интерактивные элементы и многое другое. С нашей точки зрения, технологии дополненной реальности могут эффективно использоваться в обучении слабослышащих китайскому языку, так как в них реализуется принцип визуальной наглядности, особенно важной для лиц с нарушениями слуха.

Технологии дополненной реальности стали широко известны благодаря игре Pokémon Go, однако применения данных технологий могут быть не только игровыми. Мобильные приложения на основе технологий дополненной реальности используются для творчества, проектировки, измерения предметов в реальном мире, а также образования. Отдельно мы можем отметить два мобильных приложения на основе технологий дополненной реальности, которые могут использоваться в обучении слабослышащих китайскому языку.

Приложение Just a Line предназначено для рисования в дополненной реальности. Такая функциональность позволяет использовать его для различных целей, в том числе для обеспечения визуальной наглядности в обучении китайскому языку. С помощью данного приложения возможно сопоставлять реальные объекты с их названиями на китайском языке, написанными (нарисованными) иероглифами.

Приложение Mondly, имеющее также VR-версию, позволяет изучать 41 язык, включая китайский, с использованием технологий дополненной реальности. Оно позволяет «перенести» в комнату виртуального преподавателя, а также виртуальные предметы, которые используются в качестве средств обучения.

В будущем также возможна разработка мобильных приложений на основе технологий дополненной реальности, предназначенных именно для слабослышащих людей, изучающих китайский язык. В таких приложениях возможно будет осуществить обучение с трёхмерными моделями иероглифов для визуализации их значений и упрощения запоминания через интерактивное взаимодействие.

2. Технологии виртуальной реальности

Технологии виртуальной реальности (virtual reality, VR) отличаются от технологий дополненной реальности, которые добавляют виртуальные объекты в реальное окружение тем, что позволяют создать полностью виртуальную обстановку, никак не зависящую от действительности. Преимущество их использования такое же, как и в случае дополненной реальности – возможность осуществления визуальной наглядности, важной для слабослышащих людей. Однако использование полностью виртуального окружения также обуславливает некоторые отличия в дидактических возможностях по сравнению с технологиями дополненной реальности. На наш взгляд, использование виртуальной реальности позволяет обучению быть более гибким, так как не зависит от действительной обстановки в классе. С другой стороны, отсутствие связи с объектами реального мира потенциально может отрицательно повлиять на эффективность такого вида наглядности.

Среди приложений на основе технологий виртуальной реальности, которые можно использовать для обучения китайскому языку, можно упомянуть описанное выше приложение Mondly, имеющее также AR-версию. Также мы считаем нужным назвать приложение Tilt Brush, созданное для рисования и создания скульптур в виртуальной реальности. Данное приложение может быть использовано для создания виртуальных версий реальных предметов, связанных с такими же виртуальными наименованиями данных предметов на китайском языке, что позволит слабослышащим обучающимся сформировать крепкие визуальные ассоциации между словами китайского языка и их значениями.

3. Технологии тактильной обратной связи

Технологии тактильной обратной связи (haptic feedback) основаны на использовании вибрации, касаний или давления для тактильного взаимодействия с пользователем и передачи ему физического ощущения взаимодействия с физическим или виртуальным объектом. Для этой цели используются три основных способа: передача тактильных ощущений путём виброотклика, с использованием пьезоэлектрического эффекта и с применением электростатического поля [6]. Устройства тактильной обратной связи встраиваются в различную электронную технику (смартфоны, умные часы, игровые контроллеры) и срабатывают в ответ на определённые действия пользователя.

Технологии тактильной обратной связи позволяют сделать взаимодействие с предметом более наглядным и эффективным. Тактильная обратная связь относительно давно стала использоваться для облегчения жизни людей с ограниченными возможностями, особенно людей с нарушением зрения. На наш взгляд, данные технологии также могут применяться для повышения эффективности обучения слабослышащих людей, дополняя зрительную наглядность и компенсируя отсутствие или нарушение слуха.

Можно выделить четыре основных способа использования технологий тактильной обратной связи для обучения слабослышащих китайскому языку:

- 1) китайский язык включает четыре основных тона и один нейтральный, которые сложно различать без слуха. Тактильная обратная связь может быть использована для передачи тональных различий через вибрацию (например, вибрация разной частоты для низких или высоких тонов);
- 2) при написании иероглифов китайского языка необходимо соблюдать правильный порядок написания черт. При обучении написанию иероглифов устройства могут создавать тактильные подсказки, указывая на правильное направление черт;

3) в интерактивных приложениях с использованием игровых обучающих технологий тактильная обратная связь может указывать на правильное или неправильное выполнение задания, создавая дополнительную мотивацию;

4) в случае использования совместно с технологиями виртуальной или дополненной реальности тактильная обратная связь может помочь взаимодействовать с виртуальными объектами, улучшая восприятие информации.

4. Визуализация тонов и произношения

Как было указано выше, в фонетической системе китайского языка присутствует четыре основных тона и один нейтральный. Своим тоновым характером китайский язык отличается от русского и европейских языков. Дополнительные сложности в освоении китайского языка вызваны также значительными различиями в произношении разных звуков. Например, в китайском языке парные согласные звуки различаются не по глухости и звонкости, а по придыхательности и непридыхательности. Такие фонетические сложности делают китайский язык трудным для освоения даже обучающимся с нормальным слухом, и могут сделать обучение слабослышащих ещё более трудным. Для преодоления данных проблем могут использоваться средства визуальной наглядности.

Визуальная наглядность уже используется для дифференциации тонов китайского языка во многих мобильных приложениях. Например, в приложении Anki

первый тон обозначается красным цветом, второй тон – жёлтым, третий – зелёным, четвёртый – голубым, а нейтральный – чёрным цветом. Схожие системы используются в приложениях Pleso и Trainchinese.

Такая визуализация может позволить слабослышащим обучающимся сформировать устойчивые ассоциации между цветом текста и тоновым произношением слова, что будет способствовать эффективному обучению китайскому языку.

5. Интеграция жестового языка

Как мы уже указывали выше, одним из принципов обучения как русскому, так и иностранному языку является использование билингвистического подхода, который подразумевает опору на жестовый язык, специально созданный для нужд слабослышащих людей. Жестовый язык может использоваться для перевода слов с иностранного языка в жестовую речь, понятный для слабослышащих способ коммуникации. Такое использование жестового языка позволит облегчить обучение китайскому языку слабослышащих, выстроить им ассоциации между словами китайского языка и жестами.

В настоящее время существует ряд мобильных приложений с поддержкой как русского, так и китайского жестовых языков, однако ни одно из них не удовлетворяет потребности обучения слабослышащих китайскому языку в полной мере. Это такие мобильные приложения для русского жестового языка, как «Русский Жестовый Язык», «Яндекс Разговор», такое приложение для китайского жестового языка, как «国家通用手语词典» (*guójiā tōngyòng shǒuyǔ cídiǎn* 'Словарь общепотребительного жестового языка'), а также такое приложение, как «Spread the Sign», поддерживающее оба жестовых языка.

Хотя вышеупомянутые приложения могут использоваться для обучения слабослышащих китайскому языку, на наш взгляд, для полноценного использования возможностей жестового языка и мобильных технологий в будущем необходима разработка приложения, которое будет поддерживать перевод того или иного слова сразу на русский и на китайский жестовые языки, что позволит интегрировать знания слабослышащих обучающихся о различных знаковых системах для эффективного усвоения китайского языка.

Следует также отметить, что мобильные словари жестов могут быть гораздо эффективнее в обучении, чем традиционные бумажные словари, так как используют для демонстрации изображения не статичное изображение, а видеозапись, запечатлевающую жест в динамике.

6. Социальные технологии

Как известно, в силу нарушения слуха слабослышащие часто более активно пользуются средствами письменной коммуникации, чем люди с нормальным

слухом. Благодаря появлению сети Интернет письменное общение между людьми из разных стран стало общедоступным.

В настоящее время социальные технологии, то есть педагогические технологии использования социальных сетей, являются эффективным способом обучения иностранному языку, обеспечивающим творческое погружение обучающегося в иноязычную среду, постоянный контакт между обучающимися и преподавателем, широкое тематическое разнообразие доступной информации, позволяющее каждому найти интересующие его сведения [7].

По нашему мнению, использование социальных технологий в обучении слабослышащих может быть особенно эффективным, так как благодаря современным каналам связи возможна передача потокового видео через сеть Интернет, что позволит обучающимся общаться не только с помощью текстовых сообщений, но и через видеоконференцсвязь, используя для коммуникации жестовый язык.

Следует отметить, что в настоящее время в Китае социальные сети и мессенджеры достаточно развиты. Это такие сервисы, как 微博 *wēibó*, 微信 *wēixin*, 小红书 *xiǎohóngshū*, QQ, 百度贴吧 *bǎidù tiēbā*, 人人网 *rénrén wǎng* и другие. Такое разнообразие различных социальных сетей позволяет эффективно использовать интересные для слабослышащих обучающихся ресурсы с целью обучения китайскому языку.

Выше были рассмотрены различные мобильные технологии и приложения, которые могут использоваться при обучении слабослышащих китайскому языку. Учитывая принципы обеспечения особых потребностей слабослышащих обучающихся, мы выделили ряд направлений среди мобильных технологий, в применении которых данные принципы могут реализовываться. Также мы выявили те особенности указанных мобильных технологий, которые способствуют более доступному для слабослышащих и эффективному усвоению китайского языка: возможность реализации интерактивной визуальной наглядности при использовании VR- и AR-технологий, формирование визуальных и тактильных ассоциаций со звуками при помощи визуальной дифференциации и технологий тактильной обратной связи, а также возможность использования полноценного жестового языка для обучения китайскому языку и общения в социальных сетях. Данные особенности делают указанные мобильные технологии эффективным средством обучения. Что же касается перспективы дальнейших исследований, то мы считаем, что в будущем необходимо будет исследовать вопрос о методиках использования данных технологий в обучении слабослышащих, в том числе в случае инклюзивного обучения.

Библиографический список

1. Глотова М.Ю., Самохвалова Е.А. Мобильные технологии в образовании. *Преподаватель XXI век*. 2022; Ч. 1, № 1: 138–149.
2. Загуменикова Н.В. Мобильное обучение в преподавании русского языка как иностранного: классификация, обзор возможностей мобильных приложений. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2022; № 4: 109–120.
3. Прокофьева В.А. Использование интерактивных онлайн-площадок для преподавания китайского языка людям с проблемами слуха. *Science Time*. 2021; № 3 (87): 35–38.
4. Титова С.В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс. *Вестник Томского государственного университета*. 2016; Т. 21, Выпуск 7-8: 7–14.
5. Чжан К. Использование современных технологий в преподавании и изучении русского и китайских языков. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2024; № 9-4 (96): 225–229.
6. Надеева Д.Б., Дерисева Н.А., Нистюк А.И. Тактильная обратная связь. Приборостроение в XXI веке – 2015. *Интеграция науки, образования и производства: сборник материалов XI Международной научно-технической конференции*. Ижевск: Ижевский государственный технический университет имени М.Т. Калашникова, 2016: 444–448.
7. Панюшкина О.А. Социальные сети как инновационно-образовательные технологии в обучении иностранным языкам. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2014; № 3: 180–182.

References

1. Glotova M.Yu., Samohvalova E.A. Mobil'nye tehnologii v obrazovanii. *Prepodavatel' XXI vek*. 2022; Ch. 1, № 1: 138-149.
2. Zagumennikova N.V. Mobil'noe obuchenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: klassifikaciya, obzor vozmozhnostej mobil'nyh prilozhenij. *Vestnik PNIPIU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2022; № 4: 109-120.
3. Prokofeva V.A. Ispol'zovanie interaktivnyh onlajn-ploschadok dlya prepodavaniya kitajskogo yazyka lyudyam s problemami sluha. *Science Time*. 2021; № 3 (87): 35-38.
4. Titova S.V. Didakticheskie problemy integracii mobil'nyh prilozhenij v uchebnyj process. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; T. 21, Vypusk 7-8: 7-14.
5. Chzhan K. Ispol'zovanie sovremennyh tehnologij v prepodavanii i izuchenii russkogo i kitajskih yazykov. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2024; № 9-4 (96): 225-229.
6. Nadeeva D.B., Derisheva N.A., Nistyuk A.I. Taktil'naya obratnaya svyaz'. *Priporostroenie v XXI veke – 2015. Integraciya nauki, obrazovaniya i proizvodstva: sbornik materialov XI Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoy konferencii*. Izhevsk: Izhevskij gosudarstvennyj tehnikeskij universitet imeni M.T. Kalashnikova, 2016: 444-448.
7. Panyushkina O.A. Social'nye seti kak innovacionno-obrazovatel'nye tehnologii v obuchenii inostrannym yazykam. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2014; № 3: 180-182.

Статья поступила в редакцию 28.11.24

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-20-25

Rupasova Ya.E., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior teacher, Graduate School of Corporate Management, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow, Russia), E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru

IMPLEMENTATION OF SUBJECT-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING UNDERGRADUATE STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF SOCIAL MEDIA. The article substantiates the use of subject-oriented technologies in the process of preparing students for professional activities in the perspective of the emergence of a new range of professions based on interdisciplinarity in the upcoming future. The need to develop the subjective position of undergraduate students as the basis of self-determination and self-actualization is emphasized. The part of higher institution in preparing innovative personnel potential through interdisciplinary and the need for methodological grounding for the use of subject-oriented technologies in the educational process are

explained. The conceptual foundations of regulatory documentation are outlined, appealing to the need to review ideas and principles of interactive technologies aimed at activating the position of students and developing their individuality. The author's analysis of approaches to the concept of "subjective-oriented technologies" is proposed, its meaning, core features are disclosed. The author presents stages of pedagogical support for updating subject-oriented technologies that ensure the interactive, partnership nature of interaction. The case on the implementation of subject-oriented technologies in order to stimulate the activity, independence, value attitude of undergraduate students of the fourth year of study to potential professional activities is analyzed with reference to 38.03.06 "Commerce" (International Commerce) on the basis of the Graduate School of Corporate Management, RANEPA (Moscow). Methods of implementing subject-oriented technologies have been clarified: project teamwork, role-playing, case track via social media. The paper highlights some results of the use of subject-oriented technologies in order to have a positive impact on the development of subjectivity, the process of self-determination and the implementation of the free choice of students within the framework of future professional activities.

Key words: readiness for innovation, self-determination, social media, subjectivity, subject-oriented technologies

Я.Е. Рупасова, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, ст. преп., Высшая школа корпоративного управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, г. Москва, E-mail: rupasova-ye@ranepa.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА

Исследование интенсифицирует практику применения субъектно-ориентированных технологий в рамках подготовки обучающихся к профессиональной деятельности в перспективе появления нового спектра профессий на основе междисциплинарности в самом обозримом будущем. Акцентируется необходимость развития субъектной позиции студентов бакалавриата как основы самоопределения и самоактуализации. Объясняется роль высшего образования в отечественной подготовке кадрового инновационного потенциала междисциплинарной направленности и необходимость методологического обоснования применения субъектно-ориентированных технологий в учебном процессе. Обозначены концептуальные основы нормативно-правовой документации, апеллирующие к необходимости пересмотра идей и принципов интерактивных технологий, ориентированных на активизацию позиции обучающихся и развитие их индивидуальности. Предлагается авторский анализ подходов к понятию «субъективно-ориентированные технологии», раскрыт его смысл, характерные особенности. Предпринята попытка представить этапы педагогического сопровождения актуализации субъектно-ориентированных технологий, обеспечивающие диалоговый, партнерский характер взаимодействия. Проанализирован кейс по реализации субъектно-ориентированных технологий с целью стимулирования активности, самостоятельности, ценностного отношения студентов бакалавриата четвертого года обучения к будущей профессиональной деятельности на примере направления подготовки 38.03.06 Торговое дело (ОП «Международная коммерция») на базе Высшей школы корпоративного управления РАНХиГС (г. Москва). Конкретизированы способы реализации субъектно-ориентированных технологий: работа над проектом, сюжетно-ролевая игра, кейс-технологии и средства – социальные медиа. Заявлены результаты применения субъектно-ориентированных технологий в попытке оценить положительное влияние на становление субъектности, процесс самоопределения и эффективную реализацию свободного выбора будущих специалистов в контексте профессиональной деятельности.

Ключевые слова: готовность к инновационной деятельности, самоопределение, социальные медиа, субъектность, субъектно-ориентированные технологии

Сейчас в нашей стране наблюдается смена парадигмы высшего образования. На дискуссионных площадках отечественных экономических форумов звучат идеи о необходимости междисциплинарного знания будущих специалистов, универсальности навыков, индивидуальной творческой составляющей, инновационном потенциале, готовности к инновационной деятельности, ценностного отношения к профессии. Излишняя сегментированность отраслей, забота о собственном успехе, неумение работать в команде приводят к рассогласованности действий и решений специалистов, столь необходимых для качественного функционирования бизнес-структур. Это не может не отражаться на общем успехе публичных корпораций, экономических показателях роста компаний, инновационном потенциале корпораций и уровне развития национальной экономики в целом. Разумеется, это влияние носит негативный характер.

По данным аналитических исследований отечественного медийного холдинга «РосБизнесКонсалтинг» (2024 г.), для самого ближайшего будущего станут востребованы рабочие позиции, находящиеся на пересечении разноотрасльных отраслей, которые, как ожидается, появятся в грядущие два десятилетия. Они прибавятся к уже существующим или поспособствуют радикальной замене вакансий на текущем рынке труда. Для того чтобы существенно улучшить стандарты и уровень жизни, определено будут востребованы специалисты из широкой линейки инновационного спектра: от технологов, управляющих на расстоянии ветропарками, до менеджеров по управлению роботизацией агропромышленных холдингов, технополисов или технопарков. Очевидно, что и подходы к подготовке специалистов, чьи сложные, комбинированные компетенции будут подходить в перспективе междисциплинарности, инновационности, общественного блага и универсальной пользы, должны меняться.

Уже сейчас экономисты и педагоги отмечают, что если бизнес-структуры жаждут полномасштабного процветания, то необходимо не откладывать осознание потребности в адаптации, а это означает, что придется учиться понимать все внешние влияния, прогнозировать, принимать предусмотрительные решения, гибко работать с изменениями, быть открытыми к новшествам. Современный человек интегрирован в формат важного непрерывного обучения – идею обучения через всю жизнь. Но для того чтобы находиться в этой константе, то есть регулярно обучать и учиться, для нас приобретают ценность новые инструменты, в частности – цифровой среды, методологические и педагогические подходы.

Система высшей школы будет фундаментально отходить от разрушающей старой структуры и неизбежно внимать персональному подходу к каждому студенту. Необходимо быть реалистами и справедливо развивать таланты и инновационный потенциал каждого отдельно взятого человека, принимая во внимание его интересы и ценности, с целью развития самой важной ценности – ценности человеческого капитала.

Система подготовки специалистов будет принципиально иметь дело с опорой на основополагающие цели, разумное содержание, структурную организацию, межличностные отношения субъектов и непрерывную постановку новых педагогических задач в живом учебном процессе. Спасением в современных условиях будет переход на интенсификацию индивидуализации образовательного процесса, что предполагает использование современных педагогических ресурсов, учитывающих индивидуальные возможности, интересы, нужды каждого обучающегося, способствующих развитию не только субъектности, но и баланса, направленного не на эгоистические стремления к индивидуальным успехам и достижениям, а к открытости миру, ответственности, к осознанию роли в этом мире, смысла своей профессии для его устойчивого развития и улучшения свойств. При учете всех факторов в совокупности важно будет способствовать формированию самостоятельности в принятии решений на всех этапах обучения, осознанному построению индивидуальной образовательной траектории как важного ценного опыта.

Нельзя игнорировать необходимость новых идей для задач подобного рода, ориентацию на педагогические технологии, которые могут способствовать проявлению субъектной позиции, выработке моделей поведения в мире междисциплинарности, стимулированию интереса к вызовам в профессии, к смежным областям, применение которых повысит ответственность за результаты, ускорит приращение инновационного потенциала. К таким педагогическим технологиям относят субъектно-ориентированные технологии.

Актуальность проблематики предоставляет возможность для формулировки целей и задач исследования.

Цель и задачи исследования. Противоречие между направленностью социально-экономической повестки на междисциплинарное знание с инновационной составляющей и отсутствием синхронизации с существующей педагогической концепцией на инициацию подобного социального заказа в высшей школе; между согласованным социально-политическим запросом на потенциальный инновационный кадровый резерв, способный работать в условиях изменений, и слабой консолидацией высшей школы по вопросу усиленной подготовки конкурентных кадров; противоречие между разнообразием транзитивной, масштабной, нагруженной сложными конструктами и ценностями реальностью и необходимостью формирования субъектной позиции у студентов бакалавриата, определяющей дальнейший ценностный вектор их саморазвития в профессиональном инновационном поле; противоречие между наличием в арсенале педагогов высшей школы исчерпывающего множества педагогических технологий и отсутствием стремления педагогов использовать технологии с ориентиром на активизацию свободы выбора, развитие индивидуальности, ценностного отношения к профессии; существующим интересом со стороны педагогов к интерактивным технологиям в

обучении и недостаточным пониманием их духовно-гуманитарного значения в формировании субъектности; между осознанием необходимости формирования профессиональных кадров с развитым инновационным потенциалом и недостаточным использованием комплексного потенциала средств цифровой образовательной среды в учебном процессе конкретизировали общую цель исследования, а именно: изучить особенности субъектно-ориентированных технологий и средства их применения, которые однозначно приведут к глобальному сдвигу в формировании субъектности, предполагающей независимость суждений будущих специалистов в условиях дисбаланса изменений, акцент на уважительный диалог и развитие ценностей, умение работать в условиях междисциплинарности.

Из цели следуют задачи исследования:

- 1) определить концептуальные основы использования субъектно-ориентированных технологий;
- 2) обозначить сущность и содержание субъектно-ориентированных технологий, призванных раскрыть индивидуальный потенциал и субъектность обучающихся, способствовать раскрытию индивидуальных смыслов относительно будущей профессиональной и инновационной деятельности;
- 2) выявить характерные особенности концептуальных терминов и понятий, используемых в проекции отечественных исследований при теоретическом обосновании субъектно-ориентированных технологий; сфокусировать внимание на следующих смыслообразующих дефинициях: «субъектно-ориентированные технологии», «бинарные средства педагогического сопровождения», «субъектная позиция», «субъектность», представить авторский анализ подходов к изучению данных категорий;
- 3) сформулировать отличия и лидирующие позиции субъектно-ориентированных технологий;
- 4) обозначить эффективность педагогического сопровождения реализации субъектно-ориентированных технологий;
- 4) представить драйверы – практические кейсы применения субъектно-ориентированных технологий из индивидуальной педагогической практики автора, направленных на персонализацию и эффективность педагогического процесса, на формирование субъектной позиции будущих профессионалов, актуализированных в Высшей школы корпоративного управления (РАНХиГС, г. Москва) в период с 2023 по 2024 г., представить цель и задачи эмпирического исследования;
- 5) проанализировать действенные меры в качестве результатов практического применения субъектно-ориентированных технологий, оценить степень влияния бинарных методов обучения в рамках педагогической поддержки развития субъектной позиции на примере студентов бакалавриата направления подготовки 38.03.06 Торговое дело (программа «Международная коммерция»).

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- обозначены основные педагогические подходы, которые лежат в основе реализации субъектно-ориентированных педагогических технологий, уточнен смысл данных подходов в актуализации технологий, развивающих субъектную позицию;
- обоснованы требования ФГОС ВО 3++ и ряд концептов нормативного регламентирования, апеллирующие к использованию субъектно-ориентированных технологий; определен масштаб влияния социальной повестки на всеобщее внимание к субъектности будущих специалистов;
- определен спектр ведущих концептов, находящихся в контексте субъектно-ориентированных технологий;
- выявлены разнообразные возможности педагогического сопровождения внедрения субъектно-ориентированных технологий для достижения запланированных образовательных результатов;
- обоснованы креативные и интерактивные методы актуализации субъектно-ориентированных технологий, способствующих самоопределению в профессии;
- определены средства цифровой образовательной среды на примере представленного практического кейса с целью получения более высоких результатов в подготовке студентов бакалавриата с ценностным отношением к будущей профессиональной деятельности.

Теоретическая значимость исследования. Изучение научно-педагогической литературы приводит к мысли о том, что методологическим основанием для реализации субъектно-ориентированных технологий служат три основных на сегодняшний день педагогических подхода:

- аксиологический подход, подразумевающий воспитание и проявление у студентов ценностного отношения к профессии, наличие убеждений о системе ценностей как регуляторе индивидуальных мотивов, определяющих направленность к созидательному труду, осмысленной и ответственной жизни, эффективной коммуникации, сотворчеству и сотрудничеству (А.Г. Асмолов, Е.В. Бондаревская, С.Г. Вершовский, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.);
- субъектно-ориентированный подход, позволяющий проектировать, создавать оптимальные педагогические условия для проявления, развития, совершенствования субъектной позиции; самостоятельной постановки целей и задач; принятию решений на всех этапах и уровнях обучения; осознанному освоению новой информации, генерации идей (К.А. Абульханова-Славская, Е.А. Александрова, Л.В. Байбородова, Т.Н. Гушина, Л.М. Кларина, М.И. Рожков, О.Г. Селиванова, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн, А.П. Чернявская, В.В. Юдин и др.);
- рефлексивно-деятельностный подход, который предполагает анализ приобретенного социального опыта на позициях открытости и готовности доно-

сить свою точку зрения; анализ факторов влияния на осознание смыслов деятельности, на накопление открытий (В.Н. Белкина, Б.З. Вульф, И.А. Зимняя, А.В. Карпов, С.Ю. Степанов, В.Д. Шадрин, Т.И. Шамова и др.).

Требованием к реализации субъектно-ориентированных технологий профессорско-преподавательским составом в высших школах служат современные ФГОС ВО 3++. Именно образовательные стандарты современных направлений подготовки целенаправленно ориентируются на требования работодателей. Именно в ФГОС ВО 3++ зафиксированы основные компетенции, которые выступают как строгие регламентированные ориентиры для педагогов, составляющие основу качественных образовательных результатов выпускников с акцентом на инновационный потенциал.

В действующих подходах к содержанию ФГОС ВО 3++ явно прослеживается идея о построении педагогами гармоничного образовательного процесса в высшей школе, в рамках которого без предполагаемого учета индивидуальных нужд студентов, без применения современных педагогических технологий, способствующих развитию субъектной позиции обучающихся, исполнять свое предназначение невозможно.

По сути, идея субъектно-ориентированного обучения является сквозной в ФГОС ВО 3++, когда свобода действий обучающихся для совместных, а не конкурентных целей, активная помощь друг другу в решении проблем, динамический сдвиг в развитии самостоятельности, инициативности, способности к критическому, творческому мышлению, принятию решений, инновативность становятся преимуществами образовательных программ разных уровней подготовки.

Возвращаясь к многогранному понятию «субъектно-ориентированных технологий», можно отметить следующие функциональные особенности.

О.А. Милинис указывает на значимость субъектно-ориентированного обучения для развития профессиональных компетенций студентов и для саморазвития. Исследователь поясняет, что компетентность не должна носить ограниченный характер действия, а непрерывно расширяться, увеличиваться, потому как современная карьера специалиста пребывает в мире маневренности, что обязывает преобразовывать наши компетенции каждый день, обладая при этом высокой субъектностью, что важно для принятия решений в сфере карьеры [1]. Г.А. Чердынченко указывает на долгий тренд высокой требовательности в профессиональной нише и связывает требования этого тренда с активной реализацией субъектно-ориентированных технологий в обучении, поскольку только они способны проложить путь к накоплению личностного потенциала человека, привести его к идее самосовершенствования, самопроектирования, что поможет выкристаллизовать человеческий уникальный потенциал, аккумулировать его субъектность [2].

В общем и целом принято считать, что субъектно-ориентированные педагогические технологии представляют собой инновационный подход в образовании, который фокусируется на активной роли обучающегося в процессе обучения и развития [3].

В поле педагогических исследований заложены основы, затрагивающие феномен субъектно-ориентированных технологий и их новые возможности для возникающих высоких ожиданий в образовательном процессе (Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, О.Г. Селиванова, Е.И. Тихомирова, А.П. Чернявская, В.В. Юдин и др.).

Подчеркнем важность понятия «субъектная позиция», которое в качестве характеристики личности трактуется как «субъектность». Так, В.И. Слободчиков задает оценку субъектной позиции как стабильному механизму, регулирующему отношение индивида к среде, людям и самому себе. По мнению автора, субъектная позиция обеспечивает консолидацию ресурсов, благодаря которым возможно гармонично и сознательно выстраивать жизнь, контролировать жизненные выборы и рискованные компромиссы на основе прочных ценностей [4]. О.А. Мацкайлова понимает субъектность как способность человека быть стратегом в своей профессиональной деятельности, как умение не просто ставить цели, но и корректировать их, осознавая мотивы, побуждающие к деятельности, бесконечно осваивая новую деятельность, преобразовывая ее, то есть совершенствуя и совершенствуясь [5].

Мы убеждены, что субъектность невозможна без опоры на ценности, внешне индивиду заданные и внутренне им принятые, усвоенные. Как мы знаем, по ходу педагогического процесса – обучения и воспитания – ценности можно и нужно формировать. Мы полагаем, что субъектность выстраивается постепенно, по мере осознания обучающимися мотивов к деятельности, освоения нового социального опыта, вовлечения обучающихся в творческую созидательную деятельность, анализа достижений студентов совместно с преподавателем, путем внесения разумных корректив, посредством рефлексии обучающихся.

Мы согласны с мнением исследователей М.Р. Битановой и Т.В. Белловой, что на каждом этапе становления субъектности важны свои ценности: ценность образа действия (инновации, модели); ценность самостоятельно выбранного действия (ценность выбора); ценность деятельности (ценность процесса); ценность достижения (ценность результата) [6]. Именно ценность результата во многом определяет траекторию развития и самосовершенствования студентов бакалавриата в профессиональной деятельности.

В аспекте профессионального поля междисциплинарности и инновационности, в которой предстоит работать будущим выпускникам, субъектность с опорой на ценности как общечеловеческие, так и профессиональные крайне важна,

потому что междисциплинарность и инновативность как качества специалиста требуют не просто конкретных компетенций, а апеллируют к сложному личностному конструкту, к целостности личности человека, умеющего расставлять приоритеты, прогнозировать, оценивать риски инноваций, иметь твердую жизненную позицию, развитую систему ценностных ориентаций. Будущий специалист постоянно обязан спрашивать себя – какие условия, какие виды инновационной деятельности смогут обеспечить благо для общества, творческое преобразование, созидательное развитие, стабильность, направленность общества на благие цели, каким образом лучше обеспечить ориентиры и маяки.

Подчеркнем, что идея необходимости использования субъектно-ориентированных технологий в учебном процессе базируется также на следующих трех концептуальных основах:

- миссии ведущих отечественных вузов, детерминированные в уставах высших школ, программах развития вузов, в частности, в программах развития Президентской академии РАНХиГС, Финиуниверситета при Правительстве РФ, постулируют гибкость образовательных ресурсов, адаптацию образовательных стратегий к вызовам экономических реалий и рынку труда. В связи с этим прогрессивная задача вуза – избегать жестких форматов и оставлять пространство для расширения дизайна и трансформации модулей, дисциплин, учебных планов, программ, сопоставляя с индивидуальными возможностями и запросами студентов, что является базисом формирования субъектности [7];

- второй вопрос – это базовая идея обязательности современной практико-ориентированной подготовки, закрепленная в программах развития современных вузов, когда студент сам развивает отношения внутри собственной деятельности, а накопленный в этом процессе опыт выходит в практическую плоскость. Воплощая опыт в сфере конструктивного решения реальных практических профессиональных задач, студент осознает, какие именно навыки и какие конкретные знания ему будут необходимы для успешной работы, и как эти знания могут помочь ему в режиме повседневности [7];

- третий аспект – модель ценностно-смысловой направленности любой профессиональной деятельности. «Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (№ 809 от 9 ноября 2022 года)» [8] коррелирует с гуманистическим предназначением профессионального образования, которое должно обеспечивать платформы и механизмы ценностно-смыслового педагогического сопровождения будущей профессиональной деятельности. Ценностно-смысловая ориентация учебной деятельности способствует формированию у студентов мотивации к обучению, присвоению полученных знания и опыта, определению своих жизненных целей и приоритетов, то есть субъектности.

Таким образом, как мы можем наблюдать исходя из анализа вышеперечисленных концептов, субъектная позиция – ключевая идея нормативных документов, подтверждающих значимость, если не сказать – обязательность ее формирования и развития в условиях новой педагогической смешанной парадигмы, которая заявляет, насколько важно преподавателям инспирировать в студентах появления сценария саморазвития, проектирования своего пути, понимания собственных талантов и ресурсных возможностей, определения своих сильных и слабых сторон. И это невозможно осуществить без применения субъектно-ориентированных технологий, направленных на развитие подобного мышления и субъектности.

Важно понимать, что субъектно-ориентированные технологии – это не только педагогические способы формирования профессиональных компетенций, но и импульсы к рефлексии и профессиональной самореализации. Совокупный авторитет данных технологий широк: от придания личностного смысла деятельности до осознания собственного выбора и направления в ситуации профессионального выбора.

Рассмотрим основные принципы и качества субъектно-ориентированных технологий:

- 1) служат мостом к развитию уникального в человеке, его высокой индивидуальности, коррелируя с основным балансом его знаковых интересов и потребностей;
- 2) играют активную роль в укреплении самостоятельности и ответственности;
- 3) способствуют ценностному нарративу образовательных задач и оптимальному поиску путей их решения;
- 4) наделяют полномочием выбирать собственный темп, приемлемый объем, сложность, вид, форму работы, а также определять и утверждать свою роль и позицию в образовательной деятельности;
- 5) задают основу для формирования автономного стратегического мышления на основе оригинальности мнений, подходов к проблемной задаче, кейсу;
- 6) обеспечивают выработку оригинального решения, выхода из ситуации;
- 7) развивают рефлексивное отношение к деятельности, диалоговый, партнерский характер взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса.

Альтернативное применение субъективно-ориентированных технологий включает поэтапное педагогическое сопровождение процесса обучения:

- подготовительный этап: подготовка к образовательному процессу;
- мотивационный этап: стимулирование активности и мотивации обучающихся;

- деятельностный этап: активное участие обучающихся в образовательной деятельности;

- аналитический этап: анализ и рефлексия результатов деятельности;
- заключительный этап: подведение итогов и самоутверждение выбранного пути.

При использовании субъектно-ориентированных технологий важно пояснить роль педагога. Педагогу нет необходимости использовать монополию на формулирование единственно верных целей, например, студенческих проектов или использовать жесткие рестриктивные меры, предпочитать центричные рамки знаний, действовать напрямую, в фарватере «начальника», а стоит применять мягкие меры поддержки, больше помогать и поддерживать, то есть способствовать эволюции самостоятельного выбора и самоопределения студентов. Преподаватель должен гарантировать невмешательство, но в то же самое время и безопасность в принятии решений, мотивировать на укрепление веры в себя и в успех, корректно вести дискуссию, разумно отбирать средства и методики самопознания и самоопределения, предлагать способы решения и т. д.

Ключевые идеи педагогического недирективного сопровождения следующие:

- бинарность внешней и внутренней индивидуализации, подразумевающая комбинацию внешнего педагогического влияния – со стороны педагога, и внутреннего рефлексивного осмысления обучающимися своего развития, то есть взаимовлияния рефлексивного и средового факторов [9];

- равноправная диалогичность, то есть партнерский характер взаимодействия между педагогом и обучающимся.

Рассмотрим примеры применения субъектно-ориентированных технологий на примере дисциплины «Международный менеджмент» для направления подготовки 38.03.06 Торговое дело (Образовательная программа «Международная коммерция») для студентов бакалавриата 4-го года обучения на базе Высшей школы корпоративного управления Президентской Академии РАНХиГС (2024–2025 г.).

Рабочая программа данной дисциплины ставит задачу сформировать профессиональные компетенции будущих управленцев в области международного бизнеса и сотрудничества: навыки и умения организовать международный инновационный коммерческий проект; планировать, проектировать практические результаты; определять ведущие маркетинговые стратегии, управлять финансами, прогнозировать риски, адаптироваться к изменчивым условиям международной конкурентной среды, определять перспективы роста, принимать взвешенные решения на основе анализа данных, управлять персоналом, знать основы законодательства принимающей стороны, учитывать национальные культуры и особенности, уметь работать в команде, быть готовым к инновационной деятельности и т. д.

И проблема выбора педагогических технологий для реализации вышеперечисленных задач актуальна и требует особой подготовки со стороны педагога. Тенденция к вероятному применению субъектно-ориентированных технологий в процессе реализации дисциплины должна дать ожидаемые результаты и привести к качественному изменению уровня субъектности.

В глобальном масштабе практическое исследование заявило цель – проверить предположение о том, что применение субъектно-ориентированных технологий в сочетании с социальными медиа – средствами реализации интерактивных методов обучения – допускают более критическую вероятность для устойчивого формирования вышеперечисленных компетенций, добиваясь исполнения субъектной позиции.

1. Перспективной сферой применения субъектно-ориентированных технологий является проектная деятельность, которая предоставляет уникальные возможности для саморазвития и самоорганизации студентов бакалавриата, при том, что студенты определяют тему для проекта, исходя из собственных предпочтений, ориентируясь на текущие достижения транснациональных российских компаний-инноваторов: Северсталь, Росатом, СБЕР, ВТБ-банк, Газпром, Роснефть, Норникель и др. Данный материал представлен на отечественных платформах социальных медиа: Rutube, VK, Дзен, Одноклассники и т. д. Уникальный контент может являться визуальным стимулом и источником креативности, ролевой инновационной моделью. Все авторитетные российские компании имеют собственные площадки в социальных медиа и на регулярной основе знакомят зрителей с достижениями, инновациями, проектами, привлекая к участию будущих сотрудников, взывая к интересу определенной группы пользователей. Подробно потенциал социальных медиа автор анализировал в одной из работ [10].

Исходя из наблюдений, мы отмечаем, что когда тема проекта заключает в себе реальную проблему, ее решение целиком и полностью определяется мерой затраченных ресурсов студента и качеством интереса к ней. Важно, на наш взгляд, создать образ инновации, инициировать интерес к проблеме, направить студента на взаимодействие с этой проблемой, что подсознательно ориентирует выбор студента и апеллирует к внутренним смыслам будущей профессиональной деятельности, создавая ценность, фиксируя данную ценность в категории собственных. Проектная деятельность позволяет развивать и углублять навыки самоорганизации, автономии и собственной позиции в команде.

2. Практика применения различных кейсов в рамках международного бизнеса, центральным фокусом которых становятся вопросы ценностно-рефлексивного содержания, направлена на формирование способности принимать само-

стоятельные и адекватные духу времени решения, исходя вновь из внутренних смыслов, актуализируя знания, стимулируя самопознание, определяя целеполагание самосовершенствования.

Кейсы подразумевают формирование исследовательской позиции, что развивает критическое мышление студентов, а дифференциация кейсов в зависимости от интереса обучающихся и уровня социального опыта обеспечивает индивидуализацию процесса обучения.

Исходя из наших наблюдений, отметим, что решение кейсов способствовало развитию стимулов к многостороннему партнерскому взаимодействию, коалиционной игре, к реализации принципов баланса сил, к дипломатии. В данном случае субъектно-ориентированные технологии сформировали смысл и ценность деятельности, усиливая практико-ориентированную составляющую курса.

3. Сюжетно-ролевые игры, применяемые в рамках дисциплины «Международный менеджмент», на тему профессиональных проблемных ситуаций, спроектированные на основе реальных и актуальных проблемных повесток отечественных компаний (на материале социальных медиа) также являются интерактивным методом реализации субъектно-ориентированной технологии. Ролевая игра направлена на глубокое понимание основ и специфики профессиональной деятельности через активное участие обучающихся в этой игре.

И проектная деятельность, и кейс-технологии, и игровые технологии направлены на выражение субъектности, поскольку предполагают анализ достижения поставленных целей и задач совместно с педагогом и в команде, планирование дальнейших действий, направленных на реформирование результатов, проектирование собственной образовательной траектории. Таким образом, происходит поэтапное развитие индивидуальности студента, осознание и принятие целей деятельности, обретение ситуаций, где студент может проявить лидерство, инициативность, поисковую активность, реализовать свой творческий потенциал, применить социальный опыт.

Важно подчеркнуть условие свободы выбора в рамках использования учебных кейсов и проектной деятельности. В нашем случае студенты часто сами задают вопросы друг другу, определяя спектр дальнейших интересов. Мы замечаем, что это приводит к изменению отношения студентов к будущей профессиональной деятельности, к осознанию смыслов и собственной роли в совершенствовании отдельных элементов деятельности.

В процессе реализации субъектно-ориентированных технологий в форме кейсов и проектной деятельности актуализируется идея гуманистического воспитания: уважительного отношения к своей стране и ее достижениям, осознания роли государства на международной арене, верификации и оценивания собственной роли в будущем страны, желание быть сопричастным.

Для реализации субъектно-ориентированных технологий отметим еще одно важное условие – подготовленность преподавателей. К сожалению, мы наблюдаем, что очень часто создается так называемая избыточная образовательная среда, когда студенты получают одновременно большое количество заданий в контексте нескольких дисциплин. Требования к срокам выполнения заданий, объем материала для самостоятельного изучения, количество контрольных форм работы становятся чрезмерными, что имеет больше недостатки, нежели достоинства в проекции формирования субъектности. В этой связи считаем важным заметить, что в данном случае возможности для самостоятельного выбора содержания и форм деятельности и проявления ответственности могут быть ограничены. Важно адекватно оценивать возможности студентов, расставлять акценты, проявлять гибкость, стремиться к качественным характеристикам учебного процесса. Иначе деятельностный компонент рискует находиться в зоне репродуктивно-исполнительского уровня или конструктивно-аналитического, но не субъектного.

По результатам сформированы некоторые выводы:

Библиографический список

1. Милинис О.А. Педагогическая технология субъектно-ориентированного подхода к развитию культуры творческой самореализации студентов-педагогов. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012; № 3 (6): 96–103.
2. Чередниченко Г.А. Российская молодежь в системе образования: от уровня к уровню. *Вопросы образования*. 2017; № 3. 176–178.
3. Ольховая Т.А., Осиянова О.М., Темкина В.Л. Субъектно-ориентированные технологии в контексте высшего профессионального образования. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2019; № 5 (223): 62–68.
4. Слободчиков В.И. *Антропологическая перспектива отечественного образования*. Екатеринбург: Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2010.
5. Мацкайлова О.А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования. *Среднее профессиональное образование*. 2006; № 10: 43–48.
6. Битянова М.Р., Беглова Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология. *Сибирский педагогический журнал*. 2016; № 5: 112–117.
7. *Программа развития Финуниверситета до 2030 года* (протокол от 28.08.2020 № 53). Финансовый университет при Правительстве РФ. Официальный сайт. Available at: <http://www.fu.ru/univer/Pages/2030.aspx>
8. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента РФ № 809 от 9 ноября 2022 года. Правительство России. Официальный сайт. Available at: <http://government.ru/news/12582/>
9. Байбородова Л.В. Субъектно-ориентированные технологии в педагогическом образовании. *Педагогика*. 2021; Т. 85, № 8: 87–98.
10. Рупасова Я.Е. Формирование индивидуальной профессиональной траектории развития студентов бакалавриата средствами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» в условиях цифровизации образовательного пространства. *Иностранные языки в высшей школе: вызовы и перспективы*: монография. Москва: Прометей, 2024: 135–153. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67775832&pf=1>

References

1. Milinis O.A. Pedagogicheskaya tehnologiya sub'ektno-orientirovannogo podhoda k razvitiyu kul'tury tvorcheskoy samorealizatsii studentov-pedagogov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2012; № 3 (6): 96-103.
2. Cherednichenko G.A. Rossijskaya molodezh' v sisteme obrazovaniya: ot urovnya k urovnyu. *Voprosy obrazovaniya*. 2017; № 3. 176-178.

1. В мире нестабильности и угроз новых вызовов интерес к субъектной позиции человека только увеличивается. Согласно ключевым приоритетам в рамках правительственных инициатив, программ развития вузов, национальных проектов, система высшего образования должна заложить прочный фундамент для подготовки специалистов будущего, ориентированных на продвижение инновационных идей, открытость к диалогу, равенство мнений и стремление к формированию более справедливого, устойчивого порядка. В перспективе данного обсуждения актуальной идеей в системе высшего образования мы считаем необходимость формирования субъектной позиции выпускников вузов. Актуальность данного исследования связана с рядом преимуществ, которые включают в себя концепт «Субъектность»: самодетерминация, самоорганизованность, безопасное решение задач, реализация свободного выбора в принятии решений, связанная с идеей ценностного отношения к профессии с позиции ее блага для общества и осознания собственного вклада в динамично развивающиеся события.

2. Цель исследования продиктована необходимостью использования субъектно-ориентированных технологий для развития субъектности посредством применения интерактивных методов обучения в условиях цифровой образовательной среды, а именно – с использованием ее самых актуальных инструментов – социальных медиа. Задачи исследования связаны с раскрытием сущности субъектно-ориентированных технологий, с интерпретацией функциональных составляющих, признаков, которые направлены на получение соответствующих образовательных результатов, в соответствии с которыми определяется уровень субъектности будущих специалистов. Считаем, что цель исследования достигнута. Мы предложили способы и удобные инструменты разрешения противоречий, связанных с исчерпанием педагогических ресурсов, необходимых для сосредоточения на роли личности в формировании инновационного потенциала страны, в то время как субъектность остается исключительным качеством специалиста, определяющим формулу будущего успеха специалиста в любой созидательной деятельности. Вне зависимости от теоретических аспектов наша работа устанавливает практическую значимость. Внедрение субъектно-ориентированных технологий в рамках разных дисциплин и на разных уровнях обучения в перспективе позволит педагогам совершенствовать педагогические условия работы с целью повышения эффективности процесса формирования субъектности обучающихся в целом.

3. Исследование имеет существенную теоретическую новизну, поскольку автором предлагается включение субъектно-ориентированных технологий в практико-ориентированные виды учебной деятельности с применением инструментов цифровой среды, что является в каком-то смысле условием формирования субъектности.

4. Теоретическая новизна исследования заключается также и в том, что автором делается акцент на эффективности использования субъектно-ориентированных технологий в контексте актуальности и развития междисциплинарного знания, когда субъектность подразумевает уникальность инновационного потенциала, особую точку зрения на мир, его изменения и свою роль в нем.

5. Теоретическая новизна также заключается в том, что дает возможность раскрыть смысл педагогического сопровождения в условиях применения субъектно-ориентированных технологий, позволяющего вызвать высокий интерес к сотрудничеству, основанному на взаимоуважении и равенстве.

6. Качества субъектно-ориентированных технологий, способы воздействия, учебный потенциал данных технологий в рамках процесса подготовки студентов разных уровней образования к профессиональной и инновационной деятельности могут быть предметом дальнейших исследований автора.

7. Данное исследование может представлять интерес для всех педагогических работников, а также студентов магистратуры педагогического профиля, исследующих влияние субъектно-ориентированных технологий на эффективность образовательного процесса.

3. Ol'hovaya T.A., Osyanova O.M., Temkina V.L. Sub'ektno-orientirovannye tehnologii v kontekste vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 5 (223): 62-68.
4. Slobodchikov V.I. *Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya*. Ekaterinburg: Informacionno-izdatel'skij otdel Ekaterinburgskoj eparhii, 2010.
5. Mackajlova O.A. Sub'ektnaya pozitsiya kak cel' gumanitarnogo obrazovaniya. *Srednee professional'noe obrazovanie*. 2006; № 10: 43-48.
6. Bitjanova M.R., Beglova T.V. Razvitiye sub'ektnoj pozitsii uchastshihsya: model' i tehnologiya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 5: 112-117.
7. *Programma razvitiya Finuniversiteta do 2030 goda* (protokol ot 28.08.2020 № 53). Finansovyy universitet pri Pravitel'stve RF. Oficial'nyj sayt. Available at: <http://www.fa.ru/univer/Pages/2030.aspx>
8. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu traditsionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta RF № 809 ot 9 noyabrya 2022 goda. Pravitel'stvo Rossii. Oficial'nyj sayt. Available at: <http://government.ru/news/12582/>
9. Bajborodova L.V. Sub'ektno-orientirovannye tehnologii v pedagogicheskom obrazovanii. *Pedagogika*. 2021; T. 85, № 8: 87-98.
10. Rupasova Ya.E. Formirovanie individual'noj professional'noj traektorii razvitiya studentov bakalavriata sredstvami discipliny «Inostrannyj yazyk v professional'noj sfere» v usloviyah cifrovizatsii obrazovatel'nogo prostranstva. *Inostrannyj yazyk v vysshej shkole: vyzovy i perspektivy*: monografiya. Moskva: Prometej, 2024: 135-153. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=67775832&pf=1>

Статья поступила в редакцию 06.12.24

УДК 37.014 (571.56)'2012-2024

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-25-27

Savvinov V.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Vice Rector for Strategic Development, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: dagasia@mail.ru

SYNOPSIS OF THE POSITIONING OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE ARCTIC REGIONS OF YAKUTIA. The article briefly examines problems of evaluation of management of development of territorial educational systems in the Arctic zone of the Russian Federation on the example of the Arctic regions of the Republic of Sakha (Yakutia). The regional uniqueness of the educational systems of the Arctic regions of Yakutia has been established, as an extensive change in the main parameters, territorial fragmentation, a low level of completeness and differentiation of educational organizations. The spatial and demographic labeling of education management in the Arctic has been determined. Based on the research conducted at the Northeastern Federal University in 2012-2024, features of the positioning of the Arctic regions in the educational space of the republic are revealed. The dominant components of the management of the development of educational systems in the Arctic regions are highlighted. The scale expansion and variety of assessment methods, their variability and adaptability to contextual factors are shown.

Key words: territorial educational system, arctic regions, environmental factors, heterogeneity, positioning, educational development management, development management, evaluation, evaluation methods and tools

В.М. Саввинов, канд. пед. наук, проректор по стратегическому развитию Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: dagasia@mail.ru

СИНОПСИС ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ АРКТИЧЕСКИХ РАЙОНОВ ЯКУТИИ

В статье кратко рассмотрены проблемы оценки управления развитием территориальных образовательных систем в Арктической зоне Российской Федерации на примере арктических районов Республики Саха (Якутия). Установлено региональное своеобразие образовательных систем арктических районов Якутии: территориальная разобщенность, малокомплектность и низкий уровень дифференциации образовательных организаций, удаленность органов управления образованием. Выявлена пространственная и демографическая маркированность управления образованием в Арктике. На основе исследований, проведенных в Северо-Восточном федеральном университете в 2012–2024 гг., раскрываются особенности позиционирования арктических районов в образовательном пространстве республики. Выделены доминантные компоненты управления развитием образовательных систем арктических районов. Показаны расширение масштаба и разнообразие используемых методов оценки, их вариативность и адаптируемость к контекстным факторам.

Ключевые слова: территориальная образовательная система, арктические районы, факторы среды, гетерогенность, позиционирование, управление развитием, оценка, методы и инструменты оценки

Актуальность исследований по оценке влияния пространственного и демографического факторов на развитие территориальных образовательных систем обусловлена значительным разнообразием образовательного ландшафта в регионах, ростом неопределенности среды. В условиях выстраивания новых моделей образования основным фактором развития человеческого капитала в регионах становится эффективность механизмов управления и наличие соответствующих инструментов оценки. Сложность и многогранность проблематики, связанной с оценкой управления развитием образовательных систем, требует поиска новых методов и инструментов, адекватных меняющимся условиям контекстных факторов.

Цель данной работы состоит в обосновании особенностей позиционирования образовательных систем арктических районов Якутии в условиях динамичных изменений среды, влияющих на характер оценки управления образованием. Для достижения указанной цели решался следующий спектр задач:

- установить региональное своеобразие образовательных систем арктических районов;
- определить влияние пространственных и демографических факторов на формирование специфических характеристик образовательных систем арктических районов;
- раскрыть изменение позиционирования образовательных систем арктических районов в условиях интенсивного промышленного освоения и реализации крупных инвестиционных проектов;
- выявить доминанты управления развитием территориальных образовательных систем группы арктических районов в меняющихся условиях среды.

Научная новизна работы состоит в выявлении факторов среды, влияющих на развитие территориальных образовательных систем арктических регионов, определяющих их позиционирование и управление ими в современных условиях. Теоретическая значимость исследования: в статье обоснованы особенности образовательного ландшафта арктических регионов с применением различных методов и инструментов оценки управления образованием.

Практическая значимость исследования заключается в том, что выделенные проблемы и узкие места развития территориальных образовательных си-

стем арктических регионов могут быть учтены при разработке программ развития региональных систем образования, подготовке планов и дорожных карт реализации национальных проектов. Выделенные особенности позиционирования образовательных систем коррелируют с аналогичными характеристиками развития образования во всей Арктической зоне Российской Федерации, что позволяет масштабировать и использовать результаты исследования в практике управления образованием и в других регионах страны.

Более половины территории Якутии занимают 13 районов, составляющих арктическую зону республики (площадь – 1 608,8 тыс. кв. км.) – часть Арктической зоны Российской Федерации, крупнейшей геостратегической территории страны.

Пространственные факторы продолжают играть значительную роль в дифференциации образовательных систем северных и арктических регионов России даже в условиях реализации проектов опережающего экономического развития, программ социально-экономического развития муниципальных районов, разработки мастер-планов отдельных городов и городских агломераций. В связи с этим при прогнозировании и разработке программ развития образования, принятии мер по регулированию образовательных процессов в районах необходимо учитывать «южный градиент» в расселении населения и уровне развития транспортной инфраструктуры [1, с. 320]. В «Стратегии социально-экономического развития Республики Саха (Якутия) до 2032 г.» отмечается «углубление пространственного дисбаланса», что приводит к межрайонной дифференциации социально-экономического развития [2, с. 149].

Влияние демографических факторов, прежде всего численности и плотности расселения населения, на характер и динамику развития образовательных систем за последние годы не претерпело особых изменений – отток населения продолжается, миграционная убыль сохраняется и за 2018–2022 г. составила 1 833 чел. [3, с. 85–86]. Естественный рост населения при относительно невысоком уровне миграционного притока специалистов остается стабильным, вахтовый метод освоения месторождений полезных ископаемых не отражается на характере демографических процессов в регионе.

Для крупнейшего региона республики характерны низкая плотность, моноэтнический и моноконфессиональный состав населения, дисперсность расположения населенных пунктов, невысокий уровень развития транспортной и социальной инфраструктуры. Только 14 поселений имеют численность 500–1000 человек, четверть населения проживает в 70 поселениях численностью менее 500 человек [4, с. 19]. Регион характеризуется наличием населенных пунктов, не имеющих постоянных жителей. Это территория проживания и традиционного природопользования коренных малочисленных народов Севера, в арктической зоне представлены 4 национальных района. В целом для региона характерен низкий уровень социально-экономического развития и качества жизни населения. С другой стороны, арктическая зона Якутии – сокровищница полезных ископаемых, территория, имеющая стратегическое, оборонное значение для России, высокую инвестиционную привлекательность и экономический потенциал.

Образовательные системы арктических районов выделяются в отдельную группу территориальных образовательных систем республики, для которых вследствие значительного влияния пространственных и демографических факторов характерны дисперсность расположения образовательных организаций, их разобщенность от органов управления образованием, малочисленность школ и, соответственно, слабый уровень их дифференциации и низкая плотность образовательной сети. Специфика данных регионов – распространенность особых видов образовательных организаций – 7 кочевых школ. В отдельных общеобразовательных организациях региона характерна критическая наполняемость (2–3 обучающихся в классе) [4, с. 21], половина школ являются малокомплектными (49 из 98) [5, с. 39]. Указанные условия ведут к инерционному (консервативному) сценарию развития – экстенсивным изменениям (сохранности) сети и собственно самих образовательных систем.

Вместе с тем реализация Стратегии развития Арктической зоны Российской Федерации и обеспечения национальной безопасности до 2035 года, принятие проектов развития Северного морского пути, создания опорных населенных пунктов, освоения крупнейших месторождений полезных ископаемых стратегического характера, реализация идей технологического суверенитета страны предполагают значительные изменения в социально-экономическом развитии арктических районов Якутии, формирование новых экономических реалий. Анализ документов стратегического планирования в республике и стране показывает, что в связи с реализацией мастер-планов городов и городских агломераций, проектов в области добывающей промышленности, энергетики и транспорта, уровня природно-ресурсного потенциала может привести к «усилению межрайонной дифференциации экономического развития» [2, с. 151]. Следовательно, стремительные изменения облика стратегически важного региона затронут и сферу образования арктических районов республики.

В этих условиях актуальными становятся исследования вопросов управления развитием территориальных образовательных систем арктических районов Якутии и последующей оценки эффективности и результативности реализованных управленческих решений, их влияния на развитие образования с учетом особенностей пространственного развития. В 2012–2024 гг. Северо-Восточным федеральным университетом проведена серия исследований по оценке развития образования в Республике Саха (Якутия), что позволяет проследить динамику показателей, характеризующих особенности территориальных образовательных систем различных групп районов и на основе этого дать обобщенную картину их позиционирования в региональной и национальной образовательных системах, социальной сфере республики и страны.

Необходимость изменений в территориальных образовательных системах арктических районов отражена в стратегических документах республики, планах и публичной отчетности органов управления образованием:

- в Государственной программе «Развитие образования на 2020–2024 годы и плановый период до 2026 года» предусмотрена подпрограмма «Дети Арктики и Севера» [5, с. 24];
- Министерством образования и науки Якутии реализуются комплексное направление «Арктическое образование», проекты «Кочевая школа», «Учитель Арктики», «Педагогика Севера», ориентированные на обеспечение качества и доступности образования, снижение территориальных диспропорций в обеспечении кадрами, повышение эффективности образовательных систем [6, с. 29];
- органами местного самоуправления арктических районов реализуются среднесрочные муниципальные программы развития образования.

В настоящее время образовательная сеть арктических районов представлена 109 дошкольными организациями, 98 общеобразовательными организациями, 37 организациями дополнительного образования детей [6, с. 39]. В 42 общеобразовательных организациях в местах традиционного проживания малочисленных народов Севера 652 обучающихся изучают родной язык (эвенский, эвенкийский, юкагирский, чукотский). В целом исследователи отмечают достаточно высокий потенциал систем общего и профессионального образования по группам арктических районов [7].

Оценка управления развитием образованием в Якутии, проведенная нами в последние годы, показывает, что современное позиционирование арктических районов в образовательном пространстве республики не соответствует ресурсному, инвестиционному потенциалу региона. Среди проблем и узких мест разви-

тия территориальных образовательных систем, которые накопились в регионе, можно указать:

1. *Снижение позиций образовательных организаций региона.* Отсутствие прогресса в решении вопросов качества образования. Общепринятые унифицированные показатели, как средний балл ОГЭ и ЕГЭ, продолжают оставаться ниже среднероссийских и среднереспубликанских. Как указано в государственной программе развития образования, «в районах, расположенных в Арктической зоне, число неуспешных школ не сокращается» [5, с. 73]. В числе причин неуспешности образовательных учреждений указываются как неэффективные механизмы управления несбалансированная внутренняя политика, слабый уровень руководства, невысокий уровень профессионализма педагогических коллективов, так и влияние факторов среды, в частности проблемный социальный контекст.

2. *Отсутствие заделов повышения качества кадрового обеспечения.* Недостаточная обеспеченность квалифицированными кадрами, особенно в отдельных малокомплектных школах, продолжает оставаться одной из острых проблем образовательных систем арктического региона. Ежегодно в республике отмечается наличие порядка 900 вакансий педагогов, в 2024 году их стало больше – 1 592. Из них почти треть вакансий приходится на арктические районы. Количество вакансий в образовательных организациях в регионе с 2010 по 2022 гг. повысилось в три раза (148 – в 2010–2011 уч. г. и 435 – в 2022–2023 уч. г.) [5, с. 71].

Проблема кадрового обеспечения усиливается вследствие оттока молодежи, снижения общей численности населения и числа молодых семей [5, с. 43], низкого уровня трудоустройства выпускников педагогического направления вузов и организаций СПО. В ходе глубинных интервью руководители образовательных организаций Анабарского района в октябре 2024 г. (n-15) среди рисков в образовательной среде района в ближайшие пять лет наиболее актуальными указали текучесть педагогических кадров, их почти ежегодную сменяемость, старение кадров, низкую социальную защищенность педагогов, что ведет к снижению качества образования.

В связи с этим актуальность сохраняют такие проблемы, как низкая доля молодых педагогов, преобладание числа педагогов пенсионного возраста [5, с. 72]. По данным центра оценки развития компетенций СВФУ, ежегодно в арктические районы выезжает примерно 40–50 выпускников, из которых только пятую часть составляют педагоги. При этом процент выпускников школ арктических районов, возвратившихся и трудоустроенных на малой родине, минимальный и имеет устойчивую тенденцию к снижению, что видно из табл. 1. Хотя, как показывают результаты исследований в различных регионах АЗРФ, «молодые люди готовы остаться жить в родных арктических городах, если... они смогут получить качественное образование, будут защищены, востребованы, смогут вести полноценную жизнь, будут иметь возможность развиваться, участвовать в управлении, заниматься творчеством и инновациями» [8, с. 4].

Таблица 1

Трудоустройство выпускников Северо-Восточного федерального университета из арктических районов Якутии

	2021	2022	2023	2024
Всего выпускников из арктических районов, чел.	30	61	58	47
Из них трудоустроено в родном районе, чел.	9	11	7	4
Удельный вес числа выпускников, трудоустроившихся в родном районе, %	30	18	12	8,5

Вместе с тем количество вакансий в образовательных организациях региона имеет устойчивую тенденцию роста. По данным Минобрнауки Якутии, более половины квот республики в федеральной программе «Земский учитель» направляются в арктические районы [6, с. 170], вместе с тем до школ доходит незначительное число выпускников.

3. *Отсутствие прорыва в развитии конкурентных сегментов.* Образовательные сети в арктических районах остаются слабо дифференцированными и сохраняют структуру, сформированную в 90-х гг. XX века. В 2022–2023 учебном году из 96 агрошкол республики 18 действовали в арктических районах [6, с. 18], в 7 районах 98 детей были охвачены обучением в кочевых школах.

Недостаток условий для самореализации вкупе с нехваткой педагогических кадров в школах является одним из косвенных факторов, влияющих на образовательную миграцию населения. Снижение численности обучающихся наглядно видно на рис. 1 на примере Абыйского района, где, как следует из публичного отчета о состоянии и развитии системы общего образования, численность школьников сократилась почти в полтора раза – с 734 в 2010–2011 учебном году до 2010–2011 учебном году до 535 в 2022–2023 учебном году [9, с. 12].

4. *Несоответствие инфраструктуры образовательных организаций приоритетным задачам их развития, что отражается на качестве образова-*

Материальная база школ и дошкольных организаций региона вследствие транспортной удаленности, дороговизны не поспевает за ростом требований к уровню развития образовательной среды. К числу проблем развития образовательных систем арктических районов региональные органы управления образо-

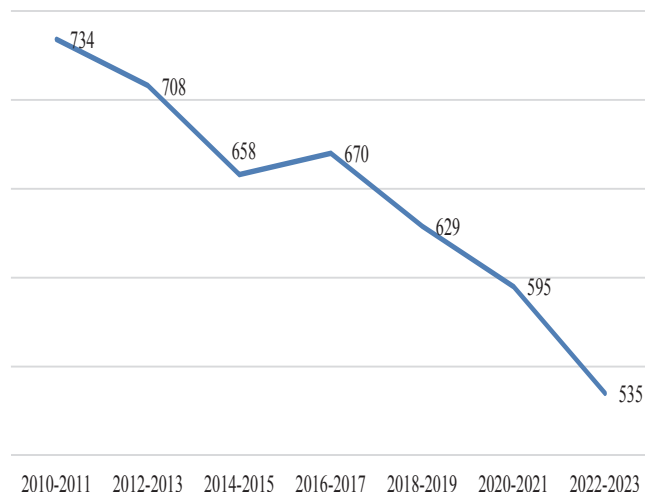


Рис. 1. Динамика численности обучающихся
Абыйского района

ванием относят отсутствие удобств в 53% школ и 60,5% дошкольных организаций [5, с. 33]; высокую степень физического износа имущественного комплекса – прежде всего, наличие зданий, требующих капитального ремонта, аварийных и ветхих зданий, отсутствие детских стационарных баз отдыха и оздоровления [6, с. 127]; низкую скорость, отсутствие Интернета [5, с. 40].

5. *Невысокий уровень влияния основных программных документов республики, пространственной политики и реализации программы развития образования Якутии на развитие образовательных систем арктических районов.*

Анализ стратегических документов развития образования в республике показывает, что метрики, принятые в программах и проектах, не отражают достижения целей. Так, ожидаемым результатом реализации подпрограммы «Дети Арктики и Севера» Государственной программы «Развитие образования на 2020–2024 годы и плановый период до 2026 года» является только «увеличение количества детей, изучающих языки народов Севера» [5, с. 26], а индикаторами – «количество кочевых образовательных организаций» и «количество детей, изучающих языки коренных малочисленных народов Севера» [5, с. 25].

Краткое описание узких мест развития образовательных систем арктических районов позволяет сделать вывод, что для снижения влияния внешних факторов, сокращения пространственной неоднородности и диспропорций в развитии образования в различных районах Якутии, выравнивания качества и

результативности деятельности школ необходима разработка и внедрение компенсаторных механизмов. В связи с этим необходимо выстраивание следующих доминант управления развития территориальных образовательных систем арктических районов:

- разработка муниципальных программ развития образования, учитывающих рост неопределенности и гетерогенности среды в арктических районах, необходимость адаптации образовательных систем к интенсивным изменениям в экономике региона;
- целевое включение в региональную программу развития образования механизмов ресурсного (кадрового, материально-технического, финансового) обеспечения образовательных систем арктических районов;
- повышение уровня вовлеченности населения в процессы управления развитием образования, учет мнений заинтересованных сторон при определении приоритетов развития образовательных систем в арктическом регионе.

Указанные доминанты управления могут обеспечить адаптацию территориальных образовательных систем к динамичным изменениям локального и глобального характера, учет территориального и социального контекста арктических районов. Соответственно, необходимо расширение масштаба и разнообразия используемых методов оценки управления развитием образования в регионе, их вариативности и адаптируемости к условиям арктических районов.

Сохраняющаяся межрайонная дифференциация образовательной сети, кадрового обеспечения, наличие малокомплектных школ являются основным фактором пространственной неоднородности развития региональной образовательной системы Якутии и уровня качества образования. Как показало исследование, наиболее ярко этот вызов проявляется в арктических районах республики. Здесь главную роль играет эффект «масштаба территории», в связи с чем основная цель управления развитием образования в этих районах – «преодоление пространства» за счет принятия проработанных решений, адекватных внешнему контексту и современным тенденциям развития образования.

Учитывая, что выделенные нами в статье особенности позиционирования образовательных систем характерны для большей части арктических регионов России, возможно использовать их в практике муниципальных органов управления образованием АЗРФ. Реализация в практике управления особенностей образовательных систем, в частности при разработке муниципальных и региональных программ развития образования, способствует обеспечению сбалансированности развития образования за счет учета уровня территориальных диспропорций и проблемного поля конкретных территорий.

В настоящее время особую остроту сохраняет перекос в сторону унификации индикаторов и инструментов оценки управления образованием, необходим поиск баланса между стандартизацией и разнообразием. В этих условиях результаты данной работы могут быть использованы в теории и практике управления образованием при переходе к качественным методам оценки и широком вовлечении заинтересованных групп, что позволит масштабировать и соразмерно измерить влияние преобразований на развитие образовательных систем.

Библиографический список

1. *Модели и методы прогнозирования: Азиатская Россия в экономике страны.* Новосибирск: Издательство ИЭОПП СО РАН, 2023.
2. *Экономическая политика России в межотраслевой и пространственном измерении:* материалы конференции ИМП РАН и ИЭОПП СО РАН по межотраслевой и региональному анализу и прогнозированию. Москва: НАУКА, 2023; Т. 5.
3. *Статистический ежегодник Республики Саха (Якутия):* статистический сборник. Якутск: Типография СМКИ, 2023.
4. *Развитие Арктической зоны Республики Саха (Якутия) и коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) на 2020–2024 годы.* Государственная программа Республики Саха (Якутия), утверждена Указом Главы Республики Саха (Якутия) от 13 декабря 2019 г. № 892.
5. *Развитие образования Республики Саха (Якутия) на 2020–2024 годы и плановый период до 2026 года.* Государственная программа Республики Саха (Якутия), утверждена постановлением Правительства Республики Саха (Якутия) от 15 сентября 2021 года № 353.
6. *Публичный отчет Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия) за 2023 года и задачи на 2024 год.* Available at: <https://minobnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelnyom-OGV-RS-/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS-/publichnye-doklady-mo-rsja>
7. Скрыбина И.В. Образовательный потенциал Арктических районов Якутии: проблемы и перспективы. *Экономика и предпринимательство.* 2021; № 9 (134): 1364–1367.
8. Can digital transformation solve the problem of arctic youth migration outflow? *Sustainability.* 2020; Vol. 12, № 24: 1–12.
9. *Публичный отчет о состоянии и развитии системы общего образования Абыйского улуса (района) по итогам 2022–2023 учебного года.* Available at: <https://uoabyi.obr.sakha.gov.ru/dejatelnost/otchety>

References

1. *Modeli i metody prognozirovaniya: Aziatskaya Rossiya v 'ekonomike strany.* Novosibirsk: Izdatel'stvo I'EOPP SO RAN, 2023.
2. *'Ekonomicheskaya politika Rossii v mezhotraslevoj i prostranstvennom izmerenii:* materialy konferencii INP RAN i I'EOPP SO RAN po mezhotraslevoj i regional'nomu analizu i prognozirovaniyu. Moskva: NAUKA, 2023; T. 5.
3. *Statisticheskij ezhegodnik Respubliki Saha (Yakutiya):* statisticheskij sbornik. Yakutsk: Tipografiya SMIK, 2023.
4. *Razvitiye Arkticheskoy zony Respubliki Saha (Yakutiya) i korennykh malochislennykh narodov Severa Respubliki Saha (Yakutiya) na 2020-2024 gody.* Gosudarstvennaya programma Respubliki Saha (Yakutiya), utverzhdena Ukazom Glavy Respubliki Saha (Yakutiya) ot 13 dekabrya 2019 g. № 892.
5. *Razvitiye obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) na 2020-2024 gody i planovyy period do 2026 goda.* Gosudarstvennaya programma Respubliki Saha (Yakutiya), utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Respubliki Saha (Yakutiya) ot 15 sentyabrya 2021 goda № 353.
6. *Publichnyy otchet Ministerstva obrazovaniya i nauki Respubliki Saha (Yakutiya) za 2023 goda i zadachi na 2024 god.* Available at: <https://minobnauki.sakha.gov.ru/Ob-ispolnitelnyom-OGV-RS-/Otcheti-v-Pravitelystvo-RS-/publichnye-doklady-mo-rsja>
7. Skryabina I.V. Obrazovatel'nyy potencial Arkticheskikh rajonov Yakutii: problemy i perspektivy. *'Ekonomika i predprinimatel'stvo.* 2021; № 9 (134): 1364-1367.
8. Can digital transformation solve the problem of arctic youth migration outflow? *Sustainability.* 2020; Vol. 12, № 24: 1-12.
9. *Publichnyy otchet o sostoyanii i razvitiy sistemy obshchego obrazovaniya Abyjskogo ulusa (rajona) po itogam 2022-2023 uchebnogo goda.* Available at: <https://uoabyi.obr.sakha.gov.ru/dejatelnost/otchety>

Статья поступила в редакцию 09.12.24

Kondrashov D.M., BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 213695@edu.fa.ru

Satina T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvsatina@fa.ru

GAMIFICATION IN LEARNING: MOTIVATION THROUGH GAME ELEMENTS. The article examines the impact of the use of game mechanics on the learning process. The authors describe the opportunities that gamification provides to students and teachers: creating strong motivation, improving engagement, improving learning efficiency, helping to master complex concepts, gaining new skills, etc. It has been established that the main strength of gamification is instant feedback on the result of completing a task, which traditional education lacks. Special attention is paid to game mechanics and how they can be used in educational activities: the introduction of a points system, quests, "role-playing," the use of team task mechanics, obtaining "achievements," various progress bars and graphs. Using practical examples, the authors show how game mechanics can be applied in the process of teaching a foreign language and philosophy. At the same time, it is emphasized that gamification is not universal, game mechanics cannot be used in teaching all academic disciplines and classical teaching methods cannot be completely replaced. It is not possible to achieve in-depth study of the subject only through game elements, since mechanics concentrate on simplifying the presentation of the material.

Key words: gamification, training, motivation, game mechanics, rating, quest, team tasks

Д.М. Кондрашов, студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 213695@edu.fa.ru

Т.В. Сатина, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru

ИГРОФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: МОТИВАЦИЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ

В статье рассматривается влияние использования игровых механик на процесс обучения. Авторами описаны возможности, которые предоставляет игрофикация обучающимся и преподавателям: создание сильной мотивации, улучшение вовлеченности, повышение эффективности обучения, помощь в усвоении сложных понятий, получение новых навыков и др. Установлено, что основной сильной стороной геймификации является мгновенное получение обратной связи по результату выполнения задания, чего недостает традиционному образованию. Особое внимание уделяется игровым механикам и тому, как они могут быть использованы в учебной деятельности: введение системы баллов, квесты, «игры по ролям», использование механики командных заданий, получение «ачивки», различные прогресс-бары и графики. На практических примерах авторы показывают, как игровые механики могут применяться в процессе преподавания иностранного языка и философии. Вместе с тем подчеркивается, что игрофикация не универсальна, игровые механики невозможно применять при преподавании всех учебных дисциплин и нельзя полностью заменить классические методы преподавания. Глубокого изучения предмета не представляется возможным достигнуть только через игровые элементы, так как механики концентрируются на упрощении подачи материала.

Ключевые слова: игрофикация, обучение, мотивация, игровые механики, рейтинг, квест, командные задания

Тема применения игрофикации в обучении как никогда актуальна в эпоху не только развития цифровых технологий, но и качественного изменения образования. Сегодня, когда человек окружён терабайтами бесплатного развлекательного контента, довольно трудно побудить ученика учиться по сухо изложенным учебным материалам, состоящим исключительно из монотонного текста и иногда сопутствующего визуального представления информации. За последние 20 лет информационные технологии преобразовали многие сферы нашей жизни в лучшую сторону: будь это финансы, медицина, интернет-коммуникации или сфера развлечений. Но методы преподнесения материала, хотя и стали намного доступнее, не поменяли своей сути. В связи с этим современное образование всё больше сталкивается с вызовами, требующими новых подходов к обучению и мотивации. Использование игровых механик для повышения заинтересованности ученика в образовательном процессе – это отличная методика, отвечающая проблемам современного образования.

Научная новизна работы заключается в комплексном исследовании образовательных возможностей игрофикации.

Объектом исследования в работе является игрофикация. Предмет исследования – применение игровых элементов и техник для решения образовательных задач.

Цель работы – исследовать применение игровых механик в образовательном пространстве. Задачи работы: 1) раскрыть возможности, которые предоставляет игрофикация участникам образовательного процесса; 2) выявить и описать те игровые механики, которые могут быть эффективно использованы в учебной деятельности; 3) рассмотреть недостатки игрофикации как метода обучения.

В ходе написания работы использовались следующие методы: описательный, сопоставительный (сопоставление традиционных методов обучения и методов обучения с использованием цифровых технологий), а также метод анализа и обобщения.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в том, что внедрение игрофикации в образовательный процесс положительно сказывается на результатах обучения, способствует формированию познавательного интереса у обучающихся, повышает привлекательность учебных заведений. Среди аспектов практической значимости важно выделить высокую эффективность обучения при применении игровых механик по сравнению с использованием только традиционных методов обучения, совершенствование образовательных программ с включением в них новых образовательных технологий.

Под игрофикацией (геймификацией), как правило, понимается использование игровых элементов в неигровых контекстах [1]. Основной сильной стороной геймификации является мгновенное получение обратной связи по результату выполнения задания. Чаще всего в случае использования различных онлайн-сервисов преподаватель сразу получает результаты решения своего ученика. Ученик же, в свою очередь, мгновенно может увидеть итоги своих трудов, будь это награда, высокое место в рейтинге, достижение или какая-либо иная механика. В традиционном обучении часто не хватает таких быстрых «вознаграждений», что делает процесс обучения менее привлекательным, особенно для молодого

поколения, растущего в руках со смартфоном. Учебный процесс часто требует долгих часов сосредоточенности без ощутимых промежуточных результатов. Из-за этого многих учащихся начинают утомлять однообразие и монотонность. Отсюда вытекает главная проблема современного образования – низкая мотивация обучающихся к изучению нового материала.

В повседневной жизни мы привыкаем к динамичному получению дофамина – гормона, связанного с удовольствием и мотивацией. Это могут быть лайки в социальных сетях, уровень в игре или достижение какой-либо цели в приложении. Цифровая образовательная среда имеет разнообразные возможности и при правильной организации образовательного процесса может стать условием его педагогической эффективности [2]. Игровые элементы в обучении могут помочь справиться с вышеприведённой проблемой. Игофикация позволяет превратить учёбу в интерактивный и захватывающий процесс, что особенно важно в условиях цифровой эпохи, когда внимание легко отвлечь развлекательным контентом. Основной чертой современного среднестатистического ученика является наглядно-образное мышление: он воспринимает информацию через яркие, короткие образы, сопровождающиеся небольшим текстовым сообщением [3]. Такую черту сегодня именуют «клиповым мышлением». Оно не может сочетаться с традиционным образованием, так как человек с такой особенностью очень тяжело воспринимает огромные тексты научной и художественной литературы.

Чтобы понять, как работает «учебная мотивация», необходимо дать ответ на два вопроса: «зачем осуществляется деятельность?» и «почему осуществляется деятельность?» Так, многие учёные делят мотивы на внутренние и внешние [2]. Внутренние мотивы являются основным источником самобразования, потребность изучать новое. Это то, что толкает человека совершить действие из-за каких-либо внутренних убеждений. Но естественная потребность учиться не может возникнуть без стимула извне. Когда ученик удовлетворён содержанием и способом освоения учебного материала, работает внешне мотивированная учебная деятельность. Игофикация даёт возможность явно совмещать оба вида мотивов.

В современном учебном заведении по одному клику обучающийся может получить информацию о своей успеваемости, например, средний балл по всем предметам. Но сама по себе абсолютная статистическая величина не даёт полного представления об изучаемом явлении, в данном случае об объективной успеваемости студента. Обучающийся оценивает свою успеваемость в разрезе балльной системы, которая не всегда может быть объективной, так как даже высокий средний балл не может точно сказать о том, усвоил ли студент весь материал и выполнил ли задания на все 100%. Такую проблему определения своей «успешности» в учёбе, а также выполнение роли стимула (внешней мотивации) к обучению решает классическая игровая механика – рейтинг. Мотивация извне обычно представлена в виде здоровой конкуренции, которая явно демонстрируется в виде «таблицы лидеров», или рейтинга, динамически меняющегося каждую минуту. Рейтинг всегда чётко отражает положение каждого ученика среди всех студентов группы. Таким образом, каждый учащийся понимает, насколько усерднее он должен работать, чтобы продвигнуться вверх по таблице или сохранить своё положение [4]. Такой подход особенно эффективен не только среди

тех, кому важно социальное признание или получение бонусов за высокое положение, но и в принципе для любого человека. Каждому индивиду необходимо понимать своё место в общественной иерархии. Согласно теории Леона Фестингера, для природы человека естественно оценивать свои умения, достижения и способности в целом в сравнении с другими [5]. Определённость в социальной иерархии в качестве внешнего мотива также возвращает ощущение контроля над собственной жизнью в консервативной среде учебного заведения, где преподаватели не только регулируют направление, в котором должны двигаться обучающиеся по учёбе, но и иногда сами субъективно выстраивают иерархию в коллективе.

Отличный пример использования рейтинга в современной школе представлен на рис. 1. Здесь ученик видит своё положение по успеваемости в классе (выделен ярко оранжевым цветом). Также прекрасным решением разработчиков этой рейтинговой системы было использование другой игровой механики – никнеймов. Каждый школьник знает своё положение среди товарищей, но при этом никто не знает, под каким псевдонимом (никнеймом) кто находится. Такая анонимность позволяет снизить риск возникновения конфликтов, связанных с соревнованием, и избежать чувства стыда или неловкости у учащихся с низкими результатами. Кроме того, использование никнеймов стимулирует индивидуальное развитие, так как учащиеся сосредотачиваются на улучшении собственных результатов, а не на прямом сравнении себя с одноклассниками.



Рис. 1

Понимая, как работает мотивация современного студента, с какими проблемами он сталкивается, можно разобрать, какие существуют игровые механики, как они могут быть использованы в учебной деятельности и как решают поставленные проблемы. Игровые механики – набор условностей и правил при взаимодействии с игрой, которые определяют рамки, в которых участник игры может влиять и воздействовать на игровую среду [5]. Преподаватель может использовать эти механики как классически в офлайн-среде, так и применять огромное количество онлайн-решений: веб-сервисов, мобильных приложений, компьютерных программ. Более того, во втором случае он может менять интернет-ресурсы каждое занятие из-за большого разнообразия, тем самым лишь увеличивая интерес ученика на своих занятиях и повышая желание учиться.

Система очков встречается часто в любой системе игрофикации, может выступать как часть рейтинга, а также в качестве самостоятельной игровой механики. Получение баллов за выполнение поставленной задачи – самый быстрый способ получения небольшой награды за проделанный труд, а лишение баллов – хороший метод небольшого наказания за ошибку или нежелательное поведение. Такая система бонусов и штрафов помогает осознать важность своих действий и подходить более ответственно к выполнению учебных задач. Игровая механика решает проблему однообразного обучения студентов, ведь они видят награду за свои небольшие шаги, а не ждут, когда их знания по какому-либо во-

просу будут полны, чтобы их можно было оценить в полной мере. Кроме того, количество очков может отражать рост в какой-либо сфере, что возвращает ощущение контроля над учебным прогрессом у ученика. Использование очков может быть и одноразовым для проведения одного занятия. Так, например, преподаватель иностранного языка может провести первое занятие для оценки знаний своих новых студентов на первом курсе, проведя следующую простую игру. Он задаёт закрытые вопросы студентам, при этом установив правило, что нельзя отвечать «да» или «нет». Тем самым преподаватель проверяет лексический запас слов и умение строить сложные предложения и за корректный ответ даёт один балл. Студент, который наберёт максимальное количество баллов, выигрывает. Здесь же используется и соревновательный элемент.

Хорошим способом избежать рутинного выполнения задач является использование квестов. Квест – сюжетная игра, требующая от игрока решения умственных задач для прохождения по сюжету [6]. Квесты могут включать в себя многие другие механики. Квест можно устроить как офлайн в аудитории, так и использовать виртуальную среду. Квесты всегда включают в себя решение проблемных задач, используя не только собственные навыки, но и окружающую среду – предметы игрового мира и подсказки, которые могут помочь справиться с возможными трудностями.

Частью квеста может быть также так называемое «рп», или role play – игра по ролям. Так, ученик берёт на себя роль какого-то выдуманного персонажа или известной личности и действует от его лица. Студент не просто должен перенять внешние черты персонажа, но и «вжиться в роль», отражая все особенности выбранного лица. В качестве примера можно привести занятие по философии. Студенты делятся на две группы и занимают полностью противоположные философские позиции – материалистов и идеалистов – и приводят доводы в поддержку теории каждой из сторон. Каждому участнику групп необходимо достаточно полно изучить выбранное учение, даже если их мировоззрение не совпадает. Здесь же проявляются умения убеждать, понимать противоположную позицию, правильно строить логические цепочки и фантазировать. А возможно и проявление актёрского таланта. Такие «игры по ролям» позволяют применять знания на практике, то есть демонстрируют значимость, практикоориентированность учебного материала, а также помогают развивать гибкие навыки.

Использование механики командных заданий – задач, требующих работы в группе, усиливает взаимодействие между обучающимися. Командная работа сильно мотивирует стараться не только для себя, но и для коллектива. Большая сложная задача, поставленная преподавателем, уже не выглядит как что-то нерешаемое, так как ученику не придётся справляться с ней в одиночку. Командная работа повышает взаимопонимание и способствует развитию социального интеллекта.

Квесты могут состоять из миссий – наборов заданий различной сложности. Так, большой объём учебного материала, который нужно освоить в полном объёме, можно разбить на этапы, иерархически выстроив их по возрастанию сложности. Материал будет структурирован в удобной форме и сможет удерживать интерес студента. Большая задача в таком случае разбивается на подзадачи, и учащемуся не приходится изучать большой объём материала сразу. Материал практически по любому предмету возможно подавать небольшими частями, что облегчает процесс его усвоения.

Помимо практического способа игры (рейтингов и очков) в контексте обучения стоит также упомянуть механики – элементы мотивации, которые используют так называемые «ачивки». Это могут быть виртуальные или настоящие медали, значки, дипломы, карточки и т. п. [5] Главная их задача – показать, что участник перешёл на уровень выше. Иначе говоря, они отражают, что ученик достиг некоторых промежуточных целей. В видеоиграх часто получение «ачивки» показывает, что игрок смог сделать то, что не сделали другие. Такие награды приносят ощущение индивидуальности, особенности. Они сильно мотивируют выполнять всё более сложные задачи и, можно сказать, подменяют необходимость что-то, например, выучить на желание получить новую награду. Также сам факт коллекционирования наград может быть сильным внешним мотивом для некоторых учеников.

Иным способом отслеживания прогресса могут быть различные прогресс-бары или графики. Это прямая визуализация того, сколько заданий выполнил ученик и насколько успешно. Такое графическое представление обучения помогает отслеживать собственный прогресс в учёбе, также оно подталкивает заниматься дальше, например, чтобы полностью заполнить прогресс-бар.

Хорошим примером сочетания игровых механик с образованием может быть сервис duolingo для изучения иностранных языков [7]. Пользователь полностью самостоятелен в изучении языка, но приложение всегда напоминает о необходимости вернуться к обучению: чтобы не забыть выученный материал, не «упасть вниз» по таблице лидеров, не потерять ежедневную награду или поставить новый рекорд по количеству дней изучения языка подряд. Приложение полностью строится на уровнях, имеет систему наград и постоянную графическую отчётность о прогрессе пользователя.

Существует множество других игровых механик, мотивирующих к обучению, но стоит понимать, что игрофикация в образовании – это лишь один из методов обучения, который не может существовать в вакууме и обладает рядом недостатков. Во-первых, игрофикация не универсальна, игровые механики невозможно применять при изучении всех учебных дисциплин, нельзя полностью заменить классические методы преподавания. Например, школьная литерату-

ра, построенная на игровых элементах, потеряет саму суть предмета. Так, неуместное использование игровых механик лишь усложнит процесс образования и может снизить качество результатов обучения учащихся, переориентируя их исключительно на внешнюю мотивацию. Во-вторых, слишком частое использование игр может привести к утомлению и потере интереса. Интеграция механик в образовательный процесс также требует подготовки и времени.

Таким образом, внутреннее стремление узнавать новое подталкивается комфортной средой, создающей ощущение полной автономии, где учащийся чувствует полный контроль над своими действиями, параллельно получая удовлетворение от процесса. В такой обстановке человек сам решает, когда, как и зачем ему выполнять то или иное задание, изучать новый материал. Обучение в таком случае перестаёт быть набором рутинных действий и становится увлекательным занятием, в котором отсутствует явное давление выполнять задание преподавателя. Использование игровых элементов в образовании имеет огромный ряд преимуществ: они помогают более объективно оценивать способности учеников, повышают мотивацию и вовлечённость в занятия, помогают развивать социальные гибкие навыки, делают образовательный процесс более увлекательным. В образовательном процессе с успехом используются такие игровые механики,

как система очков (рейтинг), квесты (система заданий различной сложности), игры по ролям, командные задания, прогресс-бары, графики и др. Игрофикация не меняет содержания изучаемого материала, а лишь преобразует его представление. Учебные заведения, которые применяют в практике преподавания различных дисциплин элементы геймификации, становятся более привлекательными для учеников и студентов.

Однако важно понимать, что глубокое изучение предмета невозможно только через игровые элементы, так как механики концентрируются на упрощении подачи материала. Система постоянного соревнования может увеличивать стресс у некоторых учащихся и сильно демотивировать. Игрофикация может быть лишь частью образовательного процесса для поддержки интереса к дисциплинам у учеников. Необходимо найти баланс в использовании игровых элементов и традиционных методов обучения. В перспективе представляется целесообразным изучение внедрения технологии игрофикации в мировую систему образования. Игрофикация может быть успешно использована на любых уровнях образования, от младших классов школы до высших учебных заведений. В связи с этим статья будет полезна как учителям общеобразовательных учебных заведений, так и преподавателям вузов.

Библиографический список

1. Попова В.Б., Лосева А.С. Геймификация как способ образовательного взаимодействия с современными студентами. *Наука и Образование*. 2023; Т. 6, № 1.
2. Цыренова В.Б., Лумбунова Н.Б. Управление учебной мотивацией студентов в условиях цифровизации. *Вестник Томского государственного университета*. 2021; № 470: 203–209.
3. Купчинская М.А., Юдалевич Н.В. Клиповое мышление как феномен современного общества. *Бизнес-образование в экономике знаний*. 2019; № 3 (14): 66–71.
4. Волкова Т.Г., Таланова И.О. Геймификация в образовании: проблемы и тенденции. *Ярославский педагогический вестник*. 2022; № 5 (128): 26–33.
5. Попова Т.В., Ермакова О.Е., Долгова А.А. Перспективы и риски внедрения геймификации в современном образовании. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2022; Т. 28, № 2: 12–17.
6. Цирулева Л.Д., Щербак Н.Е. Геймификация в обучении: сущность, содержание, пути реализации технологии. *Вестник Пензенского государственного университета*. 2023; № 3: 13–17.
7. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. *Совершенствование методологии геймификации учебного процесса в цифровой образовательной среде*: монография. Киров: Вятский государственный университет, 2019.

References

1. Popova V.B., Loseva A.S. Gejmifikacija kak sposob obrazovatel'nogo vzaimodejstviya s sovremennymi studentami. *Nauka i Obrazovanie*. 2023; T. 6, № 1.
2. Cyrenova V.B., Lumbunova N.B. Upravlenie uchebnoj motivaciej studentov v usloviyah cifrovizacii. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 470: 203–209.
3. Kupchinskaya M.A., Yudalevich N.V. Klipovoe myshlenie kak fenomen sovremennoogo obschestva. *Biznes-obrazovanie v 'ekonomike znaniy*. 2019; № 3 (14): 66–71.
4. Volkova T.G., Talanova I.O. Gejmifikacija v obrazovanii: problemy i tendencii. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2022; № 5 (128): 26–33.
5. Popova T.V., Ermakova O.E., Dolgova A.A. Perspektivy i riski vnedreniya gejmifikacii v sovremennom obrazovanii. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2022; T. 28, № 2: 12–17.
6. Ciruleva L.D., Scherbakova N.E. Gejmifikacija v obuchenii: suschnost', soderzhanie, puti realizacii tehnologii. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 3: 13–17.
7. Karavaev N.L., Soboleva E.V. *Sovershenstvovanie metodologii gejmifikacii uchebnogo process v cifrovoj obrazovatel'noj srede*: monografiya. Kirov: Vyatskij gosudarstvennyj universitet, 2019.

Статья поступила в редакцию 04.12.24

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-30-34

Safontseva N.Yu., Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: nsafonceva@sfnu.ru

Krivenko-Bakhmutskaya Yu.N., MA student, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: krivenko@sfnu.ru

MODELS OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION AS THE BASIS OF SEMANTIC DETERMINISM OF THE MENTORING PHENOMENON AND ITS ANALOGUES. The authors note that in conditions of the existing terminological diversity, there is a serious methodological problem in interpreting and differentiating the essential differences of the mentoring phenomenon and its analogues for understanding by the majority of practicing teachers. As a result of theoretical understanding of the substantive differences in definitions of the categories "tutoring", "curatorship", "coaching" and "mentoring" used by the pedagogical community, the authors come to the conclusion that it is possible to conceptually determine the essence of these phenomena by dividing them into two fundamentally different clusters of pedagogical technologies. Based on the analysis of features of subject-subject interaction, the researchers propose a general evaluation criterion, which is considered the central subject of interaction, which is in the focus of attention in the practical implementation of each pedagogical technology. Differentiation of phenomena according to the proposed criterion allows the authors to attribute curatorship and mentoring to one of the clusters, and tutoring and coaching to the other. The authors emphasize that despite the presence of specific features, the phenomena within each cluster can be considered as semantic synonyms. Having assigned a certain model of subject-subject interaction to each cluster, the authors come to the conclusion that despite the terminological diversity of phenomena, there are only two models of pedagogical interaction: the dominance model and the support model. The authors emphasize that the choice of the interaction model and the pedagogical technology of its practical implementation is determined by goal-setting in real life and remains with the subjects of interaction.

Key words: terminological diversity, pedagogical technology, mentoring, tutoring, curatorship, coaching, subject-subject interaction, evaluation criterion, cluster method, dominance model, support model

Н.Ю. Сафонцева, д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: nsafonceva@sfnu.ru

Ю.Н. Кривенко-Бахмутская, магистрант, ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: krivenko@sfnu.ru

МОДЕЛИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА СМЫСЛОВОГО ДЕТЕРМИНИЗМА ФЕНОМЕНА НАСТАВНИЧЕСТВА И ЕГО АНАЛОГОВ

Авторы отмечают, что в условиях имеющегося терминологического многообразия существует серьезная методологическая проблема в интерпретации и дифференцировании содержательных различий феномена наставничества и его аналогов для понимания большинством педагогов-практиков. В результате теоретического осмысления основных отличий в определениях применяемых педагогической общественностью категорий «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «коучинг» и «менторинг» авторы приходят к выводу о том, что возможно концептуально детерминировать сущности

этих феноменов, разделив их на два принципиально отличающихся друг от друга кластера педагогических технологий. На основе анализа особенностей субъект-субъектного взаимодействия авторами предложен общий критерий оценивания, в качестве которого рассматривается центральный субъект взаимодействия, находящийся в фокусе внимания при практической реализации каждой педагогической технологии. Дифференцирование феноменов по предложенному критерию позволило авторам отнести к одному из кластеров наставничество, кураторство и менторинг, а к другому – тьюторство и коучинг. Авторы подчеркивают, что, несмотря на наличие специфических особенностей, феномены внутри каждого кластера можно рассматривать как смысловые синонимы. Поставив в соответствие каждому кластеру определенную модель субъект-субъектного взаимодействия, авторы приходят к выводу, что, несмотря на терминологическое разнообразие феноменов, существует лишь две модели педагогического взаимодействия: доминанции и сопровождения. Авторы акцентируют внимание на том, что выбор модели взаимодействия и педагогической технологии ее практической реализации определяется целеполаганием в реальной жизнедеятельности и остается за субъектами взаимодействия.

Ключевые слова: терминологическое многообразие, педагогическая технология, наставничество, тьюторство, кураторство, коучинг, менторинг, субъект-субъектное взаимодействие, критерий оценивания, кластерный метод, модель доминанции, модель сопровождения

Феномен наставничества и его социальные функции, связанные с субъект-субъектным взаимодействием для передачи накопленного опыта, поддержки и сопровождением более молодых людей в процессе их жизни и деятельности, известны давно [1, 2]. Исторические истоки института наставничества уходят в Древнюю Грецию, однако смысловые интерпретации данного феномена различались уже тогда. В частности, Сократ «главной целью наставника считал проявление значительных душевных сил ученика, акцентировал внимание на значимости равенства позиций ученика и наставника, утверждая, что «я знаю только то, что ничего не знаю» [2, с. 3]. Позиция его ученика и последователя Платона была связана с убеждением в том, что «вознести человека до самых высоких сфер мироздания способен, главным образом, наставник преклонных лет, то есть человек, стоящий на пороге мира идей» [2, с. 3].

Перемещаясь из истории Древней Греции в не очень отдаленное прошлое России заметим, что актуальность института наставничества применительно к сфере образования констатировали многие выдающиеся российские педагоги. В частности К.Д. Ушинский в первых строках одной из своих известных работ «Проект учительской семинарии» писал, что «самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [3, с. 1].

Можно с уверенностью утверждать, что с начала XX века и до распада СССР наставничество было базовой моделью «участия опытных профессионалов в подготовке и воспитании молодежи по соответствующей профессии» [4, с. 488]. Однако печальные события постсоветских десятилетий, связанных с выхолащиванием сложившихся социальных институтов советского периода, зачастую избыточно идеологизированных, привели к утрате ценностно-смысловых оснований наставничества. Молодежь оказалась не востребована поддержка старших коллег с «устаревшими» взглядами. А умудренные опытом профессионалы не спешили устанавливать доверительный контакт с «дерзкими» молодыми коллегами. В результате наставничество как социальный институт претерпело не лучшие времена.

В настоящее время феномен наставничества вновь вернулся в сферу практической деятельности. «Наставничество возрождается как социальный институт в современной России, но в отличие от советского периода – с обновленными функциями и с большим разнообразием форм и методов реализации» [5, с. 6]. Следует согласиться с тем, что «наставничество как многовековая традиция и древнейшая форма обучения ориентирована на выживание, сохранение и развитие общества» [2, с. 9]. Подтверждением актуальности наставничества как социального института в современных условиях является указ президента РФ, которым 2023 год был объявлен годом педагога-наставника.

Заметим, что в настоящее время наставничество рассматривается как педагогическая технология, востребованная в различных профессиональных сферах [5], и сфера образования не является исключением.

Однако последние десятилетия модернизации российского образования, связанные с ориентацией на интеграцию в мировое образовательное сообщество, привели к множественному терминологическому разнообразию в интерпретации феномена наставничества. Тьюторство, кураторство, коучинг, менторинг – это далеко не полный перечень феноменов, которые используются в настоящее время в педагогической науке и образовательной практике для акцентирования внимания на необходимости сопровождения и поддержки обучающихся в процессе их личностного развития. Однако в условиях существующего разнообразия терминов и их определений, на наш взгляд, существует серьезная методологическая проблема в интерпретации сущностных различий данных категорий и дифференцирования этих отличий для понимания большинством педагогов.

Действительно, некоторые авторы отмечают, что «тьюторство, менторинг, коучинг и фасилитация могут быть отнесены к видам наставничества, каждый из которых имеет определенную специфику и используется на основании целей и особенностей субъектов взаимодействия» [5, с. 4]. Возникает закономерный вопрос: являются ли феномены тьюторства, кураторства, коучинга, менторинга сущностными синонимами наставничества, а разнообразие терминов обусловлено лишь его видами, детерминирующими специфические особенности практической реализации?

Следует предположить, что используемое терминологическое разнообразие вряд ли добавляет осмысленности в понимании большинством педагогов сути детерминации используемых феноменов и их применения в конкретной образовательной практике. Фактически данная гипотеза означает, что для широкой российской педагогической общественности содержательные сущности

всех используемых категорий являются смысловыми аналогами наставничества, его синонимами. Следствием отсутствия детерминизма в осмыслении сущности понятий является затруднение в применении данных феноменов как педагогических технологий, которые могут рассматриваться как общая инструментальная модель субъект-субъектного взаимодействия (педагог – обучающийся), но имеющая специфику применения в зависимости от конкретных педагогических условий ее реализации.

Заметим также, что большинство из ныне используемых аналогов феномена «наставничество» имеют иноязычное семантическое происхождение и могут представляться не всегда обоснованными чужеродными заимствованиями инокультурных ценностей. В условиях формирования технологического суверенитета России и ориентации на традиционные российские ценности представляется актуальным детерминировать сущности феноменов «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «менторинг» и «коучинг» для четкого понимания их отличительных особенностей и конкретизировать модели субъект-субъектного взаимодействия при их практической реализации.

Целью настоящего исследования является смысловой детерминизм феномена наставничества и его аналогов на основе анализа особенностей субъект-субъектного взаимодействия при практической реализации определенной педагогической технологии.

Основными задачами исследования являлись: 1) осмысление сущностей феноменов «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «менторинг» и «коучинг»; 2) выявление содержательных отличий в определении рассматриваемых феноменов; 3) концептуальное детерминирование особенностей субъект-субъектного взаимодействия при практической реализации каждого феномена; 4) дифференцирование и систематизация рассматриваемых феноменов с использованием кластерного метода [6] на основе качественного определения значимости субъектов взаимодействия.

Теоретическая значимость исследования состоит в выявлении особенностей субъект-субъектного взаимодействия при реализации каждой педагогической технологии, что позволило детерминировать сущность рассматриваемых феноменов и дифференцировать их терминологическое разнообразие на два смысловых кластера, которым соответствуют две принципиально отличающиеся друг от друга модели взаимодействия: доминанции и сопровождения. К новизне проведенного исследования следует отнести не только применение кластерного метода, но и использование в качестве основного критерия для оценивания отличий феноменов «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «менторинг» и «коучинг» выявление того субъекта, на котором фокусируется внимание при практической реализации каждой модели. К практической значимости исследования следует отнести систематизацию терминологического разнообразия используемых педагогической общественностью феноменов на основе их детерминации и кластеризации, что должно способствовать глубокой осмысленности большинством педагогов их применения в конкретной образовательной практике.

Переходя к осмыслению сущности каждого из феноменов, заметим, что, несмотря на разнообразие формулировок, все определение наставничества похоже между собой и имеют общее смысловое содержание. Действительно, возможно определить наставничество «как особую форму преемственности поколений, социальный институт, который осуществляет процесс передачи профессионального опыта» [7, с. 36–37], или «как форму участия опытных профессионалов в подготовке и воспитании молодежи по соответствующей профессии» [4, с. 488], а также как «процесс передачи опыта и знаний от старших к младшим членам общества» [8, с. 162] и т. д. Перечень определений наставничества можно продолжать далее [9], но суть феномена остается неизменной. Главный смысл наставничества заключается «в передаче богатого личного опыта профессиональной деятельности молодому человеку, в ускорении его адаптации к профессиональной деятельности, оказание помощи и поддержки» [4, с. 488].

Все определения феномена «наставничество» являются универсальными и могут быть применены для описания субъект-субъектного взаимодействия в любой профессиональной сфере деятельности. Данная форма сотрудничества между опытным и начинающим коллегой может пониматься не буквально как передача опыта по принципу «делай как я», который носит акцент директивности и может рассцениваться как проявление консерватизма, вызывая неприятие у молодого поколения. В современных условиях более адекватным в качестве основания наставничества следует рассматривать принцип «делай со мной», демонстрируя некий поведенческий образец профессионализма, но оставляя возможности для творческой самореализации молодого сотрудника.

Принцип индивидуализации обучения лежит в основе понимания сущности феномена «тьюторство», исторические истоки которого уходят в средневековую Европу, прежде всего Англию. Во времена появления первых университетов, начавших реализацию персонализированного подхода, обучение проходило в малых группах или индивидуально, что позволяло тьюторам уделять внимание каждому обучающемуся и адаптировать программу под его потребности. Исполняя функцию индивидуальных наставников, тьюторы (от англ. Tutor – наставник, опекун) осуществляли сопровождение студентов в их обучении и личностном развитии. Со временем тьюторская модель образования официально станет частью английской университетской системы.

Особую актуальность в новейшей истории приобретает тьюторство в результате активного продвижения идеи доступности образования для всех и создания первых открытых университетов (все в той же Великобритании), появление которых представляет ответ на запросы социума в удовлетворении познавательных потребностей людей, не имеющих по разным причинам возможности получать традиционное образование [10].

Суть феномена открытого образования заключается в доступности образовательных ресурсов и возможностей для всех желающих, независимо от их места проживания, финансового положения или других ограничений. Открытое образование включает в себя использование открытых онлайн-курсов, учебных материалов, лицензированных под открытыми лицензиями, а также платформ для совместного обучения и обмена знаниями. Это стремление к демократизации образования и созданию инклюзивной образовательной среды, где каждый может учиться, развиваясь и делиться своими знаниями.

В нашей стране тьюторство появилось на рубеже XX–XXI веков, «и оформление его как педагогической практики в России тесно связано с именем Т.М. Ковалёвой» [11, с. 86]. Тьюторское сопровождение по-прежнему базируется на принципе индивидуализации, который «связан прежде всего с процессом самообразования, он позволяет человеку ориентироваться на собственные индивидуальные образовательные цели и приоритеты» [12, с. 164]. Следует согласиться с утверждением Т.М. Ковалевой, что «без помощи и поддержки тьютора, владеющего специальными технологиями сопровождения образования, обучающийся вряд ли сможет самостоятельно разобраться в многообразии тех возможностей, которые ему предоставляет открытая образовательная среда, и начать эффективно использовать ее потенциал для формирования индивидуальной образовательной траектории» [12, с. 164].

В понимании современных исследователей «тьютор – это педагог-наставник, организатор индивидуальной и индивидуализированной образовательной работы воспитанников и выявления сферы их познавательных интересов, осуществляющий персональное сопровождение в образовании и формирование личности воспитанника, оказывающий помощь в самообразовании» [13, с. 108].

Означает ли это определение, что в современных условиях российской образовательной практики феномен тьюторства тождествен феномену наставничества и является его синонимом или имеются принципиальные отличия в сущности этих категорий? Для разрешения понятийной дилеммы остановимся на осмыслении принципиальных отличий в функциях и сути деятельности наставника и тьютора. На наш взгляд, основным критерием для оценивания отличий является определение значимости субъектов взаимодействия и выявление того субъекта, на котором фокусируется внимание при практической реализации каждой модели.

Сущностный анализ определений наставничества позволяет сделать вывод о том, что при практической реализации данной модели взаимодействия в фокусе внимания находится наставник. Его функция доминирующая и предполагает демонстрацию эталонного образца для репродукции поведенческой модели в профессиональной деятельности наставляемого.

В тьюторской модели взаимодействия функция тьютора теневая. Тьютор не демонстрирует никаких образцов поведения, и его деятельность направлена на осознание тьютором собственных ценностно-смысловых приоритетов, развитие самостоятельности и стимулирование творчества в создании индивидуальной модели жизнедеятельности. Это означает, что происходит смещение фокуса внимания на тьюторанта, на интересах которого сосредоточены остальные участники взаимодействия.

Здесь уместно заметить, что «позицию тьютора следует отличать от профессии тьютора» [12, с. 173]. Данное обстоятельство обусловлено тем, что в настоящее время в штатных расписаниях школ уже вводятся отдельные профессиональные педагогические должности тьютора. Требования к замещению этих должностей могут быть связаны с овладением дополнительными профессиональными компетенциями, что подтверждается наличием определенной квалификации, получаемой в результате освоения профильных образовательных программ магистерского уровня подготовки, таких как, например, программа педагогического образования 44.04.01 Тьюторство и наставничество в сфере образования, реализуемая Южным федеральным университетом. Однако тьюторское сопровождение может осуществляться высококвалифицированными опытными педагогами, психологами и т. д. В этом случае необходимо говорить о тьюторской компетентности, наличие которой позволяет выступать различным профессионалам с позиции тьютора [12, с. 173].

Еще один феномен, доставшийся нам из прошлого, происходит от латинского «curator» – «попечитель». Изначально кураторство использовалось в юри-

спруденции Древнего Рима, где куратор являлся ответственным лицом, «опекая» дела с позиции правовых норм [14]. В образовательном пространстве данный вид сотрудничества начал формироваться как институционализированная практика в университетах Западной Европы в Средние века. Кураторы выполняли функции надзора за обучающимися, но далее, как и всё в этом мире, кураторство масштабировалось, принимая на себя всё больше функций.

В России кураторство распространилось в XIX веке, но официальный статус приобрело в XX веке в период развития педагогической науки и укрепления роли наставничества в образовательной сфере. Сегодня кураторство выполняет различные функции в процессе получения образования, связанные с координацией учебной деятельности, разрешением проблемных ситуаций в учебной и внеучебной жизни обучающихся. В настоящее время под кураторством понимается «форма педагогического взаимодействия, заключающаяся в обеспечении методической помощи в решении учебных вопросов; обучении навыкам организаторской деятельности, умении работать в коллективе; оказании методической помощи по организации самообразования и культурного досуга» [15, с. 45].

Современная ситуация характеризуется необходимостью «социального воспитания на всех уровнях общественной жизни» [15, с. 44], поэтому кураторство является одним из актуальных видов сотрудничества педагогов и обучающихся в образовательной деятельности. Из определения сущности кураторства следует, что субъектом доминанции при реализации данной модели взаимодействия является куратор, а представитель молодого поколения, курируемый, – субъектом его воспитательного воздействия. Следовательно, кураторство можно считать одним из видов наставничества в процессе социализации молодого поколения.

Феномен коучинга тоже не нов и вошел в применение в западных странах в XIX веке. Однако в конце XX века технология коучинга получила максимально широкое распространение, проникая во все сферы жизнедеятельности человека: бизнес, отношения, образование, здоровье, карьеру. Коучинг также называют профессией XXI века [16; 17].

В 90-х годах XX века в России коучинг, как тогда казалось, пришёл на смену наставничеству в сфере производства как инновационная технология. В этот трудный для страны период перехода на иную траекторию развития, реформирования экономики, изменения социальных отношений требовался новый современный подход к управлению производством, бизнесом и человеческими ресурсами. Предприниматели активно перенимали опыт зарубежных коллег и адаптировали его под существовавшие социально-экономические условия внутри страны. Для повышения производительности труда и эффективной деятельности компаний в новых условиях требовалось развитие личностного потенциала сотрудников. Одним из практических инструментов, помогающих людям выявить свои сильные стороны, по-новому осмыслить свои приоритеты, критеризировать цели и пути их достижения, стал коучинг. Данное обстоятельство обусловлено тем, что стержневой идеей коучинга является поиск продуктивных путей решения определённой задачи человеком или группой лиц «здесь и сейчас», не оглядываясь назад, путём раскрытия собственного потенциала личности или компании через рефлексию.

В 2000-х гг. коучинг в России вышел за рамки сферы предпринимательства и в настоящее время доказывает свою эффективность в разных сферах деятельности. Все чаще в современном образовании коучинг рассматривается как инновационная технология взаимодействия преподаватель – обучающийся, поскольку помогает добиваться реальных учебных результатов.

Несмотря на разнообразие формулировок, связанных с множеством направлений применения, можно привести наиболее общее универсальное определение коучинга как целенаправленного процесса сотрудничества, «сфокусированного на решении и ориентированного на результат, в ходе которого улучшается выполнение деятельности человеком, увеличивается его жизненный опыт посредством раскрытия собственного потенциала личности» [16, с. 166]. Ориентация на интеллектуальные потребности личности, создание условий для их удовлетворения свидетельствует о том, что «коучинговый подход отвечает принципам личностно ориентированного, персонализированного обучения и воспитания» [17, с. 40].

Следствием осмысления сущности коучинга является вывод о теневой функции коуча, который не предлагает готовых решений, не даёт ответов на волнующие человека вопросы [16; 17]. Он способствует самоанализу, направленному на актуализацию внутренних ресурсов личности для достижения поставленных целей и решения своих личных или профессиональных проблем. Это означает, что в модели коучинга, подобно тьюторской модели взаимодействия, в фокусе внимания находится субъект сопровождения (клиент), а не коуч.

Однако здесь уместно акцентировать внимание на том, что коуч, как профессия XXI века, является «особым видом профессиональной коммуникации» [18, с. 30], поскольку для раскрытия потенциала личности требуются специальные методы из области психологии, философии, менеджмента и т. д., которыми должен владеть коуч. Именно поэтому для ведения коучинговой деятельности необходима сертификация, подтверждающая овладение определёнными компетенциями, которые сформулированы Международной ассоциацией коучей.

Еще один распространённый в настоящее время феномен – «менторство», или «менторинг». Его истоки следует искать в древнегреческой мифологии. В поэме Гомера в функции героя с именем Ментор входило воспитание достойного человека и правителя из сына Одиссея с передачей своих знаний и мудрости. Со

временем имя Ментора стало нарицательным и начало обозначать любого наставника. Если человека называли ментором, то это означало, что он имеет богатый опыт в определенной области, делится своими знаниями и помогает менее опытным коллегам в достижении результатов в выбранной сфере деятельности.

Менторинг стал применяться в учебных заведениях и на производстве Европы с конца XIX столетия и фактически является синонимом наставничества в России. Действительно, «традиционно понятие «менторинг» является англоязычным вариантом отечественного термина «наставничество» [19, с. 213], поскольку под ним понимается «форма воспитания, профессиональная подготовка и адаптация молодых сотрудников в организации» [20, с. 200].

Несмотря на наличие различных определений менторинга, в которых одни исследователи характеризуют его только «как поддержку, оказываемую одним коллегой (в основном более опытным) другому и направленную на обучение, рост и интеграцию новичка в профессиональную среду» [19, с. 215], а другие добавляют, что функция ментора «заключается не только в поддержке, но и в создании определенных условий для прогресса менти (наставляемый)» [19, с. 215], основное смысловое ядро данного феномена остается неизменным и связано с доминирующей функцией ментора и его воздействием. Таким образом, в отличие от тьюторства и коучинга, которые направлены на раскрытие внутреннего ценностно-смыслового потенциала подопечного, менторинг является синонимом наставничества, и его аналогично можно рассматривать как технологию субъект-субъектного взаимодействия, применение которой позволяет передавать опыт и знания, при этом давая возможность для маневрирования и собственной рефлексии молодому поколению.

Как видно из проведенного сравнительного анализа, определения каждого феномена не являются абсолютными, а отличительные особенности технологий настолько тонкие, что в каждом конкретном случае практической реализации могут являться некой консолидацией нескольких инструментов взаимодействия или служить поддерживающим механизмом какой-то основной стратегической модели. В связи с этим хотелось бы преодолеть понятийный терминологический хаос, предложив для смыслового упорядочения и систематизации рассматриваемых феноменов определенный качественный критерий.

В результате теоретического осмысления содержательных отличий в определениях применяемых педагогической общественностью категорий «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «коучинг» и «менторинг» следует сделать вывод о том, что, несмотря на терминологическое многообразие, возможно концептуально детерминировать сущности этих феноменов, разделив их на два принципиально отличающихся друг от друга кластера педагогических технологий, создав для них теоретические модели субъект-субъектного взаимодействия. Основным критерием для этого является выделение центрального субъекта взаимодействия, на котором фокусируется внимание при практической реализации определенной технологии. При этом внутри каждого кластера сущность феноменов при наличии отдельных нюансов можно считать синонимичной.

Как было описано выше, феномены «наставничество», «кураторство» и «менторинг» можно считать синонимами, поскольку центральным субъектом при практической реализации любой из этих педагогических технологий является доминирующий наставник (куратор, ментор), оказывающий непосредственное воздействие на наставляемого (опекаемого, менти). Модель доминанции, основанная на принципе внешнего воздействия «делай как я» или «делай со мной», показана на рис. 1.

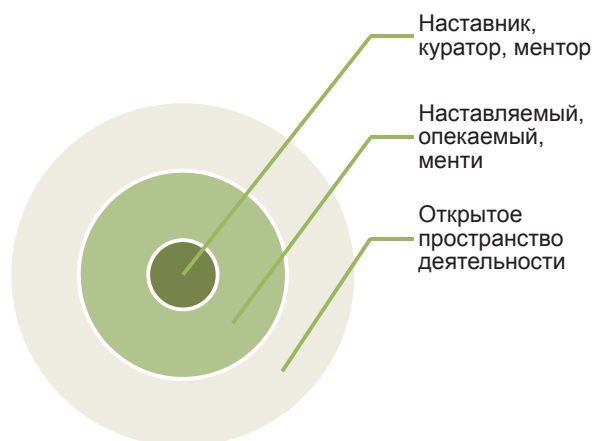


Рис. 1. Модель доминанции («наставничество»)

Тьютор и коуч не являются доминирующими субъектами взаимодействия. В тьюторстве и коучинге фокус внимания смещается на субъект сопровождения, который при практической реализации данных педагогических технологий является центральным субъектом взаимодействия (рис. 2). Данное обстоятельство подчеркивает тот факт, что сущность данных педагогических технологий подра-

зумевает такое воздействие, которое способствует стимулированию внутренней работы центрального субъекта взаимодействия.



Рис. 2. Модель сопровождения (тьюторство)

Заметим также, что отличие в реализации этих моделей может быть детерминировано формальными признаками. Действительно, функции наставника (куратора, ментора) может выполнять любой субъект, демонстрирующий профессиональную компетентность, знающий специфику конкретной сферы деятельности и достигший в ней профессиональных вершин. Доминирующая функция наставника связана с демонстрацией эталона профессионализма и может не требовать никаких дополнительных компетенций. Напротив, сопровождение предполагает не столько владение инструментами конкретной профессиональной деятельности, сколько психолого-педагогическими и иными специальными методами для активизации внутренних усилий личности и создания для этого соответствующих условий. Именно поэтому выполнение функций тьютора или коуча как особой профессиональной деятельности может требовать получения дополнительной квалификации.

Таким образом, содержательные отличия в определениях феноменов «наставничество», «тьюторство», «кураторство», «менторинг» и «коучинг» и анализ особенностей субъект-субъектного взаимодействия позволили выявить общий критерий оценивания, в качестве которого предложено центральным субъектом взаимодействия, на котором фокусируется внимание при практической реализации каждого феномена. Дифференцирование феноменов по предложенному критерию позволило разделить их на два кластера, к одному из которых отнесены наставничество, кураторство и менторинг, к другому – тьюторство и коучинг. При этом феномены внутри каждого кластера можно рассматривать как смысловые синонимы. Поставив в соответствие каждому кластеру определенную модель субъект-субъектного взаимодействия, получаем, что, несмотря на терминологическое разнообразие феноменов, существует лишь две модели взаимодействия – модель доминанции и модель сопровождения.

Данный вывод означает, что возможно систематизировать множество используемых педагогической общественностью феноменов, разделив их условно на две принципиально отличные категории – «наставничество» и «тьюторство». Это обстоятельство должно способствовать большей осмысленности сообществом педагогов применения моделей доминанции и сопровождения в конкретной образовательной практике.

В заключение отметим, что все рассмотренные педагогические технологии являются универсальными и играют ключевую роль в современной жизни, независимо от предметной области и профессиональной сферы деятельности. «Наставничество», «тьюторство», «кураторство», «коучинг», «менторинг» и т. д. – все эти формы взаимодействия обеспечивают индивидуальный подход к обучающимся и молодым специалистам, помогая преодолевать возникающие профессиональные трудности, находя эффективные решения проблемных ситуаций и овладевая теми компетенциями, которые необходимы для успешного карьерного роста.

В условиях стремительно меняющегося мира, увеличения скорости обмена информацией и устаревания технологических решений главным фактором, способствующим личностному и профессиональному развитию, является качество социальных отношений. Сотрудничество и наличие субъект-субъектных взаимодействий становится важным фактором осознания удовлетворенности жизнью и успешности в профессиональной деятельности. При этом выбор модели взаимодействия и педагогической технологии ее практической реализации определяется целеполаганием в реальной жизнедеятельности и остается за субъектами взаимодействия. Но однозначно ясно, что развитие наставничества и тьюторства как основных стратегических моделей педагогического взаимодействия должно стать одним из приоритетных направлений в практической деятельности.

Библиографический список

1. Яковкина А.О. История наставничества в России. *Вестник науки*. 2023; № 5 (62): 215–220.
2. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2022; № 5 (10): 1–11.
3. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии. *Собрание сочинений*. Москва, 1974.
4. Безрукова В.С. *Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога)*. Екатеринбург, 2000.
5. Зорина И.А. Наставничество как социальный феномен: современные вызовы и требования. *Мир науки. Социология, филология, культурология*. 2023; № 2 (14): 1–9.
6. Сафонцева Н.Ю. *Кластерный метод проектирования педагогических объектов*: монография. Ростов-на-Дону, 2006.
7. *Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии*: Всероссийская с международным участием научно-практическая конференция. Екатеринбург, 2023; Ч. 2. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F1055387506/Nastavnichestvo_v_obrazovanii_chast_2_13.04.2023_s_oblozhkoj.pdf
8. *Педагогический терминологический словарь*. Санкт-Петербург: Российская национальная библиотека, 2006.
9. Гиндес Е.Г., Троян И.А., Кравченко Л.А. Наставничество в высшем образовании: концепция, модель и перспективы развития. *Высшее образование в России*. 2023; № 8-9: 110–129.
10. Колесникова И.А. Открытое образование: перспективы, вызовы, риски. *Высшее образование в России*. 2009; № 7: 12–23.
11. Курепина Т.Г. Становление тьюторства в России на рубеже XX и XXI вв. *Вестник ТГУ*. 2013; № 8 (124): 85–90.
12. Ковалева Т.М. Оформление новой профессии тьютора в российском образовании. *Вопросы образования*. 2011; № 2: 163–180.
13. Коджаспирова Г.М. Возникновение и эволюция становления тьюторства в России. *Наука и Школа*. 2019; № 1: 107–117.
14. Кириллов А.А., Чижик А.П. История института опеки и попечительства в римском праве. *Вестник науки*. 2024; № 11 (80): 82–89.
15. Петрова М.С. Кураторство как средство организации эффективного взаимодействия преподавателя и студента. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2010; № 3: 44–46.
16. Никулина Н.Н., Березина С.В., Ушаков И.И. Сущность и роль коучинга в образовании и воспитании. *Образование. Наука. Научные кадры*. 2019; № 3: 165–169.
17. Милостивая Ю.С., Волик М.В. Сущность коучинга, его основные принципы и отличия от других способов профессионального взаимодействия. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 10-5: 40–43.
18. Седых Н.В., Зимина Н.О. Интенсификация управления при помощи методик коучинга. *Северный регион: наука, образование, культура*. 2015; № 1 (31): 30–34.
19. Фролова С.В., Базарнова Н.Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 61-2: 213–216.
20. Блатман Г.М. Менторство и коучинг как современный инструмент эффективного управления персоналом. *Форум молодых учёных*. 2017; № 6 (10): 199–202.

References

1. Yakovkina A.O. Istoriya nastavnichestva v Rossii. *Vestnik nauki*. 2023; № 5 (62): 215–220.
2. Yugfel'd E.A. K voprosu o fenomene nastavnichestva: istoricheskij aspekt. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; № 5 (10): 1–11.
3. Ushinskij K.D. Proekt uchitel'skoj seminarii. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1974.
4. Bezrukova V.S. *Osnovy duhovnoj kul'tury ('enciklopedicheskij slovar' pedagoga)*. Ekaterinburg, 2000.
5. Zorina I.A. Nastavnichestvo kak social'nyj fenomen: sovremennye vyzovy i trebovaniya. *Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul'turologiya*. 2023; № 2 (14): 1–9.
6. Safonceva N.Yu. *Klasterij metod proektirovaniya pedagogicheskikh ob'ektov*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2006.
7. *Nastavnichestvo v obrazovanii: kul'tura, idei, tehnologii*: Vserossiiskaya s mezhduнародnym uchastiem nauchno-prakticheskaya konferenciya. Ekaterinburg, 2023; Ch. 2. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F1055387506/Nastavnichestvo_v_obrazovanii_chast_2_13.04.2023_s_oblozhkoj.pdf
8. *Pedagogicheskij terminologicheskij slovar'*. Sankt-Peterburg: Rossijskaya nacional'naya biblioteka, 2006.
9. Gindes E.G., Troyan I.A., Kravchenko L.A. Nastavnichestvo v vysshem obrazovanii: koncepciya, model' i perspektivy razvitiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 8-9: 110–129.
10. Kolesnikova I.A. Otkrytoe obrazovanie: perspektivy, vyzovy, riski. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2009; № 7: 12–23.
11. Kurepina T.G. Stanovlenie t'yutorstva v Rossii na rubezhe XX i XXI vv. *Vestnik TGU*. 2013; № 8 (124): 85–90.
12. Kovaleva T.M. Ofornenie novoj professii t'yutora v rossijskom obrazovanii. *Voprosy obrazovaniya*. 2011; № 2: 163–180.
13. Kodzhaspirova G.M. Vozniknovenie i 'evolyuciya stanovleniya t'yutorstva v Rossii. *Nauka i Shkola*. 2019; № 1: 107–117.
14. Kirillov A.A., Chizhik A.P. Istoriya instituta opеki i popеchitel'stva v rimskom prave. *Vestnik nauki*. 2024; № 11 (80): 82–89.
15. Petrova M.S. Kuratorstvo kak sredstvo organizacii 'effektivnogo vzaimodejstviya prepodavatelya i studenta. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. SociokINETika. 2010; № 3: 44–46.
16. Nikulina N.N., Berezina S.V., Ushakov I.I. Suschnost' i rol' kouchinga v obrazovanii i vospitanii. *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*. 2019; № 3: 165–169.
17. Milostivaya Yu.S., Volik M.V. Suschnost' kouchinga, ego osnovnye principy i otlichiya ot drugih sposobov professional'nogo vzaimodejstviya. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 10-5: 40–43.
18. Sedyh N.V., Zimina N.O. Intensifikaciya upravleniya pri pomoschi metodik kouchinga. *Severnij region: nauka, obrazovanie, kul'tura*. 2015; № 1 (31): 30–34.
19. Frolova S.V., Bazarnova N.D. Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 61-2: 213–216.
20. Blatman G.M. Mentorstvo i kouching kak sovremennij instrument 'effektivnogo upravleniya personalom. *Forum molodyh uchenyh*. 2017; № 6 (10): 199–202.

Статья поступила в редакцию 10.12.24

УДК 37.018

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-34-38

Silenko M.V., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: maksimsilenko@yandex.ru

TRADITIONAL AND NEW TASK FORMATS IN THE DISTANCE LEARNING CHINESE COURSE FOR RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS. With the development of technology and changes in the educational environment, the teaching of Chinese to Russian-speaking students is undergoing significant changes. The article systematizes traditional and new task formats in a distance learning Chinese course for Russian-speaking students, identifies problems with the use of new task formats. The conducted research is based on an integrated approach that includes elements of systemic and process approaches in the study of teaching formats, as well as the use of methods of generalization, systematization, description, content analysis, and graphical research method. The identified problems of using new task formats in a distance learning Chinese course for Russian-speaking students are related to the organization of the educational process, perception of information, resistance of teachers and students, and other factors. According to the results of the study, the author offers various ways to solve the identified problems in order to increase the degree of assimilation of information and the quality of education in the context of the development of new educational technologies. The author comes to the conclusion about favorable prospects for the use of mobile applications, artificial intelligence and neural networks in teaching Chinese in a remote format in solving the identified problems.

Key words: distance education, e-education, Chinese language teaching, Russian-speaking students, neural network, artificial intelligence, positional learning technology, web content

М.В. Силенко, соискатель, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: maksimsilenko@yandex.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ФОРМАТЫ ЗАДАНИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ КУРСЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ

С развитием технологий и изменениями в образовательной среде преподавание китайского языка русскоязычным студентам претерпевает значительные изменения. В данной статье систематизируются традиционные и новые форматы заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов, выявляются проблемы применения новых форматов заданий с целью разработки соответствующих рекомендаций для повышения качества обучения. Проведенное исследование базируется на комплексном подходе, включающем элементы системного и процессного подходов при исследовании форматов обучения, а также на использовании методов обобщения, систематизации, описания, контент-анализа, графического метода исследования.

Примененные научные методы адекватны предмету исследования, что подтверждает достоверность и обоснованность полученных результатов. Выявленные проблемы применения новых форматов заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов связаны с организацией учебного процесса, восприятием информации, сопротивлением преподавателей и студентов и другими факторами. По результатам исследования автором предложены различные пути решения выявленных проблем для повышения степени усвоения информации и качества обучения в условиях развития новых образовательных технологий. Автор приходит к выводу о благоприятных перспективах использования мобильных приложений, искусственного интеллекта и нейросетей в обучении китайскому языку в дистанционном формате при решении выявленных проблем, что с развитием функций указанных технологий имеет дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: дистанционное образование, электронное образование, обучение китайскому языку, русскоязычные студенты, нейросеть, искусственный интеллект, технология позиционного обучения, web-контент

Наиболее востребованным и актуальным в России в свете налаживания дружественных международных отношений с Китаем, а также совместной культурной политики становится изучение китайского языка. Между тем наблюдается дефицит как самих традиционных учебных материалов в сфере преподавания китайского языка, так и доступа к ним. Решение этой проблемы было найдено в дистанционном формате обучения, которое расширяет возможности за счет проведения веб-занятий, видеуроков, мобильных приложений и другого синхронного контента. При этом внедряются новые технологии и модели заданий, а также упражнения, создаваемые искусственным интеллектом и генерируемые нейросетью. Современные алгоритмы способны переводить и писать тексты (сочинения, саммари, эссе, стихотворения, сценарии, видео- и мультфильмы), транскрибировать аудио- и видеозаписи, составлять планы занятий, опираясь на вводные данные, полученные от преподавателя, а также проверять и оценивать выполненные задания. Несмотря на преимущества использования новых технологий для преподавания китайского языка русскоязычным студентам, его дистанционный формат создает некоторые проблемы, требующие решения.

Цель исследования – на основе всестороннего исследования и систематизации традиционных и новых форматов заданий в дистанционном курсе изучения китайского языка русскоязычными студентами, а также проблем их использования в современных российских условиях, предложить пути решения выявленных проблем для повышения степени усвоения информации и качества обучения в условиях развития новых образовательных технологий.

Задачи для достижения цели: систематизировать традиционные и новые форматы заданий в дистанционном курсе изучения китайского языка русскоязычными студентами; выявить проблемы применения новых форматов заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов; разработать предложения для решения выявленных проблем в обучении китайскому языку.

Новизна исследования выражается в представлении в научном формате особенностей и проблем применения мобильных приложений, искусственного интеллекта и нейросетей в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов.

Теоретическая значимость заключается в систематизации традиционных и новых форматов заданий применительно к дистанционному курсу изучения китайского языка русскоязычными студентами с приведением примеров в каждом формате обучения. Предложенная модель систематизации обогащает существующие

модели обучения иностранному языку, что может способствовать эволюции дистанционных курсов и расширению понимания разных форм электронного образования с помощью новых технологий.

Практическая значимость исследования заключается в предложенных практических рекомендациях по решению выявленных проблем применения новых форматов заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов для повышения степени усвоения информации и качества обучения в условиях развития новых образовательных технологий. Предложенные рекомендации могут применяться при планировании и проведении дистанционных занятий и педагогических практикумов, а также для пересмотра и совершенствования содержания образовательных программ китайскому языку.

Дистанционное образование, согласно определению, содержащемуся в Федеральном законе № 273, статье 16, реализуется преимущественно с помощью «образовательных технологий и информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [1]. Считается, что данная форма обучения наиболее экономически и темпорально выгодна по сравнению с очными занятиями [2, с. 78].

Согласно исследованиям Н.Г. Кондрахиной и Н.Е. Южаковой (2020), главной отличительной чертой дистанционного обучения, в отличие от традиционного формата, является «принцип индивидуализированного подхода» [3, с. 274], а также возможность обеспечения синхронной и асинхронной коммуникации всех участников образовательного процесса.

Сперва необходимо дифференцировать электронный и дистанционный форматы обучения, согласно специфике которых классифицируются сами форматы веб-заданий, то есть заданий, для выполнения которых требуются цифровые инструменты и интернет-ресурсы (рис. 1):

В рамках представленных выше на рис. 1 электронных форм обучения разрабатываются и включаются в дистанционные курсы определенные формы подачи учебного материала для изучения китайского языка, согласно которым дифференцируются такие форматы заданий, как просмотр видео и прослушивание аудио на китайском языке; онлайн-задания на лексику и грамматику современного китайского; тестовые испытания; интерактивные упражнения на расстановку слов; видеолекции; вебинары и т. д. (рис. 2).



Рис. 1. Электронные формы обучения, 2024 г. (рис. автора)



Рис. 2. Формы подачи учебного материала при организации дистанционных курсов китайского языка

Около двадцати лет назад среди новаторских форм обучения и соответствующих форматов заданий преобладали такие как веб-занятия (1960 г.), вебинары (1998 г.), технология позиционного взаимодействия (1990-е гг.), а также сайты (1994 г.), включающие обучающие видеоролики, аудиокнижки, кинофильмы (1898 г.), мультфильмы, радио и подкасты и т. д. Сегодня они являются уже традиционными формами, в то время как среди инновационных следует выделить такие как мобильные приложения (2010-е гг.) и социальные сети (используемые также в учебных целях с 2010-х гг.), модель перевернутого класса (*flipped classroom model*) (2007 г.), искусственный интеллект (ИИ) (2000-е гг.). В отдельную категорию следует вынести нейросеть (2020-е гг.) (табл. 1).

Таблица 1

Систематизация традиционных и новых форматов заданий применительно
к дистанционному курсу изучения китайского языка русскоязычными студентами (таблица автора)

Традиционные форматы обучения	Описание	Новые форматы обучения	Описание
Веб-занятия	Дистанционные занятия, конференции, деловые игры, семинары, обмен учебным материалом и выполненным заданием по электронной почте [4, с. 82], в мессенджерах или социальной сети: «преподаватель – обучающийся – преподаватель». Среди заданий преобладают диалоговые тренажеры или тестовые вопросы, аудиозаписи, кроссворды и т.д., напечатанные с помощью программного обеспечения (World, PDF, PowerPoint и т.д.)	Мобильные приложения и социальные сети для обучения китайскому языку	Мобильное приложение – программное обеспечение, предназначенное для работы на мобильном устройстве как с использованием сети интернет, так и без нее, например: <i>HelloChines</i> (интерактивные игровые задания), <i>Chineasy</i> (запоминание иероглифов с помощью ассоциаций); <i>trainchinese</i> (тренировка лексики, интервальное повторение); <i>HelloTalk</i> (разговор с носителями языка), <i>HelloChinese</i> (интерактивный формат); приложение <i>Laoshi 2020</i> (лексика и иероглифы) и т.д. Телеграм-каналы: «Китайский по мемам»; «Живой китайский» и т.д.
Вебинары	Марафоны, открытые и закрытые вебинары-телеконференции, проводимые с использованием web-технологий. Варианты: (а) самостоятельное обучение с обратной связью (проверка домашних заданий); (б) обучение с преподавателем (личный наставник по китайскому языку) в группе или индивидуально	Модель перевернутого класса (<i>flipped classroom model</i>)	Обучающиеся готовят новую тему заранее в качестве домашнего задания. А именно, преподаватель в конце предыдущего занятия объявляет тему, которую предстоит исследовать на следующем уроке. Обучающиеся должны по озвученной теме дома подготовить ответы / доклад / реферат / проект (в зависимости от цели и задач следующего семинара), а на следующем занятии ответить или защитить свой доклад перед группой
Технология позиционного обучения (на основе личностно-деятельностной технологии Н.Е. Веркса)	В начале занятия преподаватель называет тему урока и делит студентов на группы, затем распределяет среди групп их роли (например, такие, как «судьи», «эксперты», «критики», «защитники», «экспериментатор», «позитивная сторона», «негативная сторона», «вопросительная позиция» и т.д.), исходя из которых выстраивается ответ команды. Основную часть времени на уроке обучающиеся готовят учебный материал самостоятельно, далее каждая команда защищает свою позицию. Такой формат повышает внутригрупповую активность обучающихся, формирует навык самообучения и исследовательские компетенции.	Искусственный интеллект (ИИ) – отрасль компьютерных наук, работающая над созданием техники, обладающей собственным мышлением [5, с. 384] – «наибольшее пространство получили системы обучения иностранным языкам» [6, с. 150]	Среда дистанционного образования (СДО) Moodle: «Большинство типов заданий строятся на стандартном разветвленном алгоритме (с некоторыми разновидностями)» [7, с. 11], например: (1) один верный вариант ответа; (2) множественный выбор правильных ответов; (3) эссе. Между тем автоматической проверки данного типа задания нет – требуется оценка преподавателя; попытки выполнять проверку творческих заданий ИИ рискуют столкнуться с предвзятостью и умалением значения духовной составляющей творческого проекта обучающегося [7, с. 11]. Помимо вышеперечисленного, ИИ способен выполнять поиск информации и осуществлять проверку контрольных испытаний и домашнего задания
Сайты, включающие книги, фильмы, мультфильмы, радио и подкасты, видеоуроки	Например, бесплатные видеоуроки <i>'Masha Speaks Chinese'</i> (основы фонетики и грамматики, разбор иероглифов на графемы), <i>'Twins Chinese'</i> погружение в китайскую культуру с минимумом грамматики) и т.д. Сайты: <i>БКРРС</i> , <i>StudyChinese.ru</i> , <i>ChineseConverter</i> , <i>HanziCraft</i> и т.д. Книги и фильмы: <i>Chinese+Club</i> (адаптированные тексты); <i>Franklang.ru</i> (адаптированные тексты); серия книг «Китайский бриз» (адаптированная литература с упражнениями и аудиоматериалами); <i>WeTV</i> (фильмы с китайскими и английскими субтитрами). Радио и подкасты: <i>Dragonfly FM</i> (можно тренировать аудирование). Сообщество: <i>zhōngwényǎng</i> ; <i>今日头条</i> (изучение китайского в формате развлекательного контента) и т.д.	Нейросеть – «способ программирования ИИ, позволяющий создавать компьютерные системы, способные обрабатывать информацию и делать выводы, используя алгоритмы, имитирующие работу нейронов в мозге» [5, с. 384]	Выполняет перевод текста и файлов (например, презентаций и других картинок); генерирует текст по запросу; выделяет главное и сохраняет в заметки; пишет саммари, сочинения, эссе, доклады и рефераты; тренирует навыки письма и осуществляет проверку на грамматические и лексические ошибки; транскрибирует видео с <i>YouTube</i> и других платформ. Некоторые нейросети, например, <i>Socratic</i> , решает задачи по таким дисциплинам, как биология, химия, алгебра, физика и литература (что важно при изучении профессионально ориентированного китайского языка) с последующим пошаговым объяснением ответа. В том числе, нейросеть способна осуществлять автоматическую проверку заданий и тестов, давая обучающимся мгновенную обратную связь, обнаруживать индивидуальные проблемы с обучением на его начальной стадии, давать оценку прогресса [8, с. 58]

Несмотря на преимущества использования новых технологий для преподавания китайского языка русскоязычным студентам, его дистанционный формат создает некоторые проблемы, требующие решения. Одной из проблем дистанционного формата обучения является организация контроля знаний. Если практически во всех онлайн-тестах расчет баллов производится автоматически, то такие форматы заданий, как, например, эссе, саммари или какие-либо другие проекты требуют индивидуального подхода и оценки преподавателя либо синхронного обучения. В том числе, «нейронные сети могут быть подвержены предвзятости, что может привести к дискриминации учеников» [8, с. 58].

Итак, с одной стороны, такой инструмент дистанционного обучения, как, например, ИИ, контролировать выполнение творческих упражнений сегодня все еще не способен, но это вопрос времени, так как та же нейронная сеть – это обучаемый алгоритм, работа которого схожа с интеллектуальной (мозговой) деятельностью человека, подверженной непрерывному обучению. При этом непосредственно «обучение нейросети должно осуществляться в процессе учебной работы» [2, с. 80] (курсив наш – М. С.). В скором времени алгоритм будет

уметь оценивать более сложные задания. Тем не менее в настоящий момент он уже способен самостоятельно компилировать, перефразировать, переводить и писать тексты (в том числе стихи и сценарии). С другой стороны, ИИ не умеет оценивать духовную сторону написанного, его глубинный смысл, идеологию, имплицитные интенции автора, ровным счетом как и излагать их.

Для решения данной проблемы необходимо использовать смешанные типы занятий, совмещающие работу с ИИ и преподавателем. Необходимо отметить, что большинство нейросетей, которые доступны для образовательной деятельности в 2024 г., ориентированы на обучение иностранному языку, например: (1) *DeepL* – сервис, который с 2020 г. включил в свой спектр китайский язык. Помимо перевода, программа предоставляет возможность написания саммари, сочинений и проверки на ошибки; (2) *Glish* – сервис-переводчик, основанный на нейросети *ChatGPT*. Данная нейросеть также предлагает изучать китайский, разговаривая с искусственным интеллектом – общение включает в себя потенциальные для реальной жизненной ситуации диалоги, что позволяет улучшать речь и аудирование [9]. Несмотря на это, именно смешанные типы заданий, по

Таблица 2

Выявленные проблемы применения новых форматов заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов и предлагаемые пути их решения (таблица автора)

Выявленная проблема	Предложенные пути решения
ИИ не умеет оценивать и контролировать выполнение творческих упражнений: оценивать духовную сторону написанного, его глубинный смысл, идеологию	Использовать смешанные типы занятий, совмещающие работу с ИИ и преподавателем (на этапе проверки некоторых творческих заданий).
Новые форматы обучения могут не учитывать национальный психотип россиян, а именно склонность к зрительной памяти по сравнению с аудиальной	Основную часть материала предоставлять в визуализированном формате для возможности читать тексты, видеть иллюстрации, смотреть видеофильмы с субтитрами
Новые форматы обучения могут не учитывать различие в артикуляции и интонировании у китайцев и русских	Использовать синхронный формат обучения. Использовать цифровые аватары на основе ИИ для демонстрации артикуляции или интонации
Проблемы технического характера использования мобильных приложений и платформ, основанных на ИИ, а также интернета в целом	Разработка легковесных приложений, которые могут работать в офлайн-режиме, а также обеспечение доступа всех студентов к интернету в образовательных учреждениях.
Отсутствие персонализации обучения в мобильных приложениях и ИИ	Использование адаптивных технологий, которые анализируют прогресс студентов и предлагают индивидуальные траектории обучения
Сопrotивление преподавателей и студентов к внедрению новых технологий	Тренинги и семинары для преподавателей и студентов, демонстрацию преимуществ новых методов через успешные кейсы и истории в других вузах

мнению Цзяньфэй Шэнь (Jianfei Shen 2023), повышают интерактивность, стимулируют интерес студентов к самостоятельному обучению и эффективно способствуют их учебной мотивации [10, с. 1].

Другой проблемой применения новых форматов заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов является то, что они не учитывают национальных особенностей. В данном случае важно подчеркнуть наиболее существенные черты национального психотипа россиян, характерные отличия которых обнаруживаются в обучении следующим образом: русский человек более склонен к зрительной памяти, чем к аудиальной.

Решением данной проблемы может стать представление большей части материала в визуализированном формате, чтобы студент мог читать тексты, видеть иллюстрации, видеофильмы смотреть с субтитрами и пр.

Также следует отметить проблему того, что новые форматы обучения могут не учитывать различие в артикуляции и интонировании у китайцев и русских. Китайский язык является тональным, что означает, что изменение тона слова может полностью изменить его значение. Это создает сложности в понимании информации через аудиисточник. Поэтому русскому обучающемуся важно видеть, как артикулирует преподаватель во время произношения того или иного слова на китайском.

Для решения данной проблемы важно учитывать, что учебные задания должны иметь преимущественно синхронный, а не асинхронный форматы. В случае невозможности применения синхронного формата обучения можно предложить использование цифровых говорящих аватаров на базе ИИ, которые могут демонстрировать правильное положение губ, языка и др. Это может быть особенно полезно для звуков, которые отсутствуют в русском языке и требуют особого внимания. Также аватары могут помочь студентам визуально и аудиально различать эти тона, демонстрируя их на практике. Кроме того, цифровые аватары могут взаимодействовать со студентами в режиме реального времени, предоставляя обратную связь. Например, они могут корректировать произношение студента, показывая, как правильно произносить слова и фразы. При этом каждый студент может работать со своим аватаром в удобном для него темпе, фокусируясь на тех аспектах произношения, которые вызывают наибольшие трудности. Также аватары могут быть настроены, чтобы не только обучать языку, но и демонстрировать культурные аспекты общения, что может помочь студентам лучше понять контекст использования определенных фраз и выражений.

Также следует отметить проблемы технического характера. Не у всех российских студентов, дистанционно обучающихся китайскому языку, есть доступ к стабильному интернет-соединению или современным устройствам, необходимым для полноценного использования мобильных приложений и платформ, основанных на ИИ. Для решения данной проблемы необходимо разрабатывать легковесные приложения, которые могут работать в офлайн-режиме, а также обеспечить доступ всех студентов к Интернету в образовательных учреждениях.

Отсутствие персонализации обучения также может стать проблемой при использовании новых способов обучения китайскому языку в дистанционном формате, так как мобильные приложения и платформы ИИ могут недостаточно учитывать индивидуальные потребности и уровень подготовки каждого студента.

Решением данной проблемы должно стать использование адаптивных технологий, которые анализируют прогресс студентов и предлагают индивидуальные траектории обучения.

Кроме того, проблемы обучения китайскому языку могут возникнуть также из-за сопротивления преподавателей и студентов к внедрению новых технологий по причине привычки к традиционным методам обучения. Как правило, данная проблема возникает в результате недостатка знаний о новых технологиях и преимуществах их использования. Для решения данной проблемы необходимо проводить тренинги и семинары для преподавателей и студентов, демонстрацию преимуществ новых методов через успешные кейсы и истории в других вузах.

Структурируем выявленные проблемы применения новых форматов заданий в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов и предлагаемые пути их решения в табл. 2.

В работе были исследованы характеристики электронного, дистанционного формата обучения, а также обучения на основе искусственного интеллекта, систематизированы традиционные и новые форматы обучения китайскому языку русскоязычных студентов с приведением примеров заданий в каждом из форматов. Предложенная модель систематизации обогащает существующие модели обучения иностранному языку, что может способствовать эволюции дистанционных курсов и расширению понимания разных форм электронного образования с помощью новых технологий и отражает теоретическую значимость. Проведенное исследование показало, что дистанционные курсы обучения китайскому языку русскоязычных студентов включают в себя смешанные типы заданий, как из традиционных форм обучения, так и из инновационных. Среди наиболее востребованных и активно интегрируемых в учебный процесс были выделены онлайн-курсы, вебинары, мобильные приложения, искусственный интеллект и нейросети. В процессе исследования новых форматов обучения китайскому языку, несмотря на их преимущества, были выявлены некоторые проблемы, связанные с организацией учебного процесса, восприятием информации, сопротивлением преподавателей и студентов и т. д. В процессе исследования были охарактеризованы особенности и проблемы применения мобильных приложений, искусственного интеллекта и нейросетей в дистанционном курсе китайского языка для русскоязычных студентов, что отражает научную новизну. Предложенные рекомендации по решению выявленных проблем носят практический характер и будут способствовать повышению степени усвоения информации и качества обучения в условиях развития новых образовательных технологий, что отражает практическую значимость исследования. Вышесказанное позволяет говорить о выполнении поставленных задач исследования и достижении цели. В долгосрочной перспективе интеграция технологий в образовательный процесс может значительно повысить уровень языковой подготовки студентов и сделать изучение китайского языка более привлекательным и эффективным. При этом перспектива дальнейших исследований представляется в выявлении возможностей использования виртуальной и дополненной реальности в обучении китайскому языку с полным погружением в китайские культурные особенности и инфраструктуру городов. Полученные результаты могут быть полезными для педагогов, разрабатывающих программы дистанционного обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 08.08.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LA_W_140174/?ysclid=m666ls5ust400745607
2. Гаврилова М.А., Ерёмин О.Ю. Кластеризация пользователей системы дистанционного образования на основе модели нейронной сети ART1. *Новые информационные технологии в автоматизированных системах*. 2013; № 16: 78–83. Available at: <http://dx.doi.org/10.24412/FdmDuhP2sFg>
3. Кондрахина Н.Г., Южакова Н.Е. Специфика технологий современного дистанционного обучения иностранным языкам. *Образование и право*. 2020; № 9: 274–280. Available at: <http://dx.doi.org/10.24411/2076-1503-2020-00585>
4. Коннова О.В., Минаева Ю.В., Романова И.В. Формы подачи материала при организации дистанционного обучения. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; № 2 (42): 82–94. Available at: <http://dx.doi.org/10.25726/q2175-6862-6190-x>

5. Никеров Д.М., Шаймарданова М.С. Кибер-правонарушения и возможности манипулирования в области спорта. *Право и государство: теория и практика*. 2023; № 11 (227): 383–385. Available at: http://dx.doi.org/10.47643/1815-1337_2023_11_383
6. Елтунова И.Б., Нестеров А.С. Использование алгоритмов искусственного интеллекта в образовании. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 11: 150–154.
7. Калугин Ю.Е., Прохоров А.В. Некоторые аспекты использования искусственного интеллекта в дистанционном образовании. *Universum: психология и образование*. 2023; № 1 (103): 10–12.
8. Умуров О.Ф. Нейронные сети и образование. *Universum: технические науки*. 2024; № 3 (120): 57–59.
9. *Gliglish*. Available at: <https://gliglish.com/>
10. Shen J. Development of Online and Offline Mixed Teaching Materials for Higher Vocational Education Under the Background of Internet. *International Journal of e-Collaboration*. 2023; № 20 (1). Available at: <http://dx.doi.org/10.4018/IJeC.342124>

References

1. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 08.08.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=m666ls5ust400745607
2. Gavrilova M.A., Eremin O.Yu. Klasterizatsiya pol'zovatelej sistemy distancionnogo obrazovaniya na osnove modeli nejronnoj seti ART1. *Novye informacionnye tehnologii v avtomatizirovannyh sistemah*. 2013; № 16: 78–83. Available at: <http://dx.doi.org/10.24412/FdmDuhP2sFg>
3. Kondrahina N.G., Yuzhakova N.E. Specifika tehnologij sovremennogo distancionnogo obucheniya inostrannym yazykam. *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 9: 274–280. Available at: <http://dx.doi.org/10.24411/2076-1503-2020-00585>
4. Konnova O.V., Minaeva Yu.V., Romanova I.V. Formy podachi materiala pri organizacii distancionnogo obucheniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; № 2 (42): 82–94. Available at: <http://dx.doi.org/10.25726/q2175-6862-6190-x>
5. Nikerov D.M., Shajmardanova M.S. Kiber-pravonarusheniya i vozmozhnosti manipulirovaniya v oblasti sporta. *Pravo i gosudarstvo: teoriya i praktika*. 2023; № 11 (227): 383–385. Available at: http://dx.doi.org/10.47643/1815-1337_2023_11_383
6. Eltunova I.B., Nesterov A.S. Ispol'zovanie algoritmov iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 11: 150–154.
7. Kalugin Yu.E., Prohorov A.V. Nekotorye aspekty ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v distancionnom obrazovanii. *Universum: psihologiya i obrazovanie*. 2023; № 1 (103): 10–12.
8. Umurov O.F. Nejronnye seti i obrazovanie. *Universum: tehicheskie nauki*. 2024; № 3 (120): 57–59.
9. *Gliglish*. Available at: <https://gliglish.com/>
10. Shen J. Development of Online and Offline Mixed Teaching Materials for Higher Vocational Education Under the Background of Internet. *International Journal of e-Collaboration*. 2023; № 20 (1). Available at: <http://dx.doi.org/10.4018/IJeC.342124>

Статья поступила в редакцию 22.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-38-41

Kopylova N.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, NRU Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: kopylova@mpei.ru
Otsokov Sh.A., Doctor of Sciences (Engineering), senior lecturer, NRU Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: otsokovsha@mpei.ru
Slepneva M.A., Cand. of Sciences (Engineering), Head of Department, NRU Moscow Power Engineering Institute (Moscow, Russia), E-mail: slepnevama@mpei.ru

MOBILE SUPPORT FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE FIELD OF SPECIALITY. Rapidly developing digital technologies and electronic resources are being used in many fields including education. Teachers need to review the methods of teaching various disciplines. The authors of the article present a way of the organization of mobile foreign language learning based on artificial intelligence technologies implemented on the messenger platform. The introduction of the developed technologies to improve e-learning in a foreign language will improve the quality of education and increase the interest of students in learning a foreign technical language. The authors present one of the options for teaching grammar in the language channel in the messenger using the example of the English tenses system in the form of a goal tree, which concept is used to represent knowledge as a hierarchy of tasks or issues necessary for drilling. A preliminary survey is taken among the teaching staff of the Department of Foreign Languages on the effectiveness and relevance of using such technologies in the educational process. According to the survey results, the majority of respondents supported the use of digital technologies and saw no obstacles to their implementation. The results of the study could be applied in the work of technical universities in Russia. Also, when processing lexical technical material into the necessary one, it is possible to use the mobile application in other specialized universities.

Key words: E-learning, mobile application, communication skills' development, foreign language for specific purposes, artificial intelligence in learning process

Н.А. Копылова, канд. пед. наук, доц., НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: kopylova@mpei.ru
Ш.А. Оцков, д-р техн. наук, доц., НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: otsokovsha@mpei.ru
М.А. Слепнева, канд. техн. наук, зав. каф. НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, E-mail: slepnevama@mpei.ru

МОБИЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ СФЕРЕ

Стремительно развивающиеся цифровые технологии и электронные ресурсы находят применение во многих областях, включая и образование. Преподавателям необходимо пересматривать методику и способы обучения различным дисциплинам. Авторами статьи выдвигается предложение о методической организации обучения иностранному языку на основе мобильных технологий с интеграцией инструментов искусственного интеллекта. После внедрения данного инструмента в образовательный процесс по иностранному языку в вузе будет усовершенствовано электронное обучение, и это позволит не только повысить качество обучения, но и увеличить интерес обучающихся к изучению иностранного языка для специальных целей. Авторами представлен один из вариантов обучения грамматике в языковом канале в мессенджере на примере системы времен английского языка в виде дерева целей, концепция которого используется для представления знаний как иерархия задач или понятий, необходимых к освоению. Предварительно был проведен опрос среди преподавательского состава кафедры иностранных языков на тему эффективности и востребованности применения подобных технологий в образовательном процессе. Согласно результатам опроса, большая часть респондентов высказалась за использование цифровых технологий и не видит препятствий по их внедрению. Результаты исследования могут быть применены в работе технических вузов России. Также при переработке лексического технического материала на необходимый можно будет использовать мобильное приложение и в других профильных вузах.

Ключевые слова: электронное обучение, мобильное приложение, развитие коммуникативных навыков, иностранный язык для специальных целей, искусственный интеллект в образовательном процессе

Подготовка инженеров в современных геополитических условиях обеспечения национальной безопасности и конкурентоспособности Российской Федерации на мировой арене предполагает подготовку кадров нового поколения, владеющих профессиональными навыками и отвечающих требованиям инновационной экономики. Помимо знаний в профессиональной области, выпускникам необходимо владеть и общекультурными компетенциями, формированием которых в технических вузах занимаются гуманитарные дисциплины. Изучению иностранного языка техническими специалистами всегда уделялось отдельное внимание, так как участие в международных научных сообществах, конферен-

циях, ведение научной и проектной работы и документооборота с зарубежными партнерами, изучение иноязычных источников, содержащих информацию о последних достижениях и разработках – приоритетные направления деятельности молодых ученых и инженеров.

Согласно Паспорту приоритетного проекта «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» [1], для реализации программы по цифровизации экономики требуются новаторские, основанные на появляющихся возможностях цифровой среды методологические подходы к иноязычному образовательному процессу в вузах.

Вопросы развития мобильных технологий для образовательного процесса [2–6], как и использование возможностей искусственного интеллекта [7–10], являются предметом пристального внимания педагогического сообщества в последнее десятилетие. А их сочетание, по мнению авторов статьи, сделают процесс обучения, в частности иностранному языку, более персонализированным и помогут наилучшим образом реализовать самостоятельную подготовку обучающихся на разных уровнях знаний.

Разрабатываемые инновационные методики преподавания иностранного языка на основе сочетания разнообразных технологий, появляющихся цифровых ресурсов и электронных средств и получаемые в результате их применения обучающимися навыки обеспечивают иное осознание вопросов применения в образовательном процессе современных технологий [11], среди которых можно выделить следующие: парная работа студентов, связанная с коммуникативной деятельностью; быстрый просмотр текста, выявление ключевой информации и объяснение ключевой идеи; рассказ занимательных историй по предложенным темам; просмотр и изучение видеороликов и прослушивание аудиозаписей и анализ услышанного; планирование, подготовка и написание статьи на иностранном языке; создание рассказа для конкретной группы или по заданному жанру. Сейчас, например, также можно легко и быстро записать речь студентов, используя портативные устройства, хранить ее, воспроизводить и делиться ей без особых усилий [12].

Искусственный интеллект может проверять работы студентов на наличие грамматических, синтаксических и стилистических ошибок. Это ускорит процесс обратной связи и поможет обучающимся сразу увидеть свои ошибки и учиться на них. Искусственный интеллект обеспечит корректный перевод иностранного текста на русский язык с использованием данных специализированных словарей [13].

Уже существуют различные инструменты для изучения, в том числе и иностранного языка. Например, письменные инструменты – Blogger (www.blogger.com), WordPress (<http://wordpress.com/>), Wikis (<http://pbworks.com/>), Tricider (<http://tricider.com/en/t/>), Wallwisher (<http://wallwisher.com/>); инструменты для чтения – Breakingnewsenglish.com (www.breakingnewsenglish.com/), Listenaminute (<http://listenaminute.com/>); инструменты для аудирования и говорения – ELLLO English (<http://ello.org/>), Vocoaro (<http://vocoaro.com/>), VoiceThread (<http://voicethread.com/>), MailVu (<http://mailvu.com/>); виртуальные среды обучения – Moodle (<http://moodle.org/>), Edmodo (www.edmodo.com/) и др.

Набор инструментов разнообразен, но они разрознены, и нет унифицированной платформы для изучения иностранного языка для специальных целей в области профессионального развития, в частности технического английского языка при минимальном количестве академических часов. Особенно нет подходящего электронного средства для изучения иностранного языка, который коррелировал бы с образовательной программой одного из ведущих технических вузов страны, готовящих специалистов в области цифровой энергетики, теплотехники, машиностроения, информационных технологий, электроники и радиотехники, Национального исследовательского университета «Московский энергетический институт» (НИУ «МЭИ»).

Следовательно, разработка мобильного приложения с применением технологий искусственного интеллекта для изучения иностранного языка студентами инженерных специальностей на основе специализированного контента представляется нам актуальной и востребованной в современных условиях.

Получившие в последнее время широкое распространение как средство связи, обмена мгновенными сообщениями и аудио-, видеоинформацией мессенджеры и социальные сети видятся авторам статьи перспективным и динамично развивающимся образовательным вспомогательно-организационным ресурсом. Предлагается провести разработку и внедрение в образовательный канал, созданный собственными силами в мессенджере для обучения студентов профессионально ориентированному иностранному языку [14], приложения на основе искусственного интеллекта для развития коммуникативных и языковых навыков. Таким образом формируется комфортная и безопасная образовательная среда, содержащая актуальные учебные материалы и практические задания, что позволяет находить подход к каждому участнику с учетом его индивидуальных потребностей. Внедрение сквозных технологий в образовательный процесс будет способствовать расширению цифровой инфраструктуры образовательного учреждения в целом, обеспечит переход на более гибкое управление учебным процессом, произойдет изменение методического обеспечения педагогического процесса с развитием персонализированных образовательных траекторий обучающихся, будут созданы условия для своевременного повышения квалификации преподавателей.

Основным *противоречием* является, с одной стороны, большой выбор разнотематических современных электронных средств обучения иностранному языку, мобильных приложений и возможностей их использования для эффективного обучения студентов вуза, а с другой стороны, затруднительный выбор студентов технического вуза при поиске наиболее эффективного и подходящего именно им электронного образовательного средства. Более того, они не удовлетворяют требованиям программы по иностранному языку, предъявляемым к студентам НИУ «МЭИ». Таким образом, проведя обзор существующих электронных средств, мы приходим к выводу, что разработка мобильного приложения с автоматизированным модулем в мессенджере для эффективного изучения иностранного языка в техническом вузе на примере НИУ «МЭИ» с разделением лексических и грамма-

тических единиц согласно направлениям подготовки будет способствовать решению существующей проблемы с изучением иностранного языка в техническом вузе в условиях цифровой трансформации образовательной среды.

Целью научной работы авторы ставят расширение цифровой образовательной инфраструктуры за счет внедрения современных технологий искусственного интеллекта в сочетании с мобильными технологиями. При этом внедрение автоматизированного модуля с использованием технологий искусственного интеллекта в формат мобильного обучения студентов по иностранному языку, которое можно применять в техническом вузе как на практических занятиях в аудитории, так и для самостоятельной проработки изученного материала и для подготовки к сдаче контрольных мероприятий, а также самостоятельного дополнительного овладения профессиональным иностранным языком, будет способствовать расширению функционала образовательного ресурса.

В связи с заявленной целью ставятся следующие задачи:

1) создание и разработка автоматизированного модуля для совершенствования электронного обучения по иностранному языку на основе взаимодействия преподавателей и студентов технического вуза с использованием технологий искусственного интеллекта;

2) создание единого приложения с разнообразным инструментарием для совершенствования навыков студентов в изучении иностранного языка как офлайн, так и онлайн и для преодоления всех трудностей, которые могут возникнуть у студентов в ходе обучения.

В процессе решения поставленных задач предполагается использовать не только методы анализа и синтеза имеющихся материалов и литературы, методы классификации, конкретизации, моделирования, обобщения, формализации, но и теорию объектно-классификационного моделирования сложных систем, проектирование и разработку информационных систем, аналитические методы пространственного анализа и моделирования, поддержки принятия решений, организации веб-доступа, тестирования.

Научная новизна видится в разработке и внедрении мобильных педагогических цифровых ресурсов, предназначенных для реализации образовательного процесса по иностранному языку на всех этапах обучения в вузе в смешанном формате с возможностью их персонализации на основе искусственного интеллекта, согласно профессиональной ориентации обучающихся.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в формировании методических подходов к внедрению средств искусственного интеллекта в иноязычное образование в вузе на базе мобильных устройств. А практическая значимость определена тем, что данная разработка может применяться для преподавания иностранного языка в техническом вузе, а также при соответствующей доработке – и в других профильных вузах.

Уже успешно функционирующий в одном из российских мессенджерах канал для изучения английского языка [14] после доработки будет представлен в виде автоматизированного модуля, способствующего самостоятельному формированию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся за счет индивидуального речевого взаимодействия с интерактивным цифровым помощником, позволяя преподавателю редактировать, пополнять и настраивать методические материалы.

Программа предоставит пользователю-обучающемуся следующие возможности:

- самостоятельное изучение теоретических материалов по английскому языку в любое удобное время;
- прохождение тестов после изученного дидактического материала;
- просмотр собственных результатов тестирования;
- тренировка аудирования путем прослушивания интересующей темы, воспроизведенной чат-ботом.

Технические характеристики планируемого к реализации автоматизированного модуля в системе заключаются в следующем:

Функциональные возможности:

- модуль тестирования с возможностью сохранения результатов и их анализа в автоматическом режиме;
- модуль для изучения иностранного технического языка с поддержкой лексических и грамматических разделов;
- персонализированные рекомендации по учебным материалам на основе прогресса студента;
- просмотр, редактирование, пополнение и настройка учебно-методических материалов преподавателем;
- навигация по теоретическому материалу;
- поддержка голосового ввода;
- возможность реализации технологии text-to-speech (TTS).

Платформенная совместимость:

- операционные системы: поддержка Windows, macOS, Linux;
- мобильные платформы: совместимость с Android и iOS;
- поддержка браузеров: работа через современные браузеры (Chrome, Firefox, Safari, Edge).

Хранение данных:

- срок хранения данных о результатах студентов: не менее 5 лет;
- все данные синхронизируются с удаленным сервером и доступны для анализа преподавателям в реальном времени;

– поддержка мультязычности и интеграции.

Результатом проводимой методической работы станет программный продукт в мессенджере для изучения иностранного технического языка на основе соответствующей лексики и грамматики с использованием технологий искусственного интеллекта. Лексика и примеры по грамматическим конструкциям будут разделены согласно направлениям подготовки НИУ «МЭИ». Предполагается, что преподаватели-разработчики самостоятельно подбирают необходимый лексический, грамматический материал и наполняют им мобильное приложение. В проекте планируется создание системы контроля знаний обучающихся, которая с использованием технологий искусственного интеллекта позволит проверять и сохранять результаты по отдельным разделам лексики и грамматики, а также эффективно помогать студентам изучать иностранный язык с помощью автоматизированного модуля и интерактивных возможностей. Студенты смогут получить необходимые ответы на свои вопросы, проконсультироваться по непонятной для них теме в разделе лексики, грамматики, просмотреть и прослушать видео- и аудиоконтент.

Далее показан один из вариантов обучения грамматике в языковом канале в мессенджере на примере системы времен английского языка. Это иллюстрирует концепцию дерева целей (рис. 1), которая используется для представления знаний в виде иерархии задач или понятий, которые необходимо освоить.

На верхнем уровне находится главная цель: «Знаю систему английских времен». Это самая общая цель, которая делится на несколько подцелей, каждая из которых связана с конкретными аспектами изучения времен в английском языке:

- Знаю времена Indefinite.
- Знаю времена Continuous.
- Знаю времена Perfect.
- Знаю согласование времен.

Далее каждая из этих подцелей может делиться на более конкретные подцели. Например, подцель «Знаю времена Indefinite» делится на:

- Знаю Present Indefinite.
- Знаю Past Indefinite.
- Знаю Future Indefinite.

Внизу дерева указаны конкретные тесты, которые обучаемый должен пройти:

- Могу сдать тест FI_1 – для проверки знания Present Indefinite.
- Могу сдать тест FI_2 – для проверки знания Past Indefinite.
- Могу сдать тест FI_n – для проверки знания Future Indefinite.

По мере обучения, когда студент проходит тесты и показывает знание определённых разделов (например, времен или грамматических структур), соответствующие узлы в дереве целей «закрашиваются» разными цветами. Цвета обозначают различные состояния целей:

- цель не определена: узел ещё не был активирован, т. е. студент не приступил к соответствующей теме;
- цель провалена: узел закрашен в один цвет, означающий, что цель была активирована, но тест на знание был не пройден;
- цель достигнута: узел закрашен другим цветом, который указывает на успешное достижение цели, то есть на успешное прохождение теста или задания.

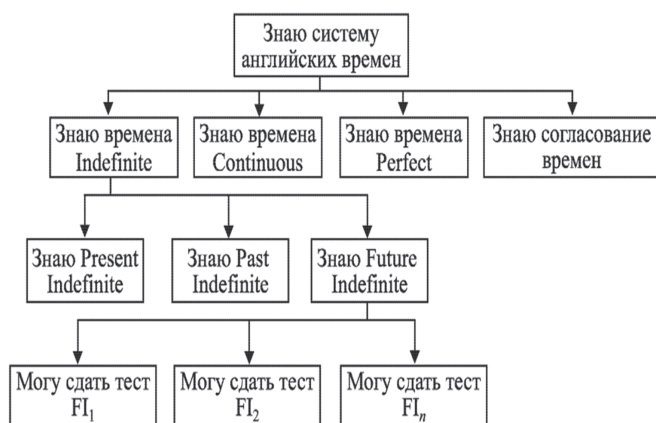


Рис. 1. Дерево целей как модель представления значений

На рис. 2 показан пример дерева целей с разными состояниями:

- вычисляемая цель: цели, которые система должна проверить или оценить на основе знаний пользователя;
- терминал: конечная цель или задача (например, тест), которая связана с изучаемой темой.

Узлы дерева раскрашиваются автоматически в зависимости от действий обучаемого. Система контролирует прогресс, указывая на успехи и неудачи в обучении.

Такая система с визуальной обратной связью позволяет обучаемому чётко видеть свои достижения и проблемы в изучении темы. По мере прохождения тестов и усвоения материала цели закрываются (достигаются), а это мотивирует на дальнейшее обучение. Если какая-то цель не была достигнута, система сигнализирует об этом, и студент может вернуться к данной теме для дополнительного изучения.

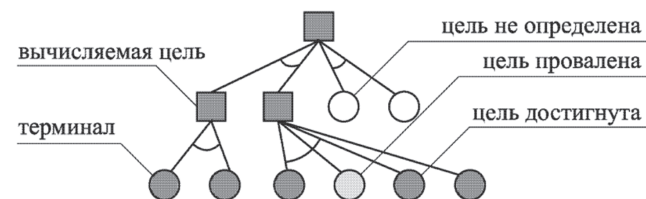


Рис. 2. Дерево целей системы с указанием степени их достижения

Для определения эффективности и нужности использования мобильного приложения для обучения студентов технического вуза мы провели анкетирование среди преподавателей кафедры иностранных языков НИУ «МЭИ». В нем приняло участие 22 человека (20 женщин – 91%) и двое мужчин (9%). В анкете было представлено 10 вопросов.

На вопрос «Стали бы вы использовать мессенджеры при организации учебного процесса?» положительно ответило 64% респондентов, отрицательно – 23% и 13% не задумывались об этом.

82% ответивших на вопросы анкеты не видят трудностей в использовании социальных сетей и мессенджеров в своей работе, главное – правильно выбрать форму использования, и 18% не стали бы использовать социальные сети вообще: это слишком сложно включить в образовательный процесс.

В анкете был предложен вопрос об оценивании идеи использования мессенджеров в обучении студентов. Предлагалось поставить балл от 1 до 5, причем 5 – наибольший балл 1 – наименьший балл. Результаты распределились следующим образом: 5 – 33%; 4 – 32%; 3 – 27%; 2 – 4%; 1 – 4%.

Преподаватели кафедры иностранных языков НИУ «МЭИ» видят следующие основные плюсы использования мессенджеров для обучения студентов (можно было выбрать не более 2-х вариантов): предоставляется больше возможностей для самостоятельной работы учащихся (50% респондентов); интересный способ организации вне учебной деятельности (50% респондентов); повышается уровень мотивации к обучению среди студентов (32% респондентов); появляются новые возможности для современного процесса обучения (23% респондентов); вносит разнообразие в использование мессенджеров (14% респондентов); обеспечивается непрерывность обучения (14% респондентов).

Основными минусами использования мессенджеров для обучения студентов, по мнению преподавателей кафедры иностранных языков, являются следующие (можно было выбрать не более 2-х вариантов):

- невозможность контроля самостоятельного выполнения заданий студентами (50% респондентов);
- невозможность контроля времени, затраченного студентами на выполнение заданий (32% респондентов);
- низкий уровень владения социальными сетями среди преподавателей (27% респондентов);
- мессенджеры – ресурс, незащищённый от недопустимой информации для обучающихся (18% респондентов);
- отсутствие лично ориентированного подхода (14% респондентов);
- отрицательная оценка со стороны родителей обучающихся, СМИ, ученых-педагогов (9% респондентов).

68% респондентов полагают, что наиболее всего подходит для обучения студентов английскому языку мессенджер «Telegram». Остальные респонденты затрудняются ответить на этот вопрос. Такие социальные сети, как «Одноклассники» и «ВКонтакте», по мнению преподавателей, не подходят для обучения студентов иностранному языку.

На вопрос «Используете ли вы социальные сети и мессенджеры для обучения студентов?» 18% респондентов ответили положительно, 41% – скорее, да, 27% – скорее, нет, 9% – нет и 5% – не задумывались об этом.

Преподаватели иностранного языка считают, что в социальных сетях и мессенджерах для усвоения студентами наиболее эффективна следующая обучающая информация (можно было выбрать несколько вариантов ответов): лексика (68%); грамматика (64%); аудирование (32%); чтение (18%); устные темы (18%); письмо (18%).

В качестве способов подачи обучающей информации в социальных сетях и мессенджерах были выделены следующие (можно было выбрать несколько вариантов ответа): сообщения (64%); ссылки на материал (55%); викторины (50%); картинки (32%); аудиоподкасты (18%); видеообъяснение преподавателем (9%).

В заключение следует отметить, что студенты всё активнее используют социальные сети и мессенджеры не только для повседневного общения, поиска и

обмена информацией, но и для своего обучения. Что касается преподавателей, то им необходимо направлять свою практику в сторону цифровых технологий, что продиктовано объективными технологическими развитиями нашего общества в данный момент, и использовать интерактивные возможности социальных сетей и мессенджеров в процессе преподавания. В целом, по мнению педагогического сообщества, отрицание цифровых технологий является бессмысленным, а, наоборот, синтез мобильных технологий и искусственного интеллекта позволят

выстроить образовательный процесс наиболее динамичным и продуктивным образом.

Таким образом, предлагаемая концепция методической реализации мобильного обучения будет способствовать повышению качества усвоения иностранного языка у студентов технического вуза, облегчит работу преподавателей и будет привлекать интерес к изучению иностранного языка, в частности в техническом вузе.

Библиографический список

1. *Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации*. Приоритетный проект (паспорт утв. Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 25 октября 2016 г. № 9). Available at: <http://government.ru/projects/selection/643/>
2. Титова С.В., Коткова И.С. Проектирование мобильного пространства для обучения иностранным языкам. *Учитель. Ученик. Учебник*: материалы IX Международной научно-практической конференции. Москва: КДУ. 2019: 453–456.
3. Ameri M. The Use of Mobile Apps in Learning English Language. In *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*. 2020; № 3 (3): 1363–1370. DOI:10.33258/birle.v3i3.1186
4. Титова С.В. Особенности развития языковых навыков в мобильной обучающей среде. *Сборник научных и учебно-методических трудов*: сборник статей. Москва: ООО "Издательский дом КДУ". 2022; Т. Выпуск 19: 5–19.
5. Berger A., Klímová B. Mobile application for the teaching of English. In *Advanced multimedia and ubiquitous engineering*. Springer. 2018; № 1-6. DOI:10.1007/978-981-13-1328-8_1
6. Traxler J. Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2008; Vol. 1, № 1: 1–12.
7. Hill J., Ford W.R., Farreras I.G. Real conversations with artificial intelligence: A comparison between human-human online conversations and human-chatbot conversations. *Computers in Human Behavior*. 2015; № 49: 245–250.
8. Дагген С. Искусственный интеллект в образовании: Изменение темпов обучения. *Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО*. Перевод с английского А.В. Паршакова. Москва, 2020; № 44.
9. Randall N. A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*. 2020; Vol. 9, № 1: 1–36.
10. Сысоев П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомленность, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности. *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 10: 9–33. DOI:10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
11. Копылова Н.А. Современные электронные средства обучения иностранному языку. *Современные информационные технологии и ИТ-образование*. 2017; Т. 13, № 1: 173–181.
12. Жидяева Ю.В. Видеопроект по иностранному языку как технология организации самостоятельной работы обучающихся в неязыковом вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; № 5: 481–486.
13. Козловцева Н.А. Искусственный интеллект в обучении русскому языку как иностранному: опыт финансового университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 28–31.
14. Слепнева М.А. Образовательные возможности мессенджеров в цифровой трансформации учебного процесса по дисциплине «Иностранный язык». *Инновации в образовании*. 2024; № 10: 74–83.

References

1. *Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federacii*. Prioritetnyj projekt (pasport utv. Prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i nacional'nym proektam, protokol ot 25 oktyabrya 2016 g. № 9). Available at: <http://government.ru/projects/selection/643/>
2. Titova S.V., Kotkova I.S. Proektirovanie mobil'nogo prostranstva dlya obucheniya inostrannym yazykam. *Uchitel'. Uchenik. Uchebnik*: materialy IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: KDU. 2019: 453–456.
3. Ameri M. The Use of Mobile Apps in Learning English Language. In *Budapest International Research and Critics in Linguistics and Education (BirLE) Journal*. 2020; № 3 (3): 1363–1370. DOI:10.33258/birle.v3i3.1186
4. Titova S.V. Osobennosti razvitiya yazykovykh navykov v mobil'noj obuchayushej srede. *Sbornik nauchnyh i uchebno-metodicheskikh trudov*: sbornik statej. Moskva: OOO "Izdatel'skij dom KDU". 2022; T. Vypusk 19: 5–19.
5. Berger A., Klímová B. Mobile application for the teaching of English. In *Advanced multimedia and ubiquitous engineering*. Springer. 2018; № 1-6. DOI:10.1007/978-981-13-1328-8_1
6. Traxler J. Learning in a Mobile Age. *International Journal of Mobile and Blended Learning*. 2008; Vol. 1, № 1: 1–12.
7. Hill J., Ford W.R., Farreras I.G. Real conversations with artificial intelligence: A comparison between human-human online conversations and human-chatbot conversations. *Computers in Human Behavior*. 2015; № 49: 245–250.
8. Daggen S. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: Izmenenie tempov obucheniya. *Analitycheskaya zapiska IITO YuNESKO*. Perevod s anglijskogo A.V. Parshakova. Moskva, 2020; № 44.
9. Randall N. A Survey of Robot-Assisted Language Learning (RALL). *ACM Transactions on Human-Robot Interaction*. 2020; Vol. 9, № 1: 1–36.
10. Sysoev P.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: osvedomlennost', gotovnost' i praktika primeneniya prepodavatelyami vysshej shkoly tehnologii iskusstvennogo intellekta v professional'noj deyatel'nosti. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2023; T. 32, № 10: 9–33. DOI:10.31992/0869-3617-2023-32-10-9-33.
11. Kopylova N.A. Sovremennye elektronnye sredstva obucheniya inostrannomu yazyku. *Sovremennye informacionnye tehnologii i IT-obrazovanie*. 2017; T. 13, № 1: 173–181.
12. Zhidiyeva Yu.V. Videoproekt po inostrannomu yazyku kak tehnologiya organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayuschihhsya v neyazykovom vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 5: 481–486.
13. Kozlovceva N.A. Iskusstvennyj intellekt v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: opyt finansovogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 28–31.
14. Slepneva M.A. Obrazovatel'nye vozmozhnosti messendzherov v cifrovoj transformacii uchebnogo processa po discipline «Inostrannyj yazyk». *Innovacii v obrazovanii*. 2024; № 10: 74–83.

Статья поступила в редакцию 05.12.24

УДК 37:004

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-41-44

Suslov A.V., BA student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: 213754@edu.fa.ru
Satina T.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tvsatina@fa.ru

THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PRACTICES: FROM TRADITIONAL METHODS TO INNOVATIVE APPROACHES. The article examines the impact of digital technologies on transformation of traditional teaching methods. The authors analyze tools for promoting technology in education: professional training of teachers, the introduction of innovative services in education, advertising campaigns for parents and students, partnerships with well-known companies, assistance from the state. The main trends in the rank of educational technologies (the development of online education, gamification of the educational process, blended learning, the introduction of virtual and augmented reality, open educational resources) are investigated. The authors note that one of the main directions of improving education in the modern world is the personalization of teaching methods. The most promising form of individual education is adaptive learning, which is carried out through such educational platforms as Stepik, GetCourse and SkillSpace. Attention is paid to interactive elements of education: accelerated, active, mutual and virtual interaction. The article also identifies the main disadvantages of information technology in education, the main ones being negative impact on students' communication skills, problems with technical means and negative impact on the physical condition of the student.

Key words: information technologies, tools for promoting technologies in education, traditional teaching methods, innovative approaches to education, personalization of learning

A.B. Суслов, студент, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: 213754@edu.fa.ru
Т.В. Сатина, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tvsatina@fa.ru

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ПОДХОДАМ

В статье рассматривается влияние цифровых технологий на трансформацию традиционных методов обучения. Авторы осуществляют анализ инструментов продвижения технологий в образовании: профессиональная подготовка преподавателей, внедрение инновационных сервисов в обучение, рекламные кампании для родителей и обучающихся, партнерские отношения с известными компаниями, помощь со стороны государства. Исследуются основные тенденции на рынке образовательных технологий (развитие онлайн-образования, геймификация процесса получения образования, смешанное обучение, внедрение виртуальной и дополненной реальности, открытые образовательные ресурсы). Авторы отмечают, что одним из основных направлений совершенствования образования в современном мире является персонализация методов обучения. Наиболее перспективной формой индивидуального образования является адаптивное обучение, которое осуществляется за счет таких учебных платформ, как Stepik, GetCourse и SkillSpace. Уделяется внимание интерактивным элементам образования: ускоренному, активному, обоюдному и виртуальному взаимодействию. В статье также выявляются основные недостатки информационных технологий в образовании, основными из которых являются негативное воздействие на коммуникативные навыки студентов, проблемы с техническими средствами, отрицательное влияние на физическое состояние обучающегося.

Ключевые слова: информационные технологии, инструменты продвижения технологий в образовании, традиционные методы обучения, инновационные подходы к образованию, персонализация обучения

Одной из основных функций системы образования является подготовка человека к глобальным технологическим изменениям в обществе. Структура обучения зависит от потребностей индивидуумов в обществе. Образование демонстрирует возможности человечества в различных сферах и предлагает разнообразные методы упрощения решения повседневных задач.

В последние десятилетия в связи с глобальными изменениями методика обучения претерпела существенные изменения. Вместо традиционного способа получения информации, который выглядит как взаимодействие между учителем и учеником напрямую, происходит работа при помощи всевозможных цифровых ресурсов, таких как онлайн-платформы, искусственный интеллект и онлайн-курсы, мультимедийные файлы, базы данных, электронные книги, что способствует упрощению получения знаний. Актуальность данной работы обусловлена исследованием все возрастающего влияния цифровых технологий на трансформацию традиционных образовательных практик. Научная новизна работы заключается в комплексном исследовании влияния цифровых технологий на образование.

Объектом исследования в работе является система образования. Предмет исследования – изучение роли цифровых технологий в образовании и их влияния на трансформацию традиционных методов обучения.

Цель работы – комплексное исследование влияния цифровых технологий на трансформацию образовательных практик. Задачи работы: 1) осуществить анализ инструментов продвижения технологий в образовании; 2) произвести анализ основных тенденций на рынке образовательных технологий; 3) описать недостатки традиционных методов обучения; 4) рассмотреть основные недостатки применения информационных технологий в образовании.

В ходе написания работы использовались следующие методы: описательный, метод анализа научной и методической литературы по исследуемой теме, а также обобщения и классификации.

Результаты данной работы имеют как теоретическую, так и практическую значимость. Аспекты теоретической значимости заключаются в анализе основных инструментов распространения технологий в сфере образования, а также в анализе основных тенденций на рынке образовательных технологий. Внедрение цифровых технологий в образовательный процесс способствует формированию познавательного интереса у обучающихся, повышает привлекательность учебных заведений. Среди аспектов практической значимости важно выделить высокую эффективность обучения при применении инновационных методов образования, доступность обучения из любой точки мира, совершенствование образовательных программ с помощью включения в них методов обучения с использованием цифровых технологий.

Развитие уровня жизни страны в современном мире связано с улучшением инструментов образования. В связи с этим возникает необходимость в формировании существенно новых образовательных программ и продвижении их в массы. В традиционных методах обучения мотивация существенно снижается из-за отсутствия понимания необходимости усвоения новой информации [1]. Учащиеся воспринимают знания как то, что необходимо исключительно для сдачи экзаменов. Данный факт может привести к снижению интереса к учебе. Основным фактором мотивации служит взаимодействие между полученной информацией и реальной жизнью. Обучающиеся не могут в полной мере получать актуальную информацию, а если же происходит предоставление полных данных, то отсутствует связь с будущей профессиональной деятельностью ученика, что может привести к чувству отторжения новой информации.

Новейшие технологии способны изменить ситуацию и предоставить возможность ученику идти в ногу со временем. Различные онлайн-ресурсы упрощают получение знаний и делают их наиболее доступными и интересными. Обучение возможно в удобном темпе, а также с применением знаний на практике во время симуляции рабочих моментов [2].

Основными инструментами распространения технологий в сфере образования являются:

1. Профессиональная подготовка преподавателей. Одной из ключевых форм интеграции технологий в обучение является подготовка учителей при по-

мощи вебинаров и онлайн-семинаров к работе с новыми продуктами, что в дальнейшем приведет к предоставлению новых возможностей ученикам.

2. Внедрение инновационных сервисов в обучение. Большое количество образовательных платформ предлагает более эффективную организацию обучения за счет курсов и отслеживания успеваемости в режиме реального времени.

3. Рекламные кампании для родителей и обучающихся. Внедрение новых возможностей в образовательную сферу не может существовать без рекламы для родителей, которые могут в полном объеме узнать о продукте.

4. Партнерские отношения с известными компаниями. Взаимодействие с крупными информационными организациями может послужить хорошей рекламой для образовательных продуктов в связи с тем, что компании уже долгое время находятся на образовательном рынке и вызывают доверие у людей.

5. Помощь со стороны государства. Предложения государства об улучшении качества образования могут привести к созданию программ субсидирования учебных заведений, благодаря которым появится возможность приобретения информационных ресурсов.

Цифровые технологии существенно изменили образовательную сферу, перевернув методы преподавания и получения знания [3]. Рассмотрим влияние технологий на образование за счет нескольких аспектов: доступность получения информации, обучение по индивидуальному графику и вовлеченность учащихся в процесс получения новых знаний. Во-первых, нововведения в образовании упростили получение новых навыков за счет различных облачных сервисов и мобильных приложений. Платформы для онлайн-обучения доступны в любое время и в любом месте. Можно пройти обучение на онлайн-курсах от лучших университетов мира и лучших специалистов. Во-вторых, IT-инновации позволяют подстроить процесс обучения под определенные требования учащихся. Система оценивания курсов анализирует результаты ученика и выстраивает материал таким образом, чтобы ученик освоил материал как можно лучше. Данный аспект наиболее важен в условиях разного уровня подготовки у людей одного возраста. В-третьих, платформы с возможностью совместной работы учеников вовлекают людей в работу с технологиями в сфере образования. Формируется навык работы в команде и умение критически мыслить в различных ситуациях.

Влияние цифровых технологий способствует изменению возможностей получения новых знаний. Новшества открывают новые горизонты для учеников и преподавателей, формируя вероятность более качественного овладения материалом. Новые методы обучения кардинально трансформируют образовательные практики, что становится все более явным в последние годы [4]. Проведем анализ основных тенденций на рынке технологий.

1. Развитие онлайн-образования. Время пандемии в мире подтолкнуло людей по всему миру, и в частности в России, к переходу на онлайн-обучение. Учебные заведения начали использовать сервисы для обучения в дистанционном формате. В связи с подобной тенденцией ожидается рост рынка онлайн-образования.

2. Геймификация процесса получения образования. Использование элементов игры в процессе обучения набирает все больше популярности в мире, данный метод помогает росту мотивации студентов и способствует улучшению усвоения материала. Платформы с игровыми механиками предоставляют обучающимся задания в формате игр, что вовлекает в процесс обучения.

3. Смешанное обучение. Информационные технологии имеют возможность совмещения основных методов обучения: традиционного метода и обучения в онлайн-формате. Преподаватели могут комбинировать лучшие практики различных форматов обучения, обеспечивая более эффективное и разнообразное получение знаний.

4. Внедрение виртуальной и дополненной реальности. Такие технологии, как технологии виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR), постепенно внедряются в образование, предлагают возможность ученикам погружаться в интерактивные образовательные среды и демонстрируют на практике использование теоретических аспектов.

5. Открытые образовательные ресурсы. Растет популярность открытых образовательных ресурсов (OER), предоставляющих возможность свободного

доступа к учебным материалам, что помогает ученикам и преподавателям заменять в своей работе большое количество качественных материалов без финансовых затрат.

Таким образом, тенденции на рынке образовательной сферы акцентируют внимание на необходимости преобразования традиционных практик обучения и подстраиванию под современные реалии и ожидания обучающихся. Инновации открывают новые горизонты для обучения.

Под традиционными методами обучения понимаются методы, которые основываются на практике большого количества педагогов и проверены годами. Основной целью данного вида обучения является передача новых знаний посредством постановки научной проблемы перед учениками и рассмотрения вариантов её решения.

Существует три основных традиционных метода обучения: словесные, наглядные и практические методы обучения [5]. Словесные методы обучения используются для передачи большого объема информации в кратчайшие сроки. Преподаватель описывает явления в мельчайших подробностях для работы воображения учеников и создания картины происходящего в голове. Метод используется на всех уровнях обучения, начиная от школьного образования и заканчивая высшим. В данном способе обучения происходит взаимодействие между педагогом и учеником в форме «вопрос – ответ», преподаватель задает наводящие вопросы и направляет мысли обучающего в правильное русло.

Наглядные методы обучения – методы, которые нацелены на демонстрацию информации при помощи различного рода визуализаций и технических средств. В наглядные методы обучения входят две группы: 1) метод иллюстраций – служит для демонстрации наглядных пособий, к примеру, диаграммы, рисунки и таблицы; 2) метод демонстраций – необходим для представления макетов, приборов и опытов.

Практические методы обучения, ориентированные на получение новых навыков и опыта, основаны на реализации студентами практической деятельности. Примеры практических опытов: 1) упражнения – основаны на повторении полученной информации с последующим усвоением и совершенствованием; 2) лабораторные работы – основаны на индивидуальной работе учеников с применением различного рода инструментов и технических приспособлений для закрепления полученной информации.

В современных реалиях образование является основным ключом к формированию личности и подготовке будущих специалистов. Однако, невзирая на про веренность традиционных методов обучения, существует множество недостатков в подобных способах получения знаний. Рассмотрим основные недостатки:

1. Одной из основных проблем традиционного метода обучения является отсутствие возможности полной проверки знаний учеников в связи с недостаточным количеством времени.

2. Не следует забывать о том, что во время обучения в большинстве случаев отвечает минимальное количество учащихся, что приводит к разному уровню усвоения материала.

3. В образовании отсутствует неординарность, так как преподаватели предлагают общий вариант решения заданий, что может в плохом ключе отразиться на развитии творческого мышления.

4. Возникают трудности в восприятии новой информации без использования технических приборов, что влечет за собой проблемы в усвоении материала через прочтение учебников либо прослушивание учителя, необходима демонстрация слов на примере графиков, слайдов и иллюстраций.

5. Традиционные методы обучения склонны к преподнесению знаний в одной стилистике, не обращая внимания на личные качества людей.

6. Отсутствует возможность работы в команде, что в дальнейшем может привести к проблемам адаптации человека в социуме.

Персонализация методов обучения является одним из основных направлений улучшения образования в современном мире. Личностный рост человека происходит за счет персонализации различных сфер жизни. В данный момент персонализация обучения напрямую связана с прогрессом в сфере электронного обучения. Новые цифровые технологии значительно приближают нас к созданию персонализированного образования при помощи создания индивидуальных заданий, основываясь на имеющихся навыках учеников [5].

Наиболее перспективной формой индивидуального образования является адаптивное обучение, при котором присутствует выбор объема, уровня знаний и инструментов получения навыков. Адаптивное обучение учитывает пол, возраст и другие характеристики ученика. Формирование подобного варианта обучения осуществляется за счет таких учебных платформ, как Stepik, GetCourse и SkillSpace.

Персонализация осуществляется и через смешанное обучение. Основной чертой данного способа является то, что образование получается в полной мере через виртуальное пространство, за счет чего учащиеся могут самостоятельно выбирать время, в которое будут обучаться, и темы, которые будут проходить.

Таким образом, персонализация обучения достигается при использовании всех личных факторов ученика и способствует достижению поставленных изначально целей. Обращение внимания на подобный тип обучения может способствовать переходу на новый уровень развития образования за счет увеличения степени самостоятельности и человеческой осознанности.

Цифровые технологии существенно изменили образование, предоставив новые интерактивные элементы для обучения. Рассмотрим некоторые из них:

1. Ускоренное взаимодействие – во время взаимодействия между компьютером и студентом присутствуют ограниченные возможности управления программой, все предоставляемые данные преподносятся в определенном порядке.

2. Активное взаимодействие – при взаимодействии с компьютерной программой пользователь самостоятельно выбирает последовательность предоставляемой информации, а также определяет объем и темп изучения материала.

3. Обобщенное взаимодействие – происходит взаимодействие между пользователем и программой, которые в конкретном времени работают друг с другом, то есть ученик делает задание и сразу же получает результат.

4. Виртуальное взаимодействие – работа с программой происходит через технологии VR и AR. Данные возможности позволяют проводить опыты в виртуальных лабораториях и демонстрировать различные недостижимые аспекты мира.

Во внедрении информационных технологий в образование существует множество преимуществ, описанных ранее, однако в последние годы данные нововведения начали демонстрировать некоторые недостатки. Выделим некоторые из них:

1. Информационные технологии могут выступать отвлекающим фактором.

2. Подобный информационный метод обучения негативно воздействует на коммуникативные навыки студентов.

3. Работа с компьютерными программами может склонять учащихся к выполнению заданий посредством взаимодействия с Интернетом, забывая включать мышление.

4. В зависимости от финансового состояния различных учеников появляются проблемы с техническими средствами для выполнения задач на онлайн-платформах. 5. В процессе работы с гаджетами, при выполнении тестов может сильно страдать физическое состояние обучающегося.

При том условии, что вышеназванные недостатки будут устранены, в образовательной среде, несомненно, произойдет множество перемен. Преподаватели избавятся от лишней нагрузки, перестанут решать рутинные задачи, что приведет к увеличению времени, которое можно потратить на помощь ученикам. Помимо этого произойдет изменение в содержании обучения, появятся новые форматы и условия для получения новых знаний, вследствие чего появятся методы анализа и мониторинга успеваемости обучающихся.

Таким образом, цифровые технологии имеют ключевое значение в трансформации образовательных практик. Переход от традиционных методов обучения к инновационному играет важную роль в изменении и улучшении способов передачи знаний учащимся, а также предоставляет возможность преподавателям больше времени уделять работе с учеником. Новые технологии вносят существенный вклад в развитие персонализации процесса обучения, а также предлагают учащимся большое количество сервисов для получения корректной информации для решения поставленных задач. Невзирая на явные преимущества цифровизации образования, для перехода на более усовершенствованный метод обучения необходимо преодолеть ряд вызовов, связанных с неравными возможностями доступа к сервисам, переподготовки преподавателей и преобразованием системы оценивания знаний. Готовности к преобразованию цифрового окружения непосредственно зависит будущее всего образования. Необходимо осуществлять попытки перестройки процессов обучения для улучшения возможностей получения новых знаний и подготовки нового поколения к насущным вызовам в цифровом обществе. В перспективе представляется целесообразным изучение внедрения цифровых технологий в мировую систему образования. Цифровые технологии сегодня успешно используются на любых уровнях образования, от младших классов школы до высших учебных заведений. В связи с этим статья будет полезна как учителям общеобразовательных учебных заведений, так и преподавателям вузов.

Библиографический список

1. Стариченко Б.Е. Цифровизация образования: иллюзии и ожидания. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 3: 49–58.
2. Цой М.Е., Иванова А.А., Нагайцев А.Л. Анализ инструментов продвижения в сфере дополнительного онлайн образования. *Российское предпринимательство*. 2017; Т. 18, № 21: 3183–3206.
3. Стариченко Б.Е. Обеспечение готовности учителей к формированию в школе будущих кадров цифровой экономики на основе концепции открытых образовательных ресурсов. *Информатика и образование*. 2019; № 10: 55–61.
4. Прохорова М.П. Средства персонализации образовательного процесса в рамках электронных курсов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 71 (3): 183–187.
5. Николаева Е.К. Проблема традиционного обучения в современной школе. *Скиф. Вопросы студенческой науки*. 2021; № 2 (54): 175–179.

References

1. Starichenko B.E. Cifrovizaciya obrazovaniya: illyuzii i ozhidaniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020; № 3: 49-58.
2. Coj M.E., Ivanova A.A., Nagajcev A.L. Analiz instrumentov prodvizheniya v sfere dopolnitel'nogo onlajn obrazovaniya. *Rossijskoe predprinimatel'stvo*. 2017; T. 18, № 21: 3183-3206.
3. Starichenko B.E. Obespechenie gotovnosti uchitelej k formirovaniyu v shkole buduschih kadrov cifrovoy `ekonomiki na osnove koncepcii otkrytyh obrazovatel'nyh resursov. *Informatika i obrazovanie*. 2019; № 10: 55-61.
4. Prohorova M.P. Sredstva personalizacii obrazovatel'nogo processa v ramkah `elektronnyh kursov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 71 (3): 183-187.
5. Nikolaeva E.K. Problema tradicionnogo obucheniya v sovremennoj shkole. *Skif. Voprosy studentcheskoj nauki*. 2021; № 2 (54): 175-179.

Статья поступила в редакцию 06.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-44-46

Usmanova E.F., Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Head of Department of State and Administrative Law, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru

Khokhlova E.M., Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Department of Legal Technologies and Legal Studies, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: em.xoxlova@yandex.ru

SPECIFICS OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE APPROACH IN TRAINING FUTURE LAWYERS. The paper analyses the specifics of professional communicative approach in the training of future lawyers, methods and approaches to the development of legal-communicative competence in law students. The main idea of the article is that legal-communicative competence is an important indicator of success of future lawyers in the professional environment. The authors note that in order to form this competence it is necessary to take into account both professional knowledge and skills, as well as communicative abilities and value orientations of students. The article emphasises the importance of an integrative model of teaching, which combines theoretical and practical aspects, and also focuses on the need to use an interdisciplinary approach in teaching, covering psychology, conflict studies, rhetoric and other disciplines. An integrated approach to the development of legal-communicative competence contributes to formation of professionalism in future lawyers. The logical conclusion of the work is to highlight conditions necessary for the successful implementation of the model of legal-communicative competence, such as legal literacy, communicative skills, the ability to negotiate and observe ethical norms and others. The results of the study contribute to supplementing and updating scientific ideas about the importance of communicative competence for lawyers and serve as a practical guide for educators seeking to improve the quality of training of future legal professionals.

Key words: legal education, legal communication, legal-communicative competence, communicative skills, model of legal-communicative competence

Е.Ф. Усманова, канд. юрид. наук, доц., зав. каф. государственного и административного права, Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru

Е.М. Хохлова, канд. юрид. наук, доц., Мордовский государственный университет имени Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: em.xoxlova@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ

В представленной работе анализируется специфика профессионального коммуникативного подхода в обучении будущих юристов, методы и подходы к развитию юридико-коммуникативной компетентности у студентов юридических вузов. Основная идея статьи заключается в том, что юридико-коммуникативная компетентность представляет собой важный показатель успеха будущих юристов в профессиональной среде. Авторы отмечают, что для формирования этой компетентности необходимо учитывать, как профессиональные знания и навыки, так и коммуникативные способности и ценностные ориентации студентов. Статья подчеркивает важность интегративной модели обучения, которая объединяет теоретические и практические аспекты, а также акцентирует внимание на необходимости использования междисциплинарного подхода в преподавании, охватывающего психологию, конфликтологию, риторику и другие дисциплины. Комплексный подход к развитию юридико-коммуникативной компетентности способствует формированию профессионализма будущих юристов. Логическим завершением работы является выделение условий, необходимых для успешной реализации модели юридико-коммуникативной компетентности, таких как правовая грамотность, коммуникативные навыки, умение вести переговоры и соблюдать этические нормы и др. Результаты исследования способствуют дополнению и обновлению научных представлений о важности коммуникативной компетентности для юристов и служат практическим руководством для педагогов, стремящихся повысить качество подготовки будущих специалистов в области права.

Ключевые слова: юридическое образование, юридическое общение, юридико-коммуникативная компетентность, коммуникативные навыки, модель юридико-коммуникативной компетентности

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01486, <https://rscf.ru/project/23-28-01486/>

Актуальность данного исследования связана с необходимостью адаптировать высшее юридическое образование к требованиям современной практики, улучшить качество подготовки будущих юристов в условиях повышения роли коммуникации в правовой сфере. Развитие юридико-коммуникативной компетентности у студентов юридических вузов является важной задачей современного образования, так как для юриста именно коммуникативные навыки становятся залогом успешной профессиональной деятельности, позволяют эффективно взаимодействовать с клиентами и коллегами, способствуют построению профессиональной репутации. При этом многие выпускники, обладая хорошей теоретической подготовкой, испытывают трудности в практическом применении своих знаний из-за недостаточного уровня коммуникативной компетентности. Процесс формирования коммуникативной компетентности юриста должен начинаться с первого курса вузовского обучения, поскольку формирование и развитие профессионального коммуникативного поведения – процесс длительный. В соответствии с этим модуль по формированию и развитию юридико-коммуникативной компетентности может быть внедрен в базовые курсы большинства юридических дисциплин и продолжаться на протяжении всех лет обучения в вузе, т. е. иметь сквозной характер [1, с. 125]. Отсутствие определенной модели юридико-коммуникативной компетентности затрудняет разработку эффективных образовательных технологий и методик обучения, поэтому выявление специфики коммуникативного подхода в обучении юристов и на основе этого формирование модели юридико-коммуникативной компетентности служат важным инструментом для совершенствования юридического образования.

Как верно отмечает Т.В. Тонтоева, на стадии подготовки специалистов необходимо создавать организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективное развитие коммуникативной компетентности у будущих юристов в системе высшего образования [2, с. 43]. При этом для будущего юриста в равной степени необходимы как профессиональная, так и лингвистическая, коммуникативная компетентность, поэтому они должны преподаваться одновременно с теорией и практическими примерами.

Целью данного исследования является анализ коммуникативного подхода в обучении будущих юристов и формирование модели юридико-коммуникативной компетентности, реализация которой будет способствовать формированию и развитию коммуникативной компетентности юристов.

Задачи исследования: анализ содержания коммуникативного подхода в высшем юридическом образовании, выявление специфики профессионального коммуникативного подхода в обучении будущих юристов, формирование модели юридико-коммуникативной компетентности и обоснование ее теоретико-прикладного характера, раскрытие основных характеристик данной модели и условий успешной реализации.

Научная новизна заключается в выявлении специфики профессионального коммуникативного подхода в юридическом образовании и разработке модели юридико-коммуникативной компетентности, а также выявлении ее основных характеристик и условий успешной реализации.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное научное исследование обосновывает комплексный характер профессиональной деятельности

юриста и раскрывает возможности реализации модели юридико-коммуникативной компетентности в процессе коммуникативной подготовки в рамках высшего юридического образования.

Практическая значимость исследования определяется возможностью эффективной реализации модели юридико-коммуникативной компетентности с целью формирования и развития у обучающихся коммуникативных умений и навыков, творческого и критического мышления и других компетенций, востребованных в профессиональной юридической деятельности.

Анализируя вопросы формирования и развития коммуникативной компетентности, можно обнаружить достаточно много подходов к данной категории. Так, например, Г.В. Кубиц полагает, что «коммуникативная компетентность формируется тогда, когда происходит осознание профессионального языка» [3, с. 13], и поэтому предлагает учитывать навыки владения терминологией, усвоения профессионального языка и формирования профессионального сознания. А.А. Таова предлагает оценивать коммуникативную компетентность будущих юристов по знанию критерию, готовности к продуктивному взаимодействию и мировоззренческому критерию [4, с. 19]. З.Р. Танаева профессионально-речевую компетентность студентов юридических вузов рассматривает как совокупное качество личности, которое характеризуется наличием комплекса языковых и профессиональных знаний, способностью строить устную и письменную речь, устанавливать и поддерживать деловое общение с участниками правоотношений в рамках субъект-субъектного взаимодействия [5].

По нашему мнению, юридико-коммуникативная компетентность является показателем сформированности системы профессиональных юридических знаний, коммуникативных навыков, ценностных ориентаций, общекультурной и языковой культуры, необходимых для качественной профессиональной деятельности. К педагогическим условиям, способствующим развитию юридико-коммуникативной компетентности, можно отнести использование интерактивных методов обучения (деловых игр, тренингов и т. п.); междисциплинарный подход в преподавании (включение в учебный процесс элементов психологии, конфликтологии, риторики, теории аргументации и других дисциплин, которые помогут студентам лучше понять контекст правового общения и взаимодействия), практическая направленность обучения (проведение практических занятий с участием практикующих юристов, судей, адвокатов, медиаторов, что позволит студентам получить реальный опыт общения в профессиональной среде).

Исследовав коммуникативную компетентность юриста [6; 7], можно предложить целостную модель юридико-коммуникативной компетентности в примирительных процедурах, которая включает в себя структуру, функции, критерии оценки, уровни, показатели определения уровней, а также пути и средства ее формирования.

Модель юридико-коммуникативной подготовки основана на следующих теоретических подходах и положениях:

- системный подход: модель рассматривает обучение юристов как целостную систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов (цели, содержание, методы, средства, формы);
- интегративный подход: модель объединяет теоретические и практические аспекты обучения, а также различные научные направления в методике обучения праву;
- компетентностный подход: модель ориентирована на формирование у будущих юристов компетенций, необходимых для успешной профессиональной юридической деятельности;
- проблемно-ориентированный подход: модель предполагает активное вовлечение обучающихся в решение практических задач и проблем, связанных с юридической деятельностью;
- личностно ориентированный подход: модель учитывает индивидуальные особенности обучающихся, их интересы, потребности и способности.

Комплексная система развития юридико-коммуникативной компетентности способствует профессиональной реализации и успеху в юридической деятельности.

Модель юридико-коммуникативной компетентности юриста имеет ярко выраженный теоретико-прикладной характер, так как одновременно опирается на теоретические основы юридической науки, теории коммуникации, психологии, лингвистики и риторики и предназначена для практического применения в профессиональной деятельности юриста.

Модель базируется на теоретических концепциях, разработанных в рамках:

- юридической науки (знания по общеправовым, отраслевым и специальным юридическим дисциплинам);
- теории коммуникации (включает в себя различные модели коммуникативного процесса (например, модель Шеннона-Уивера, модель Шрамма), исследование типов коммуникации (вербальная, невербальная, письменная, устная), анализ барьеров коммуникации, изучение влияния контекста на коммуникацию, знание специфических особенностей, связанных с юридической терминологией, строгими правилами доказательств и процессуальными нормами);
- психологии общения (понимание психологических аспектов коммуникации, умение учитывать эмоциональное состояние собеседника, строить доверительные отношения, эффективно управлять конфликтами, умение устанавливать контакт и эмпатия);
- лингвистики и риторики (знание норм и правил языка, умение точно и ясно выражать свои мысли, правильно использовать юридическую технику и терминологию, учитываются принципы эффективного убеждения и аргументации, знания о различных риторических фигурах и приемах, умение адаптировать речь к аудитории и контексту. Особое значение имеют навыки аргументации в судебных выступлениях, переговорах, при написании юридических документов);

– социологии (учитываются социологические процессы в обществе, социальный статус, культурные, религиозные особенности и ценности участников коммуникации, понимание социальных контекстов коммуникации, влияние социальных норм на коммуникативное поведение).

Модель юридико-коммуникативной компетентности включает практические инструменты по развитию коммуникативных умений и навыков для успешной профессиональной юридической деятельности, таких как умение эффективно общаться с клиентами, строить убедительную речь, эффективно использовать доказательства, отвечать на вопросы оппонента, управлять своим эмоциональным состоянием, умение вести переговоры, достигать компромисса, навыки аргументации и убеждения противоположной стороны, составлять юридические документы с учетом требований юридической техники, умение работать в команде, эффективно общаться с коллегами, координировать свою работу и работу коллектива, использовать различные каналы коммуникации и др.

Педагогическими методами, используемыми в развитии юридико-коммуникативной компетентности, наряду с традиционными лекционными и практическими занятиями являются деловые (ролевые) игры, проектный подход, проблемное обучение, дебаты, полемика, дискуссии, тренинги, то есть такие виды занятий, которые основаны на имитации ситуаций профессиональной юридической деятельности. С учетом этого современный преподаватель юридического вуза должен обладать не только профессиональными компетенциями: свободно владеть современным законодательством и иными правовыми нормами; опираться на особенности образовательного процесса и качественные разработки ведущих ученых, работающих в этой области; уметь увязывать частные и общественные интересы; хорошо разбираться в законодательной и правоприменительной практике, но и обладать развитыми коммуникативными навыками, заниматься профессиональным развитием, постоянно совершенствовать собственные компетенции.

К основным характеристикам данной модели можно отнести системность, динамичность, целостность и эффективность. Именно эти ключевые характеристики обеспечивают комплексный подход к развитию и оценке юридико-коммуникативной компетентности. Так, системность данной модели подразумевает наличие взаимосвязей между различными компонентами юридико-коммуникативной компетентности. Динамичный характер подчеркивает необходимость адаптации коммуникативных умений и навыков к изменениям в юридической практике, учитывая социальный и культурный контексты ситуации, соответствие развитие юридико-коммуникативной компетентности должно быть постоянным процессом. Целостность модели говорит о том, что коммуникативная компетентность не ограничивается только навыками устной и письменной речи, но охватывает и невербальные аспекты общения, умение слушать, вести диалог, аргументировать свою позицию и устанавливать доверительные отношения, что позволяет рассматривать коммуникативную компетентность как важный элемент профессионального юридического взаимодействия. Эффективность модели юридико-коммуникативной компетентности предполагает достижение поставленных целей в процессе профессионального обучения. Для юриста это может означать успешное представление интересов клиента, выигранное в суде дело, предотвращение конфликтов или успешное ведение переговоров. Эффективность может оцениваться через результаты взаимодействия – насколько удачно было донесено сообщение, какова была реакция партнера по общению и т. д.

К условиям успешной реализации модели юридико-коммуникативной компетентности можно отнести правовую грамотность (знание законодательства и судебной практики, понимание принципов права и их применения к конкретным ситуациям, умение анализировать правовые документы и формулировать юридические аргументы); коммуникативные умения и навыки (способность ясно и точно выражать свои мысли, умение слушать и понимать собеседника, владение навыками убеждения и аргументации, эмпатия и уважение к другим участникам процесса, взаимодействие с коллегами и обмен опытом, создание благоприятного рабочего климата, способствующего эффективному сотрудничеству); навыки медиации и переговоров (умение находить компромиссы и альтернативные пути решения конфликта, навыки ведения конструктивного диалога, осознание важности сохранения хороших отношений между сторонами юридического процесса); соблюдение этических норм и принципов (следование нормам профессиональной этики и стандартам поведения, честность и открытость в общении с клиентами и другими участниками процесса, ответственность за принятые решения и действия); психологическую устойчивость (способность сохранять спокойствие и объективность в стрессовых ситуациях, управление эмоциями и контроль над ними, толерантность к критике и негативной обратной связи); непрерывное обучение и развитие (регулярное повышение квалификации и участие в профессиональных тренингах, изучение новых законодательных актов и судебных решений, развитие коммуникативных и управленческих навыков).

Эти условия обеспечивают комплексный подход к реализации модели юридико-коммуникативной компетентности, что позволяет успешно разрешать правовые споры и конфликты, минимизируя риски и обеспечивая справедливое решение для всех сторон.

В заключение можно отметить, что модель коммуникативной компетентности юриста представляет собой сложную и многогранную систему, которая опирается на теоретические основы юридической науки, теории коммуникации и практически применяется в различных аспектах юридической деятельности. Ее эффективное освоение является ключом к успешной карьере юриста и будет способствовать урегулированию и эффективному разрешению споров и конфликтов, возникающих в правовой сфере.

Таким образом, специфика профессионального коммуникативного подхода в обучении будущих юристов заключается в следующем: упор на профессио-

нальную практику, обучение должно быть направлено на формирование у студентов умений и навыков, которые непосредственно применимы в их будущей профессиональной деятельности (например, умение вести переговоры, составлять юридические документы, представлять интересы клиентов); развитие критического мышления; включение в процесс обучения юридической этики и профессиональных стандартов, которые регулируют коммуникацию в юридической сфере; внедрение современных технологий в образовательный процесс, таких как онлайн-платформы для дистанционного обучения, вебинары и видеоконференции.

Библиографический список

1. Тонтоева Т.В. Диагностика уровня развития коммуникативной компетентности будущих юристов. *Исследование и преподавание языков: анализ, опыт, технологии: сборник научных статей*. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2022: 125–135.
2. Плужник И.Л. Специфика формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в подготовке студентов юридического профиля на основе образовательных стандартов третьего поколения. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2012; № 3: 43–48.
3. Кубиц Г.В. *Профессионализация языковой личности (на примере юридического дискурса)*. Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Челябинск, 2005.
4. Таова А.А. *Формирование коммуникативной компетентности студентов – будущих юристов в образовательном процессе современного вуза*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2011.
5. Танаева З.Р. Показатели и критерии уровня профессионально-речевой компетентности будущих сотрудников правоохранительных органов. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2022; № 2 (34): 90–96.
6. Usmanova E.F., Khudoykina T.V., Adaeva O.V. Formation and development of legal-communicative competence in the framework of higher legal education. *Perspectives of Science and Education*. 2023; № 5 (65): 245–258.
7. Худойкина Т.В., Усманова Е.Ф., Адаева О.В. Критерии оценки уровня юридико-коммуникативной компетентности в примирительных процедурах при разрешении правовых споров и конфликтов. *Проблемы экономики и юридической практики*. 2024; Т. 20, № 3: 20–24.

References

1. Tontoeva T.V. Diagnostika urovnya razvitiya kommunikativnoy kompetentnosti buduschih yuristov. *Issledovanie i prepodavanie yazykov: analiz, opyt, tehnologii: sbornik nauchnyh statej*. Ulan-Ud'e: Buryatskij gosudarstvennyj universitet imeni Dorzhi Banzarova, 2022: 125–135.
2. Pluzhnik I.L. Specifika formirovaniya professional'no orientirovannoj kommunikativnoy kompetencii v podgotovke studentov yuridicheskogo profilya na osnove obrazovatel'nyh standartov tret'ego pokoleniya. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2012; № 3: 43–48.
3. Kubic G.V. *Professionalizaciya yazykovoj lichnosti (na primere yuridicheskogo diskursa)*. Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2005.
4. Taova A.A. *Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov – buduschih yuristov v obrazovatel'nom processe sovremennoogo vuza*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2011.
5. Tanaeva Z.R. Pokazateli i kriterii urovnya professional'no-rechevoj kompetentnosti buduschih sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *Innovacionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2022; № 2 (34): 90–96.
6. Usmanova E.F., Khudoykina T.V., Adaeva O.V. Formation and development of legal-communicative competence in the framework of higher legal education. *Perspectives of Science and Education*. 2023; № 5 (65): 245–258.
7. Hudoykina T.V., Usmanova E.F., Adaeva O.V. Kriterii ocenki urovnya yuridiko-kommunikativnoy kompetentnosti v primiritel'nyh procedurah pri razreshenii pravovyh sporov i konfliktov. *Problemy ekonomiki i yuridicheskoy praktiki*. 2024; T. 20, № 3: 20–24.

Статья поступила в редакцию 27.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-46-50

Sorokovyykh G.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Foreign Language Teaching Methodology, State University of Education (Moscow, Russia), E-mail: sorokovyykh@mail.ru

Chalova O.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: oldadavydova@yandex.ru

ECOLOGICAL LINGUO-EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A NECESSARY COMPONENT OF A MODERN TEACHER'S IMAGE. The article deals with the image of a teacher, which plays a key role in the perception of a teacher as a professional. The objective of this article is to analyse the main components of a teacher's image, including appearance, speech and methodological culture, as well as the use of time management and time hacking in educational activities. The relevance of the topic is connected with the need to form in future teachers' universal values and competences, which largely determine their professional image. The study emphasises that good appearance and competent communication help to create trust in students, while methodical culture and effective planning of working time increase the level of professionalism of a teacher. Ecological linguo-educational environment is also considered as an important component of the image, contributing to the formation of environmental literacy in students. The article also emphasises the importance of teacher's image for improving the quality of education and creating a favourable educational environment. The results can be used for training future teachers and improving the professional development of current teachers.

Key words: teacher's image, appearance, speech and methodological culture, ecological linguo-educational environment, time management, time hacking

Г.В. Сороковых, д-р пед. наук, проф., Государственный университет просвещения, г. Москва, E-mail: sorokovyykh@mail.ru

О.А. Чалова, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: oldadavydova@yandex.ru

ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматривается имидж педагога, который играет ключевую роль в восприятии учителя как профессионала. Цель данной статьи заключается в анализе основных компонентов имиджа педагога, включая внешний вид, речевую и методическую культуру, а также использование тайм-менеджмента и тайм-хакинга в образовательной деятельности. Актуальность темы связана с необходимостью формирования у будущих учителей общечеловеческих ценностей и компетенций, которые в значительной мере определяют их профессиональный образ. Исследование подчеркивает, что хороший внешний вид и грамотное общение способствуют созданию доверия у учеников, тогда как методическая культура и эффективное планирование рабочего времени повышают уровень профессионализма педагога. Экологическая лингвообразовательная среда также рассматривается как важный компонент имиджа, способствующий формированию экологической грамотности у обучающихся. В статье также подчеркивается важность имиджа педагога для повышения качества образования и создания благоприятной образовательной среды. Результаты могут быть использованы для подготовки будущих педагогов и совершенствования профессионального развития действующих учителей.

Ключевые слова: имидж педагога, внешний вид, речевая и методическая культура, экологическая лингвообразовательная среда, тайм-менеджмент, тайм-хакинг

В современном мире имидж педагога очень важен в образовательном пространстве школы, вуза и других образовательных учреждениях. Влияние имиджа педагога распространяется на восприятие учителя как профессионала. Глобальные перемены в обществе, вызванные новыми тенденциями, включая цифровизацию, глобализацию и трансформацию всех образовательных стандартов, указывают на необходимость исследования имиджа педагога и всех его основных компонентов, выделяя экологическую лингвообразовательную среду. Педагогу, как ключевой фигуре в процессе обучения и воспитания, необходимо обладать глубокими знаниями и навыками и уметь эффективно взаимодействовать со всеми субъектами образовательного процесса.

Актуальность заявленной проблемы обусловлена необходимостью формирования общечеловеческих ценностей и общекультурных компетенций у будущего учителя, которые определяют его имидж и создают уникальный образ. В условиях изменения образовательного контекста актуальность изучения имиджа становится важным компонентом, так как от этого зависит эффективность образовательного процесса.

Цель данного исследования – рассмотреть имидж педагога и его основные компоненты, включая экологическую лингвообразовательную среду, а также его влияние на самосознание, самоактуализацию и саморегуляцию, профессиональное мастерство и внутреннее содержание, ценностные смыслы, которые наполняют внутренний мир учителя. Для реализации поставленной цели необходимо решить ряд задач, а именно – выделить основные компоненты имиджа педагога (внешний вид, речевую и методическую культуру, навыки тайм-менеджмента и тайм-хакинга) и их значение для педагога, провести опрос будущих педагогов относительно имиджа учителя, а также рассмотреть экологическую лингвообразовательную среду как один из компонентов имиджа педагога, которая также формирует образ современного учителя.

Методы исследования: теоретический анализ, опрос студентов и анализ научной литературы. Научная новизна данного исследования состоит в рассмотрении комплексного подхода к формированию имиджа педагога, включающего внешние и внутренние компоненты, такие как установление взаимосвязи между внешним видом педагога и формированием первого впечатления у учащихся, изучение влияния речевой культуры на создание положительного имиджа, определение методической культуры как ценностной составляющей профессионального портрета педагога, исследование роли тайм-менеджмента и тайм-хакинга в формировании имиджа педагога, рассмотрение экологической лингвообразовательной среды как компонента имиджа педагога. Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования важны для педагогов, которые стремятся улучшить свой имидж и повысить эффективность работы, руководителей образовательных организаций, заинтересованных в создании благоприятной среды для формирования положительного имиджа педагогов, а также исследователей в области педагогики, изучающих факторы, влияющие на имидж педагога. Теоретическая значимость результатов исследования состоит в том, что оно вносит вклад в теоретическую базу педагогики, обогащая ее новыми знаниями о структурных компонентах имиджа педагога и их взаимосвязи, влиянии внешних и внутренних факторов на формирование имиджа, роли имиджа педагога в образовательном процессе и перспективах развития исследований в области формирования имиджа педагога.

В нашем понимании имидж учителя многолик, он должен включать в себя внешний облик, поведение, вербальные и невербальные средства общения. От того, как педагог создаёт и продумывает свой профессиональный образ, зависит его профессиональная востребованность, пригодность, удовлетворённость и успех. Одна из главных форм формирования имиджа – самопрезентация учителя, которая включает умение оформлять свою внешность и демонстрировать лучшие качества на публику.

Внешний вид педагога формирует первое впечатление учеников и их родителей об учителе. Он служит неким визуальным «маяком», фиксируя доверие и авторитет. При правильном выборе одежды педагог создаёт облик профессионала, демонстрируя уважение к образовательному процессу и своим ученикам. Исследования показывают, что представление о себе через стиль одежды способствует повышению самооценки у педагога.

Речевая культура также играет большую роль в формировании имиджа. Педагогам необходимо выражать свои мысли четко и понятно, учитывая особенности восприятия информации различных возрастных групп слушателей. Грамотная речь выступает стимулом для создания позитивной атмосферы в классе/аудитории и повышением учебной мотивации учеников. Хорошие коммуникативные навыки помогают учителям преподнести материал, а также налаживать связь с учениками, что, в свою очередь, ведет к улучшению успеваемости учащихся.

Педагог, обладающий высоким уровнем методических знаний и применяющий инновационные подходы, создает на уроках условия, способствующие активному усвоению материала, демонстрируя высокий уровень методической культуры учителя.

Технологии тайм-менеджмента и тайм-хакинга являются также важным компонентом деятельности педагога. Так, способность планировать свой день, организовывать учебный процесс, расставлять приоритеты и выполнять задачи в запланированные сроки непосредственно влияет на уровень профессионализма преподавателя. Тем самым педагог повышает эффективность образовательного процесса.

Внешний вид педагога как один из компонентов имиджа педагога

Внешний вид педагога является важным аспектом, непосредственно влияющим на его имидж и авторитет в глазах учеников. Проведенные исследования показывают, что в первую очередь восприятие формируется на основе визуальных сигналов. Очевидно, что аккуратная и стильная одежда способна укрепить доверие, уважение к учителю и создать положительную атмосферу в классе/аудитории [1]. При этом внешний вид, являясь индикатором профессионализма педагога, способен облегчать процесс восприятия информации учениками. Отметим, что позитивное восприятие внешнего вида учителя может быть связано с его профессиональными качествами, что, в свою очередь, влияет на желание учеников получить знания и взаимодействовать с педагогом.

Отметим, что важно внимательно относиться к деталям образа педагога, где подходящие аксессуары и аккуратная причёска могут служить сигналами о том, что учитель уважает себя и своих учеников. В ходе проведенного опроса студенты упоминали, что им приятно видеть ухоженный внешний вид педагога, так как это создает ощущение комфорта и безопасности. Результаты проведенного опроса показали, что педагогам необходимо придерживаться делового стиля (72%), однако 20% опрошенных считают, что педагог может самовыражаться в своем внешнем виде (рис. 1).

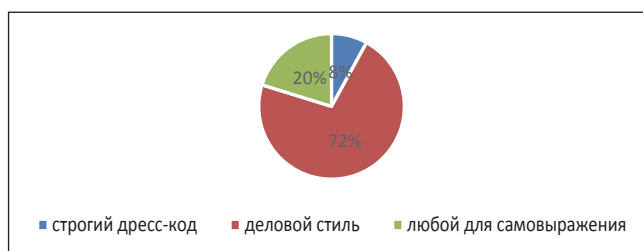


Рис. 1. Стиль в одежде педагога образовательных организаций

Речевая культура и её роль в имидже педагога

Речевая культура учителя включает множество значимых аспектов, каждое из которых диктует качество педагогического общения. Прежде всего, одним из элементов речевой культуры выступает грамотность построения фраз. Грамматическая точность, которая обеспечивает глубину содержания, логическую последовательность и ясность. Еще одним элементом речевой культуры является простота и ясность изложения. Очевидно, что искусство донести сложные идеи простыми словами зависит от ясности мышления учителя и образности его примеров, которые помогают лучше понять материал. Выразительность речи является еще одним краеугольным камнем, которая достигается не только тщательным выбором слов и синтаксических конструкций, но и активным использованием основных компонентов устной выразительности: тона, динамики голоса, темпа, пауз, ударения, интонации и дикции. Полагаем, что лингвистическая безопасность как часть национальной сохранности культуры и языка является не только проблемой общества, но и таких сообществ, как школа и семья [2, с. 419].

Наконец, владение речевым этикетом является нормой, выработанной обществом, которая определяет речевое поведение. Уровень мастерства в этом отношении служит маркером профессиональной пригодности, способствует укреплению авторитета, вызывает доверие и уважение среди слушателей.

Большое значение имеет не только содержание речи, но и её оформление. Эмоциональная насыщенность интонационного оформления, использование пауз для создания эффектов подчеркивания, выбор слов и стиля общения формируют облик педагога как эксперта в своей области. Грамотная подача материала придаёт уверенности учащимся и преподавателю.

Педагог, владеющий речевой культурой, способен наполнять образовательный процесс содержанием не только на уровне познавательных аспектов, но и эмоционального восприятия. Это позволяет ученикам легко усваивать сложные темы и активно участвовать в диалоге.

Методическая культура как компонент имиджа педагога

Многоликий образ учителя невозможно представить без методической культуры как некой ценностной составляющей профессионального портрета, который включает в себя такие компоненты, как позитивное отношение к образованию для всех категорий учащихся; признание политики и философии инклюзивного образования, что предполагает внутреннюю потребность и желание педагога обучать школьников с различными интересами, возможностями и социальным статусом; владение исследовательскими умениями проектировать урок и образовательное пространство с учетом конкретных способностей и уровня знаний учащихся, их познавательной и коммуникативной активности; признание личности обучающегося, принятие его запросов, стремление включить его в командную деятельность; соблюдение этических норм в процессе профессиональной коммуникации в рамках триады «ученик – учитель – родитель» [3].

Для построения имиджа современного учителя, обладающего набором определенных качеств, который часто понимают как чью-то индивидуальность [4, с. 60], мы обратились к опросу студентов. Будущим педагогам предложили ответить на вопрос о необходимости изменения образа учителя в течение времени

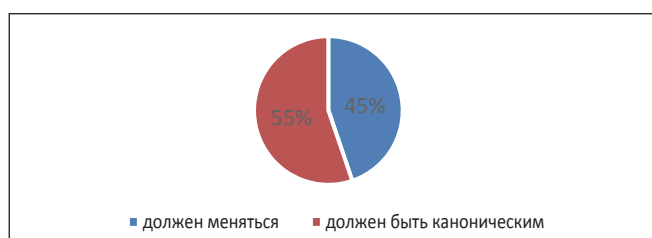


Рис. 2. Отношение будущих педагогов к изменению образа учителя в течение времени

(рис. 2). Большинство респондентов (55%) ответили, что образ учителя должен меняться, отвечая вызовам современности.

Имидж педагога рассматривается как некий сконструированный портрет, который включает в себя структурные компоненты [5]. При этом выделяется тот факт, что и имидж педагога может включать разные характеристики, соответствующие/несоответствующие ожиданиям окружающих. Чаще всего данные характеристики делятся на социальные и символические, где первые во многом зависят и предопределяются политической ситуацией и могут конструироваться заново, а вторые – устойчивые, так как представляют собой продукт культуры [4, с. 60] и выполняют ценностные функции имиджа педагога. Проведенный опрос показал, что для имиджа педагога как эмоционально окрашенного стереотипа в сознании воспитанников важна знаниевая компетентность (52%), этика общения (48%), голос и интонация (47%), наименьшее значение придается одежде педагога (11%) (рис. 3).

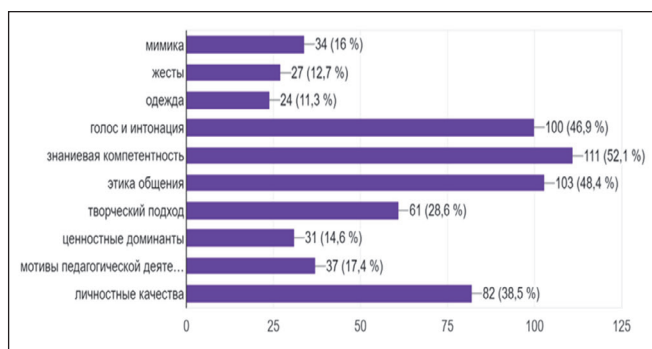


Рис. 3. Имидж педагога как эмоционально окрашенный стереотип в сознании воспитанников

Методическая культура педагога влияет на общепринятые представления о профессионализме и на оценку учениками и коллегами. Осознание своей роли в образовательном процессе, постоянное совершенствование методических подходов создаёт основу устойчивого имиджа. Эффективное использование различных методик, адаптированных к особенностям аудитории, формирует доверие и уважение к педагогу, что, в свою очередь, способствует созданию положительного образа в образовательной среде [6].

Не менее важным составляющим методической культуры является поддержание профессионального имиджа через уверенное владение предметом, в том числе умение делиться своими знаниями и опытом. Педагог, оказывающийся в ситуации незнания, теряет авторитет, что негативно сказывается на его образе. Важно, чтобы педагог не только был экспертом в своей области, но и делился искренней заинтересованностью в обучении, формируя навыки и ценностные ориентиры у аудитории [7].

Одним из аспектов методической культуры является умение педагога творчески подходить к обучению, что включает применение новых технологий, активных методов обучения и адаптацию учебного материала, что отвечает интересам и потребностям учащихся. Педагоги, обладающие высоким уровнем методической культуры, способны передавать знания и вдохновлять учеников на дальнейшее развитие и самообразование.

Каждый педагог выбирает методы, подходы и приемы в зависимости от образовательной среды и аудитории. Использование разнообразных подходов придает новизну в обучении и делает процесс более увлекательным. Педагоги-экспериментаторы, применяющие различные подходы в образовательном процессе, получают возможность создать образ инновационного и востребованного специалиста, что сказывается на его профессиональном имидже.

Кроме того, методическая культура выражается в способности педагога адекватно реагировать на критические ситуации и принимать решения в условиях неопределенности. Это качество важно для формирования устойчивого имиджа и поддержания самоуважения как среди коллег, так и среди учеников. Педагог, который может эффективно справляться с вызовами, становясь примером для подражания, создает свою уникальную зону влияния.

Тайм-менеджмент и тайм-хакинг как факторы имиджа педагога

Современный учитель сталкивается с множеством задач, большинство из которых должны решаться одновременно или в течение короткого временного промежутка. Сжатые сроки для выполнения профессиональных и творческих заданий распространяются на все виды деятельности учителя. Педагогическим работникам необходимо пересматривать и корректировать подходы к планированию времени и выполнению различных видов деятельности, настраиваться на правильный ритм жизни и работы, чтобы четко распределять время в зависимости от целей и приоритетов. В связи со сказанным способность к управлению временем и тайм-хакингу будет являться необходимым условием для эффективной педагогической деятельности.

Так, Г.В. Сороковых определяет тайм-менеджмент как совокупность техник, которые помогают правильно распределять силы и время для большей эффективности в работе [8, с. 45]. Для того чтобы достичь успеха в тайм-менеджменте (саморегуляции) и тайм-хакинге (саморефлексии), необходимо самоорганизовываться, критически оценивать уровень своей работоспособности [8, с. 45].

Тайм-менеджмент для педагогов становится важным инструментом, позволяющим упорядочить рабочую деятельность и минимизировать стресс. Эффективное распределение рабочего времени – одно из основных условий успешной педагогической практики. Применение научно обоснованных методов организации времени помогает учителям не только в профессиональной, но и в личной жизни. Педагогам необходимо учесть важность каждого этапа тайм-менеджмента: от учета времени до анализа его использования и контроля достижений [9].

Нехватка времени часто прерывает выполнение планов, являясь актуальной проблемой в образовательной системе. Обучение основам тайм-менеджмента должно стать частью подготовки учителей. Применение эффективных методов тайм-менеджмента позволяет сделать рабочий процесс более организованным и целенаправленным. Успешная организация рабочего времени также включает установление приоритетов, что обеспечивает качественное выполнение поставленных задач [10].

Необходимо отметить, что тайм-менеджмент требует высокой дисциплины и самоконтроля. Учитель, который способен к самоорганизации, может создать более гармоничную рабочую атмосферу для себя и своих студентов. Это зачастую влияет не только на качество образовательного процесса, но и на профессиональную самореализацию от выполненной работы. Успешная организация рабочего времени преподавателя становится образцом для подражания для студентов, формируя у них также навыки правильного распределения времени [11].

Кроме того, тайм-менеджмент, или умение эффективно планировать свое время является важным навыком, помогающим педагогам увеличить продуктивность и эффективность работы, достичь гармонии в профессии. Установление четких и реалистичных целей помогает оптимизировать процесс обучения и достигать наилучших результатов. Педагоги, практикующие тайм-менеджмент и тайм-хакинг, обладают большим уровнем самоорганизации, позволяющим им уделять время учебному процессу и самообразованию, что способствует их профессиональному росту и укреплению имиджа.

Экологическая лингвообразовательная среда как компонент имиджа педагога

Очевидно, что учитель является образцом поведения и мотивирует учащихся на те действия, которые сам выполняет. Будут эти действия потребительскими или природоохранными – во многом зависит от ценностных ориентиров учителя и его отношения к природе. Экологически грамотное поведение учителя, владеющего иностранным языком, способствует увеличению экологических знаний учащихся [12; 13] и росту экологической культуры обучающихся. Именно учитель является субъектом экологического образования и воспитания подрастающих поколений. Отметим, что педагог может сплотить школьников с целью изучения состояния природной среды и влияния антропогенных факторов, используя различные формы работы («перевернутый класс» [14], виртуальные экскурсии и т. д. [15]), а также активные формы обучения [16], при этом важно не только заинтересовать учащихся, но и сохранить интерес к изучению экологических проблем. Необходимо также упомянуть, что учитель, демонстрируя неравнодушное отношение к природе, может направлять учащихся на природоохранную деятельность, а также показывать, как учащиеся сами могут улучшить обстановку в природной среде.

Обратим внимание также на тот факт, что учебная дисциплина «Иностранный язык» обладает огромным воспитательным и образовательным потенциалом. При помощи данной дисциплины можно повысить как общий уровень культуры обучающихся, так и уровень экологической культуры с помощью цифровых учебных пособий («Экологический рекламный проект» [17], «Изучаем экологию на английском языке» и др.), мобильных приложений на иностранном языке [18] и т. д.

Формирование имиджа педагога в современной образовательной среде представляет собой многогранный и комплексный процесс, включающий в себя элементы внешнего вида, речевой и методической культуры, управление временем и разные подходы к развитию личных качеств. Педагог не только передает знания, но и становится ролевой моделью для своих учеников, формируя социальные и культурные ориентиры.

Таким образом, внешний вид учителя, включая стиль одежды и ухоженность, несет в себе важную информацию для учащихся, формируя первое впечатление.

чтение и эмоциональное восприятие педагога. Стиль преподавания и манера общения могут варьироваться в зависимости от аудитории, однако важно, чтобы они были соотнесены с личностью преподавателя и его профессиональными целями. Эмоциональное окрашивание образа педагога часто определяется его способностью вызвать доверие и интерес у учеников, что может быть достигнуто как через внешний вид, так и через харизму и умение общаться.

Речевая культура педагога играет ключевую роль в формировании его имиджа. Четкость, логичность, последовательность изложения материала должны сочетаться с уместным использованием профессионального жаргона и доступных формулировок для лучшего восприятия информации. Педагогам следует также развивать навыки активного слушания и ведения конструктивного диалога, что поможет создать атмосферу взаимопонимания и поддержки дискуссии. К тому же использование интерактивных методов обучения и вовлечение учащихся в процесс обсуждения тем повышает уровень взаимной ответственности за обучение и способствует формированию положительного имиджа.

Методическая культура педагога подразумевает глубокое понимание принципов преподавания, а также умение применять их на практике. Учитель, который извлекает уроки из своих ошибок и корректирует свои действия, демонстрирует стремление к профессиональному росту и развитию. Важно отметить, что методическая культура включает не только знание предмета, но и понимание психологии учащихся, что помогает лучше адаптировать образовательный процесс под индивидуальные потребности.

Тайм-менеджмент и тайм-хакинг – также важные аспекты успешного педагога. Умение эффективно планировать свое время, расставлять приоритеты, а также находить баланс между личной жизнью и работой способствуют не только повышению продуктивности, но и созданию положительного имиджа. Учителя, которые показывают свою организационную структуру и возможность своевременно выполнять задачи, вызывают больше доверия у студентов и коллег.

Экологическая лингвообразовательная среда как составляющая имиджа педагога является важным аспектом, который требует внимания и осознанного подхода. В условиях современного образования, где взаимодействие и коммуникация становятся ключевыми факторами успеха, педагоги должны стремиться к формированию «зеленого» имиджа с ярко выраженным экологическим мировоззрением. Педагог, владеющий высоким уровнем общей культуры и иностранным языком, способен заинтересовать учащихся в получении экологических знаний и расширении природоохранного кругозора средствами иностранного языка.

Результаты проведенного исследования представляют научный интерес для педагогов, заинтересованных в создании благоприятной образовательной среды для учащихся, целью которых является эффективность процесса обучения; исследователей в области педагогики, изучающих факторы, влияющие на имидж педагога.

Полученные результаты дают основание полагать, что исследование можно продолжить, рассматривая все компоненты имиджа педагога, их взаимосвязь, а также роль имиджа педагога в цифровом образовательном процессе.

Библиографический список

1. Зарипова А.З. Влияние внешнего вида педагога на образовательный процесс. *Инновационная наука*. 2016; № 3-2 (15): 137–138.
2. Сороковых Г.В., Старицына С.Г., Морозова В.И., Прибылова Н.Г. Исследование проблемы речевой культуры будущего учителя как фактора формирования лингвистической безопасности образовательного пространства. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; № 9 (5): 413–422.
3. Старицына С.Г., Сороковых Г.В. Специфика обучения детей иностранных граждан английскому языку в российских школах. *Диалог культур – культура диалога в многонациональном городском пространстве*: материалы IV Международной научно-практической конференции. Москва: ООО «Языки народов мира», 2024: 230–235.
4. Сороковых Г.В., Казанцева А.А. Маркетинг в образовании: учебное пособие. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «КноРус», 2022.
5. Сороковых Г.В. Коммуникативный портрет учителя иностранных языков. *Педагогическое образование: вызовы XXI века*: сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти академика В.А. Сластенина. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет. 2019: 8–11.
6. Щербаклова Е.В., Щербаклова Т.Н. Способы формирования профессионального имиджа современного учителя. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60-1: 411–415.
7. Федосова И.В. Формирование педагогического имиджа у будущих специалистов сферы образования. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2016; Т. 5, № 2 (15): 162–166.
8. Сороковых Г.В., Старицына С.Г., Морозова В.И. *Классное руководство*. Москва: ООО «Издательство «КноРус», 2024.
9. Савельева А.Г. Тайм-менеджмент в профессиональной деятельности учителя. *Здоровье – основа человеческого потенциала: проблемы и пути их решения*. 2020; № 15 (2): 1076–1081.
10. Зотьева Е.Н., Бабакова Е.Н., Киселева Е.В. Тайм-менеджмент современного педагога. *Теория и практика современной науки*. 2021; № 12 (78): 334–337.
11. Кавалерчик Т.Л. Педагогический тайм-менеджмент: повышение эффективности планирования урока. *Народное образование*. 2015; № 5 (1448): 93–101.
12. Чалова О.А. Воспитание экологической культуры средствами иностранного языка в техническом вузе. *Лингвистика и лингводидактика: сборник научных тезисов и статей по материалам Всероссийской научно-практической очно-заочной конференции*. Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2023: 262–264.
13. Чалова О.А. Формирование экологической культуры студентов средствами иностранного языка в условиях цифровой трансформации образования. *Перспективы науки*. 2023; № 11 (170): 389–393.
14. Чалова О.А. Эффективность использования модели обучения «перевернутый класс» в воспитании экологической культуры студентов в цифровой иноязычной среде. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2024; Т. 12, № 2: 35.
15. Чалова О.А. Виртуальная экскурсия как средство воспитания экологической культуры студентов в лингвообразовательной среде вуза. *Уголовно-исполнительная система: законодательство, политика, процесс*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, приуроченной к 30-летию со дня образования Самарского юридического института ФЦИН России, посвященной памяти российского ученого-пенитенциариста заслуженного юриста Российской Федерации доктора юридических наук, профессора О.В. Филимонова. Самара: Федеральное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Самарский юридический институт Федеральной службы исполнения наказаний», 2024: 222–223.
16. Чалова О.А. Применение активных форм обучения в воспитании экологической культуры студентов в цифровой лингвообразовательной среде вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 157–159.
17. Чалова О.А. Экологический рекламный проект: в 4 ч. Москва: ООО Издательство Спутник+, 2023; Ч. 1.
18. Чалова О.А., Герасимова Т.А. Возможности использования мобильных приложений в процессе воспитания экологической культуры обучаемых средствами иностранного языка. *Перспективы науки*. 2023; № 6 (165): 213–216.

References

1. Zaripova A.Z. Vliyaniye vneshnego vida pedagoga na obrazovatel'nyy process. *Innovatsionnaya nauka*. 2016; № 3-2 (15): 137-138.
2. Sorokovyh G.V., Staritsyna S.G., Morozova V.I., Pribylova N.G. Issledovanie problemy rechevoj kul'tury buduschego uchitelya kak faktora formirovaniya lingvisticheskoy bezopasnosti obrazovatel'nogo prostranstva. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 9 (5): 413-422.
3. Staritsyna S.G., Sorokovyh G.V. Specifika obucheniya detej inostrannyh grazhdan anglijskomu yazyku v rossijskih shkolah. *Dialog kul'tur – kul'tura dialoga v mnogonacional'nom gorodskom prostranstve*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: OOO "Yazyki narodov mira", 2024: 230-235.
4. Sorokovyh G.V., Kazanceva A.A. Marketing v obrazovanii: uchebnoe posobie. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Izdatel'stvo "KnoRus", 2022.
5. Sorokovyh G.V. Kommunikativnyj portret uchitelya inostrannyh yazykov. *Pedagogicheskoe obrazovanie: vyzovy XXI veka*: sbornik nauchnyh trudov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj pamjati akademika V.A. Slastenina. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet. 2019: 8-11.
6. Scherbakova E.V., Scherbakova T.N. Sposoby formirovaniya professional'nogo imidzha sovremennogo uchitelya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60-1: 411-415.
7. Fedosova I.V. Formirovanie pedagogicheskogo imidzha u buduschih specialistov sfery obrazovaniya. *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*. 2016; Т. 5, № 2 (15): 162-166.
8. Sorokovyh G.V., Staritsyna S.G., Morozova V.I. *Klassnoe rukovodstvo*. Moskva: OOO "Izdatel'stvo "KnoRus", 2024.
9. Savel'eva A.G. Tajm-menedzhment v professional'noj deyatel'nosti uchitelya. *Zdorov'e – osnova chelovecheskogo potentsiala: problemy i puti ih resheniya*. 2020; № 15 (2): 1076-1081.
10. Zot'eva E.N., Babakova E.N., Kiseleva E.V. Tajm-menedzhment sovremennogo pedagoga. *Teoriya i praktika sovremennoj nauki*. 2021; № 12 (78): 334-337.
11. Kavalerchik T.L. Pedagogicheskij tajm-menedzhment: povyshenie 'effektivnosti planirovaniya uroka. *Narodnoe obrazovanie*. 2015; № 5 (1448): 93-101.
12. Chalova O.A. Vospitanie 'ekologicheskoy kul'tury sredstvami inostrannogo yazyka v tehničeskom vuze. *Lingvistika i lingvodidaktika: sbornik nauchnyh tezisov i statej po materialam Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy očno-zaočnoj konferencii*. Orekhovo-Zuevo: Gosudarstvennyj humanitarно-technologicheskij universitet, 2023: 262-264.
13. Chalova O.A. Formirovanie 'ekologicheskoy kul'tury studentov sredstvami inostrannogo yazyka v usloviyah cifrovoy transformacii obrazovaniya. *Perspektivy nauki*. 2023; № 11 (170): 389-393.
14. Chalova O.A. 'Effektivnost' ispol'zovaniya modeli obucheniya «perevernutyj klass» v vospitanii 'ekologicheskoy kul'tury studentov v cifrovoj inoyazyčnoj srede. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2024; Т. 12, № 2: 35.

15. Chalova O.A. Virtual'naya `ekskursiya kak sredstvo vospitaniya `ekologicheskoy kul'tury studentov v lingvooobrazovatel'noj srede vuza. *Ugolovno-ispolnitel'naya sistema: zakonodatel'stvo, politika, process: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, priurochennoj k 30-letiyu so dnya obrazovaniya Samarskogo yuridicheskogo instituta FSIN Rossii, posvyaschennoj pamyati rossijskogo uchenogo-penitenciarista zaslužennogo yurista Rossijskoj Federacii doktora yuridicheskikh nauk, professora O.V. Filimonova. Samara: Federal'noe kazennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya "Samarskij yuridicheskij institut Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazaniy", 2024: 222-223.*
16. Chalova O.A. Primenenie aktivnykh form obucheniya v vospitanii `ekologicheskoy kul'tury studentov v cifrovoj lingvooobrazovatel'noj srede vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 157-159.
17. Chalova O.A. `Ekologicheskij reklamnyj proekt: v 4 ch. Moskva: OOO Izdatel'stvo Sputnik+, 2023; Ch. 1.
18. Chalova O.A., Gerasimova T.A. Vozmozhnosti ispol'zovaniya mobil'nykh prilozhenij v processe vospitaniya `ekologicheskoy kul'tury obuchaemykh sredstvami inostrannogo yazyka. *Perspektivy nauki*. 2023; № 6 (165): 213-216.

Статья поступила в редакцию 30.12.24

УДК 37.042

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-50-52

Shrayber A.N., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: 336680@bk.ru

SOCIAL PRACTICES OF VOCATIONAL TRAINING AND EMPLOYMENT OF HEARING-IMPAIRED WOMEN. The article presents results of an empirical study of social practices of vocational training and employment of hearing-impaired women in the Altai Krai. The research methodology is based on the analysis of the objective and subjective aspects of this process. The objective aspect of social practices reflects the activities of a hearing-impaired person and their interaction with society in terms of training and employment. The subjective aspect includes volitional personal efforts of a disabled person, which they make for implementation in the professional sphere. The study reveals the respondents' opinions regarding the desired employment, difficulties and actions taken by a hearing-impaired woman during vocational training and job search, as well as an assessment of assistance from the state and the immediate environment in the process of integrating a disabled person into the labor sphere. The problems of employment of women with hearing impairments are complex and include social, legal, psychological and economic aspects. The success of social practices for the training and employment of hearing-impaired women depends on two factors: firstly, on the combination of personal qualities and efforts that women make in the process of training and job search, and secondly, on targeted support from government bodies, public organizations and the immediate environment.

Key words: social practices of training and employment, women with hearing impairments, employment of disabled people.

A.N. Шрайбер, канд. социол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: 336680@bk.ru

СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ЖЕНЩИН

В статье представлены результаты эмпирического исследования социальных практик профессионального обучения и трудоустройства слабослышащих женщин в Алтайском крае. Методика исследования строилась на основе анализа объективной и субъективной сторон данного процесса. Объективная сторона социальных практик отражает деятельность слабослышащего человека и его взаимодействие с социумом в аспекте обучения и трудоустройства. Субъективная сторона включает волевые личностные усилия инвалида, которые он прилагает для реализации в профессиональной сфере. В результате исследования выявлены мнения респондентов относительно желаемой занятости, трудностей и действий, предпринимаемых слабослышащей женщиной при профессиональном обучении и поиске места работы, а также оценка помощи со стороны государства и ближнего окружения в процессе интеграции инвалида в трудовую сферу. Проблемы трудоустройства женщин с нарушением слуха носят комплексный характер и включают в себя социальный, правовой, психологический и экономический аспекты. Успешность социальных практик обучения и трудоустройства слабослышащих женщин зависит от двух факторов: во-первых, от сочетания личностных качеств и усилий, которые женщины прилагают в процессе обучения и поиска работы, во-вторых, от адресной поддержки органов власти, общественных организаций и ближнего окружения.

Ключевые слова: социальные практики обучения и трудоустройства, женщины с нарушениями слуха, трудоустройство инвалидов

Актуальность темы исследования обоснована необходимостью получения профессионального образования и последующего трудоустройства людей с нарушением слуха для их успешной интеграции в жизнедеятельность общества. Это является одной из ведущих задач современного социального государства и научного сообщества. Наиболее остро проблема получения профессионального образования и дальнейшего трудоустройства стоит перед слабослышащими женщинами. Спектр возможностей их реализации на рынке труда ограничивается не только по гендерному признаку: многие профессии недоступны женщинам в силу ограничений их физических возможностей. К этому аспекту добавляется и физиологический недуг, что существенно затрудняет их профессиональную самореализацию. Наличие профессионального образования и успешных практик трудоустройства повышает уровень их собственной самооценки и значимости в общественной среде.

Целью эмпирического исследования являлся анализ сущности и специфических черт социальных практик профессионального обучения и трудоустройства слабослышащих женщин. Для достижения поставленной цели были реализованы следующие задачи: проанализированы теоретико-методологические основания изучения социальных практик профессионального обучения и трудоустройства слабослышащих женщин; разработана методика эмпирического исследования специфики социальных практик профессионального обучения и трудоустройства слабослышащих женщин в Алтайском крае; охарактеризованы полученные результаты исследования по показателям объективного (взаимодействие слабослышащего человека с социумом) и субъективного (волевые личностные усилия индивида) характера.

Теоретическая значимость исследования заключается в формировании методологии и методики, позволяющих изучить социальные практики профессионального обучения и дальнейшего трудоустройства женщин с нарушением слуха в комплексном аспекте, включающем социальную, правовую, психологическую и экономическую составляющие. Практическая значимость исследования заключается в определении специфических характеристик успешных социальных практик, которые заключаются, с одной стороны, в сочетании личностных качеств, целеустремленности и усилий, которые прилагают слабослышащие женщины в

процессе профессионального обучения и поиска работы, и, с другой стороны, адресной поддержки органов власти, общественных организаций и ближнего окружения в деятельности женщины-инвалида. Исследование социальных практик профессионального обучения и трудоустройства слабослышащих женщин в Алтайском крае позволило раскрыть региональный аспект проблематики, что обосновывает научную новизну представленных эмпирических данных.

Исследовательский опыт по заявленной проблематике в отечественной науке довольно значительный. Широко представлены исследования по вопросам правовой организации трудоустройства инвалидов [1]; проанализированы факторы, усложняющие трудоустройство слабослышащих людей [2]. Комплекс проблем трудоустройства инвалидов в России рассматривала Коновалова Т.В., систематизировав и объединив их в правовые, экономические и социальные факторы [3]. Также исследуются основные проблемы трудоустройства молодых инвалидов после учебных заведений [4]. Феномен социальных практик подробно рассмотрен через выделение основных признаков, функций и способов их формирования [5]. В рамках концепции социальных практик рассмотрены основные механизмы трудоустройства людей с нарушением слуха и методы их упрощения [6].

Для выявления социальных практик профессионального обучения и трудоустройства женщин с нарушением слуха необходимо принимать во внимание разделение исследуемого процесса на объективную и субъективную составляющие. Объективная сторона социальных практик отражает деятельность слабослышащего человека, его взаимодействие с социумом в аспекте обучения и поиска работы. Здесь рассматриваются действия как нуждающейся стороны (инвалида), так и социальных структур, институтов общества, способных помочь в решении проблемы: администрация учебных заведений, работодатели, социальные службы, министерства и ведомства, круг знакомых. Субъективная сторона социальных практик трудоустройства включает как волевые личностные усилия инвалида, которые он прилагает для получения образования и трудоустройства.

Сбор первичной эмпирической информации проходил с помощью опросного метода – интервьюирования. Вопросы для респондентов были скомпонованы в смысловые блоки согласно проблематике исследования. Первый блок вопросов направлен на выявление объективной составляющей социальных практик

обучения и трудоустройства женщин с нарушением слуха. Это непосредственно деятельность слабослышащего по решению вопроса о получении образования и дальнейшего трудоустройства, в том числе использование помощи государства, общественных организаций, знакомых людей. Вторым блоком стали вопросы, направленные на выявление субъективной стороны социальных практик. В этом случае вопросы в интервью были нацелены на выявление определенных психологических характеристик слабослышащего, которые затрудняют или способствуют оптимальному выбору социальных практик обучения и трудоустройства.

Исследование носило выборочный характер, объем выборочной совокупности составил 173 респондента. Выборка строилась на основе принципов неслучайного, целенаправленного отбора типичных представителей. Обязательными признаками для типичных представителей выборочной совокупности являлись пол респондента и ограничение возможностей по слуху. Результаты интервьюирования анализировались с помощью методов математико-статистической обработки данных: частотного анализа и таблиц сопряженности.

Обратимся к основным результатам исследования. Профессиональная подготовка – это необходимый компонент социальных практик трудоустройства слабослышащих женщин. От наличия образования зависит не только выбор профессии, но и психологический настрой, уровень притязаний к будущему месту работы. Задав респондентам вопрос о предпочитаемой деятельности, мы получили следующие результаты: 43% женщин ответили, что хотели бы заниматься творчеством, для 44% опрошенных собственное дело является идеальной трудовой деятельностью, 3% согласны развиваться по месту своей работы. При этом лишь 10% женщин отмечают, что хотели бы учиться новому, поскольку учеба – это коммуникация со здоровыми людьми. Но не все психологически готовы к таким взаимодействиям, большинство испытывают коммуникативные трудности.

Таблица 1

Распределение ответов респондентов на вопрос
о желаемых условиях работы

Варианты ответа	Процент ответивших, %
Гибкий график работы	58
Работа на дому	26
Полный рабочий день	13
Затрудняюсь ответить	3
Всего	100

Из табл. 1 видно, что 58% женщин, участвующих в исследовании, желают работать по свободному графику, объясняя это ограничениями по здоровью; 26% женщин указали, что хотели бы работать на дому, таким образом избежать возможных коммуникаций с другими людьми.

В табл. 2 представлены распределения ответов респондентов о наличии у них какого-либо образования. Необходимо отметить, что слабослышащие женщины принимали решение о дальнейшем профессиональном обучении, исходя из потребности в освоении конкретной профессии. Если профессия не требовала обязательного профессионального обучения, то большинство опрошенных не продолжили обучение после школы.

Таблица 2

Распределение ответов респондентов на вопрос
«Как Вы освоили свою профессию?»

Варианты ответа	Процент ответивших, %
Я окончила специальные курсы	39
Я окончила СПО	32
Я нигде не училась и освоила профессию самостоятельно	11
Я окончила ВУЗ	10
У меня нет профессии	8
Всего:	100

Так, среди опрошенных женщин лишь 10% имеют высшее образование, а 32% – среднее профессиональное, что свидетельствует о недостаточном распространении профессионального образования среди женщин-инвалидов. Одной из причин такого положения дел является то, что сам процесс получения образования требует от слабослышащего немалых усилий. Довольно популярны среди слабослышащих женщин краткосрочные курсы по получению профессии визажиста, мастера маникюра, парикмахера (39%). Также среди опрошенных женщин нашлись те, которые освоили профессию самостоятельно (11%). Как правило, это профессиональная деятельность не требует определенного уровня квалификации, например, уборщицы, упаковщицы, посудомойщицы и те, которые вовсе не имеют профессии (8%), данный ответ был распространен среди домохозяек. Среди опрошенных слабослышащих женщин наиболее

часто встречались специалисты, занятые в индустрии красоты (26%), в сфере производства (17%) – это пекари, кондитеры, упаковщицы, закройщицы. Трудятся по рабочим специальностям около 15% женщин (уборщицы, разнорабочие на стройке, посудомойщицы). При этом значительная часть опрошенных, получивших высшее и среднее профессиональное образование, работают по профессии: бухгалтером, программистом, социальным работником, педагогом. Но в общей массе выборочной совокупности их доля невелика – 7%. Безработных оказалось 14%, а 21% женщин ответили, что имеют периодическую неофициальную занятость.

Исследование показало, что должности педагога и социального работника в бюджетных организациях женщины получили благодаря центрам занятости населения. Самостоятельно искали работу, используя помощь знакомых, низкоквалифицированные работники, специалисты коммерческой сферы и индустрии красоты. Некоторая часть женщин (9%) пыталась открыть свое дело, в основном это представители бьюти-сферы, где работать на себя наиболее удобно и выгодно (табл. 3).

Таблица 3

Распределение ответов респондентов на вопрос
«Какие действия Вы предпринимали, для того чтобы найти работу?»

Варианты ответа	Процент ответивших, %
Обращалась в государственный центр занятости населения	58
Обращалась за помощью к знакомым	20
Пыталась открыть свое дело	13
Самостоятельно искала работу	9
Всего:	100

Для того чтобы активно реализовывать себя на рабочем месте, слабослышащие, как правило, нуждаются в определенной подготовке. Ответы респондентов распределились относительно равномерно, потребности женщин-инвалидов индивидуальны, отметим, что 21% ответивших не нуждаются в помощи и готовы к трудовой деятельности (табл. 4).

Таблица 4

Распределение ответов респондентов на вопрос «Какая подготовка
Вам необходима для того, чтобы выйти на работу?»

Варианты ответа	Процент ответивших, %
Физическая подготовка	22
Подготовка не нужна	21
Подготовка оборудования	20
Психологическая подготовка	19
Правовая подготовка	18
Всего:	100

Большинство опрошенных женщин сталкивались с отказом при приеме на работу (83%), они указали следующие причины. Так, значительная часть работодателей сомневается в реальных возможностях слабослышащего соискателя, отмечая, что они могут не справиться с поставленными перед ними задачами. 17% указали на причину необходимости обеспечения специализированного рабочего места для труда слабослышащего, что особенно является невыгодным для представителей коммерческого сектора (табл. 5).

Таблица 5

Распределение ответов респондентов на вопрос «Какую причину отказа
указывает работодатель, чтобы не принимать на работу
слабослышащего сотрудника?»

Варианты ответа	Процент ответивших, %
Боязнь, что инвалид не справится с работой	63
Необходимость обеспечения специализированного рабочего места	17
Неподходящая сфера деятельности для инвалида	10
Некомпетентность	7
Нет опыта работы	3
Всего:	100

Не только субъективное отношение слабослышащего к своим перспективам в трудовой деятельности определяет выбор социальных практик профессионального обучения и трудоустройства. Часто его останавливают случаи предвзятого отношения к слабослышащим, дискриминации и унижения. Практически для

Таблица 6

Распределение ответов респондентов на вопрос «Что, по Вашему мнению, нужно делать государству, чтобы помочь в получении образования и трудоустройстве слабослышащих людей?»

Варианты ответа	Процент ответивших, %
Дополнительно мотивировать работодателей для приема на работу	75%
Открывать предприятия, где инвалид сможет полноценно трудиться	50%
Обеспечивать большее количество квотируемых мест	43%
Организовывать переобучение по востребованным специальностям	32%
Оказывать психологическую помощь	24%

*сумма процентов превышает 100%, т. к. респонденты могли предложить несколько вариантов ответов

половины опрошенных женщин такие случаи известны очень хорошо (45%), что свидетельствует о значительной распространенности данной проблемы, а 35% отметили, что такие случаи им скорее известны, чем неизвестны. Суммарно для 80% опрошенных слабослышащих женщин дискриминация инвалидов на рабочем месте не является новостью. При этом данные случаи происходят скорее со стороны начальства, чем со стороны сотрудников. Поскольку практически половина опрошенных отметила, что коллеги не делают никакой разницы по отношению к слабослышащему человеку, поскольку инвалиды являются полноценными членами общества, как и здоровые люди. 22% опрошенных отмечают, что коллеги относятся к слабослышащим заботливо, а 23% – снисходительно, и лишь 7% коллег негативно относятся к слабослышащему.

Для 14% опрошенных женщин оказалось несложной задачей получить необходимое профессиональное образование и трудоустроиться. С некоторыми затруднениями столкнулись 46% опрошенных, поскольку привычный образ жизни нарушается, приходится переступать через свои страхи и комплексы для организации практики обучения и трудоустройства. С большими затруднениями столкнулись 30%, при этом значимое количество опрошенных отмечали необходимость психологической помощи. В процессе социализации у инвалида формируется определенный ряд комплексов, что сильно затрудняет процесс решения вопроса с трудоустройством. В целом поиск работы и трудоустройство вселяет в человека надежду на светлое будущее и ощущение нужности социуму, поэтому для 80% такие практики оказались положительными, у слабослышащих женщин появился стимул жить дальше. Оставшиеся 20% опрошенных получили негативный опыт и отрицательное влияние на эмоциональное состояние, поскольку могли столкнуться с дискриминацией, непониманием их проблемы в центре занятости населения и работодателем.

В ходе исследования было определено отношение слабослышащих женщин к действиям, предпринимаемым государственными организациями. Общественные организации помощи инвалидам выполняют множество функций, которые помогают слабослышащим в решении их повседневных трудностей, социализации в обществе и т. д. Так, среди опрошенных женщин 61% состоит в организациях помощи инвалидам. Достаточно большой процент респондентов не входят в такие общественные организации (39%), что объясняется негативным опытом сотрудничества с Всероссийским обществом глухих или наличием ресурсов, которых достаточно для полноценной жизни без помощи ВОГ. Женщины, которые обращались в общественную организацию, получали бесплатную помощь в подборе вакансий (40%) и в обучении на новую специальность (43%), а также воспользовались юридическими и психологическими консультациями (40% и 37%). Ниже представлены мнения слабослышащих женщин о возможных мерах их поддержки в обучении и трудоустройстве со стороны государства (табл. 6).

Резюмируем эмпирические выводы.

Результаты исследования выявили основные траектории социальных практик профессионального обучения и трудоустройства слабослышащих женщин. Большинство женщин с нарушением слуха предпочитают связывать свою учебную и трудовую деятельность с творчеством и ведением собственного бизнеса. Подобная деятельность, по мнению респондентов, может реализовываться по гибкому графику или же на дому. Это существенно минимизирует коммуникативные барьеры и позволяет совмещать трудовые обязанности с бытовыми

делами. Но не каждая участница исследования готова получить желаемую профессию и целенаправленно заниматься своим трудоустройством по выбранной специальности. Весомая доля респондентов ограничивается окончанием краткосрочных курсов или же вовсе не имеет профессионального образования. С этим аспектом связан выбор профессии: парикмахер, визажист, пекарь, упаковщик, закройщик, разнорабочий, уборщик. При этом женщины, имеющие профессиональное образование, благополучно трудоустроены по специальности бухгалтер, программист, социальный работник, педагог. Психологическая готовность к обучению и дальнейшему трудоустройству является решающим фактором для успешных социальных практик интеграции слабослышащих женщин в трудовую сферу. Целеустремленность и желание реализоваться помогает инвалидам искать пути преодоления социальных барьеров, просить помощи у близких людей и государственных структур, использовать все возможные меры поддержки.

Обратимся к основным методологическим выводам исследования. Необходимость интеграции женщин-инвалидов в трудовую деятельность сопряжена с реализацией социальных практик профессионального обучения и дальнейшего трудоустройства. Определено, что успешность данной деятельности зависит как от субъективной составляющей, включающей в себя волевые качества и готовность к действиям, так и от объективной – реальные меры поддержки в получении профессионального образования и трудоустройстве со стороны государственных органов, образовательных учреждений, работодателей и ближнего окружения слабослышащего человека. Цель настоящего эмпирического исследования достигнута, что дает основание говорить об актуальности применения указанной методики изучения социальных практик интеграции слабослышащих женщин в трудовую деятельность. Безусловно, специфика данных практик определяется региональным аспектом, поэтому реализация подобных исследований в других регионах даст общероссийскую практику работы со слабослышащими женщинами.

Библиографический список

1. Бабаева Н.Р. Правовые проблемы организации трудоустройства инвалидов. *Вестник Науки и Творчества*. 2019; № 8 (44): 14–18.
2. Исмиева З.М., Ашуралиева Д.Р., Дахдueva К.Д. Современные проблемы трудоустройства инвалидов. *Известия ДГПУ. Общественные и гуманитарные науки*. 2013; № 3 (24): 45–49.
3. Коновалова Т.В. Основные проблемы трудоустройства инвалидов в России. *Научные труды Вольного экономического общества России*. 2008. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-trudoustroystva-invalidov-v-rossii>
4. Кудряшова С.К., Кудряшов В.И. Возможности профессиональной самореализации студентов с ограниченными возможностями здоровья. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 74-4: 140–143.
5. Глушко И.В. Социальные практики как социально-философская проблема. *Концепт*. 2018; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-praktiki-kak-sotsialno-filosofskaya-problema>
6. Арбуз А.В. Механизм содействия трудоустройству лиц с ограниченными возможностями здоровья в современных социально-экономических условиях. *Вестник ОмГУ. Серия: Экономика*. 2019; Т. 17; № 2: 143–156.

References

1. Babaeva N.R. Pravovye problemy organizatsii trudoustrojstva invalidov. *Vestnik Nauki i Tvorchestva*. 2019; № 8 (44): 14–18.
2. Ismиеva Z.M., Ashuralieva D.R., Dahdueva K.D. Sovremennye problemy trudoustrojstva invalidov. *Izvestiya DGPU. Obshchestvennye i gumanitarnye nauki*. 2013; № 3 (24): 45–49.
3. Konovalova T.V. Osnovnye problemy trudoustrojstva invalidov v Rossii. *Nauchnye trudy Vol'nogo ekonomicheskogo obshchestva Rossii*. 2008. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-problemy-trudoustrojstva-invalidov-v-rossii>
4. Kudryashova S.K., Kudryashov V.I. Vozmozhnosti professional'noj samorealizatsii studentov s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 74-4: 140–143.
5. Glushko I.V. Social'nye praktiki kak social'no-filosofskaya problema. *Koncept*. 2018; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-praktiki-kak-sotsialno-filosofskaya-problema>
6. Arbuz A.V. Mehanizm sodejstviya trudoustroystvu lic s ogranichenymi vozmozhnostyami zdorov'ya v sovremennyh social'no-ekonomicheskikh usloviyah. *Vestnik OmGU. Seriya: Ekonomika*. 2019; T. 17; № 2: 143–156.

Статья поступила в редакцию 16.12.24

Sanina E.I., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, State Educational Institution of Higher Education "Russian Customs Academy" (Moscow, Russia), E-mail: esanmet@yandex.ru

Yavorskaya A.M., postgraduate, Northern (Arctic) Federal University n.a. M.V. Lomonosov (Arkhangelsk, Russia), E-mail: a.yavorskaya@narfu.ru

TECHNOLOGY OF SHAPING THE REFLEXIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN SOLVING GEOMETRIC PROBLEMS USING DIGITAL TOOLS. In the process of teaching geometry, it is necessary to form reflexive activity at the initial stage of studying geometry starting from the 7th grade, since this type of activity increases the thinking activity of students and promotes the development of theoretical generalization of knowledge and critical thinking of students. To form reflexive activity the researchers apply pedagogical technology. The article reveals components of teaching technology (organizational-target, design, process-action, diagnostic, correction component) and note that the main task of pedagogical technology is the diagnosable definition of learning objectives and the development of materials for objective control of the quality of students' knowledge and personal growth at all stages of learning. The authors note that in the era of digitalization of education there are digital tools that can help the teacher in training students. The representatives of SDM are "Living Mathematics", "GeoGebra", "1C: Mathematical Constructor" and others. The relevance of the study is confirmed through the analysis of modern scientific literature and recent dissertations on the methodology of teaching geometry. Changing educational environment provides an opportunity to search for new approaches to teaching geometry using digital technologies.

Key words: reflexive activity, learning technology, digital tools, stages of formation of reflexive activity in teaching geometry

Е.И. Санина, д-р пед. наук, проф., ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», г. Москва, E-mail: esanmet@yandex.ru

А.М. Яворская, аспирант, ГКОУ ВО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», Архангельск, E-mail: a.yavorskaya@narfu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РЕШЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ

В процессе обучения геометрии следует формировать рефлексивную деятельность на начальном этапе ее изучения, то есть начиная с 7 класса, потому что рефлексия помогает учащимся глубже понимать материал, самостоятельно находить ошибки и пробелы в знаниях, способствует развитию критического мышления. Для формирования рефлексивной деятельности мы применяем педагогическую технологию. В статье раскрываются компоненты технологии обучения (организационно-целевой, проектировочный, процессуально-действенный, диагностический, коррекционный). Ключевой задачей педагогической технологии является четкое определение целей обучения и создание инструментов для объективной оценки уровня знаний учащихся и их личностного развития на каждом этапе обучения. Авторы отмечают, что в эпоху цифровизации образования существуют цифровые инструменты, которые могут помочь учителю при обучении учащихся. Представителями СДМ являются «Живая математика», «GeoGebra», «1C: Математический конструктор» и др. Изменение образовательной среды дает возможность поиска новых подходов к обучению геометрии с использованием цифровых технологий.

Ключевые слова: рефлексивная деятельность, технология обучения, цифровые инструменты, этапы формирования рефлексивной деятельности в обучении геометрии

Актуальность исследования связана с формированием рефлексивной деятельности обучающихся основной школы и обусловлена сочетанием образовательных, личностных и социальных аспектов, которые делают рефлексивный важный элемент современного образовательного процесса в основной школе. Особое место в учебном процессе отводится математике, в частности геометрии. Геометрия как наука и учебный предмет обладает уникальной возможностью развития логического мышления. Однако решение геометрических задач представляет определенную трудность, о чем свидетельствуют результаты ОГЭ и ЕГЭ. Учащиеся чаще всего не берутся за решение планиметрической задачи и допускают ошибки при решении стереометрических задач. Выбор формирования рефлексивной деятельности при обучении решению геометрических задач неслучаен. Именно задачи по геометрии не имеют алгоритма решения, требует развитого логического мышления, следовательно, обобщения прошлого опыта решения задач и формирования рефлексивной математической деятельности. Данное обстоятельство активизирует поиск путей формирования рефлексивных умений и способов деятельности для повышения качества обучения геометрии. Актуальность исследования также подтверждает анализ современной научной литературы и последних диссертаций по методике обучения геометрии. Изменение образовательной среды дает возможность поиска новых подходов к обучению геометрии с использованием цифровых технологий.

В последнее десятилетие, учитывая смену образовательной парадигмы и изменения в образовательной среде, в исследованиях предлагаются различные подходы к обучению геометрии. Так, Ю.А. Калинова (2019) рассматривает «систему геометрических задач дивергентного типа как средство обучения разностороннему анализу информации учащихся 7–9 классов» [1]. М.А. Павлова (2018) разработала «методику исследовательского обучения во внеурочной деятельности разновозрастной группы обучающихся с использованием системы динамической математики для решения геометрических задач» [2]. Т.С. Ширкова (2014) рассматривает «доказательство теорем при изучении геометрии с использованием GeoGebra» [3]. Ю.О. Слепа (2022) исследует «новые подходы к анализу условия задачи» [4]. М.А. Мозговая (2023) предлагает «компьютерное сопровождение уроков геометрии в конструировании графических образов геометрических понятий» [5] и др.

Очевидно, что исследованию формирования рефлексивных умений в обучении геометрии в основной школе уделялось недостаточно внимания. На основе проведенного анализа было выявлено **противоречие** между теоретическими обоснованиями необходимости формирования рефлексивных умений в новой образовательной среде и недостаточной разработанностью технологии обучения геометрии с использованием систем динамической математики (СДМ), обеспечивающей развитие рефлексивной деятельности обучающихся основной школы.

Обозначенное противоречие определило проблему исследования: какова технология развития рефлексивной деятельности обучающихся в процессе обучения геометрии в основной школе в условиях цифровой трансформации образовательной среды?

Цель исследования: разработать технологию развития рефлексивной деятельности школьников в процессе обучения решению планиметрических задач с использованием СДМ.

Объект исследования: процесс обучения геометрии в основной общеобразовательной школе.

Предмет исследования: технология развития рефлексивной деятельности обучающихся основной школы посредством решения планиметрических задач с использованием СДМ.

Для достижения цели в соответствии с объектом и предметом исследования поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность понятия рефлексивная деятельность, определить уровни развития рефлексивной деятельности, показатели и критерии сформированности рефлексивной деятельности.

2. Разработать технологию развития рефлексивной деятельности обучающихся основной школы в процессе обучения решению геометрических задач с использованием средств цифровой дидактики.

Для проведения исследования применялись теоретические и эмпирические методы. Анализ научных концепций развития познавательной деятельности, в том числе рефлексивной, обобщение методических подходов к формированию рефлексивных умений в обучении геометрии. Сравнительный анализ и идентификация цифровых инструментов, применяемых в обучении геометрии, для развития рефлексивной деятельности учащихся основной школы.

Научная новизна исследования состоит в том, что разработана технология формирования рефлексивной деятельности школьников при обучении решению геометрических задач в цифровой образовательной среде. Теоретическая значимость работы состоит в том, что обобщены различные подходы к определению термина «рефлексия», раскрыта сущность понятия «рефлексивная деятельность», определены уровни развития рефлексивной деятельности, показатели и критерии сформированности рефлексивных умений с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся основной школы и спецификой геометрической подготовки обучающихся. Практическая ценность работы определяется конкретизацией теоретических положений примерами решения геометрических задач. Результаты исследования могут быть использованы учителями общеобразовательных школ в практике обучения учащихся решению геометрических задач, а также преподавателями учреждений высшего образования, реализующих подготовку будущих учителей математики.

Методологической основой исследования являются системный, деятельностный и средовой подходы. Системный подход обеспечивает целостность и единство структуры, взаимодействие всех компонентов образовательного процесса. Деятельностный подход определяет интерактивный характер обучения, направленный на саморазвитие обучающихся. Средовой подход влияет на дидактические условия, учитывающие цифровую трансформацию образовательной среды.

Рефлексия (в переводе с лат. *reflexio* – обращение назад, отражение) [6]. В обучении геометрии значение рефлексивной деятельности заключается не только в поиске допущенных ошибок при решении задач, но и рассматривается как особый этап анализа решения и обоснования наиболее рационального пути решения задачи, как отражение применения полученных ранее знаний и прогнозирования дальнейшего их применения в новых учебных ситуациях. Понятийный аппарат исследования включает основополагающие понятия: рефлексия, рефлексивное мышление, рефлексивные умения и рефлексивная деятельность.

Под рефлексивными умениями будем понимать универсальные умения, основанные на анализе и самооценке и обеспечивающие применение знаний в измененных условиях учебной деятельности. Рефлексивное мышление обучающегося – это способность к самокритическому осмыслению собственных мыслей и чувств, а также к анализу причин и следствий своего поведения.

Рефлексивная деятельность рассматривается как процесс осмысления, контроля и анализа собственных действий, который приводит к их коррекции и оценке эффективности. В контексте образовательной деятельности это значит, что обучающийся самостоятельно или с помощью педагога учится критически оценивать свои мысли, решения и действия, находит ошибки, ищет пути их исправления и вырабатывает более эффективные стратегии.

В рамках структуры рефлексивной деятельности в обучении геометрии можно выделить следующие компоненты: мотивационный, организационно-целевой, операционно-действенный и результативно-оценочный. Каждый из этих компонентов играет важную роль в процессе формирования у учащихся глубокого понимания и самостоятельного подхода к изучению геометрии.



Рис. 1. Структура рефлексивной деятельности

В процессе обучения геометрии следует формировать рефлексивную деятельность на начальном этапе изучения геометрии, то есть начиная с 7 класса, потому что рефлексия помогает учащимся глубже понимать материал, способствует развитию критического мышления и помогает самостоятельно находить ошибки и пробелы в знаниях.

Формирование предполагает создание чего-то нового с нуля, в данном случае – навыков и методов рефлексии. У школьников основной школы ещё только закладываются фундаментальные навыки (*когнитивные, организационные, самодисциплина* и др.), включая рефлексивные навыки. Развитие же означает улучшение существующих навыков. Таким образом, с точки зрения обучающегося, который ещё не обладает сформированной рефлексивной деятельностью, применимо именно понятие формирования.

Для формирования рефлексивной деятельности необходимо разработать технологию обучения геометрии, так как она позволяет зафиксировать результаты обучения и создать траекторию, следуя по которой можно от данных условий достичь запланированных результатов.

В своем исследовании мы будем использовать трактовку технологии Епишевой Ольги Борисовны: «Педагогическая технология – это способ системной организации совместной деятельности учителя и учащихся, продуманная во всех деталях модель совместной учебной и педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя» [7]. Отличительной особенностью технологии обучения является конкретная и ясная постановка целей обучения как диагностико-операционные действия обучающихся по видам учебной деятельности (знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка). Особенностью технологии является системность построения учебного процесса, каждый этап имеет свою последовательность и связь с другими этапами. Строгость этапов обучения обеспечивает достижение поставленных целей

обучения. Системный подход задаёт технологию обучения, рассматривая её как педагогическую категорию, нацеленную на улучшение дидактической практики.

Организационно-целевой компонент представляет систему организации (этапы обучения) и определяет цели по категориям учебной деятельности. Формирование рефлексии подразумевает длительный процесс, идущий по спирали, которая включает в себя составляющие (рис. 2):



Рис. 2. Этапы формирования рефлексивной деятельности

На формальном этапе обучающийся осмысливает основания конкретного действия, ориентируясь на внешние, ситуативные основания. Содержательный этап направлен на преобразование опыта рефлексивных действий, сравнительный анализ действий и приобретение опыта самооценки своей деятельности. На творческом этапе обучающийся создает новые пути решения задач, основанные на предыдущем опыте и знаниях.

Обучающийся изменяет свои подходы к решению задач на основании самоанализа, на котором осуществляется планирование результатов обучения как его диагностико-операционных целей.

Дидактический компонент включает выбор методов обучения, средств, в том числе и содержания, способствующего формированию рефлексивных действий. Процессуальный компонент определяет траекторию обучения, порядок и последовательность шагов в достижении запланированных результатов. Диагностический компонент подразумевает непрерывную диагностику результативности образовательного процесса и анализ результатов обучения. Коррекционный компонент обеспечивает выбор оптимальных средств и методов обучения, изменение и подбор средств достижения целей.

На основе анализа существующих подходов к определению уровней рефлексии мы выделили в формировании рефлексивной деятельности в процессе обучения геометрии 4 уровня.

Таблица 1

Уровни развития рефлексивной деятельности

Уровень рефлексии	Характеристика	Примеры деятельности
Нулевой	Обучающийся не задумывается о собственном процессе обучения	Повторяет действия учителя без понимания причин
	Нет анализа своих ошибок и успехов	Не пытается оценить свои знания
Базовый	Начинает осознавать некоторые аспекты своего обучения	Может указать на допущенные ошибки после их выявления учителем
	Способен оценить уровень понимания учебного материала с помощью контроля	Пытается использовать обратную связь для корректировки своей работы
Продвинутой	Активно анализирует свои действия и результаты	Самостоятельно выявляет и исправляет ошибки
	Использует различные стратегии обучения для улучшения результатов	Регулярно оценивает и пересматривает свои подходы к решению задач
Творческий	Исследует и применяет новые методы и подходы при решении задач	Разрабатывает оригинальные методы решения задач
	Генерирует идеи для улучшения своего обучения	Способен передавать свои знания и опыт другим, интерпретируя их

Для определения уровней сформированности рефлексивной деятельности мы выделили три критерия:

1. Когнитивный. Определяется способностью учащихся активно анализировать учебный материал, задавать критические вопросы и строить логические связи между различными понятиями.

2. Аффективный. Эмоциональная вовлеченность, интерес и упорство при решении геометрических задач. Учащиеся с высоким уровнем развития демонстрируют позитивное отношение к дисциплине и устойчивость перед трудностями.

3. Поведенческий. Проявляется в инициативе, самостоятельности и целенаправленности в процессе обучения. Высокий уровень вовлеченности часто связан с желанием задавать вопросы, участвовать в дискуссиях и стремиться к углубленному пониманию материала.

Конструирование дидактического компонента покажем на примере изучения тем геометрии 7–8 класса. Рассмотрим примеры геометрических задач, способствующих формированию рефлексивной деятельности обучающихся основной школы.

Отметим, что в эпоху цифровизации образования существуют цифровые инструменты, которые могут помогать учителю при обучении учащихся. Так, например, на уроках геометрии следует применять СДМ – это инструменты, позволяющие на экране осуществлять почти все виды геометрических построений – от простых операций с циркулем и линейкой до создания сложных объектов в двумерном и трехмерном пространстве. Представителями СДМ являются «Живая математика», «GeoGebra», «1С:Математический конструктор» и др.

Рассмотрим пример задачи с неоднозначным ответом с применением СДМ, которое способствует формированию рефлексивной деятельности обучающихся основной школы.

Окружность с центром O и радиусом 3 касается окружности с центром O_1 и радиусом 5. Найдите расстояние между их центрами. При решении данной задачи обучающиеся без исключения строят окружности с внешним касанием.

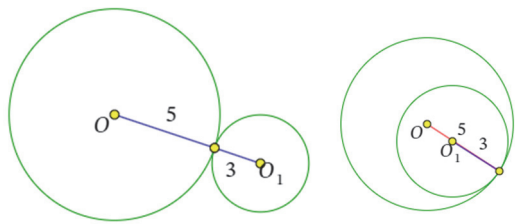


Рис. 3. Точка касания окружностей

Вычисляем расстояние между центрами, то есть отрезок $OO_1 = 5 + 3 = 8$. Учитель предлагает построить окружности в СДМ. На этапе построения некоторые обучающиеся уже смогут увидеть, что окружность может быть расположена иначе. Достроив окружности и поменяв положение одной из окружностей, обучающиеся увидят, что есть как внешнее, так и внутреннее касание окружностей. Обучающиеся строят одну окружность в другой (рис. 3).

При построении в тетради у обучающихся могут возникнуть проблемы, и они также не смогут увидеть сразу второе расположение касания. Процесс рефлексии при решении геометрических задач обеспечивается цифровыми инструментами как технологии наглядного моделирования, что

способствует анализу информации и развитию критического и рефлексивного мышления обучающихся в результате аналитической деятельности и самооценки.

В контексте «цифровизации образования рефлексивная деятельность в процессе решения геометрических задач помогает создать более гибкую, адаптивную и персонализированную образовательную среду, способствующую углубленному пониманию материала и развитию рефлексивного мышления учащихся» [8].

Технология формирования рефлексивной деятельности обучающихся основной школы в обучении геометрии представляет системное проектирование этапов обучения, последовательное осуществление реализации этапов обучения решению геометрических задач, непрерывную диагностику и коррекцию результатов обучения.

Особенностью технологии является наглядное моделирование конструирования геометрического чертежа с использованием систем динамической математики. Такой подход способствует развитию аналитических умений, развитию критического мышления и рефлексивной деятельности.

«Для успешного решения геометрических задач необходимо формировать рефлексивную деятельность. СДМ способствуют формированию таких навыков, позволяя учащимся динамически исследовать геометрические свойства, что помогает им понимать не только алгоритмы решения, но и условия, влияющие на результат» [8].

Проведенное исследование расширяет теоретические основы процесса обучения геометрии в средней школе с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся основной школы в условиях цифровой трансформации образовательной среды. Практическая ценность работы определяется разработкой системы задач, направленной на развитие рефлексивной деятельности обучающихся, что способствует повышению качества обучения геометрии. Перспектива дальнейших исследований, на наш взгляд, видится в следующих направлениях: исследование влияния цифровой образовательной среды и её инструментов на качество обучения геометрии в профильных классах средней общеобразовательной школы.

Технология формирования рефлексивной деятельности в обучении геометрии обеспечивает личностный рост обучающихся основной школы. Рефлексивная деятельность основывается на таких умениях, как умение осуществлять анализ своих действий, сравнивать и сопоставлять различные способы решения, обобщения, т. е. умения переносить знания в новые учебные ситуации, строить выводы и прогнозировать дальнейшие действия.

Таким образом, проблема формирования рефлексивной деятельности обучающихся имеет междисциплинарный характер и метапредметную основу. Но в обучении геометрии проявляется творческая составляющая учебной деятельности, так как геометрическая задача не имеет алгоритмов в решении, требует критического мышления, основанного на предыдущем опыте решения задач, что обеспечивает развитие рефлексивной деятельности обучающихся. Процесс формирования рефлексии как качества личности имеет спиралевидный характер. Обогащение рефлексивной деятельности происходит непрерывно, начиная с начальной школы, поэтому основная школа является важным этапом формирования этой деятельности. Без системной и последовательной работы учителя развитие может замедляться или совсем остановиться, что отрицательно влияет на результаты обучения геометрии в школе.

Отметим, что для развития рефлексии у школьников ключевую роль играет организация учебной коллективной деятельности в форме учебно-развивающего диалога между учителем и учащимися.

Библиографический список

1. Калинова Ю.А. Система геометрических задач дивергентного типа как средство обучения учащихся основной школы анализу информации. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 2019.
2. Павлова М.А. Исследовательское обучение математике учащихся основной школы во внеурочное время с использованием системы динамической геометрии. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Елец, 2018.
3. Ширикова Т.С. Методика обучения учащихся основной школы доказательству теорем при изучении геометрии с использованием GeoGebra. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ярославль, 2014.
4. Слета Ю.О. Методика обучения учащихся основной школы анализу условия планиметрической задачи Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2022.
5. Мозговая М.А. Методика конструирования графических образов понятий в обучении геометрии с использованием систем динамической математики. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Елец, 2023.
6. Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал. Available at: <https://bigenc.ru/c/refleksia-8a15a1?v=5791727>
7. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. Москва, 2003.
8. Яворская А.М. Формирование рефлексивной деятельности обучающихся основной школы в процессе обучения геометрии в условиях цифровизации образования. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2024: 100–104.
9. Санина Е.И., Дендеева Н.Г., Поляков И.В. Обучение математике в цифровой образовательной среде: возможности и перспективы. Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2021.
10. Яворская А.М. Развитие рефлексивного мышления школьников в процессе решения геометрических задач. Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов. Ялта: РИО ГПА, 2024; Выпуск 83, Ч. 4: 256–259.

References

1. Kalinova Yu.A. Sistema geometricheskikh zadach divergentnogo tipa kak sredstvo obucheniya uchastchihsya osnovnoj shkoly analizu informacii. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2019.
2. Pavlova M.A. Issledovatel'skoe obuchenie matematike uchastchihsya osnovnoj shkoly vo vneurochnoe vremya s ispol'zovaniem sistemy dinamicheskoy geometrii. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Elec, 2018.

3. Shirikova T.S. *Metodika obucheniya uchastichsya osnovnoj shkoly dokazatel'stvu teorem pri izuchenii geometrii s ispol'zovaniem GeoGebra*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Yaroslavl', 2014.
4. Sleta Yu.O. *Metodika obucheniya uchastichsya osnovnoj shkoly analizu usloviya planimetriceskoy zadachi* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2022.
5. Mozgovaya M.A. *Metodika konstruirovaniya graficheskikh obrazov ponyatij v obuchenii geometrii s ispol'zovaniem sistem dinamicheskoy matematiki*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Elec, 2023.
6. Bol'shaya rossijskaya 'enciklopediya: nauchno-obrazovatel'nyj portal. Available at: <https://bigenc.ru/c/refleksii-8a15a1?v=5791727>
7. Episheva O.B. *Tehnologiya obucheniya matematike na osnove deyatel'nostnogo podhoda*. Moskva, 2003.
8. Yavorskaya A.M. *Formirovanie refleksivnoj deyatel'nosti obuchayuschisya osnovnoj shkoly v processe obucheniya geometrii v usloviyah cifrovizacii obrazovaniya*. Elec: Eleckij gosudarstvennyj universitet im. I.A. Bunina, 2024: 100-104.
9. Sanina E.I., Dendeberya N.G., Polyakov I.V. *Obuchenie matematike v cifrovoj obrazovatel'noj srede: vozmozhnosti i perspektivy. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2021.
10. Yavorskaya A.M. *Razvitiye refleksivnogo myshleniya shkol'nikov v processe resheniya geometricheskikh zadach. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik nauchnyh trudov*. Yalta: RIO GPA, 2024; Vypusk 83, Ch. 4: 256-259.

Статья поступила в редакцию 23.12.24

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-56-59

Shevkunova I.A., postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: balabyuliya@gmail.com

RUSSIAN COLOUR-RELATED LEXIS IN EXERCISE SYSTEMS FOR MEDICAL STUDENTS. The article covers the ways of rendering colour perception in Russian using lexical units of different parts of speech. The researcher analyzes the integrity of such units in the authentic texts (medical textbooks for students majoring in medicine, corpora of Russian medical records and corpora of questions and answers from medical forums). As the result of the analysis we identify the layers of colour vocabulary that are relevant to medical students. After analyzing a number of contemporary Russian language textbooks for foreign medical students, the author notices a lack of representation of certain colour-related lexical layers that are frequent in the medical texts at the previous step of research. According to these observations, the author develops a system of exercises, including various layers of colour terms, which is supposed to stimulate the development of students' general language (word-building, syntax transformation) and professional communication skills.

Key words: Russian as a foreign, colour terms, colour lexis, functional lexicology, functional-communicative grammar, corpus approach, system of exercises, specialty language

Ю.А. Шевкунова, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: balabyuliya@gmail.com

ЦВЕТОВАЯ ЛЕКСИКА В СИСТЕМАХ УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ

В настоящей статье рассматриваются способы выражения восприятия цвета в русском языке посредством единиц различных частей речи, анализируется представленность таких единиц в аутентичных текстах медицинской направленности (корпусы учебников по дисциплинам специальности «Лечебное дело», истории болезни и вопросы – ответы с медицинских форумов). В результате анализа нами были выделены актуальные для обучающихся медицинского профиля пласты цветовой лексики. Был рассмотрен ряд существующих учебников и пособий по русскому языку для иностранных студентов-медиков и отмечена недостаточная включенность в него изучаемого материала. В статье предлагается фрагмент системы упражнений и заданий, включающих описанные единицы, направленный на развитие языковых (словообразовательных и синтаксических) навыков и речевых умений профессиональной коммуникации.

Ключевые слова: русский как иностранный, цветообозначения, цветоименования, функциональная лексикология, функционально-коммуникативная грамматика, корпусный подход, система упражнений и заданий, язык специальности

В данной статье мы обращаем внимание на цветовую лексику, поскольку визуальные впечатления являются одними из главных характеристик, по которым человек воспринимает окружающую его реальность [1]. Проведение визуального осмотра пациентов – профессиональная необходимость для специалистов-медиков, зрительные впечатления и специфика их вербального выражения являются важными составляющими их обучения, что обуславливает актуальность исследования.

Целью исследования является определение актуальности разных пластов цветовой лексики для студентов-медиков, включенности их в современные учебники и пособия по русскому языку, адресованные студентам медико-биологического профиля, и составление фрагмента системы упражнений и заданий, учитывающей результаты исследования.

Для достижения цели нами были поставлены следующие задачи:

- 1) описать особенности цветowych прилагательных в русском языке и регулярные модели образования производных от них лексем;
- 2) собрать корпус русскоязычных учебных текстов по специальности «Лечебное дело»;
- 3) проанализировать встречаемость цветowych прилагательных и их производных в аутентичных текстах медицинской направленности (корпус истории болезни и корпус вопросов и ответов с медицинских форумов);
- 4) проверить включенность частотных цветowych лексем и моделей с ними в современные учебники и пособия по языку специальности для студентов-медиков;
- 5) составить фрагмент системы упражнений и заданий, направленный на развитие навыков и умений использования исследуемых лексем в устной и письменной профессиональной речи.

Теоретическая значимость полученных результатов исследования заключается в том, что предпринята попытка описания особенностей функционирования цветовой лексики в текстах по специальности с акцентом на частеречную принадлежность, поскольку цветowych прилагательные обладают широким деривационным потенциалом и коммуникативной значимостью. Данное описание может быть включено в лингводидактическую функционально-коммуникативную грамматику русского языка.

Практическая значимость полученных результатов обусловлена тем, что разработан фрагмент системы упражнений и заданий, направленных на формирование и развитие языковых, речевых навыков и коммуникативных умений иностранных студентов-медиков.

Новизна исследования состоит в том, что в работе впервые использован корпусный подход для определения языкового материала, наиболее релевантного для студентов-медиков. Это призвано повысить эффективность обучения русскому языку как средству профессиональной коммуникации.

Цвет является признаковой характеристикой, соответственно, изосемическим средством для передачи этого значения в русском языке (и других языках с выраженной частеречной дифференциацией) являются имена прилагательные [2]. Следует отметить, что по количеству базовых цветowych прилагательных русский язык опережает многие языки, поскольку среди основных цветowych номинаций русскими выделяются оттенки (*голубой, оранжевый, розовый, фиолетовый*) [3].

Как известно, по своим типологическим свойствам русский язык относится к синтетическим языкам с флективным строем. Это обуславливает высокую морфологизованность, грамматикализованность и разнообразие лексических и грамматических способов выражения одинаковых типовых значений [4]. Так, например, среди слов, относящихся к одному словообразовательному гнезду, в русском языке часто встречаются слова сразу нескольких знаменательных частей речи. Активны такие словообразовательные процессы, как транспозиция и модификация, при которых исходная семантика производящего слова не претерпевает значительных изменений.

Однако если посмотреть на список базовых цветowych номинаций в русском языке, можно отметить, что не все из них обладают означенным словообразовательным потенциалом. Русский язык ограничивает возможности образования форм сравнительной и превосходной степени для цветowych прилагательных, которые являются производными словами и/или заимствованиями. Так, в словарях не фиксируются формы степеней сравнения для прилагательных *коричневый* (от *корица*, *оранжевый* (образовано от французского *orange*) и *фиолетовый* (от французского *violette*) [5].

Таким образом, если мы составим список качественных цветочных прилагательных, которые удовлетворяют большинству характеристик качественных прилагательных (наличие форм степеней сравнения, сочетаемость с наречиями меры и степени) список получится достаточно коротким: *красный, желтый, зеленый, синий, голубой, черный, серый, белый*. Также к нему можно добавить прилагательные *темный, светлый, яркий, тусклый, бледный, прозрачный и мутный*, семантическая структура которых включает значение указания на интенсивность/насыщенность/тон цвета. Эти прилагательные нейтральны по своей стилистической окраске и обладают высоким деривационным потенциалом.

Л.В. Красильникова в своем пособии «Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся», а также пособия для преподавателей русского языка как иностранного «Русский язык как иностранный: фонетика, словообразование» приводит следующие регулярные модели образования производных слов разных частей речи от прилагательных, указывающих на цвет [6, с. 32–33]:

Таблица 1

прилагательное		
сильная степень выраженности признака	оценочность	слабая степень выраженности признака
<i>краснуший желтуший</i>	<i>красненький желтенький</i>	<i>красноватый желтоватый</i>
существительное		
наименование признака	носитель признака	
<i>краснота желтизна</i>	<i>краснуха желток</i>	
глагол		
смена признака	воздействие на объект с изменением цвета	
<i>краснеть желтеть</i>	<i>краснить желтить</i>	

Что характерно для неизосемических единиц, они могут иметь стилистическую окраску, отличную от нейтральной. Так, существительные с отвлеченным значением (*желтизна, краснота*) и отглагольные существительные определяют себя как книжные.

Книжная лексика и конструкции представляют для преподавателя РКИ интерес с точки зрения научной речи и так называемого языка специальности. Если обратиться к изданному в 1970 г. «Частотному словарю общенаучной лексики», то мы увидим, что в нем как частотные зафиксированы следующие лексемы со значением цвета: непосредственно слово *цвет* встречается в выборках по всем отраслям знаний, в то время как производные от него *цветной* и *бесцветный* нет. Так же во всех выборках, вне зависимости от области знаний фиксируется единственное цветочное прилагательное – *черный*.

В отдельных выборках по специальностям (к сожалению, словарь не указывает, в каких именно областях знаний зафиксированы вхождения) частотностью обладают следующие слова: *окраска* и производное *окрашенный, белый, красный, желтый, яркий и зеленый* [7].

Мы видим, что эта статистика включает в себя цветочные прилагательные в том порядке, в котором они появляются в языках, как было зафиксировано антропологами Берлином и Кеом [3]. Слово *яркий* фиксировалось во всех своих значениях (как характеристика интенсивности цвета и света). Производные от цветочных прилагательных слова в словаре не зафиксированы.

На сегодняшний момент не существует частотного словаря, который устанавливал бы частотные слова исключительно для языка медицины, поэтому мы проанализировали, насколько часто встречаются цветочные лексемы в собранном нами корпусе из 32 учебников и пособий, входящих в актуальные программы по специальности «Лечебное дело», а также обработали уже существующие аутентичные русскоязычные корпуса на медицинскую тематику с HuggingFace (https://huggingface.co/datasets/blinoff/medical_qa_ru_data – корпус, включающий в себя вопросы и ответы с медицинских форумов, https://huggingface.co/datasets/anechaev/ru_med_history – корпус, содержащий более 600 русскоязычных текстов историй болезни). Для обработки корпусов нами использовалась модель BERT для расчетов компактных эмбедингов предложений на русском языке (<https://huggingface.co/sergeygh/rubert-mini-sts>). Набор лексем, поиск которых осуществлялся в текстах, включал в себя цветочные прилагательные, обозначенные ранее, и регулярные производные, образованные по моделям, указанным в табл. 1. Также мы включили в набор отглагольные прилагательные (*покраснение, почернение*), являющиеся регулярными производными второй степени.

Рассмотрим представленность цветочных лексем в учебниках и пособиях для медиков, студентов специальности «Лечебное дело».

В них, ожидаемо, чаще всего встречаются изосемические цветочные прилагательные. Представим их по убыванию частотности: *белый, желтый, прозрачный, синий, бесцветный, черный, розовый, зеленый, темный*. Частотны также прилагательные с суффиксами *-оват/-еват-*, указывающие на слабую степень выраженности признака (*желтоватый, беловатый, розоватый*). Эти прилагательные в предложениях часто представлены в моделях с классификаторами *цвет, оттенок и окраска*.

Менее представлены существительные, производные от глаголов типа *по-зеленеть*. Нужно отметить, что такие существительные представлены в трех лексико-семантических вариантах: в значении процесса (*стремительное покраснение кожных покровов*), результата (*пожелтение белков*) и участков поверхности, которые затронул процесс изменения цвета (*потемнения на зубной эмали*).

Помимо учебных текстов, для нас представляет интерес корпус русскоязычных текстов историй болезни как аутентичных образцов письменной речи в профессиональной коммуникации. При анализе этих текстов было установлено, что частотными в них являются следующие цветочные лексемы:

1. Классификаторы *цвет* и *окраска*, а также форма причастия *окрашенный*.

2. Прилагательные, указывающие на тон цвета (*светлый, темный*), глагольные производные от них (*светлеть, темнеть*) и указывающее на результат процесса существительное *потемнение* (образованное по аналогичной модели *посветление* не зафиксировано). Также стоит отметить частотность цветочных прилагательных, образованных путем сложения основ, с элементами *светло-, темно-*, типа *моча светло-желтого оттенка*.

3. Прилагательные *белый, красный, розовый, черный и желтый* и производные от них прилагательные, указывающие на малую степень выраженности признака.

4. Здесь нужно отметить преимущества использования обучаемой модели, которая при анализе корпуса предложила как «похожие» прилагательное *желтушный*, которое также используется для указания на оттенок и встречается в анализируемом корпусе 4 раза.

Корпус вопросов и ответов с форумов медицинской тематики был выбран нами в качестве исследуемого текстового материала, во-первых, потому что мы придерживаемся точки зрения, что интернет-переписка в чатах и на форумах обладает признаками *устной* речи [8], а во-вторых, потому что он включает в себя не только речь специалиста (автора учебника – как в случае с первым корпусом, или практикующего медика – как в случае со вторым), но и речь пациента, соответственно, мы видим новую адресатно-адресантную модель медицинской коммуникации (корпус учебников представлял собой модель односторонней коммуникации специалист-студент, корпус историй болезни – односторонней коммуникации специалист-специалист).

Среди цветочных лексем, встречающихся в сообщениях на форуме, частотностью и, соответственно, коммуникативной значимостью для обучающегося, обладают следующие цветочные лексемы:

1. Слова-классификаторы (*цвет, окраска, оттенок*) в отличие от текстов в первых двух корпусах занимают второе место по частотности употребления. Мы связываем это с тем, что в экранном тексте, приближенном к устному, в меньшей мере используются классификаторы.

2. Цветочные прилагательные в порядке уменьшения частоты встречаемости: *белый, желтый, прозрачный, черный, темный, розовый, зеленый, яркий, светлый, мутный, бледный, синий, фиолетовый*. Снова фиксируются образованные путем сложения основ лексемы, типа *желто-зеленый*. Прилагательное *красный* и производные от него прилагательные, образованные путем сложения основ (*светло-красный, темно-красный, розовато-красный*). Мы выделяем это прилагательное, поскольку частота его использования превышает частоту использования любого другого прилагательного в три раза и более.

3. Из отглагольных существительных показало частотность только производное от *покраснеть*, использованное в большинстве контекстов в предметном значении (покрасневшие участки кожи/слизистой).

4. В отличие от проанализированных выше корпусов, в корпусе вопросов и ответов регулярно частотными оказались глаголы изменения цвета, что опять же обусловлено близостью текстов корпуса к разговорной речи и, соответственно, тенденцией к использованию изосемических средств. Глаголы *темнеть, чернеть* и *мутнеть* помимо обычных субъектных конструкций были отмечены в безличных предложениях с локативом *в глазах, перед глазами*, описывающих симптомы заболевания, связанные с нарушениями зрительного восприятия.

5. Книжные существительные с отвлеченным значением типа *краснота* встречаются нечасто и преимущественно в ответах специалиста.

Нами был проанализирован ряд учебников и пособий по русскому языку для учащихся данных профилей («Русский язык для медиков» Л.В. Лукьяновой, «Русский язык для будущих врачей. Medical Russian», «Говорим о медицине по-русски» В.Б. Куриленко и др., «Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей» Г.А. Золотовой и др.) [9–13].

В большей части из них реализован функциональный подход, согласно которому изучаемый материал выстроен по принципу функции, возможности выразить одно типовое значение. Так, в пособиях В.Б. Куриленко и Л.В. Лукьяновой цветочная лексика последовательно появляется в разделах, посвященных тому, как сообщить о свойстве предмета (цвете, форме, размере) и как охарактеризовать процесс (скорость, стадийность, интенсивность).

В этих пособиях широко представлены:

1. Цветочные прилагательные как таковые в составе необходимых для языковой специальности конструкций, сообщающих о признаке предмета: *иметь тот или иной цвет, отличаться, выделяться тем или иным цветом*.

2. В текстах встречаются терминологизированные сочетания с цветочным прилагательным в составе (*чёрная оспа, розовый лишай, желтое тело, белый*

кварц). Нужно отметить, что в составе таких сочетаний прилагательные теряют качественность (невозможны изменение по степеням сравнения, сочетаемость с наречиями меры и степени), происходит семантический сдвиг [14; 15]. Тем не менее цветовая семантика, положенная в основу наименования, сохраняется, как правило, именуемый объект действительно обладает указанным оттенком. Лингводидактическая трудность может быть представлена исключительно тем, что в языке учащихся определённый термин или терминологическое сочетание может не содержать цветовую лексему или иметь другой оттенок.

3. Существительные со значением отвлечённого признака (*белизна, синева*) и конструкции с глаголами *отличаться, выделяться* чем-то же системно вводятся как способ указания на признак.

Цветовые лексемы со значением изменения цвета (глаголы типа *белеть/побелеть*) представлены только в пособии В.Б. Куриленко. Тем не менее они представляют интерес с профессиональной точки зрения: для студентов-медиков может быть необходимо описать клиническую картину заболевания у конкретного больного (*кожа покраснела/побелела* и т. п.). Также отсутствуют прилагательные, образованные путем сложения основ с модификаторами *темно-, светло-, бледно-, ярко- (бледно-розовый)* и без них (*синюшно-красный, зеленовато-желтый*). Ни в текстах, ни в упражнениях и заданиях не встречаются прилагательные, указывающие на слабую степень выраженности признака (*зеленоватый*).

Отсутствуют безличные конструкции вида *темнеет/пестрит/рябит в глазах, перед глазами*.

Учитывая отмеченную нами неполноту представленности актуального для учащихся медицинского профиля языкового материала в рассмотренных учебниках и пособиях по РКИ, мы разработали фрагмент комплекса упражнений и заданий, позволяющих закрепить языковые навыки (словообразовательные, синтаксические и стилистические) и активизировать их использование в профессиональной коммуникации. Представим разработанный на основе сделанных нами наблюдений фрагмент системы упражнений.

Первое упражнение в нем направлено на актуализацию словообразовательных навыков. Второе и третье трансформационные упражнения призваны актуализировать имеющиеся на первом сертификационном уровне навыки синтаксических синтаксических замен на уровне словосочетания и предложения. Четвертое направлено на наблюдение и анализ функционирования прилагательных, указывающих на интенсивность цвета и его оттенок в письменной речи, выделение словообразовательных моделей и контроль их понимания. Пятое упражнение направлено на наблюдение и анализ функционирования цветовой лексики в устной и письменной профессиональной речи. Упражнения 6 и 7 активизируют полученные знания и выводят изученные единицы и конструкции в речь.

Упражнения и задания для иностранных студентов медицинского профиля

1. А. Распределите слова по колонкам в соответствии с тем, какой частью речи (прилагательное, существительное, глагол) они являются. Однокоренные слова должны быть в одной строке. Как можно заполнить пустые клетки?

Желтый, розовый, красный, почернение, пожелтеть, розовый, чернеть, пожелтение, краснеть, почернеть, покраснение, порозоветь.

Таблица 2

прилагательное	глагол НСВ	глагол СВ	существительное

Б. Какие ещё прилагательные, обозначающие цвет, вы знаете? Можете ли вы так же образовать от них глаголы и существительные?

2. Трансформируйте словосочетания с глаголами в словосочетания с существительными по модели. Как думаете, какие конструкции более характерны для устной речи, а какие для письменной?

Модель: *покраснело горло – покраснение горла.*

Пожелтела эмаль зубов, посинели ногтевые пластины, покраснели глаза, потемнела кожа.

3. Трансформируйте предложения с существительными в предложения с глаголами.

1. У пациента наблюдаются отечность и **пожелтение** кожных покровов.

2. При недостатке кислорода может отмечаться **посинение** кожи вокруг губ и на кончиках пальцев.

3. Повышенное давление часто сопровождается **покраснением** лица и рук.

4. При **потемнении** родимого пятна необходимо обратиться к дерматологу.

5. Прием тетрациклиновых антибиотиков в детском возрасте может вызвать **пожелтение** эмали коренных зубов.

4. Студент составил для себя конспект с описанием клинической картины заболеваний. Подумайте, какие это могут быть заболевания. Отметьте в конспекте слова, указывающие на цвет. Выпишите эти слова под соответствующими цветами в таблице.

1. Для ... характерно наличие на коже пациента пятен молочно-белого цвета с четкими контурами. При первичном осмотре нужно фиксировать вид и расположение пятен путём фотографирования. Для более четкой визуализации очагов ... и проведения диагностики рекомендуется их осмотр с использованием лампы Вуда.

2. У 80% больных ... в начале заболевания наблюдается овальная ярко-розовая, слегка приподнятая над кожей бляшка, диаметром от 2 до 5 см, которая локализуется, как правило, на туловище. В центре бляшки наблюдается шелушение. Через 1–2 недели появляются множественные пятна розоватого цвета.

3. ... – комплекс симптомов, представляющий собой окрашивание в желтушный цвет кожи, склер, слизистых оболочек. Интенсивность изменения цвета может быть разной – от бледно-желтого цвета до шафраново-оранжевого. Моча у пациентов с ... приобретает тёмно-желтый или даже коричневый цвет вследствие гипербилирубинемии.

4. При ... Обычно наблюдается синюшная окраска кожи и слизистых оболочек от серовато-синего до сине-чёрного цвета, обусловленная высоким содержанием в крови карбемоглобина.

Таблица 3

Какие способы указания на интенсивность цвета использовал студент? Назовите следующие оттенки, используя эти способы (возможны разные варианты).

Таблица 4

5. Прочитайте диалоги пациента с врачом. Сравните их с протоколом осмотра.

Обратите внимание на то, как сообщается о цвете объекта в устной речи и как это фиксирует врач в документе. Какие слова и конструкции используются?

Таблица 5

– Добрый день! Что Вас беспокоит? – Здравствуйте! У меня потемнела и увеличилась родинка на груди. Я волнуюсь, не опасно ли это? – Давайте посмотрим. Снимите, пожалуйста, рубашку. Так.. Насколько меньше она была раньше? – Раза в два. – Вам нужно пойти к хирургу удалить эту родинку. Он отправит её на анализ. – Нужно записаться? – Нет, я сейчас выпишу вам направление, вы сможете пойти сейчас	Осмотр пациента Дата: 14.04.2024 Жалобы: потемнение не- вуса, изменение размеров. Осмотр: кожные покровы чистые, бледные. Невус диаметром около 5 см расположен на грудной клетке справа. Края неровные, форма асимметричная, цвет неоднородный, черно-коричневый. Рекомендации: СТО удаление невуса с последующим гистологическим исследованием. Консультация хирурга-онколога
– Здравствуйте! Что случилось? – У сына высокая температура и сильно болит горло. – Давайте посмотрим. Открой рот, скажи «ааа»... Красненькое, да, миндалины все в налете... Ангина. Измерим температуру. 38,5! Жаропонижающие пили? – Нет. – Нужно. Справку в школу выпишу, вам тоже больничный нужен, как я понимаю. Обильное питье, постельный режим. Горло полощите настойкой календулы. Ещё выпишу вам амоксициллин, пропьете 10 дней. Ко мне через неделю	Осмотр пациента Дата: 15.04.2024 Жалобы: боль в горле, повышенная температура тела Осмотр: покраснение гортани, миндалины рыхлые, покрыты белесо-желтым налетом. Голос хриплый, дыхание свободное, не затрудненное. Диагноз: фолликулярный тонзиллит Рекомендации: амбулаторное лечение, полоскание раствором настоек календулы, повторный визит 21.04.2024

6. Напишите, как мог бы выглядеть протокол осмотра врача при следующих диагнозах.

Ветряная оспа, сердечная недостаточность, желтуха новорожденных

7. Составьте с соседом возможный диалог между врачом и пациентом, опираясь на составленные в упражнении 6 протоколы.

Применение методов корпусного исследования позволило нам сделать следующие наблюдения и выводы:

1. Для всех вариантов медицинской коммуникации, рассмотренных нами, актуально использование цветочных прилагательных, их производных с

суффиксами *-оват/-еват* и прилагательных, образованных путем сложения основ.

2. Для письменной коммуникации между коммуникантами-профессионалами характерно использование неизосемических отвлеченных (*краснота*) и отглагольных (*покраснение*) существительных.

3. В устной коммуникации с пациентом частотны изосемические глагольные единицы (*краснеть/покраснеть*), а неизосемические существительные, напротив, не отличаются частотностью. В диалоге с пациентом возможны разговорные прилагательные с диминутивным суффиксом (*красненький*), что может служить целям сокращения дистанции.

Анализ актуальных учебников и пособий по русскому языку как иностранному для студентов-медиков показал, что в них отсутствуют важные компоненты содержания, такие как особенности использования прилагательных со значением слабой степени выраженности признака (*голубо-*

ватый), а также составных прилагательных с модификаторами. Цветовые глаголы со значением изменения степени признака представлены не во всех пособиях.

Для восполнения отмеченных лаку в учебниках по языку специальности был разработан и предложен фрагмент системы упражнений и заданий, актуализирующий языковые (словообразовательные и синтаксические) навыки, а также речевые и коммуникативные (использование различных языковых средств с учетом ситуации общения) умения.

Методы корпусного исследования показали свою эффективность как эффективное средство определения релевантного языкового материала для составления текстов по специальности. Дальнейшие перспективы исследования мы видим в использовании данной методики для определения и отбора языкового материала, актуального для учебных пособий, ориентированных на учащихся естественно-научных специальностей.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. *Лекции по общей психологии*. Москва: Издательство МГУ, 2000.
2. Всеволодова М.В. *Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. Фрагмент фундаментальной прикладной (педагогической) модели языка*. Москва: УРСС, 2017.
3. Berlin B., Kay P. *Basic Color Terms*. University of California Press, Berkeley, 1969.
4. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы (становление специальности «Русский язык как иностранный»). *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2001; № 6: 215–233.
5. Фасмер М. *Этимологический словарь русского языка*. Москва: Прогресс, 1986.
6. Красильникова Л.В. *Уроки по русскому словообразованию для иностранных учащихся*. Москва: Издательство МГУ, 2001.
7. Степанова Е.М. *Частотный словарь общенаучной лексики*. Москва: Издательство МГУ, 1970.
8. Масликова О.С. Языковые особенности общения в интернет-пространстве. *Инновационная наука*. 2019; № 9: 69–72.
9. Лукьянова Л.В. *Русский язык для медиков: учебное пособие для иностранных студентов первого курса*. Москва: Златоуст, 2001.
10. Куриленко В.Б., Макарова М.А., Щербак О.М. *Русский язык для будущих врачей. Medical Russian*. Москва: Фланта, 2017.
11. Куриленко В.Б., Титова Л.А., Смолдырева Т.А. *Говорим о медицине по-русски (II сертификационный уровень владения русским языком как иностранным в учебной и социально-профессиональной макросферах)*. Москва: Фланта, 2019.
12. Жуковская Е.Е., Золотова Г.А., Леонова Э.Н. *Учебник русского языка для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей. I–II курсы. Практическая грамматика*. Москва: Русский язык, 1984.
13. Копеева И.В., Кротова Т.А. *Русский язык будущему медику: учебное пособие по научному стилю речи для иностранных учащихся*. Москва: ОУП ВО «АТИСО», 2015.
14. Маджаева С.И., Байдашева Э.М. Термины с компонентом цветообозначения в языке медицины. *Научные ведомости БелГУ*. 2019; № 2: 219–226.
15. Глухов Б.А. О терминологизации словосочетаний с прилагательными цвета в научном стиле. *Преподавание русского языка студентам и специалистам нефилологического профиля (лингвистика и методика)*. Москва: Русский язык, 1979: 165–172.

References

1. Leont'ev A.N. *Lekcii po obschej psihologii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2000.
2. Vsevolodova M.V. *Teoriya funkcional'no-kommunikativnogo sintaksisa. Fragment fundamental'noj prikladnoj (pedagogicheskoi) modeli yazyka*. Moskva: URSS, 2017.
3. Berlin B., Kay P. *Basic Color Terms*. University of California Press, Berkeley, 1969.
4. Amiantova E.I., Bitehtina G.A., Vsevolodova M.V., Klobukova L.P. Funkcional'no-kommunikativnaya lingvodidakticheskaya model' yazyka kak odna iz sostavlyayuschih sovremennoj lingvisticheskoi paradigmy (stanovlenie special'nosti «Russkij yazyk kak inostrannyy»). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 9: Filologiya. 2001; № 6: 215–233.
5. Fasmer M. *Etimologicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Progress, 1986.
6. Krasil'nikova L.V. *Uroki po russkomu slovoobrazovaniyu dlya inostrannyh uchashihsya*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 2001.
7. Stepanova E.M. *Chastotnyj slovar' obschenauchnoj leksiki*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1970.
8. Maslikova O.S. Yazykovye osobennosti obscheniya v internet-prostranstve. *Innovacionnaya nauka*. 2019; № 9: 69–72.
9. Luk'yanova L.V. *Russkij yazyk dlya medikov: uchebnoe posobie dlya inostrannyh studentov pervogo kursa*. Moskva: Zlatoust, 2001.
10. Kurilenko V.B., Makarova M.A., Scherbakova O.M. *Russkij yazyk dlya buduschih vrachej. Medical Russian*. Moskva: Flinta, 2017.
11. Kurilenko V.B., Titova L.A., Smoldyeva T.A. *Govorim o medicene po-russki (II sertifikacionnyj uroven' vladeniya russkim yazykom kak inostrannym v uchebnoj i social'no-professional'noj makrosferah)*. Moskva: Flinta, 2019.
12. Zhukovskaya E.E., Zolotova G.A., Leonova E.N. *Uchebnik russkogo yazyka dlya studentov-inostrancev estestvennyh i tehniceskikh special'nostej. I–II kursy. Prakticheskaya grammatika*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
13. Kopaeva I.V., Krotova T.A. *Russkij yazyk buduschemu mediku: uchebnoe posobie po nauchnomu stilu rechi dlya inostrannyh uchashihsya*. Moskva: OUP VO «ATISO», 2015.
14. Madzhaeva S.I., Bajdasheva E.M. Terminy s komponentom cveotooboznacheniya v yazyke mediciny. *Nauchnye vedomosti BelGU*. 2019; № 2: 219–226.
15. Gluhov B.A. O terminologizacii slovosochetaniy s prilagatel'nymi cveta v nauchnom stile. *Prepodavanie russkogo yazyka studentam i specialistam nefilologicheskogo profilya (lingvistika i metodika)*. Moskva: Russkij yazyk, 1979: 165–172.

Статья поступила в редакцию 22.11.24

УДК 378.01

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-59-63

Tomilin A.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru
Somko M.L., postgraduate, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru

THE ESSENTIAL PROVISIONS OF THE FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS AT A MARITIME UNIVERSITY. The article develops essential provisions of formation of economic culture of cadets of a maritime university. The objective of the study is to develop scientific provisions to form economic culture of cadets in the process of vocational training at the higher maritime school. The research methodology is aimed at conducting a thorough theoretical analysis of the concept of "economic culture" and developing the essential foundations of its inculcation to students at a maritime university. The study is conducted using a set of pedagogical methods: literature study; theoretical analysis; synthesis; interviews, conversations (individual, group); survey; generalization, concretization. The result of the research is the systematized essential provisions of the formation of the economic culture of the cadets of the maritime university. The developed scientific provisions have scientific novelty, theoretical and practical significance. They will be in demand both for research activities and for the organization and conduct of targeted educational work in higher and secondary vocational educational institutions.

Key words: cadets, maritime university, essential positions, university, students, education, economic culture

А.Н. Томилин, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru
М.Л. Сомко, аспирант, Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru

СУЩНОСТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА

Предлагаемая статья посвящена обоснованию сущностных положений формирования экономической культуры курсантов морского университета. Цель исследования – разработать научные положения формирования экономической культуры курсантов в процессе профессиональной подготовки в высшей морской школе. Методология исследования направлена на проведение обстоятельного теоретического анализа понятия «экономическая культура» и разработку сущностных основ его привития обучающимся в морском вузе. Исследование проводилось с применением совокупности педагогических методов: изучение литературы; теоретический анализ; синтез; интервью, беседы (индивидуальные, групповые); опрос; обобщение, конкретизация. Результат исследования – систематизированные сущностные положения формирования экономической культуры курсантов морского вуза. Разработанные научные положения обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они будут востребованы как для исследовательской деятельности, так и для организации и проведения целенаправленной учебно-воспитательной работы в высших и средних профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: курсанты, морской вуз, сущностные положения, университет, учащаяся молодежь, формирование, экономическая культура

Современная Россия очень нуждается в качественно подготовленных, компетентных специалистах, отличающихся объективным видением мира, аналитическим и критическим мышлением, правовой и экономической культурой. Этим требованием государственного заказа пронизаны Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» и иные нормативно-правовые акты, регламентирующие профессиональную подготовку учащейся молодежи. Данная государственная установка выводит задачу формирования экономической культуры у обучающихся в число приоритетных задач для всех профессиональных учебных заведений, в том числе и морских вузов.

Потребность формирования экономической культуры у обучающихся в высшей школе усиливается её важностью для современной жизни и высокопродуктивной деятельности, развития экономических отраслей государства, производства и потребления.

В то же время наличие негативных тенденций в экономической сфере по причине неподготовленности граждан и части специалистов к активной жизни и деятельности в новых экономических условиях усиливается их неумением понять, осмыслить и действенно участвовать в сложившихся экономических отношениях, для которых характерны разнообразие форм собственности, конкуренция, личная инициатива, соперничество, что существенно затрудняет активное участие граждан в трансформационных процессах, развитие демократии в России.

Сегодня наша страна нуждается в деятельной молодежи, для которой характерно гражданская инициатива, общественная активность, предприимчивость, способность к конструктивному выстраиванию своего будущего в сложившихся социально-экономических условиях. Все это требует активизации ведущей роли вузов, углубления образовательного процесса по формированию у курсантов и студентов экономической культуры, позволяющим им не только умело оперировать экономическими категориями, но и энергично и инициативно участвовать как в социальных, так и экономических преобразованиях, качественно и результативно трудиться на выбранной должности.

Вышесказанное подтверждается результатами пилотного эксперимента. Беседы с капитанами, судоводителями и судомеханиками транспортных судов (22 человека), ранее окончившими морские вузы, показали, что все они в годы учебы не в полном объеме овладели арсеналом экономической культуры, что, по их признанию, впоследствии пришлось самостоятельно наводить методом проб и ошибок.

Судоводители и судомеханики – это плавательные специальности, т. е. они относятся к неэкономическим специальностям. В морском вузе курсантами-судоводителями только на четвертом курсе изучается дисциплина «Экономика», на которую отведено 72 часа. Рабочим планом предусмотрено 17 лекций и 17 практических занятий. Форма итогового аттестации – зачет. Несомненно, утверждать, что в течение всего одного семестра можно выработать у молодых людей экономическую культуру, будет не совсем корректно.

Интервьюирование курсантов шестого курса (119 человек) – будущих выпускников – показало, что в целом большинство из них (78%) понимают правильно сущность экономической культуры, но не могут доложить дефиницию этого феномена и излагают её банальными словами. Только 12% смогли дать полное и исчерпывающее определение. На вопрос: «Какое место занимает экономическая культура в вашей будущей профессиональной деятельности?», значительное количество курсантов (53%) ответило уклончиво (там посмотрим; потом будет видно и т. п.). Некоторые курсанты (28%) удивлялись заданным вопросам и защищались утверждением «Зачем нам это. Мы же судоводители, а не экономисты», что свидетельствует о том, что они не понимают сути экономической культуры и её взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью. Правильно ответили только 19% респондентов.

Опрос, проведенный среди курсантов судоводителей и судомехаников (228 респондента), продемонстрировал их желание не только участвовать в педагогическом эксперименте (98%), но и путем активной и целенаправленной учебно-воспитательной работы теоретически и практически повысить уровень своей экономической культуры.

В педагогической науке, по состоянию на сегодняшний день, уже разработаны несколько концепций привития экономической культуры студентам, в том числе и приведенными нами выше авторами – 3.3. Сабировой, И.А. Тарасовой, Т.Ч. Тебеевой.

Однако использование их научных трудов представляется нам невозможным, так как они адресованы для иной аудитории обучающихся, с более глубоким изучением не одной, а нескольких экономических дисциплин. Разработанные концептуальные положения не учитывают специфику морской профессиональной деятельности и её ценности, степень востребованности экономической культуры для управленческой деятельности морского офицера, менталитет моряков, особенности морской образовательной среды, возможности педагогической системы морского вуза по формированию и развитию личности будущего специалиста морского транспорта, практику самообучения морских кадров и другие.

Понимая эти факторы и сложность модификации ранее разработанных концепций формирования экономической культуры студентов, мы считаем, необходимым и своевременным разработать сущностные идеи и положения формирования экономической культуры для морских учебных заведений.

Надо признать, что такое положение дел неприемлемо. Выпускники с низким уровнем экономической культуры в какой-то мере теряют свою конкурентоспособность на рынке труда морских специалистов.

Проведенное пилотное исследование позволило выявить наличие серьезного противоречия между потребностью вооружить обучающихся морского высшего учебного заведения экономической культурой и отсутствием научной концепции по выработке у будущих морских специалистов высокого уровня экономической культуры в процессе учебно-воспитательной деятельности.

Следовательно, вышеприведенное подтверждает наличие проблемы формирования экономической культуры у будущих специалистов морского транспорта и актуальность темы проводимого исследования.

Для оперативного решения возникшего противоречия определена научная задача исследования, заключающаяся в необходимости разработать сущностные положения формирования экономической культуры у курсантов морского вуза, что позволит качественно проводить соответствующий процесс учебно-воспитательной работы.

Цель исследования: на основе анализа подходов российских ученых теоретически обосновать и разработать сущностные положения формирования экономической культуры у курсантов морского вуза.

Объект исследования: образовательный процесс в высшем морском учебном заведении.

Реализация установленной цели требует последовательного решения конкретных задач (табл. 1).

Таблица 1

Задачи исследования и методы их реализации

Конкретные задачи	Применяемый метод
– изучить подходы ученых и исследователей к феномену «экономическая культура личности»	изучение литературы; теоретический анализ
– дать авторское определение термину «экономическая культура курсанта морского вуза»	контент-анализ публикаций, конкретизация
– разработать сущностные идеи и положения формирования экономической культуры у курсантов морских специальностей	анализ, синтез, конкретизация
– определить научную новизну, теоретическое и практическое значение разработанных сущностных идей и положений	сравнение
– предложить рекомендации для преподавателей и воспитателей вузов, иных учебных заведений по конструктивному применению предложенных сущностных идей и положений	конкретизация

Научная новизна заключается в том, что в настоящем исследовании: а) разработано и применено авторское определение термина «экономическая культура курсанта морского вуза»; б) определены и систематизированы характерные черты феномена «экономическая культура».

Теоретическая значимость состоит в том, что конкретизированы теоретические основания процесса формирования экономической культуры учащейся

молодежи морского университета, что обеспечивает эффективную организацию экономического воспитания учащейся молодежи.

Практическая значимость состоит в том, что предложенные научные положения формирования экономической культуры у обучающихся могут успешно быть применены в учебно-воспитательной деятельности вузов и учебных заведений СПО различной направленности.

В табл. 1 приведены конкретные педагогические методы, использованные для решения каждой задачи проведенного исследования.

Так, применение методов изучения литературы и теоретического анализа позволило изучить содержание 14 научных источников, включающих монографию, научные статьи, авторефераты диссертаций, словари. Это позволило уяснить и конкретизировать степень актуальности темы, определить сущность и особенности экономической культуры. Синтез обеспечил интеграцию знаний о подходах ученых к феномену «экономическая культура» в интересах разработки сущностных положений. Метод интервью дал возможность получить нужную информацию по заранее составленным вопросам. Опрос проведен для определения мнения и позиции курсантов по вопросу их участия в педагогическом эксперименте и желании изучить разработанный вариативный курс. Беседы (индивидуальные, групповые) применены для выявления позиции профессионалов морского транспорта и курсантов в отношении к изучаемому феномену и уточнения отдельных вопросов. Методы обобщения и конкретизации позволили создать полную и логичную картину при разработке сущностных положений формирования экономической культуры у курсантов морского университета.

Обоснованию потребности и важности экономической культуры для общества и личности мы обязаны философам П.В. Алексееву, Н.Х. Бикметовой, А.А. Валькову, Н.В. Гавриленко, А.З. Инкина-Ерицпоховой, А.Ф. Кудряшеву, В.В. Миронову, К.Н. Парфёнову, экономистам Л.И. Абалкину, В.Г. Беляеву, А.П. Гориню, Т.И. Заславской, Я.И. Кузьминову, Р.В. Рывкину, социологам О.К. Валитову, И.М. Орешникову, Л.Н. Пономареву, В.Д. Попову, В.П. Чичканову, педагогам З.З. Сабировой, И.А. Тарасовой, Т.Ч. Тебиевой и многим другим.

В нашей стране пионерами теории экономической культуры можно назвать известных социологов Л.Н. Пономарева, В.Д. Попова, В.П. Чичканова, которые в один из первых годов перестройки (1987) в научном трактате «Экономическая культура (сущность, направления развития)» обосновали свой концептуальный взгляд на экономическую культуру как составную часть культуры. Авторы подробно изложили суть важнейших экономических явлений и отношений, раскрыли сложившуюся экономическую практику, проанализировали экономический опыт социума и личности, их потребности и цели, дали развернутое определение термину «экономическая культура» [1]. Научная работа Л.Н. Пономарева, В.Д. Попова и В.П. Чичканова дала толчок новым научным изысканиям в этой сфере и появлению нового направления в учебно-воспитательной деятельности.

Становлению парадигмы формирования экономической культуры в социологической науке также способствовали публикации Т.И. Заславской и Р.В. Рывкина [2], Я.И. Кузьминова [3] и др. Позиция этих авторов к феномену «экономическая культура» в основном связана с поведением и действиями человека, его практикой жизнедеятельности.

В философской науке тему экономической культуры исследовали К.Н. Парфёнов, А.З. Инкина-Ерицпохова и др.

Так, К.Н. Парфёнов позиционирует суть экономической культуры как наличие у людей определенного уровня новых экономических знаний и категорий, позволяющих обеспечить понимание ими «действий существующих производственных отношений в обществе», обеспечивающее как достаточно правильное «осознание своего места», так и стремление к добросовестному участию «в деле реализации экономических концепций» [4]. По мнению А.З. Инкина-Ерицпоховой, при изучении такого общественного явления, как экономическая культура, непременно следует учитывать её «духовную природу» и воспринимать как «значимого фактора социальной регуляции» [5, с. 15–16].

Структура исследуемого феномена включает следующие элементы: знания экономических законов и концепций; мышление экономически направленное; устойчивые экономические убеждения; личные экономические действия и поступки современного гражданина Отечества.

Становлению и развитию теории экономической культуры способствовали труды и отечественных педагогов, среди которых З.З. Сабирова, И.А. Тарасова, Т.Ч. Тебиева и др.

Так, согласно мнению З.З. Сабировой, процесс вооружения студентов экономической культурой является определяющим для «становления готовности» личности «к рациональной экономической деятельности». Автор находит сущность исследуемого феномена как синтез «экономических знаний, сформированных умений и навыков», что гарантирует предметное их применение в повседневной и профессиональной практике [6, с. 8–9].

И.А. Тарасова полагает, что такое явление, как экономическая культура, следует анализировать как «многокомпонентное и интегративное личностное образование», основой которого являются новые знания, добытые в процессе настойчивой учебно-воспитательной деятельности и упорной самостоятельной работы. Основной характеристикой личностного образования является наличие «достаточного запаса экономических знаний, убеждений, навыков и норм деятельности, поведения в совокупности с опытом творческой деятельности» [7, с. 5]. С точки зрения Т.Ч. Тебиевой, исследуемый феномен необходимо пони-

мать как «совокупность материальных и духовных ценностей общества, а также способов деятельности людей, направленных на решение основных задач современного экономического развития, удовлетворение потребности в жизненных благах» [8, с. 11].

Выполненный анализ позволяет выделить наиболее яркие *характерные черты* изучаемого явления:

- базируется на исторически накопленном социальном и экономическом опыте;
- является частью общей культуры социума, т. е. более широкой системы;
- существует не только в экономической сфере, но и в социальной;
- делится на два вида: экономическая культура социума и экономическая культура личности;
- содействует развитию экономического сознания личности, соответствующего её мышления, поведения и действий;
- формируется и развивается у личности в процессе обучения и воспитания;
- требует постоянного пополнения экономических знаний, их совершенства;
- ориентирует на острую потребность в самообучении и саморазвитии в экономической области;
- развивает аналитическое и критическое мышление в экономической сфере;
- обеспечивает комфортное и успешное ориентирование личности в новых экономических реалиях жизни и деятельности.

Функции экономической культуры сведены в табл. 2.

Таблица 2

Функции экономической культуры (по И.А. Тарасовой)

Функции	Краткая характеристика
Познавательная	– обеспечивает углубление экономических знаний и становление и развитие экономического культуры
Ценностная	– содействует трансформации новых экономических знаний в убеждения через деятельность и нравственно-ценностному самоопределению личности
Культурообразующая	– направлена на сохранение, развитие культуры и саморазвитие личности
Адаптивная	– выражается в социальной активности личности, приспособлении индивида и повышении жизнеспособности выпускника вуза в современных условиях среды
Интегративная	– проявляется во взаимосвязи со всеми компонентами общей культуры личности

Следовательно, экономическая культура курсанта морского вуза – это важнейший компонент как общей, так и личной культуры обучающегося в высшей морской школе и содержит такие элементы, как «экономическое мировоззрение, сознание, знания, навыки и умения», являющиеся надежным базисом для результативной и эффективной повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности [9, с. 159].

В данном исследовании под термином «сущностные положения» мы понимаем некую концепцию в минимизированном плане, содержащую систему взглядов авторов, обуславливающих осмысление феномена «экономическая культура курсанта морского вуза», в основе которой научный замысел и ведущая идея.

Наличие сущностных положений позволяет строго на научной основе организовать и системно проводить обучение и воспитание курсантов, базирующиеся на целостном овладении сущностью данных процессов.

Определимся с применяемыми понятиями.

Стержневым понятием является понятие «экономическая культура курсанта морского вуза». Авторами опубликованы несколько статей, в которых последовательно раскрывается сущность феномена «экономическая культура». Приведем дефиниции, содержащиеся в этих научных работах, в которых данный феномен определяется как:

- часть общей культуры личности, обуславливающая «уровень знаний, умений, способностей, поведенческих стереотипов и ценностей, курсантов, потребных для успешной повседневной, учебной и будущей профессиональной деятельности на судах морского транспорта» [10, с. 149];
- «наличие у личности определённой системы, включающей ценности, ценностные ориентации, мотивы, основательные знания, традиции и нормы, действия и оценки, способствующие успешным хозяйственным отношениям и взаимодействию, поведения и конкретным действиям в экономическом пространстве» [11, с. 76].

Базируясь на изученной научной литературе, выполненном теоретическом анализе, ранее разработанных дефинициях, предлагаем следующее определение: *экономическая культура курсанта морского вуза представляет собой интегральное личностное образование, содержащее новые экономические знания, экономическое сознание и убеждения, экономическое мышление, являющиеся основой его обновленной экономической позиции, проявляемой в повседнев-*

Таблица 4

Принципы формирования экономической культуры у курсантов морского вуза

Принципы	Требования принципов
Научности	– предусматривает соответствие новых знаний, получаемых в вузе последним достижениям науки, техники и культуры
Системности	– предусматривает рассмотрение учебного курса как единую систему, входящую в систему общечеловеческой культуры
Природосообразности	– предусматривает соответствие педагогического процесса возрастным, психологическим и индивидуальным возможностям курсантов, направленность процесса на самообразование, саморазвитие и самовоспитание
Гуманизации	– предусматривает приоритет общечеловеческих ценностей; требует очеловечивания отношений между преподавателем и курсантами, основы педагогического процесса на полном признании и соблюдении гражданских прав учащейся молодежи и уважения к ним
Целостности	– предусматривает достижения единства и взаимосвязи всех составляющих педагогического процесса;
Демократизации	– предусматривает предоставление курсантам как участникам педагогического процесса некоторых свобод для саморазвития, саморегулирования и самоопределения, самообучения и самовоспитания
Культуросообразности	– предусматривает максимальное использование в воспитании и образовании культуры среды (вуза, региона, федерального округа, страны)
Субъектности	– заключается в том, что преподаватель максимально содействует развитию способностей курсанта осознавать своё «Я» в связях с коллегами, другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других курсантов, иных людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений
Связи с жизнью	– предусматривает подкрепление знаний, полученных в вузе реальной практикой
Синергетичности	– предусматривает тесное взаимодействие преподавания и учения, воспитания и самовоспитания. Приводит к новообразованиям, повышению энергетического и творческого потенциала курсантов, обеспечивает переход от развития к саморазвитию

Таблица 3

Задачи формирования экономической культуры у курсантов морского вуза

№ п/п	Задачи
1.	– овладение курсантами новыми знаниями в сфере экономики и экономической культуры
2.	– уяснение сути экономической культуры как основы экономической деятельности современных специалистов
3.	– привитие каждому курсанту экономического сознания, экономических убеждений, проявляемых в поведении и деятельности
4.	– становление и развитие экономических способностей и экономического мышления, его аналитического и критического аспекта
5.	– проявление сформированной экономической культуры в повседневной жизни, поведении, будущей профессиональной деятельности
6.	– развитие мотивации к самосовершенствованию в сфере экономической культуры
7.	– осмысление курсантами сформированного экономического потенциала и рефлексия личной деятельности в этом направлении
8.	– выработка желания у курсантов к самообучению и самовоспитанию в сфере экономической культуры

Третий компонент – принципы (видятся как исходные начала, руководящие положения в деле формирования экономической культуры). В проводимой работе целесообразно осуществить опору на следующие принципы: научности, систематичности, природосообразности, гуманизации, целостности, демократизации, культуросообразности, субъектности, связи с жизнью, синергетичности (табл. 4) [13].

Четвертый компонент – направления (представляются как некие стратегические линии, предопределяющие содержание деятельности). Таковыми являются: а) *теоретическое направление* (предусматривает расширение экономического мировоззрения курсантов за счет овладения новыми знаниями о типах существующих экономических систем, особенностях поведения и действиях человека в экономической сфере, а также теории, сущности, специфике, особенностях, задачах, содержании, принципах, функциях, значимости и роли экономической культуры для развития российского государства, социума и самой личности, её взаимодействия с окружающими, коллегами по совместной деятельности, руководителями); б) *практико-ориентированное направление* (вовлечение курсантов в широкое многообразие видов современной экономической деятельности с целью развития экономической грамотности, экономической компетентности,

становления готовности к эффективной, успешной и предприимчивой деятельности экономического характера).

Пятый компонент – содержание (предусматривает наличие определённой системы научных знаний об экономической культуре, выработке потребных навыков и умений, что позволяет организовать требуемое теоретическое и практическое развитие курсанта, его комплексную подготовку к современной, постоянно изменяющейся повседневной жизни и будущей профессиональной деятельности в новых экономических реалиях). Основное содержание представлено вариативным курсом «Экономическая культура будущего морского специалиста», включающая семь разделов (табл. 5).

Таблица 5

Содержание вариативного курса

Наименование разделов	Количество часов
1. Экономическая культура как фактор развития экономики государства	10
2. Экономическая культура и морская отрасль России	10
3. Экономическая культура общества	8
4. Экономическая культура личности	18
5. Экономическая культура и профессиональная деятельность морского специалиста	14
6. Финансовая независимость, грамотность и планирование	6
7. Самообучение и самовоспитание как основной путь совершенствования личного уровня экономической культуры	4
Итоговая аттестация	2

Вариативный курс предусмотрен на 72 академических часа.

Особенности вариативного курса:

- является частью учебного плана и представляет собой специальную программу обучения, не являющуюся обязательной для изучения;
- курсанты выбирают данный курс для изучения по своему личному желанию и в соответствии с имеющимися интересами и профессиональными потребностями;
- предусматривает проведение лекций, семинаров, практических занятий, самостоятельной работы или смешанный формат обучения;
- обеспечивает курсантам получение новых знаний, умений и навыков в сфере экономической культуры, которые не входят в основную учебную программу.

Шестой компонент – механизм реализации (понимается как комплекс организационных, образовательных и воспитательных действий, предусматривающий реализацию вариативного курса в учебно-воспитательной практике) [14]. Механизм реализации предусматривает: а) разработку вариативного курса «Экономическая культура будущего морского специалиста»; б) обсуждение и утверждение его содержания на заседании кафедры; в) согласование вариативного курса с учебным отделом вуза и получение разрешения на проведение занятий; г) организованное проведение занятий по группам с курсантами; д) проведение промежуточной и итоговой аттестации; е) оценка полученных результатов, объективное определение уровней сформированной у курсантов экономической культуры; е) подведение итогов изучения вариативного курса, определение достоинств и недостатков, коррекция тематики курса.

Седьмой компонент – применяемые формы: *традиционные* (лекции, семинары, практические занятия, самостоятельная подготовка) и *инновационные* (лекции-дискуссии, видеолекции, презентации, собеседования, дискуссии).

Восьмой компонент – методы (способы качественной и результативной деятельности обучающего и обучаемых, которые применяются для сообщения и передачи учащимся новых знаний, актуальной информации в сфере экономической культуры): традиционные (наглядные, словесные, практические) и инновационные (тренинг, кейс-стади, деловая игра, ролевые игры, мозговой штурм, тематические обсуждения, обмен опытом, рефлексирование).

Девятый компонент – результат, курсант морского вуза с высоким уровнем экономической культуры, готовый и желающий эффективно служить и трудиться в составе экипажей судов отечественного морского транспорта.

Таким образом, формирование экономической культуры курсанта морского вуза – сложный и длительный педагогический процесс и в то же время один из важнейших элементов его профессиональной подготовки к будущей профессио-

нальной деятельности в качестве одного из офицеров-руководителей транспортного судна.

Формирование у курсанта высокого уровня экономической культуры требует наличия и творческого применения в учебном заведении научной основы – сущностных положений соответствующей деятельности. Предлагаемые сущностные основы включают ведущую идею, дефиницию, сущностные характерные особенности, цель, задачи, принципы, направления, содержание, механизм реализации, формы и методы, результат.

Доминирующая роль в формировании экономической культуры курсантов морского вуза принадлежит профессиональной подготовке, в том числе и в вариативной форме, в ходе которой курсанты овладевают потребными знаниями, чем расширяют свое экономическое мировоззрение, учатся аналитически и критически мыслить в сфере экономических отношений, формируют свое экономическое сознание и убеждения, которыми они будут руководствоваться как в повседневной, так и в будущей профессиональной деятельности.

Основные приоритеты формирования экономической культуры курсантов морского вуза следующие:

- обогащение курсантов обстоятельными знаниями, широкой новой информацией об экономических концепциях, современной экономической деятельности и экономической культуре личности;
- укрепление экономического сознания и активизация экономического мышления обучающихся в учебном заведении морского профиля;
- уяснение учащейся молодежью роли и значения экономической культуры для их будущей профессиональной деятельности в морской отрасли России;
- развитие профессиональных и деловых качеств курсантов (трудолюбия, добросовестности, ответственности, самостоятельности, бережливости, предприимчивости);
- осознание морской профессии, труда судоводителя как значимой личностной и социальной ценности;
- становление готовности к будущей профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного можем заключить, что все поставленные задачи решены, и цель достигнута. Развитие темы в дальнейшем предполагает конструирование модели формирования экономической культуры курсантов морского вуза.

Разработанные сущностные положения будут востребованы во всех профессиональных учебных заведениях для организации и проведения целенаправленного педагогического процесса по вооружению курсантов и студентов высоким уровнем экономической культуры.

Библиографический список

1. Пономарев Л.Н., Попов В.Д., Чичканов В.П. *Экономическая культура (сущность, направления развития)*. Москва: Мысль, 1987.
2. Заславская Т.И., Рывкина Р.В. *Социология экономической жизни: Очерки теории*. Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1991.
3. Кузьминов Я.И. Теоретическая экономическая культура современной России. *Общественные науки и современность*. 1993; № 5: 13–23.
4. Панферов К.Н. *Экономическая культура: социально-философский анализ*. Автореферат диссертации ... доктора философских наук. Москва, 2000.
5. Инкина-Ерицпохова А.З. *Экономическая культура в структуре духовной жизни российского общества: социально-философский анализ*. Автореферат диссертации... доктора философских наук. Ставрополь, 2003.
6. Сабирова З.З. *Формирование экономической культуры студентов в процессе образовательной деятельности*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Ижевск, 2004.
7. Тарасова И.А. *Формирование экономической культуры в условиях профессиональной подготовки студентов в вузе*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Смоленск, 2008.
8. Тебиева Т.Ч. *Педагогические условия формирования экономической культуры студентов неэкономических специальностей в вузе*. Автореферат диссертации... кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2005.
9. Томилин А.Н., Дорощев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
10. Сомко М.Л. Экономическая культура курсанта морского вуза: сущность, структура, дефиниция. *Вестник ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова*. 2024; № 2 (47): 147–149.
11. Сомко М.Л. Специфика и значение экономической культуры для курсантов плавательных специальностей современного морского вуза. *Вестник ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова*. 2024; № 3 (48): 71–75.
12. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. *Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений*. Москва, 2000: 106–107.
13. Сомко М.Л. Принципы формирования экономической культуры у курсантов современного морского вуза. *Вестник ГМУ им. адм. Ф. Ф. Ушакова*. 2024; № 4 (49): 78–83.
14. Томилин А.Н., Касимова Н.С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 246–248.

References

1. Ponomarev L.N., Popov V.D., Chichkanov V.P. *‘Ekonomicheskaya kul’tura (suschnost’, napravleniya razvitiya)*. Moskva: Mysl’, 1987.
2. Zaslavskaya T.I., Ryvkina R.V. *Sociologiya ‘ekonomicheskoy zhizni: Ocherki teorii*. Novosibirsk: Nauka. Sibirskoe otdelenie, 1991.
3. Kuz'minov Ya.I. *Teoreticheskaya ‘ekonomicheskaya kul’tura sovremennoj Rossii. Obschestvennye nauki i sovremennost’*. 1993; № 5: 13-23.
4. Panferov K.N. *‘Ekonomicheskaya kul’tura: social’no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filosofskih nauk. Moskva, 2000.
5. Inkina-Ericpohova A.Z. *‘Ekonomicheskaya kul’tura v strukture duhovnoj zhizni rossijskogo obschestva: social’no-filosofskij analiz*. Avtoreferat dissertacii... doktora filosofskih nauk. Stavropol’, 2003.
6. Sabirova Z.Z. *Formirovanie ‘ekonomicheskoy kul’tury studentov v processe obrazovatel’noj deyatel’nosti*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Izhevsk, 2004.
7. Tarasova I.A. *Formirovanie ‘ekonomicheskoy kul’tury v usloviyah professional’noj podgotovki studentov v vuze*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Smolensk, 2008.
8. Tebieva T.Ch. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya ‘ekonomicheskoy kul’tury studentov ne‘ekonomicheskikh special’nostej v vuze*. Avtoreferat dissertacii... kandidata pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2005.
9. Tomilin A.N., Doroshev E.M., Somko M.L. *Poznavatel’nyj interes kak vazhnejшее pedagogicheskoe uslovie formirovaniya ‘ekonomicheskoy kul’tury u kursantov morskogo vuza. Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
10. Somko M.L. *‘Ekonomicheskaya kul’tura kursanta morskogo vuza: suschnost’, struktura, definiciya*. *Vestnik GМУ im. adm. F.F. Ushakova*. 2024; № 2 (47): 147-149.
11. Somko M.L. *Specifika i znachenie ‘ekonomicheskoy kul’tury dlya kursantov plavatel’nyh special’nostej sovremennogo morskogo vuza. Vestnik GМУ im. adm. F.F. Ushakova*. 2024; № 3 (48): 71-75.
12. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. *Pedagogicheskij slovar’*: dlya studentov vysshix i srednix pedagogicheskix uchebnyh zavedenij. Moskva, 2000: 106-107.
13. Somko M.L. *Principy formirovaniya ‘ekonomicheskoy kul’tury u kursantov sovremennogo morskogo vuza. Vestnik GМУ im. adm. F.F. Ushakova*. 2024; № 4 (49): 78-83.
14. Tomilin A.N., Kasimova N.S. *Suschnostnye osnovy formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul’tury studencheskoj molodezhi. Mir nauki, kul’tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 246-248.

Статья поступила в редакцию 14.12.24

Tekeh B., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, University of Mazandaran (Babolsar, Iran), E-mail: b.tekeh@umz.ac.ir

METHODS OF TEACHING SYNTAX OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE. The article explores the foundational aspects of teaching syntax in classes of Russian as a second language, addressing both theoretical and practical aspects of this process. It highlights the specific challenges learners encounter when mastering syntactic constructions, such as word order, complex sentences, and agreement rules. The proposed methodologies focus on overcoming these difficulties through step-by-step instruction and active learning strategies. Special emphasis is placed on principles like individualization, communicative orientation, and integrating syntax into meaningful language use. Additionally, the study discusses innovative interactive techniques, including collaborative exercises, error analysis workshops, and technology-assisted learning. The role of syntactic analysis as a tool for enhancing linguistic competence is examined, alongside strategies for systematic error correction. By providing a differentiated approach tailored to individual student needs, the article aims to help educators optimize teaching outcomes and foster a deeper understanding of Russian syntax. It serves as a resource for Russian language teachers seeking to refine their instructional techniques and create a supportive environment for language acquisition.

Key words: Russian as a second language, syntax teaching, instructional methods, syntactic analysis, grammar learning, individualized learning, communicative approach, language challenges

Б. Теке, канд. филол. наук, Мазандаранский университет, г. Бабольсер, E-mail: b.tekeh@umz.ac.ir

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО

В статье исследуются ключевые аспекты методики преподавания синтаксиса русского языка как второго, включая теоретические и практические подходы к обучению. Рассматриваются основные трудности, возникающие у учащихся, такие как порядок слов, сложные предложения и правила согласования. Особое внимание уделяется методам, направленным на преодоление этих сложностей, с акцентом на последовательное обучение, активное вовлечение учащихся и интеграцию синтаксиса в коммуникативную практику. Описаны инновационные интерактивные приемы, такие как групповые задания, анализ ошибок и использование цифровых технологий в учебном процессе. Анализируется роль синтаксического разбора в развитии языковой компетенции, а также значимость систематической коррекции ошибок и применения дифференцированного подхода. Данная статья представляет собой практическое руководство для преподавателей русского языка, стремящихся улучшить свои образовательные программы и создать комфортные условия для усвоения синтаксиса русской речи.

Ключевые слова: русский язык как второй, преподавание синтаксиса, методика обучения, синтаксический разбор, изучение грамматики, индивидуализация обучения, коммуникативный подход, трудности языка

Преподавание синтаксиса русского языка как второго приобретает особую значимость в условиях глобализации и увеличения межкультурных контактов. Освоение синтаксических конструкций русского языка является важнейшей частью формирования языковой компетенции, так как именно синтаксис определяет правильность и ясность речевого высказывания. Для изучающих русский в качестве второго языка синтаксис представляет собой одну из самых сложных областей, требующую не только знания правил, но и их практического применения.

Актуальность темы обусловлена также необходимостью разработки эффективных методик обучения, способных учесть культурные, языковые и когнитивные особенности учащихся. Особый интерес представляет адаптация современных подходов, таких как коммуникативные и интерактивные методы, к процессу преподавания синтаксиса. Это позволит сделать обучение более доступным и продуктивным, а также устранить типичные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся.

Таким образом, тема исследования соответствует современным задачам повышения качества обучения русскому языку как второму и имеет практическое значение для преподавателей, разрабатывающих учебные программы.

Целью статьи является анализ и создание эффективных методик преподавания синтаксиса русского языка как второго языка. В рамках исследования рассматриваются подходы, направленные на преодоление типичных трудностей изучения синтаксических конструкций, а также формирование у учащихся устойчивых навыков синтаксического анализа. Особое внимание уделяется принципам индивидуализации и последовательности обучения, коммуникативной направленности, а также применению интерактивных и аналитических методов. Статья предлагает практические рекомендации для преподавателей, стремящихся повысить эффективность обучения и адаптировать учебный процесс к потребностям студентов.

Для достижения цели были обозначены следующие задачи:

- проанализировать основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении синтаксиса русского языка как второго языка;
- изучить существующие подходы и методики преподавания синтаксиса в рамках обучения русскому языку как второму;
- определить наиболее эффективные методы и приемы, способствующие усвоению синтаксических конструкций и правил;
- разработать практические рекомендации для преподавателей по организации обучения синтаксису с учётом индивидуальных и культурных особенностей студентов;
- исследовать возможности применения интерактивных и аналитических методов для повышения интереса и мотивации учащихся;
- предложить подходы к систематизации материалов и заданий, обеспечивающие последовательное освоение синтаксических структур;
- выявить роль коммуникативной направленности и контекстуального подхода в обучении синтаксису;
- оценить значимость синтаксического анализа как инструмента для формирования языковой компетенции учащихся.

Научная новизна статьи заключается в комплексном подходе к разработке методики преподавания синтаксиса русского языка как второго языка. В исследовании:

- выявлены и систематизированы типичные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении синтаксиса, и предложены пути их преодоления;
- обоснована необходимость применения индивидуализированного и коммуникативного подходов в обучении синтаксису;
- представлены инновационные методы и приёмы, включая интерактивные задания и аналитические упражнения, способствующие более глубокому освоению синтаксических конструкций;
- разработаны рекомендации для преподавателей по адаптации учебного процесса к потребностям студентов, изучающих русский язык как второй;
- продемонстрирована значимость интеграции синтаксического анализа и практических коммуникативных навыков для формирования полноценной языковой компетенции.

Теоретическая значимость статьи заключается в расширении научных представлений о методике преподавания синтаксиса русского языка как второго языка. В исследовании систематизированы основные трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении синтаксических структур, и предложены новые подходы к их преодолению. Также внесён вклад в теорию педагогики и лингводидактики через разработку и обоснование эффективных методов и приемов обучения синтаксису, основанных на принципах индивидуализации и коммуникативной направленности.

Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных рекомендаций и методических пособий для преподавателей русского языка как второго, что позволит повысить эффективность обучения синтаксису. Применение предложенных методик и методов на практике поможет преподавателям адаптировать учебный процесс с учетом уровня подготовки и индивидуальных особенностей студентов. Кроме того, результатами исследования можно воспользоваться для создания учебных программ и материалов, а также для организации курсов повышения квалификации преподавателей.

В статье для анализа и разработки методики преподавания синтаксиса русского языка как второго языка использованы следующие научные методы:

- метод теоретического анализа – для изучения и обоснования существующих подходов и методик преподавания синтаксиса, а также для анализа научных публикаций в области лингводидактики и педагогики. Этот метод позволил выделить ключевые аспекты обучения синтаксису и сформулировать научные гипотезы, касающиеся трудностей и эффективных методов обучения;
- метод сравнительного анализа – использован для сопоставления различных методик и подходов к обучению синтаксису, применяемых в преподавании русского языка как второго языка, а также для оценки эффективности различных педагогических техник и приемов;
- метод систематизации – применён для систематизации трудностей и проблем, возникающих у учащихся при освоении синтаксиса, а также для структурирования рекомендаций по улучшению учебного процесса;

– метод педагогического эксперимента – использован для проверки эффективности предложенных методов и подходов в реальных условиях преподавания. На основе результатов эксперимента были сделаны выводы о практическом применении разработанных рекомендаций;

– метод анализа ошибок – использован для выявления и анализа типичных ошибок студентов, изучающих русский язык как второй, что позволило точнее определить проблемные области и предложить соответствующие методы коррекции;

– метод интерпретации и обобщения – применён для обобщения результатов исследования и разработки универсальных рекомендаций, которые могут быть использованы преподавателями русского языка в различных образовательных контекстах.

Использование этих методов обеспечило комплексный подход к исследованию, позволяющий не только теоретически обосновать предложенные методики, но и проверить их практическую эффективность. Изучение русского как второго языка становится все более актуальным в современном мире, где глобализация и межкультурное общение играют ключевую роль. Однако преподавание синтаксиса русского как второго языка представляет определенные трудности как для учеников, так и для преподавателей. Эффективная методика преподавания синтаксиса русского языка может значительно облегчить процесс изучения и усвоения этого сложного аспекта языка. В данной статье мы рассмотрим основные подходы к преподаванию синтаксиса русского языка как второго, выявим наиболее эффективные методики и поделимся практическими советами с преподавателями, стремящимися повысить качество обучения своих учеников.

«Методика преподавания русского языка как иностранного требует гибкости в подходах, чтобы обеспечить студентам не только теоретические знания, но и практическую готовность к использованию языка в реальных коммуникативных ситуациях» [1, с. 45].

«Основной проблемой преподавания синтаксиса русского языка как второго является большое количество исключений из правил и непостоянство их использования в различных контекстах, что требует от преподавателя высокого уровня подготовки и адаптивности» [2, с. 130].

Введение в методику преподавания синтаксиса русского языка как второго

Преподавание синтаксиса русского языка как второго представляет собой сложный процесс, требующий особых подходов и методик. Синтаксис – это раздел лингвистики, который изучает правила соединения слов в предложения и их последовательность. Он играет важную роль в формировании четкости и понятности высказывания на русском языке. Для изучения синтаксиса русского языка как второго необходимо овладеть рядом специфических навыков и методов, которые помогут учащимся эффективно освоить этот раздел языка. «Синтаксис русского языка представляет собой систему правил, управляющих соединением слов в предложении. Для успешного овладения синтаксисом необходимо развить способность к анализу структуры предложений, что требует использования специфических методов обучения» [3, с. 87].

«Педагогическая лингвистика, рассматривая методы обучения синтаксису, подчеркивает важность развития у студентов аналитического мышления, которое необходимо для понимания структуры предложения и использования правильных синтаксических конструкций» [4, с. 48].

«Методики обучения синтаксису русского языка как иностранного должны учитывать не только языковые, но и культурные различия между студентами, поскольку синтаксис тесно связан с восприятием и передачей смыслов» [5, с. 58].

Первоначальный этап методики преподавания синтаксиса русского языка как второго заключается в ознакомлении учащихся с основными синтаксическими конструкциями и правилами их использования. Это включает в себя изучение порядка слов в предложении, построение простых и сложных предложений, использование разных видов синтаксических связей и т. д. Для закрепления этих знаний применяются различные упражнения и задания на практику, которые помогают учащимся сформировать синтаксический навык и автоматизировать правила его использования.

Одним из ключевых моментов в методике преподавания синтаксиса русского языка как второго является развитие умения анализировать и понимать структуру предложения. Это поможет учащимся правильно оформлять высказывания и избегать структурных ошибок. Для развития этого навыка могут использоваться различные грамматические таблицы, примеры предложений с комментариями, анализ текстов и другие приемы. Важно, чтобы учащиеся осознали, какие правила синтаксиса применяются в разных контекстах, и умели адаптировать свои высказывания в соответствии с этими правилами.

Кроме того, методика преподавания синтаксиса русского языка как второго должна включать работу над развитием у обучающихся навыков проведения синтаксического анализа текстов. Это поможет им не только лучше понимать структуру предложений, но и находить основные и дополнительные члены предложения, определять виды синтаксических связей и т. д. Для этого могут применяться специальные задания на выделение синтаксических конструкций в тексте, составление синтаксических схем и др.

«Современные методы преподавания синтаксиса, такие как использование интерактивных заданий и упражнений на анализ предложений, позволяют значительно повысить уровень овладения синтаксической структурой языка» [6, с. 95].

«Использование интерактивных методов обучения синтаксису дает возможность учащимся не только закрепить теоретические знания, но и активно применять их в процессе группового взаимодействия, что способствует глубокому усвоению материала» [7, с. 112].

Однако следует отметить, что методика преподавания синтаксиса русского языка как второго должна быть не только систематической, но и логической. Учащимся необходимо представить ясную картину синтаксических структур, чтобы они могли легко усваивать и применять полученные знания. Поэтому важно организовывать материалы и упражнения по синтаксису в логической последовательности, начиная с простых конструкций и постепенно переходя к более сложным.

Методика преподавания синтаксиса русского языка как второго языка требует особого подхода и внимания к специфике изучаемого языка. Она включает ознакомление с основными синтаксическими конструкциями и правилами их использования, развитие умения анализировать и понимать структуру предложений, а также навыки проведения синтаксического анализа текстов. Методика должна быть систематической, логической и представлять материалы и задания в последовательности от простого к сложному. Это поможет учащимся эффективно освоить синтаксические навыки и успешно использовать их в практике речи.

Основные принципы и подходы к обучению синтаксису русского языка как второго

Основные принципы и подходы к обучению синтаксису включают в себя ряд основополагающих идей, которые помогают облегчить процесс обучения и способствуют более эффективному усвоению материала.

Первым и, возможно, наиболее важным принципом является индивидуализация обучения. Учитывая, что у студентов, изучающих русский язык как второй, могут быть разные уровни языковой подготовки и особенности восприятия информации, важно подходить к каждому студенту индивидуально, учитывая его потребности и способности.

Другим важным принципом является последовательность обучения. Построение учебного процесса таким образом, чтобы новые знания и навыки строились на уже достигнутом уровне понимания языка, помогает студентам лучше усваивать материал и легче применять его на практике. Также необходимо учитывать контекстуальный подход к обучению синтаксису. Это означает, что занятия должны быть построены таким образом, чтобы студенты видели связь между изучаемым материалом и его реальным применением в речи.

Еще одним важным подходом является коммуникативная направленность обучения. Задания и упражнения по синтаксису должны быть ориентированы на развитие навыков общения и понимания, а не только на усвоение грамматических правил. Студентам важно не только знать, как строится предложение, но и уметь использовать полученные знания для того, чтобы выразить свои мысли. «Коммуникативный подход в обучении синтаксису позволяет студентам не только усваивать грамматические правила, но и применять их в живом общении, что является залогом успешного освоения языка как второго» [8, с. 102]. «Правильное освоение синтаксиса русского языка как второго требует постоянного применения и тренировки, что невозможно без систематической работы с текстами и заданиями на синтаксический анализ» [9, с. 76].

Наконец, одним из важных принципов является использование разнообразных методов обучения. Разнообразие подходов и техник помогает привлечь внимание студентов, делает учебный процесс интересным и эффективным. Кроме того, использование различных методов обучения позволяет учесть индивидуальные особенности студентов и подойти к ним с учетом их предпочтений.

Таким образом, основные принципы и подходы к обучению синтаксису русского языка как второго включают в себя индивидуализацию обучения, последовательность, контекстуальный подход, коммуникативную направленность и использование разнообразных методов обучения. Соблюдение этих принципов поможет сделать процесс обучения более эффективным и продуктивным для студентов.

Проблемы и трудности, с которыми сталкиваются учащиеся при изучении синтаксиса русского языка как второго

Одной из основных проблем является недостаточное понимание основных правил и структуры синтаксиса русского языка. В отличие от их родного языка, второй язык может иметь совершенно другой порядок слов, конструкции предложений и особенности грамматики, что затрудняет их усвоение.

Кроме того, учащиеся могут столкнуться с трудностями в правильном использовании падежей, времен и видов глаголов, а также в различении между родами и числами существительных. Второй язык часто имеет свои уникальные особенности, которые требуют дополнительного времени и усилий для изучения и понимания.

Еще одной проблемой является недостаточная практика и отсутствие общения на родном языке. Учащиеся, изучающие русский язык как второй, могут испытывать затруднения в применении изученных синтаксических правил на практике из-за недостатка возможностей для общения на языке, что затрудняет им усвоение материала.

Кроме того, культурные различия могут также повлиять на понимание и применение синтаксических структур языка. Некоторые фразеологизмы, пословицы и выражения могут быть непонятными для учащихся из-за разницы в культурном контексте, что делает изучение синтаксиса еще более сложным.

Следует отметить, что каждый учащийся индивидуален, и проблемы с изучением синтаксиса могут быть разнообразными и зависеть от его языкового и культурного опыта. Для преодоления этих трудностей важно обеспечить структурированные уроки с акцентом на практическое применение изучаемых материалов, а также создать среду для общения на языке, где учащиеся могли бы применять полученные знания на практике.

Практические методы и приемы преподавания синтаксиса русского языка как второго

При преподавании синтаксиса русского как второго языка важно использовать практические методы и приемы для обеспечения эффективного и интересного процесса обучения. Один из основных подходов – это работа с примерами из реальной речи, чтобы студенты могли видеть и понимать применение грамматических правил на практике. Это поможет им лучше усвоить материал и применять его в реальной жизни.

Структурирование уроков по темам также является важным элементом методики преподавания синтаксиса. Разделение материала на блоки и последовательное углубление в каждую тему помогает студентам лучше усваивать информацию и не перегружаться новыми концепциями. Постепенное усложнение заданий и активное применение новых знаний в различных контекстах способствует уверенному усвоению синтаксических структур.

Для развития навыков синтаксического анализа рекомендуется использовать задания, которые требуют не только понимания правил, но и умения их практического применения. Например, анализ и перефразирование текстов, составление предложений с определенными синтаксическими конструкциями, создание собственных текстов с использованием изученных грамматических структур. Такие задания помогут студентам развить навыки работы с синтаксисом на практике и улучшить свою языковую компетенцию.

Важным элементом эффективного преподавания синтаксиса как второго языка является индивидуальный подход к каждому студенту. Учитывая особенности усвоения информации и степень языковой грамотности, преподаватель может адаптировать методику и выбрать подходящие задания для каждого студента. Постоянная обратная связь, коррекция ошибок и поощрение достижений способствуют мотивации студентов и обеспечивают более эффективное обучение синтаксису русского языка.

Интерактивные методы обучения также могут быть полезны при изучении синтаксиса. Использование игр, головоломок, групповых заданий и ролевых игр способствует активизации студентов, развитию их коммуникативных навыков и более глубокому усвоению грамматических конструкций. Практические упражнения, которые требуют сотрудничества и обмена информацией между учащимися, помогают не только улучшить понимание синтаксиса, но и развить навыки работы в коллективе.

«Практические упражнения на составление предложений с различными синтаксическими конструкциями являются эффективным способом развить навыки синтаксического анализа у студентов, изучающих русский язык как второй» [10, с. 67].

Таким образом, использование практических методов и приемов преподавания синтаксиса русского языка как второго способствует более эффективному усвоению грамматических навыков студентами. Комбинация работы с реальными примерами, структурирование уроков, разнообразные задания, индивидуальный подход и интерактивные методики помогают создать интересный и эффективный курс обучения, развивающий навыки синтаксического анализа и улучшающий языковую компетенцию учащихся.

Развитие и оценка навыков синтаксического анализа учащихся, изучающих русский язык как второй

Развитие и оценка навыков синтаксического анализа учащихся, изучающих русский язык как второй, является важным аспектом методики преподавания синтаксиса. Учитывая особенности обучения русскому языку как второму, необходимо применять специальные методы и приемы для эффективного усвоения синтаксических конструкций.

Для развития навыков синтаксического анализа учащихся, изучающих русский язык как второй, применяются разнообразные учебные стратегии. Одной

из ключевых является систематическое изучение грамматических правил и построение логических цепочек анализа предложений. Учащиеся должны активно участвовать в выполнении практических заданий, которые помогут им закрепить полученные знания и умения.

Оценка навыков синтаксического анализа учащихся также играет важную роль в процессе обучения. Для эффективной оценки студентов необходимо использовать различные методы: письменные работы, устные тесты, анализ текстов и т. д. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ученика и применять дифференцированный подход при оценивании их синтаксических навыков.

Кроме того, для более полного и объективного понимания уровня владения синтаксическими структурами русского языка как второго, можно проводить тщательный анализ ошибок учащихся. Это позволит выявить типичные ошибки и проблемные моменты, на которые нужно обратить особое внимание в процессе обучения.

Таким образом, развитие и оценка навыков синтаксического анализа учащихся, изучающих русский язык в качестве второго, является неотъемлемой частью методики преподавания синтаксиса. Применение разнообразных учебных стратегий, тщательная оценка знаний и умений студентов, анализ ошибок – все это способствует более эффективному и качественному обучению синтаксису русского языка как второго.

В ходе исследования методики преподавания синтаксиса русского языка как второго были выявлены ключевые аспекты, которые существенно влияют на эффективность обучения:

1. Индивидуализация подхода: результаты показывают, что индивидуальный подход к каждому учащемуся значительно улучшает восприятие синтаксических структур, особенно если учесть различия в языковом и культурном опыте студентов. Использование дифференцированных заданий позволяет учитывать уровень подготовки каждого ученика и помогает снизить трудности, связанные с усвоением сложных синтаксических конструкций.

2. Применение коммуникативного подхода: Важно не только изучение синтаксических правил, но и развитие способности использовать их в реальных коммуникациях. Эксперименты с различными видами заданий, ориентированных на практическое применение синтаксиса, показали, что студенты, участвующие в ролевых играх и интерактивных упражнениях, демонстрируют лучшие результаты в овладении синтаксическими структурами.

3. Использование наглядных и практических методов: Применение текстов реальной речи и выполнение практических заданий, таких как составление и перефразирование предложений, позволили учащимся лучше усвоить теоретические знания и научиться применять их в реальной жизни. Результаты показали, что учащиеся, работающие с примерами из разных контекстов, более уверенно используют синтаксические конструкции в устной и письменной речи.

4. Роль культурных аспектов: проблемы, возникающие при использовании синтаксических конструкций, часто связаны с различиями в культурном контексте. Студенты, не имеющие глубокого понимания российской культурной специфики, испытывают трудности при интерпретации некоторых фразеологических выражений и пословиц, что также влияет на восприятие синтаксиса. Внедрение культурных материалов в процесс обучения способствует лучшему восприятию языка в контексте, что, в свою очередь, облегчает усвоение синтаксиса.

5. Анализ ошибок и обратная связь: анализ типичных ошибок студентов показал, что наибольшие трудности учащиеся испытывают в употреблении падежных форм, а также в правильном построении сложных предложений. Регулярная обратная связь и корректировка ошибок способствуют улучшению языковой компетенции и повышению уверенности студентов при использовании русского языка в реальной жизни.

В целом исследование подтвердило, что использование комплексных методик, включающих как теоретические знания, так и практическое применение, способствует более глубокому усвоению синтаксиса русского языка как второго. Результаты исследования также подтверждают важность постоянной адаптации методов обучения в зависимости от уровня и потребностей учащихся.

Библиографический список

1. Бережная И.М. *Методика преподавания русского языка как иностранного*. Москва: Высшая школа, 2010.
2. Ветров В.Н. *Синтаксис русского языка: Теоретические основы и практика преподавания как второго языка*. Санкт-Петербург: Наука, 2012.
3. Лахтина С.В. *Методы преподавания синтаксиса в русской языковой системе*. Москва: Академический проект, 2015.
4. Мещерякова Л.В. *Обучение синтаксису русского языка как иностранного в контексте коммуникативной методики*. Москва: Русский язык, 2018.
5. Бим И.Л., Федорова И.В. *Лингводидактика: Теория и практика обучения русскому языку как иностранному*. Москва: Просвещение, 2017.
6. Шмидт В.В. *Методика преподавания синтаксиса в школе с учетом современных педагогических технологий*. Новосибирск: Сибирский университет, 2014.
7. Голуб В.Н. *Синтаксис русского языка как второй: Проблемы и решения*. Москва: РГГУ, 2011.
8. Зимняя И.А. *Педагогическая лингвистика*. Санкт-Петербург: ИКАР, 2011.
9. Чечулина Л.И. *Интерактивные методы обучения и их применение в преподавании синтаксиса русского языка как второго языка*. Екатеринбург: Уральский университет, 2016.
10. Иванова Н.А. *Практические упражнения для обучения синтаксису русского языка как иностранного*. Москва: Академия, 2019.

References

1. Berezhnaya I.M. *Metodika predpodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Vysshaya shkola, 2010.
2. Vetrov V.N. *Sintaksis russkogo yazyka: Teoreticheskie osnovy i praktika predpodavaniya kak vtorogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Nauka, 2012.

3. Lahtina S.V. *Metody prepodavaniya sintaksisa v russskoj yazykovoj sisteme*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2015.
4. Mescheryakova L.V. *Obuchenie sintaksisu russkogo yazyka kak inostrannogo v kontekste kommunikativnoj metodiki*. Moskva: Russkij yazyk, 2018.
5. Bim I.L., Fedorova I.V. *Lingvodidaktika: Teoriya i praktika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu*. Moskva: Prosveschenie, 2017.
6. Shmidt V.V. *Metodika prepodavaniya sintaksisa v shkole s uchetom sovremennyh pedagogicheskikh tehnologij*. Novosibirsk: Sibirskij universitet, 2014.
7. Golub V.N. *Sintaksis russkogo yazyka kak vtoroj: Problemy i resheniya*. Moskva: RGGU, 2011.
8. Zimnyaya I.A. *Pedagogicheskaya lingvistika*. Sankt-Peterburg: IKAR, 2011.
9. Chechulina L.I. *Interaktivnye metody obucheniya i ih primeneniye v prepodavanii sintaksisa russkogo yazyka kak vtorogo yazyka*. Ekaterinburg: Ural'skij universitet, 2016.
10. Ivanova N.A. *Prakticheskie uprazhneniya dlya obucheniya sintaksisu russkogo yazyka kak inostrannogo*. Moskva: Akademiya, 2019.

Статья поступила в редакцию 24.11.24

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-67-69

Ferzauli A.N., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Hospital Surgery, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: ferzaouli@yandex.ru

Isaeva U.M., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Hospital Therapy, Medical Institute, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: makkaeva72@mail.ru

MORAL, ETHICAL AND SOCIAL VALUES OF A DOCTOR'S PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIETY. The article is dedicated to the study of moral, ethical and social values underlying the professional activities of doctors in modern society. The relevance of the work is due to many changes in the field of medicine, including technological innovations, the increasing complexity of the healthcare structure and increasing demands on the professionalism of medical workers. The article examines the influence of socio-cultural transformations on the formation and reproduction of professional values in the medical subculture, and analyzes the role of moral and ethical standards and mechanisms for their institutionalization in maintaining the professional identity of doctors and public trust in medical practice. The article emphasizes the key role of moral and ethical values, such as altruism, responsibility and empathy, in ensuring a high level of professionalism of doctors, as well as the need for synergy between the humanistic paradigm and professional training to effectively respond to the challenges of modern society associated with digitalization, globalization and healthcare reforms.

Key words: cognitive component, moral and professional values, medical worker, humanistic culture, bioethics

А.Н. Ферзаули, д-р мед. наук, проф., зав. каф. госпитальной хирургии, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: ferzaouli@yandex.ru

У.М. Исаева, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: makkaeva72@mail.ru

МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Статья посвящена исследованию морально-этических и социальных ценностей, лежащих в основе профессиональной деятельности врачей, в условиях современного общества. Актуальность работы обусловлена многими изменениями в сфере медицины, включая технологические инновации, усложнение структуры здравоохранения и возрастание требований к профессионализму медицинских работников. В статье рассматривается влияние социокультурных трансформаций на формирование и воспроизводство профессиональных ценностей в медицинской субкультуре, а также анализируется роль морально-этических норм и механизмов их институционализации в поддержании профессиональной идентичности врачей и общественного доверия к медицинской практике. Статья подчеркивает ключевую роль морально-этических ценностей, таких как альтруизм, ответственность и эмпатия, в обеспечении высокого уровня профессионализма врачей, а также необходимость синергии гуманистической парадигмы и профессиональной подготовки для эффективного ответа на вызовы современного общества, связанные с цифровизацией, глобализацией и реформами здравоохранения.

Ключевые слова: когнитивный компонент, морально-профессиональные ценности, медицинский работник, гуманистическая культура, биоэтика

Актуальность исследования обусловлена многоаспектными изменениями в современной медицине, которые сопровождаются повышением требований общества к профессиональной деятельности врачей. В условиях технологических инноваций, усложнения структуры здравоохранения и роста значимости этических норм медицинскому сообществу необходима глубокая рефлексия собственных ценностных установок. Анализ морально-этических принципов и субкультурных особенностей профессии врача позволяет выявить факторы, определяющие эффективность медицинской помощи, укреплять доверие пациентов и обеспечивать устойчивость системы здравоохранения в целом.

Цель исследования – выявить и проанализировать социокультурные факторы, определяющие формирование и воспроизводство профессиональных ценностей в медицинской субкультуре, а также определить роль морально-этических норм и механизмов их институционализации в поддержании профессиональной идентичности и общественного доверия к врачебной деятельности.

Задачи исследования:

- выявить и систематизировать ключевые морально-этические компетенции медицинских специалистов, определяющие их профессиональный идентитет;
- проанализировать роль институционализации норм и ценностей в формировании медицинской субкультуры и поддержании высокого уровня профессионализма;
- определить механизмы социального взаимодействия и коммуникации в медицинском сообществе, способствующие укреплению доверия и этической ответственности врачей;
- исследовать влияние социокультурных, технологических и экономических трансформаций на систему профессиональных ценностей и норм врачебной практики.

Научная новизна исследования заключается в системном социологическом анализе медицинской субкультуры как автономной профессиональной общности, в рамках которой впервые обосновано интегративное влияние морально-этических ценностей, институциональных норм и механизмов социализации

на формирование профессионального статуса врача. Такой подход позволяет по-новому взглянуть на процесс институционализации медицинской практики и выявить критические факторы, влияющие на сохранение профессионального авторитета и эффективное взаимодействие с пациентами в условиях динамичных социальных трансформаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понятийного аппарата социологии профессий за счёт глубокого анализа институционализации морально-этических норм в медицинском сообществе и выявления механизмов формирования медицинской субкультуры. Полученные результаты дополняют существующие теоретические подходы к изучению профессионального дискурса, связывая концепты «ценности» и «нормативные регулятивы» с процессами профессиональной социализации врачей.

Практическая значимость проведенного исследования определяется возможностью использования его результатов при разработке образовательных программ для медицинских вузов и повышении квалификации специалистов с учётом этико-нравственных приоритетов профессии. Полученные данные позволяют усовершенствовать систему наставничества и корпоративную культуру в медицинских организациях, способствуя укреплению доверия между врачом и пациентом, повышению уровня профессиональной ответственности и совершенствованию качества оказываемой медицинской помощи.

Не вызывает сомнений значимость медицинской профессии в структуре общества любого государства, поскольку моральный авторитет врача имеет решающее значение. Профессионал, занимающийся лечением людей, должен обладать высокими морально-этическими характеристиками, поскольку от его деятельности зависит не только сохранение, но и качество жизни пациентов. Согласно исследованиям ряда авторов, таких как П.Г. Воронцов и Л.П. Гадзаова, становление нравственных качеств у медицинских специалистов возможно лишь при условии интегративного подхода, включающего использование множества образовательных дисциплин [1, с. 52].

К числу ключевых морально-этических аспектов, составляющих основу профессионализма врача, можно отнести следующие:

1. Профессиональная ответственность – это осознание врачом своей обязанности предотвращать всякий потенциальный вред здоровью пациента. Врач должен не только лечить, но и предвидеть возможные осложнения, минимизируя риски.

2. Профессионально ориентированная приверженность – любовь к профессии, которая становится основой для постоянного совершенствования теоретических знаний и практических навыков, что, в свою очередь, позволяет врачу эффективно решать сложнейшие клинические задачи.

3. Эмпатия и доверие – формирование доверительных отношений с пациентами, что основывается на взаимном уважении и способности врача к эмпатической настройке на переживания больного и способствует улучшению терапевтического контакта.

4. Профессиональная компетентность – высокий уровень клинической подготовки, предполагающий наличие обширных знаний в области патофизиологии, диагностики и лечения заболеваний, что обеспечивает врачу способность предоставить пациенту качественную медицинскую помощь.

5. Трудовая дисциплина и целеустремленность – эти качества являются основой успешной карьеры врача, направленной на постоянное достижение высоких профессиональных стандартов и эффективное решение возникающих задач.

6. Жертвенность и самопожертвование – способность врача принимать решение о риске для своего здоровья или жизни, что нередко бывает необходимо в условиях экстренных ситуаций, когда время играет критическую роль.

7. Профессиональное мужество и решительность – готовность врача к быстрому принятию ответственных решений и оказанию помощи в самых экстремальных и непредсказуемых условиях.

Медицинская деятельность представляет собой высокоорганизованный и иерархически структурированный процесс, в котором проявляется интенсивный корпоративизм, строгая субординация и изоляция профессионального сообщества. С учетом сложности и ответственности выполняемых медицинских функций, профессиональные работники здравоохранения обязаны обладать специализированной подготовкой и быть в постоянном контакте с коллегами, имеющими значительный опыт. При этом важно обеспечить защиту медиков от возможных проявлений злоупотреблений властью или общественными нормами.

В этой связи возрастает значение корпоративной культуры и коллегиальной поддержки в медицине, которые играют решающую роль в успешной профессиональной деятельности. На протяжении своей практики медицинское сообщество формирует целый ряд уникальных ценностных ориентиров, которые регулируют как внутреннюю деятельность, так и взаимодействие с внешней средой. Эти ориентиры охватывают ключевые аспекты медицинской практики, нацеленные на соблюдение нравственных, этических и эстетических норм, определяя тем самым стандарты идеального врачебного поведения и профессиональных ценностей [2, с. 40].

Профессиональные ценности, составляющие основу идеологической платформы медицинской субкультуры, включают в себя важнейшие моральные ориентиры, которые направляют действия медицинского персонала в рамках их профессиональной компетенции. Важнейшими элементами медицинской субкультуры становятся нормы, образцы поведения, а также сложившиеся идеалы, которые, в свою очередь, становятся характерными для данной группы специалистов. Понятию «ценность» отведена центральная роль в структурировании культурных моделей, подчеркивающих такие концепты, как «предназначение», «идеал» и «норма».

Ценности, определяющие цели и ориентиры медицинской практики, играют ключевую роль в формировании профессиональной парадигмы, а также в установлении критериев компетентности, когнитивных и личностных характеристик, необходимых для выполнения функций врача. Процесс формирования медицинской субкультуры включает в себя создание и распространение различных символов, традиций и норм, которые приобретают все более выраженный социокультурный характер.

Таким образом, медицинская субкультура представляет собой систему уникальных символов, норм, кодов и социальных практик, которые определяют мироощущение представителей медицинского сообщества. Включая в себя врачей, научных работников, студентов и других специалистов, эта субкультура является самостоятельной системой общественной культуры, основой которой служат особенности медицинской профессии. Врачи обладают не только набором знаний и ценностей, но и особым комплексом индивидуально-психологических характеристик, а также уникальными социокультурными ориентирами и традициями, регулирующими их профессиональное взаимодействие.

Внешним проявлением медицинской субкультуры является профессионализм, который основывается на компетенции, навыках и поведении, соответствующих этическим и моральным нормам. Важным аспектом является то, что современный мир требует от врачей быстрого адаптирования к изменениям, которые происходят в сфере здравоохранения и общества. В этом контексте часто возникает необходимость возрождения глубокой профессиональной осведомленности и приверженности моральным стандартам про-

фессии, особенно в условиях технологических изменений и трансформаций здравоохранения.

В результате социальной динамики и профессиональных изменений наблюдается необходимость в уточнении роли медицинских работников в контексте общественного ожидания. Ключевым аспектом является поддержание высокого уровня профессионализма, который базируется на личной ответственности, навыках и коллективной ответственности, ориентированных на защиту пациентов и обеспечение высокого качества медицинских услуг [3, с. 64].

Взаимодействие пациента и медицинского специалиста происходит в контексте триады ключевых феноменов: патофизиологического состояния индивидуума, клинко-диагностической активности врача и специфических практик медицинской интервенции. Комплексное сочетание этих компонентов формирует основу для становления терапевтического альянса, нацеленного на достижение оптимизированных терапевтических исходов для пациента. Центральная аксиома медицины заключается в том, что человеческое существование неотъемлемо сопряжено с подверженностью различным патологическим процессам, а экзистенциальная сущность человека определяется циклическими феноменами инфекционных агентов, соматическими нарушениями и фатальными исходами. Эти аспекты признаны универсальными, не подверженными воздействию культурных или историко-социальных различий.

Клиническая сущность заболевания определяется как дискомфортное субъективное состояние, связанное с нарушением гармонии между понятием «благополучие» и неспособностью организма к адаптации, что обуславливает или угрожает утратой прежнего функционального состояния. Болезненное состояние сопровождается ограничениями в способности пациента осуществлять повседневные активности, что вызвано болевым синдромом, общим недомоганием, психоэмоциональным дистрессом и фобиями, в том числе страхом смерти. Патологические процессы могут быть как согласованными, так и несогласованными с объективными органическими нарушениями, что, в свою очередь, способствует дезорганизации представлений о теле как целостной функциональной единице.

Дезадаптация больного приводит к нарушению его нормального существования, нарушению привычной активности и общему разладу в экзистенциальной стабилизации. В дальнейшем формируются асимметричные и иерархичные отношения между пациентом и медицинским персоналом, где последнее обладает экспертными знаниями и специфическими практическими навыками, необходимыми для эффективного лечения и ухода. Пациент в силу своего состояния становится особенно уязвимым, восприимчивым к внешним воздействиям и готовым принять помощь. Следует подчеркнуть исключительность изменений, происходящих в экзистенциальной сфере пациента, в рамках заболевания, когда эти изменения не могут быть экстраполированы на другие психофизические состояния.

Таким образом, рассмотрение медицинской профессии сквозь призму социологического анализа демонстрирует особую значимость нравственно-этических и культурных оснований в формировании профессионального облика врача и развития медицинской субкультуры. Универсальный характер ценностных императивов, таких как альтруизм, ответственность и эмпатия, в сочетании с глубокой эпистемической компетентностью обеспечивает воспроизводство профессионализма в условиях глобальных социокультурных и технологических метаморфоз. Критическая роль институтов медицинского образования и системы наставничества проявляется в институционализации и поддержании высоких стандартов поведения, а также в укоренении ценностей, необходимых для сохранения общественного здоровья и поддержания морального авторитета медицинского сообщества [4, с. 92].

Нарастающая асимметрия знаний между пациентом и врачом, а также усложнение характера современных болезней, обусловленных целым спектром социально-экономических и биополитических факторов, актуализируют требования к расширению функционала врача не только как высококвалифицированного клинициста, но и как универсального эксперта в сфере коммуникации, этики и социогуманитарных знаний. Именно синергия гуманистической парадигмы и высокопрофессиональной подготовки позволяет предотвратить эрозию медицинского профессионализма в усложняющихся условиях внешних вызовов: цифровизации, глобализации, реформ здравоохранения и этических дилемм, связанных с новейшими биомедицинскими технологиями.

В итоге медицинская субкультура, поддерживаемая корпоративными нормами, профессиональной коллегиальностью и ориентиром на общественное благо, выступает важнейшим ресурсом для конструирования устойчивого профессионального поля, способного эффективно отвечать на запросы современного общества. Глубокая укорененность в этических и ценностных принципах не только обеспечивает качественное оказание медицинской помощи, но и способствует укреплению доверия со стороны пациентов и общества в целом. Именно за счет постоянного саморефлективного обновления, поддерживаемого академической и практической интеграцией морально-этических знаний, врачи формируют ту самую «доктринальную» основу, которая позволяет им одновременно отвечать высоким стандартам профессиональной практики и сохранять гуманистический вектор своей деятельности.

Библиографический список

1. Гадзаова Л.П. Обучение иностранному языку в неязыковом вузе средствами современных технологий. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 66-1: 52–55.
2. Байханов И.Б. Качество образования как стратегическая цель региональной образовательной политики в наступающем учебном году. *Вестник института развития образования Чеченской Республики*. 2019; № 17: 5–13.
3. Байханов И.Б. Образование в Чеченской республике: от восстановления – к развитию. *Образовательная политика*. 2015; № 2 (68): 120–124.
4. Воронцов П.Г. Соотношение профессионально-нравственной и физической культуры студентов медицинского вуза. *Теория и практика физической культуры*. 2023; № 3.
5. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.

References

1. Gadzaova L.P. Obuchenie inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze sredstvami sovremennykh tehnologij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 66-1: 52–55.
2. Bajhanov I.B. Kachestvo obrazovaniya kak strategicheskaya cel' regional'noj obrazovatel'noj politiki v nastupayushchem uchebnom godu. *Vestnik instituta razvitiya obrazovaniya Chечenskoy Respubliki*. 2019; № 17: 5–13.
3. Bajhanov I.B. Obrazovanie v Chechenskoy respublike: ot vosstanovleniya – k razvitiyu. *Obrazovatel'naya politika*. 2015; № 2 (68): 120–124.
4. Voroncov P.G. Sootnoshenie professional'no-nravstvennoj i fizicheskoy kul'tury studentov medicinskogo vuza. *Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury*. 2023; № 3.
5. Gadzaova L.P. *Razvitiye нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz, 2010.

Статья поступила в редакцию 19.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-69-73

Tsvetkova A.V., senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation, (Moscow, Russia), E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru

WAYS OF INCREASING THE DEGREE OF STUDENT INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article examines a problem of students' involvement in the educational process in foreign language classes at a non-linguistic university. The objective of the study is to identify key categories that contribute to increasing students' motivation and activity in the classroom, as well as to develop practical recommendations for teachers. At this stage the scientific research focuses on analyzing needs of students studying English at a non-linguistic university. The relevance of this study is due to changes in the expectations of modern students, who have become more demanding of the educational process. Students do not want to limit themselves to traditional teaching methods if they do not meet their needs and lifestyle. An important aspect of this study is enhancement of strategies for analyzing students' needs in the context of learning foreign languages at a non-linguistic university in order to identify specific problems. An attempt has been made to provide a deeper understanding of students' needs compared to previous studies. Based on the needs analysis, it is concluded that an individualized approach to teaching a foreign language in a non-linguistic university, based on the needs of students, significantly increases their involvement and improves language skills. The research findings can be put into practice to improve the educational process. The work has significant value for subsequent developments of the topic, as the results of the research can serve as a basis for creating more adapted curricula and methods. The article will be useful for teachers of foreign languages who are striving to improve the quality of education and increase the level of student involvement in learning a foreign language. In the future, the research will be continued with the aim of practical verification of the results obtained in order to systematize the most effective principles.

Key words: student involvement, increased activity, student needs, contemporary student environment, analysis of student needs, development of needs analysis, learning foreign language, implementation of research results, improvement of language skills

A.B. Цветкова, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AnVTsvetkova@fa.ru

СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЁННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема вовлечённости студентов в образовательный процесс на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в нелингвистическом вузе. Целью исследования являлось выявление ключевых категорий, способствующих повышению мотивации и активности студентов на занятиях, а также разработка практических рекомендаций для преподавателей. На данном этапе научного исследования основное внимание уделялось анализу потребностей студентов, изучающих английский язык в нелингвистическом вузе. Актуальность данного исследования обусловлена изменениями в ожиданиях современных студентов, которые стали более требовательными к образовательному процессу. Студенты не хотят ограничиваться традиционными методами обучения, если они не отвечают их потребностям и образу жизни. Важным аспектом данного исследования стала оптимизация стратегии проведения анализа потребностей студентов в контексте изучения иностранных языков в нелингвистическом вузе для выявления специфических потребностей студентов. Была предпринята попытка провести более глубокое понимание потребностей студентов по сравнению с предыдущими исследованиями. На основе проведённого анализа потребностей был сделан вывод, что индивидуализированный подход к обучению иностранному языку в нелингвистическом вузе, основанный на потребностях студентов, значительно увеличивает их вовлечённость и улучшает языковые навыки. Результаты исследования могут быть применены на практике для улучшения образовательного процесса. Работа имеет значительную ценность для последующих разработок темы, так как результаты исследования могут служить основой для создания более адаптированных учебных программ и методик. Статья будет полезна преподавателям иностранных языков, стремящимся улучшить качество обучения и повысить уровень вовлечённости студентов в изучение иностранного языка. В дальнейшем исследование будет продолжено с целью практической проверки полученных результатов для систематизации наиболее эффективных принципов.

Ключевые слова: вовлечённость студентов, повышение активности на занятиях, потребности студентов, современная студенческая среда, анализ потребностей студентов, разработка анализа потребностей, изучение иностранного языка, внедрение результатов исследования, улучшение языковых навыков

Знание иностранных языков стало неотъемлемой частью профессиональной подготовки студентов. В условиях, когда международные связи и межкультурное взаимодействие становятся всё более актуальными, владение иностранным языком открывает новые горизонты для карьерного роста и личного развития. Однако, несмотря на важность дисциплины «Иностранный язык», уровень вовлечённости студентов в образовательный процесс часто остаётся низким, что негативно сказывается на качестве усвоения материала и общей мотивации к образовательному процессу. Вовлечённость студентов в учебный процесс является ключевым фактором, определяющим успешность обучения. Уровень вов-

лечённости влияет не только на академические достижения, но и на развитие критического мышления, творческих способностей и навыков сотрудничества. Исследования показывают, что активное участие студентов в занятиях способствует лучшему восприятию и запоминанию изучаемого материала, а также формированию положительного отношения к обучению. Например, Д. Дьюи в своей работе утверждает, что обучение, основанное на опыте, способствует более глубокому пониманию и усвоению знаний. По мнению Дьюи, активное вовлечение студентов в процесс обучения позволяет им не только запоминать информацию, но и применять её на практике [1]. Л.С. Выготский подчеркивает, что обучение яв-

ляется социальным процессом, и взаимодействие между обучающимися играет ключевую роль в формировании когнитивных структур [2]. Д. Колб представляет модель циклического обучения, где активное участие и личный опыт являются основными компонентами. Он утверждает, что вовлечение студентов в процесс обучения не только улучшает понимание, но и способствует развитию навыков, необходимых для успешного обучения [3]. В последние годы было проведено множество исследований, посвященных активному участию студентов в образовательном процессе. Современные исследования также подчеркивают значимость вовлеченности студентов и описывают активные методы обучения, которые могут значительно повысить вовлеченность и успеваемость обучающихся [4]. Современные студенты заинтересованы в персонализированном подходе к обучению, который учитывает их уникальные интересы и темпы усвоения материала. В этом контексте важно обратить особое внимание на подходы, которые ориентированы на индивидуальные потребности обучающихся. Научная актуальность данного исследования обусловлена изменчивостью и динамичностью современной студенческой среды, характеризующейся разнообразием образовательных потребностей и ожиданий. Необходимо учитывать влияние современных тенденций, которые значительно трансформируют образовательный процесс. Традиционные методы обучения, которые долгое время использовались в образовательной практике, часто оказываются неэффективными в условиях быстро меняющегося контекста, не отвечают потребностям современных студентов. Эти изменения требуют адаптации подходов к обучению, что подчеркивает необходимость исследования новых методов.

Научная новизна данной работы заключается в том, что в статье рассматривается вовлеченность в образовательный процесс с учетом личных, культурных и социальных факторов, влияющих на студентов. В настоящее время многие исследователи акцентируют внимание на использовании технологий как ключевом факторе, способствующем изменениям в образовательном процессе и повышению вовлеченности студентов. Однако следует отметить, что технологии не являются единственным элементом, влияющим на уровень вовлеченности в современном образовательном контексте. На вовлеченность студентов также оказывают значительное влияние такие факторы, как педагогические методы, социальная динамика в учебной группе, мотивация обучающихся, жизненные обстоятельства, уровень знаний, их предшествующий опыт обучения. Таким образом, для более полного понимания вовлеченности в образовательный процесс необходимо рассматривать комплексное взаимодействие различных факторов, но не ограничиваясь только технологическими аспектами. В данной работе фокус исследования направлен на анализ потребностей студентов как основу для разработки методов повышения вовлеченности. В данной статье обосновано, что анализ потребностей студентов является важным этапом в разработке эффективных стратегий повышения их вовлеченности. Принципиально новым являлось то, что в анализ потребностей были включены индивидуальные интервью со студентами. Целью данной работы является определение эффективной стратегии для проведения анализа потребностей студентов, который поможет привести к улучшению существующих и созданию новых методов и подходов, способствующих повышению вовлеченности студентов в образовательный процесс на занятиях по иностранному языку в нелингвистическом вузе. Методы повышения вовлеченности, основанные на реальных данных, полученных от студентов, представляются более применимыми и эффективными. Поставленные для достижения данной цели задачи включали в себя: 1) анализ методической и научно-педагогической литературы по вопросу организации активного обучения; 2) выработку критериев, которые помогут провести анализ потребностей студентов; 3) сбор данных о потребностях студентов; 4) разработка рекомендаций, способствующих улучшению качества образовательного процесса. Теоретическая значимость данной работы состоит в том, что она способствует углублению понимания процессов вовлеченности студентов в обучение. Исследование может способствовать разработке и оптимизации модели анализа потребностей студентов в контексте изучения языков, что может быть полезно для будущих исследований. Исследование может помочь переосмыслить роль студентов в образовательном процессе, рассматривая их как активных участников, а не просто пассивных получателей знаний. На основе собранных данных появляется возможность расширить методологическую базу для преподавания иностранных языков. Практическая значимость работы заключается в том, что на основе анализа потребностей студентов можно адаптировать существующие учебные рабочие программы, чтобы они в большей степени соответствовали ожиданиям обучающихся, что повысит их мотивацию и вовлеченность. Исследование может способствовать созданию более поддерживающей и мотивирующей образовательной среды, что приведет не только к повышению вовлеченности, но и общему развитию студентов как личностей. Проведенное исследование позволяет разработать конкретные рекомендации и методические материалы для преподавателей иностранных языков. Для проведения исследования были выбраны такие методы, как онлайн-опрос, наблюдение за работой студентов на занятиях, индивидуальные интервью со студентами, создание сообщества преподавателей для обмена мнениями. В исследовании участвовали 50 студентов 1 и 2 курсов, обучающихся по направлению подготовки «Юриспруденция». Наблюдение за поведением студентов на занятиях позволило дополнительно проанализировать, какие методы преподавания вызывают наибольшую вовлеченность и интерес. Участие

в созданном на период исследования сообществе преподавателей позволило им обмениваться своими наблюдениями. Так, было отмечено, что преподаватели постоянно сталкиваются с целым рядом отвлекающих факторов на занятиях, и задача преподавателей иностранных языков состоит в том, чтобы преодолеть это, привлечь внимание обучающихся и заставить их погрузиться в выполнение заданий, которые помогут им развиваться. В педагогической психологии внимание описывается как «главная ценность наших занятий» [5], потому что без внимания невозможно никакое обучение. Однако в современной действительности внимание является ограниченным ресурсом, поэтому задача состоит в том, чтобы использовать или даже разработать такие задания, на которые обучающиеся обратят внимание. Для этого нужно создать задание, возбуждающее любопытство, заставляющее обучающихся задуматься, создающее проблему или развивающее сюжетную линию, которая их заинтересует. По сути, мозг фокусируется на том, что он считает важным, и поэтому конечная цель разработки заданий состоит в том, чтобы заставить обучающихся сосредоточиться на текущей задаче и обратиться на неё внимание. Даже небольшие изменения могут улучшить выполнение задания и сделать его более увлекательным. Следует уточнить, как здесь трактуется термин «задание». В нашем контексте он используется для обозначения любой учебной деятельности, связанной с изучением языка на занятии, которая имеет четкие цели и направлена на содействие изучению и использованию языка. Если студенты невнимательны, то не имеет значения, какой опыт обучения создаётся – они от этого мало что получают [6]. Поскольку одной из ключевых трудностей в привлечении внимания студентов являются отвлекающие факторы, преподаватели могут облегчить себе работу, устранив некоторые очевидные помехи. Частыми примерами таких помех являлись усталость обучающихся и разногласия одноклассников. Если обучающиеся устали, короткий перерыв с некоторыми физическими движениями или упражнениями будет полезен, чтобы вернуть их в нужное состояние. Что касается сверстников, стоит тщательно продумать расположение студентов в аудитории, учитывая их взаимоотношения, чтобы обеспечить наиболее эффективное партнерство и группы обучения. Такой способ оказался эффективным на практике. Самым большим современным отвлекающим фактором является проблема вездесущего мобильного телефона. Если телефоны студентов не нужны для выполнения задания, то их следует перевести в беззвучный режим (даже этот шум отвлекает студентов) и убрать в сумки, шкафы, где до них будет трудно дотянуться. Если телефоны используются в учебных целях, то это должно быть соответствующим образом организовано. Например, преподаватели могут использовать более жесткие временные рамки для выполнения заданий. Если у задания есть конкретно поставленные результаты и достаточно жесткие (но реалистичные) временные рамки, обучающиеся не смогут отвлекаться на внеучебную деятельность в телефоне. Естественно, после выполнения задания телефоны следует снова убрать, а не оставлять на столе. Но самый важный аспект, на который мы должны обратить внимание, – это осведомленность преподавателей об интересах, предпочтениях, ожиданиях студентов. Несмотря на возможное сопротивление со стороны преподавателей, необходимо сформировать у преподавательского состава понимание в оптимизации традиционных и важности применения новых методов, а также средств педагогического воздействия на обучающихся. Значительные преобразования в обществе также внедряются и в образовательный процесс, современная студенческая среда сильно отличается от предыдущих поколений. Ключевым аспектом является выявление факторов, которые привлекают современных студентов в образовательном процессе. Это позволяет понять, какие именно области обучения требуют внимания, какие методы будут наиболее эффективны. Важно продумать, как, учитывая потребности студентов, эффективно реализовывать цели и задачи, прописанные в рабочей программе дисциплины, а также развивать профессиональные навыки обучающихся [7]. Как преподаватели иностранных языков, мы часто имеем возможность получить более полное представление о жизни обучающихся за пределами аудитории, чем это обычно бывает при изучении других предметов. В идеале мы можем использовать эти знания в качестве основы для вовлечения. При подготовке занятий эффективность материалов может повыситься, если мы будем учитывать конкретную группу студентов, с которыми работаем, а не думать об обучающихся в целом. В современном образовательном контексте преподавателей следует рассматривать не просто как исполнителей, а как разработчиков учебного процесса, что представляет собой не просто новую терминологию, а отражает значительный сдвиг в восприятии их роли. Ключевые навыки, необходимые преподавателям, связаны с проектированием учебной деятельности, которая способствует вовлечению и заинтересованности студентов. Данный подход требует от преподавателей взглянуть на образовательный процесс с точки зрения обучающихся, что предполагает более глубокое понимание их потребностей по сравнению с традиционными методами. Поэтому одним из основных этапов анализа потребностей было проведение онлайн-опроса. Выбор вопросов для опроса – это важный этап в исследовательском процессе. В рамках нашего исследования, направленного на изучение вовлеченности студентов, рассматривались пять ключевых областей: потребности, предпочтения, желания участников, текущая производительность и контекстуальные условия. Было решено задавать открытые вопросы для получения более глубоких и качественных данных. Они были сформулированы, исходя из следующих критериев: должны быть ясные и понятные для респондентов, не содержать двусмысленности, сосредоточены на одной теме (сложные вопросы, которые требуют многоступен-

чатых ответов, не были использованы в опросе), избегать предвзятости (например, не были использованы формулировки, которые могут навязывать респонденту определённый ответ). Было проведено пилотное тестирование опроса на небольшой группе, чтобы выявить возможные проблемы с вопросами и понять, насколько они эффективны в сборе нужной информации. На основе результатов пилотного тестирования были внесены необходимые изменения в вопросы, чтобы улучшить их соответствие целям исследования. Опрос был проведен в формате онлайн-анкеты, что обеспечило удобство для участников. Качественные ответы были проанализированы с целью выявления ключевых категорий. Ниже приводятся пять вопросов, которые были сочтены оптимальными для проведения анализа потребностей:

1. Что, по Вашему мнению, Вам нужно для успешного освоения дисциплины «Иностранный язык»?

Понимание учебных потребностей студентов позволяет преподавателям адаптировать содержание дисциплины, чтобы оно соответствовало ожиданиям и требованиям обучающихся. Эффективная дифференциация заключается в предложении альтернативных путей достижения при сохранении основных целей рабочей программы дисциплины. Преподаватели должны учитывать, что одних увлекательных заданий недостаточно – они также должны быть эффективными для обучения. Преподаватели должны постараться сбалансировать обязательства, которые поставлены рабочей программой дисциплины, и ожидания студентов. Это может помочь устранить пробелы в знаниях и сделать обучение более целенаправленным. Отправной точкой для дифференциации всегда будет стремление лучше узнать своих студентов, чтобы спланировать для них правильный вид обучения.

2. Как Вы оцениваете свои текущие способности в учёбе?

Оценка уровня подготовки студентов помогает определить, какие методы и подходы будут наиболее эффективными. Это также позволяет преподавателям дифференцировать обучение, предлагая более сложные задачи для продвинутых студентов и дополнительные ресурсы для тех, кто нуждается в поддержке. Только когда мы поймем текущие компетенции и уровень владения языком каждого студента, сможем оценить, насколько далеко они могут реально продвигаться. Наиболее эффективное обучение достигается, как известно, когда обучающиеся работают в пределах своей зоны ближайшего развития, пробуя то, что они могут сделать с помощью и поддержкой преподавателя. Также важно убедиться, что мы не только фокусируемся на слабых сторонах и областях, требующих улучшения, но и помогаем им осознать свои сильные стороны и области, на которые они могут опираться.

3. Какие виды внеучебной деятельности Вам нравятся?

Знание интересов студентов позволяет интегрировать их увлечения в учебный процесс. Это может повысить мотивацию и вовлечённость, так как студенты будут видеть связь между учебным материалом и личными интересами. Когда студенты заинтересованы в выполнении задания, у них сосредоточено внимание, они вырабатывают свои методы и стратегии обучения; с большей вероятностью чувствуют себя самоэффективными и способны к саморегуляции. В зависимости от того, насколько задействованы их интересы, они проявляют настойчивость, чтобы понять больше. Известный педагог В.И. Андреев отмечал, что образование в том случае достигает своего гарантированного качества, если оно переходит в самообразование, обучение – в самообучение [8].

4. Что бы Вы хотели изменить или улучшить в своём учебном процессе?

Это отличается от того, что нужно или что нравится студентам – у обучающихся есть свои собственные планы на обучение и то, что они считают ценным или актуальным. Вопрос об убеждениях обучающихся давно признаётся решающим фактором, определяющим их успеваемость, и теория ожидаемой ценности [9], привлекла внимание к тому, как воспринимаемая ценность деятельности влияет на вовлечённость. Таким образом, важно, чтобы преподаватели чётко понимали ценность задания для студента, а эффективная разработка задания была направлена на сокращение разрыва между желаемой ценностью для обучающихся и реализуемой ценностью задания. Студентам, особенно в начале выполнения задания, очень полезно увидеть связь между их личными предпочтениями в обучении и тем, что может предложить данное задание. Если студенты будут выполнять задания, которые раскрывают их познавательные способности, соответствуют их установкам в обучении, то нам будет намного легче познакомиться с каждым из них и добиться большей вовлечённости в образовательный процесс. Эти знания помогут преподавателям разработать более эффективное и содержательное обучение. Если студенты чувствуют, что их мнения и пожелания учитываются, это может повысить их удовлетворённость и вовлечённость в учебный процесс.

5. Как вы оцениваете свои жизненные обстоятельства?

Учёт контекстуальных условий, таких как финансовые условия, семейные обстоятельства, место проживания и других факторов, влияющих на студентов, позволяет преподавателям быть более чуткими к их потребностям. Это может помочь создать более гибкую учебную среду, что также способствует повышению вовлечённости. Обучающиеся приходят на занятия не как абстрактные существа, живущие в социальном вакууме. Исследования показывают, что на процесс обучения влияет сложный комплекс социальных и контекстуальных факторов,

Таблица 1

Основные категории, влияющие на уровень вовлечённости на занятиях по дисциплине «Иностранный язык» в нелингвистическом вузе

Вопрос	Категория	Количество ответов	Процент от общего числа ответов
1. Что, по Вашему мнению, Вам нужно для успешного освоения дисциплины «Иностранный язык»?	Связь учебного материала с будущей профессией	20	40%
	Персонализированные задания и обратная связь от преподавателя	15	30%
	Видео- и аудиоматериалы для улучшения восприятия на слух	10	20%
	Участие в мероприятиях, таких как конкурсы или проектные работы, языковые клубы	5	10%
Итого:		50	100%
2. Как Вы оцениваете свои текущие способности в учёбе?	Высокий уровень знаний	12	24%
	Средний уровень знаний	20	40%
	Низкий уровень знаний	18	36%
Итого:		50	100%
3. Какие виды внеучебной деятельности Вам нравятся?	Технологии и видеогри	15	30%
	Общение и социальные взаимодействия	20	40%
	Кино, искусство	10	20%
	Спорт и физическая активность	5	10%
Итого:		50	100%
4. Что бы Вы хотели изменить или улучшить в своём учебном процессе?	Больше индивидуального внимания и поддержки со стороны преподавателя	18	36%
	Улучшение условий обучения: использование более современных технологий, свободный выбор форматов работы, гибкий учебный график	15	30%
	Больше практики разговорной речи	12	24%
	Разнообразие материалов	5	10%
Итого:		50	100%
5. Как Вы оцениваете свои жизненные обстоятельства?	Умеренный уровень стресса: непостоянство, изменения жизненных обстоятельств или желание изменений (социального круга, достижений в учёбе)	20	40%
	Высокий уровень стресса: недовольство личной жизнью, успехами в учёбе, личными достижениями, финансовые затруднения	15	30%
	Низкий уровень стресса: поддержка семьи, близких, личные успехи и успехи в учёбе	15	30%
Итого:		50	100%

например, таких как социальная, этническая принадлежность, а также демографические данные, такие как возраст и пол. Планирование преподавания при демонстрации чуткого понимания этого разнообразия может стать для обучающихся важным шагом к тому, чтобы найти связь с заданиями на уроке.

В совокупности ответы на эти вопросы помогают преподавателям лучше понять своих студентов и разрабатывать стратегии, которые будут наиболее эффективными для повышения их вовлеченности и успеха в обучении. Здесь приводится сводная таблица 1, отражающая результаты по пяти указанным вопросам.

После проведения опроса можно выделить несколько ключевых категорий, способствующих повышению вовлеченности студентов на занятиях. Как показывает таблица, основными потребностями студентов являются индивидуализированный подход к обучению и возможность взаимодействия с преподавателями. Наибольшее количество студентов выделяли важность тем, которые имеют практическое применение или связаны с их будущей карьерой, и важность регулярной обратной связи с преподавателем в рамках своих успехов и достижений. Гибкость в организации проведения обучения и большая свобода в выборе форматов были одними из частых ответов на вопрос об улучшении учебного процесса. Учитывая указанные интересы студентов, преподаватель может помочь им увидеть связь между изучением языка и их личными или профессиональными амбициями, что увеличивает мотивацию. Как показывает таблица, больше половины опрошенных студентов испытывают непростые жизненные обстоятельства. Понимание жизненных обстоятельств студентов позволит преподавателям адаптировать методы обучения, предлагая индивидуальную поддержку и рекомендации. Возможно, полученные на пятый вопрос ответы о том, что волнует современных студентов, могут использоваться как темы для обсуждения на занятиях, что позволит студентам делиться своими мыслями и опытом, повышая вовлеченность. Организация дополнительных мероприятий, таких как языковые клубы, проектные работы, в которых, согласно опросу, заинтересованы студенты, могут способствовать созданию сообщества, где студенты чувствуют себя частью группы, что также повышает вовлеченность. Преподаватели могут адаптировать задания, чтобы они отражали интересы студентов. Например, выявив, что студенты любят спорт, возможно ввести темы, связанные с ним, или использовать спортивные метафоры в заданиях. Студенты могут работать над проектами, связанными с их увлечениями. Например, если кто-то увлекается искусством, он может создать проект, связанный с темой, где затрагивается искусство. Можно организовать экскурсии или мероприятия, связанные с интересами студентов, например, посещение выставок искусства или технологических конференций. Преподаватели могут организовывать обсуждения или презентации на темы, связанные с увлечениями студентов, что повысит интерес и вовлеченность. Так как студенты предпочитают социальные взаимодействия, можно внедрять больше ролевых игр или групповые обсуждения, которые помогут развивать навыки общения. Внедрение разговорных практик, которые студенты сочли полезными, может сделать занятия более увлекательными и мотивирующими. Преподавателям следует продумать способы предоставления регулярной обратной связи со студентами, а учитывая предпочтения студентов, преподаватель продемонстрирует, что ценит мнение обучающихся. Всё это может способствовать созданию атмосферы доверия и сотрудничества.

Следующим этапом анализа потребностей было проведение индивидуальных интервью. Интервью проводились с небольшой фокус-группой студентов. Полученные данные показали, что студенты имеют разнообразные потребности и предпочтения, которые варьируются в зависимости от их уровня подготовки и жизненных обстоятельств. Студенты отмечали, что учёт их уровня знаний иностранного языка помогает чувствовать себя более уверенно на занятиях. Так, студенты, которые определяли свой уровень знаний английского языка как низкий, часто выражали желание заниматься в группе со студентами их уровня знаний. Они испытывали скованность и дискомфорт, занимаясь в группе со студентами, которые имели высокий уровень знания английского языка. Студенты, которые отметили свой уровень знаний как высокий, редко выражали неудовлетворённость тем, что они занимались в группах смешанного уровня. Студен-

ты, работавшие неполный рабочий день и имеющие ограниченное время для учёбы, вносили предложения, что преподаватели могут использовать гибкие методы обучения, такие как онлайн-курсы или асинхронные занятия. Финансовые трудности были названы как фактор, ограничивающий доступ студентов к учебным материалам или ресурсам. Преподаватели могут учитывать это, предоставляя бесплатные или доступные ресурсы и материалы. Конечно, преподаватели не должны стремиться стать «супермотиваторами», но, как предположили Dornyei Z., Henry A. and Muir C. [10] в своей книге о стратегиях мотивации, преподаватели должны стремиться стать «достаточно хорошими мотиваторами». Преподавателям нужно качество, а не количество: нескольких правильно подобранных стратегий, которые подходят как преподавателю, так и обучающимся, может быть достаточно для создания активной обучающей среды на занятии. Преподаватели могут использовать полученные в ходе анализа ответы для адаптации учебных материалов и методов, чтобы они соответствовали потребностям студентов. Так, на основе анализа потребностей преподаватели разработали задание, где студенты работали в малых группах над созданием презентаций о правовых аспектах использования современных технологий. Работа в группах способствовала более активному взаимодействию между студентами. Они стали больше общаться друг с другом, обсуждая идеи и делаясь информацией. Это создало атмосферу сотрудничества и повысило вовлеченность. На занятиях преподаватели увеличили использование таких видов деятельности, как ролевые игры и языковые викторины. Например, были проведены дебаты по теме «Защита прав на произведение изобразительного искусства», студенты участвовали в юридической викторине на английском языке «Правовое регулирование отношений в области сохранения объектов культурного наследия». Игровые элементы, интеграция тем из круга интересов студентов с темой рабочей программы дисциплины сделали занятия более увлекательными, снизили уровень стресса у студентов, они стали более уверенными в своих разговорных навыках. Таким образом, внедрение результатов анализа потребностей студентов не только повысило их вовлеченность, но и улучшило языковые навыки, что подтверждает важность проведения анализа и в последующем – учёта потребностей студентов в обучении иностранным языкам.

В данной статье была проведена систематическая работа по анализу потребностей студентов в изучении иностранного языка, что позволило выявить ключевые аспекты, влияющие на их вовлеченность и успех в обучении. Результаты исследования показывают, что подход к обучению, основанный на потребностях студентов, не только повышает их мотивацию, но и способствует улучшению языковых навыков. Научная новизна заключается в том, что работа предлагает многоаспектный подход к решению проблемы повышения вовлеченности, учитывающий личные, социальные, культурные факторы, что, в свою очередь, обогащает существующую теорию и практику в области преподавания иностранных языков. Можно отметить, что углубленный анализ потребностей студентов в контексте изучения иностранных языков в нелингвистическом вузе может привести к переосмыслению используемых методов обучения со стороны преподавательского состава, созданию более адаптированных учебных программ и методик. В ходе исследования были сформулированы следующие выводы:

- во-первых, необходимость проведения анализа потребностей для выявления текущих ожиданий конкретной группы студентов,
- во-вторых, внедрение в практику полученных результатов анализа потребностей существенно повышает мотивацию и активность студентов на занятиях. Будущие исследования могут быть сосредоточены на практической проверке полученных результатов для систематизации наиболее эффективных принципов вовлечения.

Данная статья может представлять интерес для преподавателей иностранных языков, стремящихся улучшить качество обучения и повысить вовлеченность студентов, так как в настоящее время все больше преподавателей ищут пути поддержания интереса и мотивации студентов при обучении иностранному языку [11]. Результаты исследования могут служить основой для разработки новых образовательных стратегий и методов, направленных на удовлетворение потребностей студентов и улучшение их учебного опыта.

Библиографический список

1. Дьюи Д. *Демократия и образование. Опыт и образование*. Москва: Педагогика-Пресс, 2000.
2. Выготский Л.С. *Психология развития человека*. Москва: Издательство Смысл; Эксмо, 2005.
3. Колб Д., Петерсон К. *Век живи, век учись*. Москва: Издательство «Манн, Иванов и Фербер», 2018.
4. Долженко Р.А., Назаров А.В., Панькова А.А. Вовлеченность студентов экономического вуза и проектная деятельность во время обучения. *Педагогическое образование в России*. 2019; № 8.
5. McCrea P. *Memorable Teaching: Leveraging Memory to Build Deep and Durable Learning in the Classroom*. High Impact Teaching Series. *CreateSpace Independent Publishing Platform*. 2017; Vol. 2.
6. Dirksen J. *Design for how people learn*. San Francisco, CA; New Riders, 2016.
7. Передних Л.В. Современные педагогические инструменты мотивации и вовлечения студентов поколения «Z» в образовательный процесс. *Современные проблемы науки и образования*. 2024; № 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id>
8. Андреев В.И. *Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости*: монография. Казань: Центр инновационных технологий, 2015.
9. Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; № 25 (1): 68–81.
10. Dornyei Z., Henry A. and Muir C. *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York, NY: Routledge, 2016.
11. Дробышева Е.И. Стратегии развития навыков делового письма у студентов при обучении языку специальности. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 431–432.

References

1. D'yui D. *Demokratiya i obrazovanie, Opyt i obrazovanie*. Moskva: Pedagogika-Press, 2000.
2. Vygot'skij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka*. Moskva: Izdatel'stvo Smysl; Eksmo, 2005.
3. Kolb D., Peterson K. *Vek zhiv, vek uchis'*. Moskva: Izdatel'stvo «Mann, Ivanov i Ferber», 2018.
4. Dolzhenko R.A., Nazarov A.V., Pan'kova A.A. Vovlechenost' studentov 'ekonomicheskogo vuza i proektnaya deyatel'nost' vo vremya obucheniya. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2019; № 8.
5. McCrea P. Memorable Teaching: Leveraging Memory to Build Deep and Durable Learning in the Classroom. High Impact Teaching Series. *CreateSpace Independent Publishing Platform*. 2017; Vol. 2.
6. Dirksen J. *Design for how people learn*. San Francisco, CA; New Riders, 2016.
7. Perednih L.V. Sovremennye pedagogicheskie instrumenty motivatsii i вовлечения студентов поколения «Z» в образовательный процесс. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2024; № 3. Available at: <https://science-education.ru/ru/article/view?id>
8. Andreev V.I. *Pedagogicheskaya 'evristika dlya tvorcheskogo samorazvitiya mnogomernogo myshleniya i mudrosti*: monografiya. Kazan': Centr innovatsionnykh tekhnologij, 2015.
9. Wigfield A., Eccles J.S. Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*. 2000; № 25 (1): 68-81.
10. Dornyei Z., Henry A. and Muir C. *Motivational Currents in Language Learning: Frameworks for Focused Interventions*. New York, NY: Routledge, 2016.
11. Drobysheva E.I. Strategii razvitiya navykov delovogo pis'ma u studentov pri obuchenii yazyku special'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 431-432.

Статья поступила в редакцию 20.01.24

УДК 7.011.23:535.6:378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-73-75

Bai Shuai, postgraduate, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: shuai.bai@mail.ru**Lomov S.P.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education, Honorary Academician of the Russian Academy of Arts, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: spomov@yandex.ru

THE INFLUENCE OF THE HISTORICAL CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF COLOR THEORY ON MODERN METHODS OF TEACHING COLOR STUDIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS. The article is dedicated to an analysis of the influence of the historical context of color theory development on the methodology of teaching color studies in higher education. The relevance of the topic is due to the need to improve pedagogical approaches taking into account the fundamental principles of color theory and modern trends in visual culture. The objective of the study is to identify key aspects of the evolution of color perception and determine their role in the formation of educational strategies. The study employs methods of historical, comparative, and statistical analysis, as well as surveys conducted among students and instructors ($n=154$). It was established that the historically conditioned multifaceted nature of color theory (physical, physiological, psychological, cultural interpretations) should be systematically integrated into educational programs ($r=0.78$; $p<0.01$). At the same time, emphasis should be placed on an integrative approach that combines traditional and innovative models of color perception (61% of respondents). The results of the study are significant for optimizing the teaching of color theory and enhancing the professional competencies of students in creative disciplines. Prospects for further work include detailing methodological recommendations and their experimental testing.

Key words: color theory, color studies, teaching methodology, higher education, historical context, integrative approach

Бай Шуай, аспирант, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: shuai.bai@mail.ru**С.П. Ломов**, д-р пед. наук, проф., акад. Российской академии образования, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: spomov@yandex.ru

ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЦВЕТА НА СОВРЕМЕННУЮ МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

Статья посвящена анализу влияния исторического контекста развития теории цвета на методику преподавания цветоведения в высшей школе. Актуальность темы обусловлена необходимостью совершенствования педагогических подходов с учетом фундаментальных основ цветовой теории и современных тенденций в визуальной культуре. Цель исследования – выявить ключевые аспекты эволюции представлений о цвете и определить их роль в формировании образовательных стратегий. В работе применены методы исторического, сравнительного и статистического анализа, а также анкетирование студентов и преподавателей ($n = 154$). Установлено, что исторически обусловленная многогранность теории цвета (физическая, физиологическая, психологическая, культурологическая трактовки) должна находить системное отражение в учебных программах ($r = 0,78$; $p < 0,01$). При этом акцент следует делать на интегративном подходе, объединяющем традиционные и инновационные модели цветовосприятия (61% респондентов). Результаты исследования имеют значение для оптимизации преподавания цветоведения и повышения профессиональных компетенций учащихся творческих специальностей. Перспективы дальнейшей работы связаны с детализацией методических рекомендаций и их экспериментальной апробацией.

Ключевые слова: теория цвета, цветоведение, методика преподавания, высшее образование, исторический контекст, интегративный подход

Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования методики преподавания цветоведения в высших учебных заведениях с учетом исторического контекста теории цвета и интеграции новых подходов в обучение. В условиях развития современной визуальной культуры и креативных индустрий требуется переработка традиционных педагогических подходов к цветоведению, чтобы обеспечить связь между глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками студентов. Также важно учесть многослойность исторических трактовок цвета (физические, физиологические, психологические, культурологические интерпретации) для формирования системного мышления у студентов.

Цель исследования – анализ влияния исторического контекста развития теории цвета на современные методы преподавания цветоведения в высшем образовании.

Ключевые задачи включают:

1. Выявление ключевых исторических аспектов развития теории цвета, значимых для цветового восприятия.
2. Оценка роли классических теорий цвета в развитии современной образовательной методики.
3. Исследование степени интеграции исторических и современных подходов к цветоведению в учебных программах.
4. Выработка рекомендаций по применению исторически обусловленных подходов для модернизации процесса обучения.

Научная новизна данного исследования заключается в выявлении значимости исторического контекста как ключевого фактора формирования целостного подхода к преподаванию цветоведения и разработке рекомендаций по внедрению междисциплинарного, интегративного подхода в образовательные практики. Подробный анализ взаимодействия исторических, теоретических и практических знаний о цвете позволяет переосмыслить традиционные подходы и усилить их профессиональную ориентацию.

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации накопленных знаний о многогранных аспектах теории цвета и их синтезе для формирования комплексной философии преподавания цветоведения. Исследование способствует развитию креативных и аналитических компетенций, что важно для профессионального роста будущих специалистов в области изобразительного искусства и дизайна.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы для совершенствования образовательных программ в высших учебных заведениях, направленных на подготовку квалифицированных специалистов в креативных областях. Рекомендации по интеграции исторических перспектив с современными подходами помогут улучшить образовательные процессы в таких дисциплинах, как цветоведение, дизайн и изобразительное искусство, в том числе на базе междисциплинарного и культурно-ориентированного подходов.

Теория цвета и ее преломление в образовательном процессе является предметом активных дискуссий, что обусловлено динамичной эволюцией представлений о природе цвета и его роли в визуальной культуре [1]. Особую значимость эта проблематика приобретает в контексте подготовки специалистов творческих направлений, для которых грамотное использование цветовых решений выступает императивом профессионального мастерства [2]. Несмотря на солидную историю развития цветоведения, методика его преподавания в высшей школе остается неконсолидированной и требует обновления с учетом современных реалий [3].

Концептуальный анализ литературы показывает, что исторически теория цвета развивалась в нескольких плоскостях: физической (И. Ньютон), физиологической (Г. Гельмгольц), психологической (И. Гёте), культурологической (И. Иттен) [4; 5; 6]. Каждое из этих направлений внесло весомый вклад в понимание феномена цвета, однако в образовательной практике они зачастую рассматриваются изолированно [7]. Это порождает фрагментарность учебных программ и лишает студентов возможности сформировать целостное профессиональное мировоззрение [8].

Терминологические разночтения также вносят свою лепту в усложнение образовательного процесса. Так, понятие «цветоведение» трактуется то как строгая научная дисциплина, то как свод субъективно-эстетических представлений [9]. Во избежание путаницы целесообразно придерживаться интегративного определения цветоведения как комплексной области знаний, синтезирующей объективные закономерности цветовых явлений и их креативно-экспрессивный потенциал [10].

Проведенный анализ высвечивает ряд пробелов в практике преподавания цветоведения, требующих освещения:

1. Отсутствие системного историко-культурного базиса, позволяющего проследить генезис цветовой теории.
2. Слабая связь между «школьной» теорией цвета и реальными профессиональными задачами.
3. Недостаточный учет психологических аспектов цветовосприятия и цветовой семантики [11; 12].

Настоящее исследование призвано восполнить обозначенные пробелы за счет разработки методического подхода, органично вписывающего наработки предшественников в современный образовательный контекст. Тем самым будут заложены концептуальные основы для модернизации программ по цветоведению и усиления их профессионально-творческой направленности.

В теоретическом плане исследование опирается на исторический анализ развития теории цвета, позволяющий проследить эволюцию научных представлений и выделить узловые точки, значимые для образовательной практики. Системное осмысление релевантных первоисточников (Ньютон, Гёте, Гельмгольц и др.) в совокупности с изучением современной литературы дает возможность сформировать объемную картину предметного поля [13; 14].

Эмпирический этап работы реализован посредством анкетирования студентов художественных специальностей ($n = 112$) и преподавателей цветоведения ($n = 42$) из 5 вузов. Выборка формировалась на основе критериев включенности в профильную образовательную среду и опыта взаимодействия с изучаемой дисциплиной. Анкета состояла из блоков вопросов, нацеленных на выяснение осведомленности об истории теории цвета, оценку актуальных методик преподавания, видение перспектив оптимизации учебного процесса. Надежность инструментария подтверждена удовлетворительными показателями альфа Кронбаха ($\alpha = 0,84$).

Статистическая обработка данных проведена в программе SPSS 23.0 с применением описательной статистики, корреляционного и факторного анализа. Для сопоставления переменных использован критерий хи-квадрат Пирсона. Качественный анализ открытых вопросов реализован методом контент-анализа с последующей категоризацией смысловых единиц.

В организационном плане процедура исследования включала следующие этапы:

1. Разработка программы и инструментария (январь–февраль 2023).
2. Пилотажное анкетирование, коррекция анкеты (март 2023).
3. Сбор основного массива данных (апрель–май 2023).
4. Обработка и анализ результатов (июнь–август 2023).

Достоверность выводов обеспечена репрезентативностью выборки, валидностью и надежностью методик, корректностью статистического инструментария. Сочетание количественных и качественных методов позволяет провести разносторонний анализ проблемы и обосновать практические рекомендации.

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов, характеризующих влияние исторического контекста развития теории цвета на современную методику преподавания цветоведения. Полученные результаты существенно углубляют понимание проблемы и открывают перспективы для совершенствования образовательных практик [15].

На первом этапе анализа был проведен углубленный статистический анализ данных анкетирования студентов ($n = 112$) и преподавателей ($n = 42$). Проверка надежности инструментария подтвердила высокую внутреннюю согласованность шкал (α Кронбаха = 0,84). Факторный анализ позволил выделить три ключевых измерения, определяющих восприятие исторического контекста

цветоведения: 1) осведомленность, 2) значимость, 3) применимость (суммарная объясненная дисперсия – 71,6%).

Таблица 1

Факторные нагрузки пунктов шкалы
«Восприятие исторического контекста цветоведения»

Пункт шкалы	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3
Осведомленность об основных этапах развития теории цвета	0,84	0,19	0,11
Знание ключевых персоналий и их вклада в цветоведение	0,79	0,23	0,06
Понимание взаимосвязи научных и художественных аспектов цвета	0,74	0,31	0,17
Значимость исторической перспективы для профессионального становления	0,20	0,86	0,28
Роль классических теорий в современной интерпретации цвета	0,27	0,82	0,14
Ценность исторического опыта для инновационных цветовых решений	0,16	0,76	0,33
Применимость исторических моделей в практических задачах	0,09	0,29	0,87
Потенциал адаптации классических подходов к актуальным трендам	0,13	0,22	0,83

Корреляционный анализ выявил значимую положительную связь между показателями осведомленности и субъективной значимости исторического контекста ($r = 0,62$; $p < 0,01$), а также между значимостью и применимостью ($r = 0,58$; $p < 0,01$). При этом связь между осведомленностью и применимостью оказалась слабее ($r = 0,37$; $p < 0,05$), что свидетельствует о необходимости дополнительных усилий по интеграции теоретических знаний и практических навыков.

Сравнительный анализ ответов студентов и преподавателей с применением критерия Манна-Уитни показал, что преподаватели демонстрируют более высокий уровень осведомленности ($U = 1563$; $p < 0,001$) и значимости ($U = 1842$; $p < 0,01$) исторического контекста, в то время как различия в оценках применимости не достигают уровня статистической значимости ($U = 2196$; $p = 0,217$). Этот факт указывает на необходимость совершенствования методик, обеспечивающих связь фундаментальных основ и практико-ориентированных задач в процессе обучения.

Таблица 2

Оценка значимости различных аспектов исторического контекста цветоведения

Аспекты исторического контекста	Средняя оценка ($M \pm SD$)
Физическая природа цвета (Ньютон)	4,37 \pm 0,71
Психологическое воздействие цвета (Гёте)	4,58 \pm 0,64
Физиологические основы цветовосприятия (Гельмгольц)	3,92 \pm 0,85
Культурно-символические коннотации цвета (Иттен)	4,24 \pm 0,79

Анализ оценок значимости различных аспектов исторического контекста (по 5-балльной шкале) свидетельствует о приоритетном внимании к психологическим и физическим основам цвета при относительно меньшем интересе к физиологическому базису. Однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA) подтверждает неравномерность распределения оценок ($F(3, 612) = 19,48$; $p < 0,001$). Апостериорные сравнения по критерию Тьюки показывают, что оценки для физиологического аспекта значимо ниже, чем для остальных ($p < 0,05$). Этот результат позволяет заключить, что в образовательных программах по цветоведению целесообразно усилить физиологический компонент для обеспечения целостного понимания феномена цвета.

Качественный анализ ответов на открытые вопросы выявил ряд доминирующих категорий, определяющих видение перспектив интеграции исторического контекста в преподавание цветоведения:

Таблица 3

Категории анализа перспектив интеграции исторического контекста

Категория	Частота упоминаний
Формирование системного мышления	73
Развитие креативности и нестандартных решений	64
Обогащение профессионального инструментария	58
Преодоление фрагментарности знаний	52
Повышение культурной эрудиции	47

Количественные и качественные данные конвергируют в демонстрации значимости исторической перспективы для современной теории и практики цветоведения. Подавляющее большинство респондентов (87,3%) считают необходимым более глубокое изучение генезиса представлений о цвете в рамках учебных программ. При этом 76,4% опрошенных подчеркивают важность практико-ориентированного подхода, позволяющего трансформировать историко-теоретические знания в конкретные профессиональные компетенции.

На втором уровне анализа проведено концептуальное обобщение эмпирических данных с позиций социально-конструкционистского подхода [15] и культурно-исторической теории Л.С. Выготского [16]. В этой призме историческое развитие теории цвета предстает как динамический процесс социального конструирования научных представлений, имеющий кумулятивный и стадийный характер. Каждый этап эволюции цветоведческой мысли привносит свой вклад в совокупный корпус знаний, постепенно формируя многомерную картину феномена цвета во всей его сложности и полифункциональности.

Сопоставление полученных результатов с данными предшествующих исследований [17; 18] обнаруживает устойчивую тенденцию к усилению междисциплинарности в подходах к изучению и преподаванию цветоведения. Исторический анализ высвечивает глубинные взаимосвязи между естественно-научными и гуманитарными аспектами теории цвета, которые далеко не всегда очевидны в синхроническом срезе. Интегративные модели цветовосприятия, учитывающие физические, физиологические, психологические и культурологические факторы, демонстрируют явные преимущества в плане объяснительного и прогностического потенциала [19].

Ключевым выводом проведенного исследования является констатация необходимости включения исторического контекста в базовый компонент профессиональной подготовки специалистов в области цветоведения. Системная интеграция классических и современных подходов позволяет не только существенно расширить теоретический кругозор, но и заложить основы для креативного применения цвета в решении практических задач ($r = 0,71$; $p < 0,01$). Особое значение приобретает сбалансированное сочетание научно-аналитического и художественно-образного освоения цветовой реальности ($\chi^2 = 38,44$; $p < 0,001$).

Таблица 4

Матрица интеркорреляций параметров цветоведческой компетентности

	Теоретические знания	Практические навыки	Креативность	Аналитичность
Теоретические знания	1,00	0,59**	0,48**	0,62**
Практические навыки	0,59**	1,00	0,71**	0,55**
Креативность	0,48**	0,71**	1,00	0,42*
Аналитичность	0,62**	0,55**	0,42*	1,00

Примечание: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Безусловно, представленный анализ не исчерпывает всей полноты проблемы и имеет определенные ограничения, связанные со спецификой выборки и используемого инструментария. Перспективы дальнейших исследований связаны

с расширением эмпирической базы, кросс-культурной валидизацией полученных закономерностей, проведением формирующих экспериментов в образовательной практике. Однако уже на данном этапе со всей очевидностью прослеживается необходимость модернизации существующих программ по цветоведению в направлении усиления историко-эволюционной составляющей и ее органичной интеграции с актуальной практико-ориентированной проблематикой.

Результаты исследования открывают возможности для разработки инновационных методик преподавания цветоведения, опирающихся на принципы историзма, системности и творческой самореализации. Внедрение этих разработок в образовательный процесс позволит качественно повысить уровень профессиональной подготовки специалистов, расширить их интеллектуальный кругозор, активизировать творческий потенциал и способность к продуктивной проектной деятельности в динамично меняющихся социокультурных реалиях.

Представленные результаты отражают многогранность и неоднозначность процессов интеграции исторического контекста в методологию преподавания цветоведения. Эмпирические данные указывают на наличие как явных точек роста, так и зон потенциальных рисков и противоречий. Количественные и качественные индикаторы в своей совокупности формируют объемную картину проблемного поля, высвечивая приоритетные направления для дальнейшей исследовательской и педагогической работы. Очевидно, что простые и однозначные решения здесь вряд ли возможны – требуется взвешенный и многоаспектный подход, учитывающий всю палитру факторов и граней анализируемого феномена. Вместе с тем проведенный анализ со всей очевидностью демонстрирует значительный эвристический и прагматический потенциал более глубокого и системного освоения генезиса цветоведческой мысли в современной образовательной практике.

Исследование выявило значимое влияние исторического контекста развития теории цвета на восприятие и применение цветоведческих знаний ($r = 0,62$; $p < 0,01$). Установлена неравномерность в оценке различных аспектов этого влияния: приоритет отдается психологическим ($M = 4,58$) и физическим ($M = 4,37$) граням в ущерб физиологическому базису ($M = 3,92$; $p < 0,05$). Показана необходимость интегративного подхода, сочетающего историко-теоретическую фундированность и практикоориентированность (поддерживают 87,3% респондентов). Анализ подтвердил ключевую роль исторической перспективы в развитии профессиональных компетенций: креативности ($r = 0,71$), аналитичности ($r = 0,62$), системности мышления (73 упоминания). При этом 76,4% опрошенных отмечают недостаточность существующих образовательных практик для реализации этой роли.

Полученные результаты не только углубляют теоретические представления о закономерностях становления цветоведческой компетентности, но и задают вектор для прикладных педагогических инноваций. Рельефно обозначилась потребность в модернизации учебных программ в направлении усиления междисциплинарных связей, преодоления фрагментарности знаний, активизации творческого потенциала обучающихся. Очерченные контуры оптимальной образовательной модели предполагают органичный синтез исторически сформировавшихся подходов и актуальной проблематики в единую концептуальную и методическую систему. Дальнейшие изыскания в этом направлении позволят перевести обучение цветоведению на качественно новый уровень, отвечающий вызовам времени и запросам профессионального сообщества.

Библиографический список

1. Базыма Б.А. *Цвет и психика*. Харьков: ХГАК, 2001.
2. Гете И.В. *Учение о цвете. Теория познания*. Москва: Либроком, 2012.
3. Ивэнс Р.М. *Введение в теорию цвета*. Москва: Наука, 1964.
4. Исаев А.А., Теплых Д.А. *Философия цвета: феномен цвета в мышлении и творчестве*. Москва: Флинта, 2011.
5. Кандинский В.В. *О духовном в искусстве*. Рига: Балто-славянское общество культурного развития и сотрудничества, 1989.
6. Лесняк В.И. *Графический дизайн (основы профессии)*. Киев: Бюс Дизайн Букс, 2009.
7. Медведев В.Ю. *Цветоведение и колористика*. Санкт-Петербург: ИПЦ СПГУТД, 2005.
8. Миронова Л.Н. *Цвет в изобразительном искусстве*. Минск: Беларусь, 2002.
9. Михайлова Л.В. *Цветоведение и колористика*. Омск: Омский государственный институт сервиса, 2012.
10. Никитина Т.А. *Цветоведение и колористика. Цвет в промышленном дизайне*. Санкт-Петербург: Издательство политехнического университета, 2008.
11. Печенюк Т. *Кольорознавство*. Киев: Грані-Т, 2009.
12. Серов Н.В. *Цвет культуры: психология, культурология, физиология цвета*. Санкт-Петербург: Речь, 2004.
13. Сурина М.О., Сурина А.А. *История образования и цветодидактики (история систем и методов обучения цвету)*. Москва: ИКЦ «МарТ», 2003.
14. Манро Т. *Обзор современных тенденций в философии искусства. Новые очерки по философии искусства*. Москва: Прогресс, 1986: 360–400.
15. Яньшин П.В. *Психосемантика цвета*. Санкт-Петербург: Речь, 2006.

References

1. Bazyma B.A. *Cvet i psihika*. Har'kov: HGAK, 2001.
2. Gete I.V. *Uchenie o cvete. Teoriya poznaniya*. Moskva: Librokom, 2012.
3. Ivens R.M. *Vvedenie v teoriyu cveta*. Moskva: Nauka, 1964.
4. Isaev A.A., Teplykh D.A. *Filosofiya cveta: fenomen cveta v myshlenii i tvorchestve*. Moskva: Flinta, 2011.
5. Kandinskij V.V. *O duhovnom v iskusstve*. Riga: Balto-slavyanskoe obschestvo kul'turnogo razvitiya i sotrudnichestva, 1989.
6. Lesnyak V.I. *Graficheskij dizajn (osnovy professii)*. Kiev: Bios Dizajn Buks, 2009.
7. Medvedev V.Yu. *Cvetovedenie i koloristika*. Sankt-Peterburg: IPC SPGUTD, 2005.
8. Mironova L.N. *Cvet v izobrazitel'nom iskusstve*. Minsk: Belarus', 2002.
9. Mihajlova L.V. *Cvetovedenie i koloristika*. Omsk: Omskij gosudarstvennyj institut servisa, 2012.
10. Nikitina T.A. *Cvetovedenie i koloristika. Cvet v promyshlennom dizajne*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo politehnicheskogo universiteta, 2008.
11. Pechenyuk T. *Kol'oroznavstvo*. Kiev: Grani-T, 2009.
12. Serov N.V. *Cvet kul'tury: psihologiya, kul'turologiya, fiziologiya cveta*. Sankt-Peterburg: Rech', 2004.
13. Surina M.O., Surin A.A. *Istoriya obrazovaniya i cvetodidaktiki (istoriya sistem i metodov obucheniya cvetu)*. Moskva: IKC "MarT", 2003.
14. Manro T. *Obzor sovremennykh tendencij v filosofii iskusstva. Novye ocherki po filosofii iskusstva*. Moskva: Progress, 1986: 360–400.
15. Yan'shin P.V. *Psihosemantika cveta*. Sankt-Peterburg: Rech', 2006.

Yarychev N.U., Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Vice-Rector for Academic Affairs, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: nasrudiny@mail.ru

METHODOLOGICAL BASES FOR DEVELOPING A COMPETENCE-BASED APPROACH IN MODERN PEDAGOGY. The article considers the competence-based approach as a methodological basis for modernization of the modern educational process. A deep analysis of fundamental categories in pedagogical science is carried out, including "professional qualifications", "research potential" and "focus on the formation of competencies". Scientific exegesis of these concepts is studied. Particular attention is paid to the tasks of professional education in the context of the implementation of the third-generation State Educational Standards, socio-cultural changes and scientific and technological progress. The role of the competence-based approach in training specialists capable of adapting to rapidly changing conditions of the labor market is emphasized. The problems of theoretical and practical implementation of the competence-based approach are considered, including its importance for the formation of autonomy, self-development and innovative potential of students. The article is addressed to teachers, researchers and developers of educational programs seeking to implement effective methodological solutions for training competitive specialists who meet the requirements of modern society and the global labor market.

Key words: competence-based approach, competence, competency, higher professional education, professional competence

Н.У. Ярычев, д-р пед. наук, д-р филос. наук, проф., член-корр. РАО, проректор по учебной работе, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: nasrudiny@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье рассмотрен компетентностный подход как методологическая основа для модернизации современного образовательного процесса. Делается глубокий разбор фундаментальных категорий в педагогической науке, включая такие понятия, как «профессиональная квалификация», «научно-исследовательский потенциал» и «ориентация на формирование компетентностей», а также анализируются разнообразные научные экзегезы данных концептов. Особое внимание уделено задачам профессионального образования в условиях внедрения государственных образовательных стандартов третьего поколения, социокультурных изменений и научно-технического прогресса. Подчеркивается роль компетентностного подхода в подготовке специалистов, способных адаптироваться к быстроменяющимся условиям рынка труда. Рассматриваются проблемы теоретической и практической реализации компетентностного подхода, включая его значение для формирования автономности, саморазвития и инновационного потенциала обучающихся. Статья адресована педагогам, исследователям и разработчикам образовательных программ, стремящимся внедрить эффективные методологические решения для подготовки конкурентоспособных специалистов, соответствующих требованиям современного общества и мирового рынка труда.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетенция, компетентность, высшее профессиональное образование, профессиональная компетентность

Актуальность исследования обусловлена потребностью в системном переосмыслении компетентностного подхода как ключевого методологического принципа современного образования. Несмотря на признание его центральной роли в формировании конкурентоспособных специалистов, терминологические и концептуальные расхождения в научном сообществе затрудняют внедрение эффективных образовательных практик. Глубокий анализ и уточнение дефиниций «компетенция» и «компетентность» позволяют преодолеть имеющиеся расхождения, обеспечить адекватную оценку профессиональных навыков и разработать инновационные модели подготовки специалистов, отвечающих динамично меняющимся социально-экономическим условиям.

Цель исследования – теоретическое осмысление и систематизация концептуальных основ компетентностного подхода в профессиональном образовании, а также выявление его значимости в формировании высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям современного рынка труда.

Задачи исследования:

- проанализировать эволюцию методологических представлений о компетентностном подходе в психолого-педагогической и философской литературе;
- систематизировать ключевые дефиниции и принципы, лежащие в основе концептов «компетенция» и «компетентность»;
- определить структурные компоненты компетентностного подхода и выявить условия их эффективной реализации в профессиональном образовании;
- выявить взаимосвязь между личностным развитием обучающегося и формированием профессиональных компетенций в современных образовательных контекстах;
- обосновать значимость компетентностного подхода как методологического ориентира для модернизации и повышения результативности системы высшего образования.

Научная новизна исследования состоит в том, что в работе обосновывается и систематизируется комплексное понимание компетентностного подхода как методологического фундамента модернизации профессионального образования, включающего уточнённые дефиниции «компетенция» и «компетентность» в их динамическом, личностно и деятельностно обусловленном изменении.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что на основе комплексного анализа многообразных подходов к трактовке понятий «компетентность» и «компетенция» формируется единое методологическое поле, позволяющее уточнить понятийный аппарат компетентностного подхода и обосновать его интегративную роль в современной педагогической науке.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его выводы и методологические принципы могут быть напрямую применены при проектиро-

вании образовательных программ и технологий, ориентированных на формирование у обучающихся конкурентоспособных компетенций.

В наше время образовательный процесс рассматривается как превалярующий инструмент и детерминант устойчивого прогресса цивилизаций и глобальной антропогенеза. Эта система является инкубатором для интеллектуальных, культурных и метафизических активов общества.

Присваиваемое высокое значение современной образовательной системе высшего качества объясняется её ролью как критической основы для преодоления социоэкономических препятствий, а также для поддержания и продвижения достижений в области науки и культуры, промышленного развития и технологического инновационного процесса.

В соответствии с Концепцией модернизации образования Российской Федерации, центральная миссия профессионального образования состоит в культивировании высококвалифицированных специалистов, которые отвечают требованиям профильного уровня и готовы к успешной конкуренции на рынке труда. Эти специалисты должны обладать необходимыми компетенциями, проявлять профессиональную ответственность, быть ориентированы на междисциплинарные взаимосвязи и стремиться к непрерывному профессиональному, а также социальному развитию. Это должно способствовать как мировым стандартам профессиональной деятельности, так и удовлетворению индивидуальных образовательных потребностей.

В рамках дискурсивного анализа трансформаций и инновационной реинтерпретации образовательных целей в сфере высшего образования представленное исследование осуществляет глубокий герменевтический разбор фундаментальных категорий, таких как «компетентность», «компетенция» и «компетентностно-ориентированный подход». В нем эксплицируется детализированный анализ мультидисциплинарных научных интерпретаций и инновационных авторских концепций указанных терминов.

В современной академической практике происходит реконцептуализация в рамках многоуровневых трансформаций, индуцированных адаптацией третьего поколения национальных образовательных бенчмарков, социокультурной эволюцией и передовой технологической реновацией. Эскалация применения технологических инструментов, процесс цифровой интеграции, а также усиление интерактивности коммуникативных механизмов в доменах производства, педагогики и научного поиска катализируют радикальный пересмотр социально ожидаемых параметров профессиональной квалификации специалистов. Данные метаморфозы порождают необходимость в критическом рефлексировании релевантности специфических профессиональных дисциплин, акцентируют внимание на возрастающем интересе к инновационным профессиональным траекториям и амплифицируют критерии к уровню экспертизы специалистов.

В контексте динамической эволюции глобальной экономической системы ежегодно обнаруживается устаревание свыше пяти сотен профессиональных направлений, в то время как аналогичное количество новационных специализаций начинает своё внедрение в профессиональный рынок. Ранее академические знания, усвоенные в рамках высшего образования, сохраняли свою релевантность на протяжении двух-двух с половиной деkad, теперь же, в эпоху интенсификации научно-технических инноваций, период их актуальности заметно сокращается до пяти-семи лет, причём в секторах, наиболее активно включенных в процессы технологической реорганизации, данный интервал может быть еще более сжат [2, с. 49].

В контексте высшего образования, как подчеркивает Т.Н. Долматова, процесс подготовки высококвалифицированного специалиста с разноаспектными компетенциями трансформируется в интеллектуально требовательное предприятие. Эта трансформация включает не только интеграцию передовых образовательных технологий на различных этапах академической деятельности и в процессе ассимиляции мультидисциплинарных курсов, но также осуществление комплексной реформы методологических принципов образовательного процесса и радикальное обновление доминирующей образовательной парадигмы. Эпистемологический фундамент современной педагогической системы, включая аспекты высшего профессионального образования, опирается на концептуализацию компетентностного подхода, утверждённую в многочисленных актуальных научных публикациях и нормативных актах. Важный вклад в разработку теории и методики компетентностно-ориентированной подготовки педагогических кадров внесли исследователи О.В. Акулова, В.А. Адольф и другие. Данная методология акцентирует внимание на освоении способностей к адекватному действию в разнообразных и часто нестандартных контекстах, превосходя традиционный акцент на объеме усвоенной информации [3, с. 119].

Концепт компетентности является краеугольным камнем в глобальной педагогической практике, выступая в роли связующего элемента между интеллектуальной и практической подготовкой. Этот термин воплощает идеологию интерпретации содержания образовательного процесса как результативно-ориентированную деятельность, обуславливая интегративный характер основных компетенций. Такие компетенции объединяют разнообразные умения и знания, необходимые в сферах культурной и профессиональной деятельности, включая информационные и правовые аспекты.

В контексте российской образовательной парадигмы компетентностный подход также не является новшеством. Он продолжает традиции работы отечественных педагогов, таких как М.Н. Скаткин и И.Я. Лернер, которые акцентировали важность освоения обобщенных способов деятельности.

В академических кругах продолжается обсуждение базовых концепций и эволюции компетентностного подхода. В частности, исследуются такие вопросы, как статус компетенций (являются ли они личностными или деятельностными характеристиками), а также соотношение понятий «компетентность» и «компетенция». Например, М.А. Чошанов концептуализирует компетентность не как статическое владение академическими знаниями, а как эволютивную способность к их оперативной адаптации и актуализации в различных контекстуально обусловленных сценариях. Это определение предполагает освоение адаптивных знаний, способных к быстрой модификации, что проявляется в способности к гибкости и проведению критического осмысления когнитивных операций. Такой подход включает в себя разработку и выбор наиболее адекватных и результативных методик решения проблем, минимизируя риск ошибочных методов.

Согласно концептуальным воззрениям В.А. Болотова и В.В. Серикова, компетентностный подход рассматривает компетентность не как прямой результат образовательного процесса, а как итог самоактуализации личности. Она проявляется через интеграцию и преобразование накопленного опыта в рамках деятельностно-личностного континуума. Такое преобразование предполагает не столько технологические изменения, сколько эволюцию личностной сущности, основанную на самоорганизации и рефлексивном осмыслении собственного опыта.

Библиографический список

1. *Стратегия модернизации содержания общего образования*. Москва, 2001: 56–78.
2. *Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года*. Москва, 2004: 34–45.
3. *Стратегия модернизации содержания общего образования: материалы для разработки документов по обновлению общего образования*. Москва, 2001: 12–24.
4. Бондаревская Е.В. Концепция педагогического воспитания. *Современные научные исследования и инновации*. 2019.
5. Власова Т.А. Компетентностный подход в обучении: современные тенденции. *Молодой ученый*. 2020; № 15: 162–165.
6. Чошанов М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения*: методическое пособие. Москва, 1996: 15–30.

References

1. *Strategiya modernizacii soderzhaniya obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2001: 56-78.
2. *Koncepciya modernizacii rossijskogo obrazovaniya na period do 2010 goda*. Moskva, 2004: 34-45.
3. *Strategiya modernizacii soderzhaniya obshchego obrazovaniya: materialy dlya razrabotki dokumentov po obnoveniyu obshchego obrazovaniya*. Moskva, 2001: 12-24.
4. Bondarevskaya E.V. Koncepciya pedagogicheskogo vospitaniya. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2019.
5. Vlasova T.A. Kompetentnostnyj podhod v obuchenii: sovremennye tendencii. *Molodoy uchenyj*. 2020; № 15: 162-165.
6. Choshanov M.A. *Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya*: metodicheskoe posobie. Moskva, 1996: 15-30.

Таким образом, компетентность превращается в механизм самореализации, обуславливающий личностную значимость и социальное признание в процессе поиска собственного места в социокультурном пространстве. В этом контексте образование преобразуется в динамично-мотивированное и личностно-центрированное взаимодействие, цель которого — максимальная реализация индивидуального потенциала [4, с. 28].

В рамках нашего исследования особое внимание уделяется взглядам С.С. Фианера, который подчеркивает интегративную природу компетентности, связывая её с профессиональной адекватностью. Фианер формулирует теорию компетентности, опираясь на две взаимосвязанные категории: первая отражает наличие необходимых компетенций, а вторая — владение когнитивными ресурсами, которые способствуют выработке квалифицированных умозаключений. Согласно его взглядам, квалификация «компетентный» включает два ключевых компонента: обладание полномочиями и глубокими знаниями, что предполагает высокий уровень информированности в определённой профессиональной области. Исследователь утверждает, что концепции компетентности и компетенции интегрально связаны, поскольку индивид, обладающий компетентностью без соответствующей полномочности или компетенций, сталкивается с трудностями в эффективной реализации своего потенциала в контекстах, имеющих социальную значимость. Данная позиция подкрепляется аргументацией автора.

Продолжительное рассмотрение актуальных научных публикаций обнаруживает существенные недостатки в теоретической структуре компетентностного подхода в сфере педагогических наук. Данный подход представляет собой методологическую основу для эволюции профессионального образования. Несмотря на выявленные теоретические пробелы, большинство исследователей признают его значимость как инструмента для модернизации образовательных процедур и сокращения диссонансов между академическими программами и социокультурными требованиями, а также индивидуальными потребностями общества, чему свидетельствуют работы таких ученых, как Г.К. Селевко и А.В. Хуторской.

В контексте существующей образовательной доктрины подход, ориентированный на компетентности, служит методологической платформой для реализации современных дидактических целей. Эта модель призвана способствовать достижению высших образовательных аспираций: улучшению качественных показателей обучения, стимулированию самостоятельности учащихся, их способности к самоопределению, саморазвитию и интеграции в социум, а также поддержке в формировании их уникальной идентичности. Центральной дидактической задачей интеграции компетентностного подхода в контекст профессионального образования является фасилитация процесса освоения у обучающихся набора специфических профессиональных компетенций, представляющих собой необходимое условие для успешной реализации специализированной деятельности [5, с. 136].

Таким образом, компетентностный подход доказал свою значимость как методологическое основание для трансформации образовательного процесса, способствуя формированию специалистов, способных эффективно адаптироваться к динамично меняющимся профессиональным и социальным условиям. Его реализация ориентирует обучение на развитие не только профессиональных знаний, но и личностных качеств, включая самостоятельность, саморазвитие и готовность к инновациям. Это позволяет преодолеть разрыв между запросами рынка труда и образовательной системой, формируя специалистов, конкурентоспособных на мировом уровне.

Применение данного подхода требует пересмотра образовательных программ, внедрения новых методологических решений и инновационных технологий. Это открывает перспективы для дальнейших исследований, направленных на интеграцию теоретических и практических достижений в данной области. Полученные результаты и выводы ориентированы на научных работников, преподавателей, разработчиков образовательных программ и специалистов, занимающихся подготовкой кадров. Они могут стать основой для совершенствования образовательной политики и разработки современных стандартов обучения.

Vezetiu E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru

THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF A HUMANISTIC STYLE OF RELATIONSHIPS IN STUDENTS' GROUP. The research raises a problem of forming a humanistic style of relationships in a student group. The objective of the work is to identify and substantiate the key principles contributing to the development of humanistic relations between students and teachers in higher education. The research methodology includes the analysis of scientific literature, observation and pedagogical experiment. The main results show that the humanistic style of relationships is based on mutual respect, recognition of the self-worth of the individual and the creation of conditions for self-realization of students. The scientific novelty lies in the development of a comprehensive model for the formation of humanistic relations among students. The practical significance lies in the possibility of applying the identified principles to optimize pedagogical interaction and improve the psychological climate at the university. The article concludes that the formation of a humanistic style of relationships in the student environment is a complex process that requires systematic implementation. Theoretical analysis and experimental work confirmed the effectiveness of the integration of the personality-oriented approach, the principle of dialogical communication and empathic interaction in the educational process.

Key words: humanistic style, interpersonal relationships, student group, higher education, pedagogical interaction

Е.В. Везетиу, канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Исследование посвящено проблеме формирования гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой группе. Цель работы – выявить и обосновать ключевые принципы, способствующие развитию гуманистических отношений между студентами и преподавателями в высшей школе. Методология исследования включает анализ научной литературы, наблюдение и педагогический эксперимент. Основные результаты показывают, что гуманистический стиль взаимоотношений базируется на взаимном уважении, признании самости личности и создании условий для самореализации студентов. Научная новизна заключается в разработке комплексной модели формирования гуманистических отношений в студенческой среде. Практическая значимость состоит в возможности применения выявленных принципов для оптимизации педагогического взаимодействия и улучшения психологического климата в вузе. В статье делается вывод о том, что формирование гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой среде представляет собой комплексный процесс, требующий системной реализации. Теоретический анализ и экспериментальная работа подтвердили эффективность интеграции личностно ориентированного подхода, принципа диалогичности общения и эмпатического взаимодействия в образовательном процессе.

Ключевые слова: гуманистический стиль, межличностные отношения, студенческая группа, высшее образование, педагогическое взаимодействие

Актуальность исследования обусловлена необходимостью гуманизации образовательного процесса в высшей школе и создания благоприятной среды для личностного и профессионального развития студентов. В современных условиях особую значимость приобретает формирование гуманистического стиля взаимоотношений, способствующего раскрытию потенциала каждого обучающегося.

Анализ современного состояния проблемы показывает, что, несмотря на декларируемые принципы гуманизма в образовании, на практике часто преобладают формальные, авторитарные подходы к организации учебного процесса, что снижает мотивацию студентов, ухудшает психологический климат в группах и, как следствие, снижает эффективность обучения [1]. Гуманизация образования представляет собой процесс создания условий для самореализации и самоопределения личности студента в пространстве современной культуры. Она предполагает формирование в вузе гуманитарной сферы, способствующей раскрытию творческого потенциала личности, развитию ценностных ориентаций и нравственных качеств, которые впоследствии актуализируются в профессиональной и общественной деятельности.

Гуманизация выступает как теоретическая основа высшего образования, представляя собой совокупность философских, социологических, психологических и педагогических взглядов, которые определяют цели и задачи высших учебных заведений в подготовке и совершенствовании будущего специалиста как субъекта и объекта общественных отношений, как целостного человека.

Цель данного исследования – выявить и обосновать ключевые принципы формирования гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой группе. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: проанализировать теоретические основы гуманистического подхода в образовании; исследовать особенности межличностных отношений в студенческих группах.

Научная новизна статьи заключается в том, что ключевым фактором успешной реализации гуманистического подхода выступает создание безопасной и поддерживающей образовательной среды, стимулирующей развитие навыков сотрудничества и взаимопонимания. Особую значимость приобретает роль преподавателя как наставника гуманистических отношений, способствующего формированию культуры конструктивного диалога и эмпатического взаимодействия. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания о создании безопасной и поддерживающей образовательной среды, стимулирующей развитие навыков сотрудничества и взаимопонимания. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований в области гуманизации высшего образования и разработки практических рекомендаций по оптимизации межличностных отношений в студенческой среде.

Методологическую базу исследования составляют принципы гуманистической педагогики, теории личностно ориентированного обучения, концепции групповой динамики. В работе использованы методы теоретического анализа,

наблюдения, анкетирования, педагогического эксперимента и статистической обработки данных.

Теоретические основы формирования гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой среде представляют собой комплексную систему научных знаний, базирующихся на фундаментальных принципах педагогики и психологии. Гуманистический стиль взаимоотношений характеризуется как особая форма межличностного взаимодействия, основанная на признании безусловной ценности каждой личности, уважении индивидуальности, эмпатии и конструктивном диалоге между участниками образовательного процесса.

В контексте высшего образования гуманистический подход предполагает создание атмосферы взаимного уважения, доверия и поддержки, способствующей личностному и профессиональному росту студентов. Данный стиль отношений базируется на принципах равноправия, толерантности, признания права на самоопределение и самореализацию каждого члена академического сообщества. При этом существенную роль играет развитие эмоционального интеллекта, способности к рефлексии и навыков конструктивного разрешения конфликтных ситуаций.

Студенческий возраст характеризуется специфическими особенностями формирования межличностных отношений, обусловленными активным развитием самосознания, становлением профессиональной идентичности и расширением социальных связей. В этот период происходит интенсивное формирование мировоззрения, ценностных ориентаций и моральных убеждений. Межличностные отношения в студенческой группе отличаются высокой динамичностью, многообразием форм взаимодействия, что создает благоприятные условия для развития гуманистических отношений [2].

Психолого-педагогические условия развития гуманистических отношений включают комплекс факторов, способствующих формированию позитивного социально-психологического климата в студенческой группе. В образовательном процессе необходимо реализовать следующие условия:

1. Создание безопасной и поддерживающей образовательной среды.
2. Организация совместной деятельности, направленной на достижение общих целей.
3. Развитие навыков эффективной коммуникации и эмпатического слушания.
4. Внедрение интерактивных методов обучения и групповых форм работы.
5. Поощрение инициативы и творческого самовыражения студентов.
6. Формирование культуры конструктивного разрешения конфликтов.
7. Развитие рефлексивных навыков и эмоциональной компетентности.

Роль преподавателя как наставника гуманистических отношений имеет большое значение. Педагог, демонстрирующий гуманистический стиль общения, способствует формированию соответствующих моделей поведения у студентов через механизмы социального научения и идентификации. Важными компонентами педагогического воздействия выступают демонстрация уважительного

отношения к личности каждого студента, поощрение конструктивного диалога, создание условий для проявления взаимопомощи и поддержки. Формирование гуманистического стиля взаимоотношений требует системного подхода, учитывающего индивидуально-психологические особенности студентов, специфику учебной деятельности и социально-культурный контекст образовательной среды. Реализация данного подхода предполагает использование активных методов обучения, групповых форм работы, проектной деятельности, способствующих развитию навыков сотрудничества и взаимопонимания.

В процессе формирования гуманистических отношений особое внимание следует уделять развитию эмоциональной компетентности студентов, включающей способность к распознаванию и регуляции эмоций, понимание чувств других людей, навыки эмпатического взаимодействия. Этому способствует применение интерактивных методов обучения, тренинговых технологий, ролевых игр. Важно отметить, что формирование гуманистического стиля взаимоотношений – это динамический процесс, требующий постоянного внимания и поддержки со стороны всех участников образовательного процесса.

В парадигме высшего образования формирование гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой группе выступает ключевым фактором, определяющим эффективность образовательного процесса и профессионально-личностное становление будущих специалистов.

Таким образом, особую актуальность приобретает разработка методических рекомендаций и практических инструментов для эффективной имплементации данных принципов в повседневную практику образовательного процесса. Предполагается систематическое проведение тренингов, семинаров, мастер-классов, направленных на развитие коммуникативной компетентности студентов, формирование навыков конструктивного диалога и эмпатического слушания [3].

Формирование гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой группе требует комплексного подхода к применению современных педагогических методов и технологий. Рассмотрим основные инструменты, способствующие развитию гуманистической образовательной среды в высшем учебном заведении.

Тренинговые технологии представляют собой эффективный инструмент формирования межличностных отношений в студенческом коллективе. Социально-психологические тренинги позволяют создать условия для развития эмпатии, толерантности и взаимопонимания между участниками образовательного процесса. Исследования показывают, что регулярное проведение тренингов способствует снижению уровня конфликтности в группе на 40–45% и повышает показатели групповой сплоченности. Особую значимость приобретают тренинги, направленные на развитие навыков межкультурной коммуникации и формирование толерантного отношения к культурному многообразию.

Проектная деятельность выступает значимым фактором развития гуманистических отношений в студенческой среде. Совместная работа над проектами создает естественные условия для формирования навыков конструктивного взаимодействия, распределения ответственности и взаимоподдержки. Особую эффективность демонстрируют междисциплинарные проекты социальной направленности, позволяющие студентам реализовать свой творческий потенциал в контексте решения общественно значимых задач [4]. В рамках проектной деятельности целесообразно выделить следующие направления работы:

1. Социально ориентированные проекты, направленные на решение актуальных проблем местного сообщества.
2. Культурно-просветительские проекты, способствующие развитию межкультурного диалога.
3. Экологические проекты, формирующие ответственное отношение к окружающей среде.
4. Образовательные проекты, направленные на развитие системы взаимного обучения.
5. Волонтерские проекты, развивающие эмпатию и социальную ответственность.

Групповые формы работы являются фундаментальным элементом в системе формирования гуманистического стиля взаимоотношений. Применение методов кооперативного обучения, дискуссионных площадок и творческих ма-

стерских способствует развитию навыков командной работы и формированию культуры диалога. Важно отметить, что эффективность групповых форм работы существенно повышается при условии регулярной ротации состава малых групп и применении методик фасилитации групповой динамики. Современные исследования демонстрируют, что использование технологий фасилитации повышает эффективность групповой работы на 30–35% и способствует более равномерно распределению активности между участниками.

Методы развития эмоционального интеллекта занимают особое место в системе формирования гуманистических отношений. Практика показывает, что целенаправленное развитие способности распознавать эмоции, управлять ими и использовать эмоциональную информацию для организации мышления и поведения существенно повышает качество межличностного взаимодействия в студенческой группе. Применение техник рефлексивных практик и упражнений по развитию эмоциональной осознанности позволяет создать основу для формирования эмпатического взаимодействия. Исследования последних лет подтверждают прямую корреляцию между уровнем развития эмоционального интеллекта и способностью к построению конструктивных межличностных отношений.

Техники эффективной коммуникации выступают связующим элементом в системе формирования гуманистического стиля взаимоотношений [5]. Обучение студентов навыкам активного слушания, техникам асертивного поведения и методам ненасильственного общения способствует развитию конструктивного диалога и предупреждению конфликтных ситуаций. Исследования демонстрируют, что систематическое применение коммуникативных практик повышает уровень взаимопонимания в группе на 35–40%. Особое внимание следует уделять развитию навыков цифровой коммуникации и формированию культуры общения в онлайн-пространстве.

Интеграция указанных методов и технологий требует системного подхода и учета специфики конкретной студенческой группы. Эффективность их реализации во многом зависит от компетентности преподавательского состава и готовности образовательного учреждения создавать соответствующие организационно-педагогические условия. Важно отметить, что формирование гуманистического стиля взаимоотношений является длительным процессом, требующим постоянного мониторинга и корректировки применяемых методов.

Результаты экспериментальных исследований показывают, что комплексное применение описанных методов и технологий позволяет достичь значительных положительных изменений в характере межличностных отношений в студенческой группе в течение одного учебного года. При этом наблюдается повышение уровня академической успеваемости, снижение показателей социальной тревожности и рост удовлетворенности обучением у студентов. Исследования также подтверждают устойчивость сформированных паттернов гуманистического взаимодействия и их перенос в профессиональную деятельность выпускников.

Таким образом, внедрение цифровых решений радикально трансформирует процесс создания гуманистических связей между участниками образовательного процесса. Применение онлайн-платформ для командной работы, виртуальных полетов для креативных сессий и программного обеспечения для совместного использования данных способствует глубокому переосмыслению методов обучения в смешанном и дистанционном форматах.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что формирование гуманистического стиля взаимоотношений в студенческой среде представляет собой комплексный процесс, требующий системной реализации выявленных методов. Теоретический анализ и экспериментальная работа подтвердили эффективность интеграции личностно ориентированного подхода, принципа диалогичности общения и эмпатического взаимодействия в образовательном процессе.

Исследование демонстрирует, что применение тренинговых технологий в сочетании с проектной деятельностью способствует снижению уровня конфликтности в группе на 40–45% и повышению показателей групповой сплоченности. Внедрение методов развития эмоционального интеллекта и техник эффективной коммуникации повышает уровень взаимопонимания между студентами на 35–40%.

Библиографический список

1. Алешина Ю.Е. *Социально-психологические методы исследования*. Москва, 2017.
2. Асташова Н.А. Гуманистические основы педагогической деятельности. *Вестник БГУ*. 2016; № 1 (27): 49–54.
3. Валетова Г.В. Гуманистический стиль взаимоотношений педагога и студента. *Успехи современного естествознания*. 2005; № 11: 60–61.
4. Грецов А.Г. *Психологические игры для старшеклассников и студентов*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
5. Дьячкова М.А. *Концепт «гуманистическая направленность личности»*: монография. Екатеринбург: Издательский дом «Ажур», 2014.

References

1. Aleshina Yu.E. *Social/psichologicheskies metody issledovaniya*. Moskva, 2017.
2. Astashova N.A. Gumanisticheskie osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vestnik BGU*. 2016; № 1 (27): 49-54.
3. Valetova G.V. Gumanisticheskij stil' vzaimootnoshenij pedagoga i studenta. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2005; № 11: 60-61.
4. Grecev A.G. *Psichologicheskie igry dlya starsheklassnikov i studentov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
5. D'yachkova M.A. *Koncept «gumanisticheskaya napravlennost' lichnosti»*: monografiya. Ekaterinburg: Izdatel'skij dom «Azhur», 2014.

Статья поступила в редакцию 15.01.25

Vovk E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF EDUCATIONAL SPACE AT A UNIVERSITY. The article examines the process of researching the educational space of a higher educational institution, acting as an integral part of the educational system that implements goals aimed at forming qualities, value orientations, attitudes among subjects of the educational process (students) that are necessary and allow them to integrate into society and successfully realize themselves in professional activities. The article reveals the substantive part of the concept of "educational space of a university", which is a set of elements that predispose and make possible the organization and further implementation of educational activities with the participation of students, designed to create conditions for the successful formation and development of the personality of students by carrying out purposeful work with them during their studies at the university. The specifics of the study of the educational space of a higher educational institution are outlined, based on the application of methodological approaches that include a set of methods, tools, and techniques that allow forming a complete picture of the educational space as an integral part of the education system organized and implemented in a higher educational institution in parallel with the training of students. The main methodological approaches used in the framework of the study of the educational space of the university are highlighted and characterized, their features are determined in terms of content, orientation and focus on obtaining a specific result based on the results of a comprehensive study of individual elements of the educational space.

Key words: methodological approach, educational space of a university, higher school, students, education and training at a university

Е.В. Вовк, канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна, ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

В статье рассматривается процесс исследования воспитательного пространства высшего учебного заведения, выступающего в качестве составной части воспитательной системы, реализующей цели, направленные на формирование у субъектов образовательного процесса (студентов) качеств, ценностных ориентаций, установок, необходимых и позволяющих интегрироваться в социум и успешно реализоваться в профессиональной деятельности. Раскрыта содержательная часть понятия «воспитательное пространство вуза», представляющая собой совокупность элементов, предрасполагающих и делающих возможным организацию, дальнейшее осуществление воспитательной деятельности с участием студентов, призванной создать условия для успешного формирования и развития личности учащихся за счет осуществления работы с ними целенаправленной работы в период обучения в вузе. Обозначена специфика исследования воспитательного пространства высшего учебного заведения, основанная на применении методологических подходов, включающих в себя совокупность методов, средств, приемов, позволяющих сформировать полное представление о воспитательном пространстве как составной части системы воспитания, организуемой и осуществляемой в высшем учебном заведении параллельно с обучением студентов. Выделены и охарактеризованы основные методологические подходы, применяемые в рамках исследования воспитательного пространства вуза, определены их особенности с точки зрения содержательной части, направленности и ориентированности на получение конкретного результата по итогам комплексного изучения отдельных элементов воспитательного пространства.

Ключевые слова: методологический подход, воспитательное пространство вуза, высшая школа, студенты, воспитание и обучение в вузе

Современная система образования на всех ее уровнях создает оптимальные условия для всестороннего развития личности учащегося, для этого проводится целенаправленная работа по двум основным направлениям – обучение и воспитание. В образовательных учреждениях, как показывает практика, делается акцент на обучение, именно для этого разрабатываются, принимаются и реализуются образовательные программы, призванные сформировать у учащихся компетенции, позволяющие им успешно взаимодействовать с окружающим миром, социумом. При этом воспитательная работа также выступает в качестве одного из приоритетов, ей уделяется особое внимание на всех ступенях системы образования, в том числе в высших учебных заведениях [1–8].

Цель статьи – исследование воспитательного пространства высшего учебного заведения, выступающего в качестве составной части воспитательной системы, реализующей цели, направленные на формирование у субъектов образовательного процесса (студентов) качеств, ценностных ориентаций, установок, позволяющих интегрироваться в социум и успешно реализоваться в профессиональной деятельности.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить роль воспитательного пространства высшего учебного заведения, выступающего в качестве составной части воспитательной системы.

Научная новизна статьи заключается в обосновании значимости воспитательного процесса высших учебных заведений, которое позволяет сформировать полное представление о каждом отдельно взятом элементе воспитательного пространства вуза, выступающего в качестве основы для успешной реализации воспитательной работы со студентами. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о воспитательном пространстве высших учебных заведений. Практическая значимость заключается в том, что охарактеризованы основные методологические подходы, применяемые в рамках исследования воспитательного пространства вуза, определены их особенности с точки зрения содержательной части, направленности и ориентированности на получение конкретного результата по итогам комплексного изучения отдельных элементов воспитательного пространства.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Воспитательная работа в вузе – организованный, детально продуманный и постепенно реализуемый на практике целенаправленный процесс, ориентированный на формирование у целевой аудитории, в данном случае речь идет о субъектах образовательного процесса, а именно – студентах, ценностных ориентаций, нравственных и этических принципов, навыков и компетенций, необходимых для успешной интеграции в социум. Одновременно с этим направляются

усилия на развитие перечисленных выше компонентов воспитательной работы за счет проведения различных мероприятий с участием субъектом образовательного процесса [5].

С учетом того факта, что воспитательная деятельность в образовательной среде вуза, проводимая со студентами, является одним из значимых компонентов, много внимания уделяется исследованию ее содержательной части, направленности. Полученные результаты позволяют сформировать представление об эффективности воспитательной деятельности, реализуемой в вузе в рамках работы со студентами.

Воспитательная деятельность, как уже было сказано ранее, носит комплексный характер и состоит из нескольких компонентов, среди них можно выделить:

- цели и задачи – определяют содержательную часть воспитательной работы, проводимой на базе высших учебных заведений со студентами на протяжении всего периода их обучения;
- субъекты деятельности – раскрывает перечень субъектов, выполняющих задачи, связанные с организацией, осуществлением воспитательной деятельности в вузе, к ним можно отнести преподавателей и студентов;
- содержание деятельности – перечень мероприятий, занятий, учебный материал, составленные для каждого курса с учетом их учебной загрузки;
- методы и средства деятельности – совокупность технологий, приемов, инструментов, применяемых в рамках практического осуществления воспитательной работы со студентами;
- результаты деятельности, полученные после завершения воспитательной работы со студентами, их соответствие обозначенным целям и ожидаемым результатам.

Еще одним важным компонентом, оказывающим большое влияние на результативность воспитательной работы, проводимой со студентами вуза, является воспитательное пространство высшего учебного заведения. Основываясь на результатах анализа тематических литературных источников, посвященных изучению вопросов организации и практического осуществления воспитательной работы со студентами, можно раскрыть содержательную часть понятия «воспитательное пространство» следующим образом: сложноорганизованная социально-педагогическая система, состоящая из совокупности элементов, применяемых субъектами образовательного процесса для освоения и ретрансляции гуманистических ценностей [1].

Воспитание, как и обучение в вузе, должно осуществляться на качественном уровне, для этого проводится оценка этих направлений деятельности в высшем учебном заведении. Исследование воспитательного пространства вуза, как и других компонентов воспитательной работы со студентами, проводится посредством применения совокупности методологических подходов, характеризую-

щихся наличием своих особенностей, раскрывающих специфику их содержания, направленности.

Перед тем как перейти к рассмотрению конкретных методологических подходов, применяемых в рамках исследования воспитательного пространства высшего учебного заведения, целесообразно, по нашему мнению, раскрыть содержание понятия «методологический подход». Это позволит сформировать полное представление о специфике исследования воспитательного пространства вуза с применением таких подходов. В общем виде под методологическим подходом принято понимать строго обозначенный набор методов, принципов, средств, применяемых для решения поставленной задачи. Исходя из этого, становится понятным, что в контексте исследования воспитательного пространства вуза методологический подход представляет собой совокупность методов, принципов и средств, позволяющих посредством своего практического применения сформировать полное представление о воспитательном пространстве конкретного высшего учебного заведения как составной части воспитательной работы, проводимой со студентами.

Среди методологических подходов, применяемых в рамках исследования воспитательного пространства в высшем учебном заведении, можно выделить:

- аксиологический подход. Некоторые исследователи называют его ценностно-ориентированным подходом. Центральное место в рассматриваемом подходе с точки зрения его применения в рамках исследования воспитательного пространства высшего учебного заведения занимает выраженная гуманистическая направленность. Ее суть сводится к пониманию того, что фундаментом управления воспитательного пространства, выступающего в качестве составной части системы, делающей возможной осуществление воспитательной работы со студентами, является созидательная, социальная деятельность, характеризующаяся наличием прямой взаимосвязи со стратегическими ценностями.

Ценностно-ориентированный подход в контексте исследования воспитательного пространства вуза предполагает связь предварительно обозначенного перечня ценностных ориентаций и результатов, полученных по итогам проведения воспитательной работы со студентами вузов в течение всего периода освоения образовательной программы. На первый план выдвигается оценка того, как сформированные посредством применения элементов воспитательного пространства вуза ценностные ориентации оказали влияние на формирование личности студентов [7].

- Системный подход. Практическое применение этого подхода в рамках исследования воспитательного пространства вуза предполагает рассмотрение воспитательной системы высшего учебного заведения как открытой социально-психологической, активно развивающейся системы, включающей в себя две подсистемы: одна из них управляющая, вторая – управляемая.

Системный подход исследует сущность и закономерности воспитания во взаимосвязи с воспитательным пространством высшего учебного заведения как единой сформированной и устоявшейся системы педагогического процесса, комплекс мер, связанных между собой и способствующих успешному формированию ценностных ориентаций, личностных качеств и других компонентов в рамках воспитательной работы со студентами.

- Системный подход с дополнительным компонентом – деятельность. Его применение на практике как основы исследования воспитательного простран-

ства вуза позволяет сформировать полное представление об актуальном на данный момент времени уровне целостности объекта исследования, то есть воспитательной системы высшего учебного заведения. Одновременно с этим можно определить степень взаимосвязи всех компонентов, входящих в воспитательную систему, в том числе воспитательного пространства между собой в контексте организации и проведения воспитательной работы со студентами.

Обозначенный подход, применяемый для исследования воспитательного пространства вуза, позволяет рассматривать его как систему, направленную на развитие каждого отдельно взятого субъекта образовательного процесса за счет использования доступных элементов воспитательного пространства вуза, способных оказать положительное влияние на процесс формирования личностных качеств, установок, ценностных ориентаций, необходимых студентам.

- Культурологический подход. В контексте исследования воспитательного пространства высшего учебного заведения смещается акцент на культурную направленность воспитательной работы со студентами, что позволяет рассматривать этот процесс как обобщенную культуру, объединяющую в себя совокупность компонентов, представляющих ценность в рамках воспитания учащихся.

Исследование воспитательного пространства вуза с применением культурологического подхода предполагает анализ воспитательной деятельности, организуемой и проводимой со студентами, в разрезе культурологических понятий, к ним можно отнести такие понятия, как культура, нормы, ценности, интересы и т. д. [6].

- Проблемно-функциональный подход. Практическое применение этого подхода в рамках исследования воспитательного пространства вуза предполагает принятие во внимание выявленных воспитательных проблем, при этом управление системой деятельности по воспитанию студентов позиционируется как процесс, имеющий свои цели и задачи [5].

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что на данный момент исследование воспитательного пространства высших учебных заведений осуществляется посредством применения разных подходов, позволяющих сформировать полное представление о каждом отдельно взятом элементе воспитательного пространства вуза, выступающего в качестве основы для успешной реализации воспитательной работы со студентами [3].

Основываясь на всем вышесказанном, можно сформулировать следующие выводы:

- воспитательное пространство вуза выступает в качестве компонента системы воспитания, включает в себя совокупность элементов, необходимых для успешного осуществления работы со студентами, направленной на их формирование и развитие в личностном плане;

- исследование воспитательного пространства вуза осуществляется посредством применения методологических подходов, состоящих из средств, методов и приемов, необходимых для достижения поставленной цели – формирования полного представления об объекте исследования;

- для исследования воспитательного пространства вуза применяются разные подходы, каждый из них характеризуется наличием своей специфики, предопределяющей содержание, направленность процесса исследования и используемые элементы воспитательного пространства.

Библиографический список

1. *Актуальные проблемы образования и воспитания: интеграция теории и практики*: материалы конференции. Воронеж, 2019.
2. Воронцов С.Г. *Менеджмент в образовании*: учебное пособие. Москва, 2012.
3. Горбачева С.С. *Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании*: учебно-методическое пособие. Воронеж, 2022.
4. Литвак Н.В. *Информационный подход к учебе в вузе*: учебник. Москва, 2012.
5. Мукина А.Н. *Педагогика*: учебное пособие для вузов. Санкт-Петербург, 2024.
6. *Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества*: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары, 2023.
7. Полякова Е.Ю. *Ценностно-ориентированный подход к управлению современными университетами*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2023.
8. *Социально-педагогические вопросы образования и воспитания*: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Чебоксары, 2024.

References

1. *Aktual'nye problemy obrazovaniya i vospitaniya: integraciya teorii i praktiki*: materialy konferencii. Voronezh, 2019.
2. Voroncov S.G. *Menedzhment v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2012.
3. Gorbacheva S.S. *Kompetentnostnyj podhod v vysshem professional'nom obrazovanii*: uchebno-metodicheskoe posobie. Voronezh, 2022.
4. Litvak N.V. *Informacionnyj podhod k uchebe v vuzе*: uchebnik. Moskva, 2012.
5. Mukina A.N. *Pedagogika*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Sankt-Peterburg, 2024.
6. *Obrazovanie, innovacii, issledovaniya kak resurs razvitiya soobshchestva*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Cheboksary, 2023.
7. Polyakova E.Yu. *Cennostno-orientirovannyj podhod k upravleniyu sovremennymi universitetami*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: YuFU, 2023.
8. *Sotsial'no-pedagogicheskie voprosy obrazovaniya i vospitaniya*: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhduнародnym uchastiem. Cheboksary, 2024.

Статья поступила в редакцию 15.01.25

language, necessary for an adequate translation of modern economic texts from English, taking into account the goals of translation and speech impact on recipients. The tasks on developing translation skills into the native language offered in English textbooks for students of financial and economic profile are also analyzed. The conclusion is made about the need for special translation training using metaphorization, phraseological units, word and cliché combinations for modern specialists in the field of economics. It is proposed to divide the process of developing the skill to translate texts on economics into two stages. At the first stage, students get acquainted with ready-made versions of the interpretation. At the second stage, direct work is carried out with the original text, its translation in different stylistic variations, depending on the recipients of the information and the goals of influencing them.

Key words: teaching translation, Russian literary language, economic discourse, figurative means of expression, tropes, metaphor, metonymy, epithets, phraseological units, industry words, speech clichés

Я.А. Гимаев, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: yan094@mail.ru
Н.И. Соколова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: ntsokol@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В представленной статье актуализирована тема обучения переводу на занятиях по иностранному языку в нелингвистическом вузе. В работе представлены различные лексические, фразеологические и стилистические средства выразительности русского языка, необходимые для адекватного перевода современных текстов экономической тематики с английского языка с учётом целей переводческой деятельности и речевого воздействия на получателей информации. Также анализируются задания по развитию навыков перевода на родной язык, предлагаемые в учебниках по английскому языку для студентов финансово-экономического профиля. Делается вывод о необходимости специального обучения переводу с применением метафоризации, фразеологизмов, сочетаний различной степени устойчивости и клишированности для современных специалистов в области экономики. Предлагается разделение процесса формирования умения переводить тексты по экономике на две стадии. На первом этапе проводится знакомство с готовыми вариантами толкования иноязычного текста, отрывками или лексическими единицами с использованием средств выразительности русского языка. На втором – осуществляется непосредственная работа с оригинальным текстом, его перевод в разных стилистических вариациях в зависимости от получателей информации и целей воздействия на них.

Ключевые слова: обучение переводу, русский литературный язык, экономический дискурс, образные средства выразительности, тропы, метафора, метонимия, эпитеты, фразеологизмы, профессионализмы, речевые клише

Переводческая деятельность нужна, чтобы иностранный язык выступал средством получения и транслирования новых знаний, поэтому владение навыками перевода остаётся востребованным для современных специалистов в разных сферах деятельности. Методисты отмечают, что в настоящее время предъявляются высокие требования к преподавателям, обучающим навыкам перевода текстов по различным специальностям [1; 2], и к будущим специалистам по работе с профессионально ориентированными иноязычными текстами [3–6]. Этот факт определяет актуальность данного исследования.

Обучение профессиональному переводу является одной из составляющих учебного процесса на занятиях по иностранному языку в высшей школе и требует специальной работы со студентами нелингвистических специальностей. В связи с этим учебники по иностранному языку для различных направлений подготовки студентов содержат значительный материал для перевода, совершенствования его навыков, а также примеры компетентной интерпретации иностранных текстов, предложений и лексем.

Ошибочно считать, что главной целью обучения переводу в нелингвистическом вузе является формирование умения толкования и изложения профессиональной литературы на иностранном языке с упором только на лексику специальности и терминологию. Нам представляется, что студентам-экономистам целесообразно обладать навыками использования максимального количества художественных средств выразительности, доступных в русском языке для стилистической и синтаксической организации текста. Это связано с тем, что, во-первых, на любом языке «экономический дискурс отличается чрезвычайной метафоричностью» [7, с. 47], а русские словарные эквиваленты многих иностранных понятий являются семантическими кальками: *floating exchange rate* – *плавающий обменный курс*, *price freeze* – *замораживание цен*, *gray market* – *серый рынок* и др. Во-вторых, на наш взгляд, в профессии экономиста чрезвычайно востребованы навыки творческого восприятия и осмысления текстов, а также нестандартной трансляции и презентации информации. В-третьих, активное использование многообразия возможностей родного языка развивает у студентов-филологов внимательность к лингвистическим явлениям, языковой вкус, желание коммуницировать исключительно на литературном языке и не использовать в своей речи неоправданные иноязычные заимствования и другие ненормированные элементы.

Целью данной статьи является анализ материала и заданий по формированию переводческой компетенции, представленных в учебниках по английскому языку для экономических специальностей вузов, а также обоснование необходимости специального обучения студентов-экономистов творческому переводу с использованием возможностей русского литературного языка. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: изучить учебный материал, посвящённый переводу, в анализируемых учебниках (варианты перевода); вычленив в анализируемых учебниках задания по переводу; определить, какие переводческие навыки формируются в результате их выполнения; выявить средства выразительности русского языка, наиболее востребованные для перевода текстов экономической тематики.

Методология исследования базируется на филологическом подходе, предполагающем учёт связей между языком, текстом и человеком. Применяются ме-

тод сплошной выборки, дискурсный анализ языковых фактов и более ста речевых примеров.

Научная новизна статьи заключается в идентификации наиболее востребованных и необходимых средств выразительности русского языка для перевода текстов экономической направленности.

Теоретическая значимость состоит в возможности использовать предлагаемый алгоритм для формирования переводческой компетенции студентов других специальностей и направлений подготовки.

Практическая значимость – в том, что полученные результаты могут быть использованы для создания и усовершенствования учебников по иностранному языку для студентов-экономистов.

Методисты, занимающиеся русским языком как иностранным, активно исследуют способы развития лингвистической компетентности иностранных обучающихся с использованием средств выразительности русского языка [8; 9; 10]. Между тем студентам – носителям русского языка, осваивающим различные специальности нефилологического профиля, не менее важно развивать внимательное отношение к родному языку, обогащать знания о его художественном потенциале.

Проанализировав разные варианты перевода текстов экономической тематики, мы пришли к выводу, что использование возможностей перевода с применением средств художественной выразительности русского литературного языка повышает эмоциональность создаваемого текста, его убедительность и степень воздействия. Кроме того, полученный текст лишается «известного налета переводности» [11, с. 152] и приобретает формальные черты оригинальности.

Деятельность преподавателя иностранного языка по обучению переводу текстов по экономике на русский язык заключается как в анализе со студентами уже готовых переводных текстов, высказываний и лексических единиц на обоих языках, так и в совместной интерпретации оригинального речевого материала. Для данных видов работы в учебниках по иностранному языку для студентов финансово-экономического профиля предлагаются разнообразнейшие тексты, предложения, устойчивые и свободные словосочетания.

Варианты образного перевода лексических единиц, предлагаемые авторами учебников

Некоторые понятия из экономического дискурса, являясь метафорами, в силу устойчивости в речи не только экономистов, но и представителей других профессий переходят в разряд общеупотребительной лексики и перестают восприниматься как слова в переносном значении. Большой корпус таких слов и выражений представлен в учебниках по иностранному языку и даётся студентам для запоминания: *to support relatives* – *материально поддерживать родственников* [12, с. 90]; *within a reasonable time* – *в разумные сроки* [12, с. 34]; *benefit* – *положительная сторона* [12, с. 85]; *to save* – *откладывать* [12, с. 88]; *public limited company* – *открытое акционерное общество* [13, с. 106]; *to enter into commitments* – *взять на себя обязательства* [13, с. 8]; *to impose constraints* – *оказывать давление* [13, с. 12]; *feedback* – *обратная связь* [12, с. 198] и др. Несмотря на общеупотребительность подобных слов и выражений в русском языке, работу с ними в студенческой аудитории не следует ограничивать запоминанием их значений на иностранном. На примере таких оборотов и лексем обучающимся

можно объяснить понятия устойчивости словосочетаний и акцентировать внимание на их переносном смысле. В ходе этой работы студенты усваивают механизм полисемантизма слов и словосочетаний.

Также при комментировании учебного глоссария внимание студентов можно обратить на стилистическую принадлежность слов, которые являются активными в речи экономистов. Некоторые метафорические слова и выражения, приводимые в учебниках в качестве перевода иностранных понятий, относятся к разговорной лексике: *urgent need of cash* – острая потребность в наличных деньгах [12, с. 22–23]; *as a last resort* – в крайнем случае [12, с. 38]; *to have somebody to support* – иметь кого-то на содержании [12, с. 88]; *to put things right* – навести порядок [12, с. 9]; *matching* – увязка [13, с. 223]. Приводя подобные переводы экономических понятий, авторы учебников, с одной стороны, показывают, что экономический дискурс лоялен даже к разговорной лексике и стилистике, а с другой – предлагают студентам найти альтернативные варианты перевода в зависимости от стиля текста, в котором эти слова и выражения будут использованы: *urgent* – острый, срочный, чрезвычайный и т.д., *to support* – на содержании, на попечении, на иждивении, «на зарплате» и т. д.

Вокабуляры учебников по иностранному языку для экономических специальностей вузов отличаются по содержанию от двуязычных или переводных словарей. В них приводятся лишь те значения многозначных слов и словосочетаний, которые используются в профессиональном языке экономистов. Если такое значение является переносным, то оно оказывается единственным упомянутым в учебнике. Как правило, лексические единицы с этими значениями устойчивы и используются в качестве терминов. Важно обратить внимание студентов на то, что многие из них представляют собой семантические кальки. Для запоминания обучающимся целесообразно узнать их первое, основное значение. Затем преподаватель может предложить выделить среди них смысловые группы. Одну из таких групп могут составить, например, глаголы движения, которые обозначают изменения экономических индикаторов: *to climb*, *to go up* – ползти вверх; *to grow*, *to rise* – расти; *to jump* – прыгнуть вверх; *to decrease*, *to drop*, *to fall* – падать; *to stagnate* – застывать (об экономических показателях); *to plummet*, *to plunge* – резко упасть (о количестве или цене) [13, с. 109].

Наблюдая за подобными фигуральными значениями слов и выражений в родном и иностранном языках, студенты привыкают к метафоричности экономического дискурса. Нам представляется, что этот навык поиска и анализа образности будет востребован ими как при переводе специальной литературы, так и при создании собственных научных, научно-популярных текстов, а также в устной профессиональной речи.

Следует отметить, что метафоры в экономических терминах, в отличие от метафор в поэтическом тексте, используются не для передачи глубины и многозначности образов, а наоборот – для точности, доступности и краткости. Именно поэтому обучающимся можно показать, что в профессиональном языке экономистов допустимы слова и выражения, кажущиеся, на первый взгляд, ненаучными: *supply chains* – цепочки поставок [12, с. 29]; *to cover costs* – покрыть издержки [12, с. 85]; *principal* – тело (основная сумма, на которую начисляются проценты) кредита [12, с. 198]; *inflow / outflow of money* – приток / отток денег [13, с. 9]; *floating exchange rate* – плавающий валютный курс [13, с. 49]; *inventory* – портфель ценных бумаг [13, с. 106]; *net assets* – чистые активы [13, с. 196]; *entry* – (бухгалтерская) запись, проводка [13, с. 8]; *cash flow* – движение денежных средств [13, с. 197]. Работая с ними, преподаватель может дать студентам задание подобрать как можно больше контекстуальных синонимов к ним, например: *покрыть (издержки)* – компенсировать, закрыть, погасить; *приток (денег)* – поступление, начисление, зачисление, приход и т. д.

Некоторые метафорические значения авторы учебников дают в кавычках. Это встречается в тех случаях, когда для точной и быстрой передачи смысла понятия используются слова, которые редко употребляются фигурально. В профессиональной среде экономистов значения подобных выражений являются либо общепонятными, либо легко раскрываемыми в контексте: *sole trading opportunity* – «чистая монополия» [12, с. 13]; *a vector with a hat* – вектор «с крышкой» [12, с. 336]; *to bottom out* – достичь «дна» [12, с. 109] (об экономических показателях); *hierarchy* – «служебная лестница» [13, с. 106].

Обучающимся можно дать задание самостоятельно заняться подобным «словотворчеством» и представить контексты для раскрытия смысла их «авторских» понятий. Создатели учебников показывают, что использование такого приёма вполне допустимо при написании переводных текстов по экономике научно-популярной или даже научной направленности.

Отдельное внимание в учебниках по иностранному языку уделяется русским фразеологизмам. Они, как правило, приводятся в заданиях по переводу предложений на иностранный язык после прочтения текстов, где встречаются их английские эквиваленты. Студентам предлагается найти их: *не делай из мухи слона* – *don't make a mountain out of the molehill* [12, с. 38]; *свести концы с концами* – *to make both ends meet* [12, с. 57]; *столкнуться лицом к лицу* – *to face* [12, с. 57].

Иногда русские фразеологизмы, предлагаемые для перевода на английский язык, имеют профессиональную окраску: *не дать ни прибыли, ни убытка, выйти в ноль* – *to break even* [12, с. 8]; *быть на порядок выше* – *to edge higher* [12, с. 109] (об экономических показателях); *загнать в угол* – *to corner* [12, с. 9]; *палка о двух концах* – *a mixed blessing* [12, с. 90]; *подавать в суд* – *sue* [13, с. 107]; *определять на глаз* – *estimate* [13, с. 8].

Таким образом, получая русские эквиваленты слов и выражений в готовом виде, студенты, изучающие иностранный язык, привыкают к тому, что в экономическом дискурсе активно используются образные выражения, начинают понимать механизмы смыслового переноса и образования специальных, профессиональных значений общеупотребительной лексики.

Развитие умения использования метафоры на родном языке средствами учебников по иностранному языку

Учебники по иностранному языку для экономических специальностей содержат множество примеров использования метафоризации как перенесения смысла «на основе какой-нибудь аналогии, сходства, сравнения» [14, с. 300]. Образные выражения на русском языке встречаются в заданиях по переводу текстов и предложений на иностранный. Нами выделены наиболее распространённые группы метафор, использование которых, на наш взгляд, поможет студентам в переводческой деятельности: разговорные и общеупотребительные, метафоры-профессионализмы, метафоры-фразеологизмы.

Разговорные и общеупотребительные метафоры:

Джон заметил, что Салли очень взволнована [13, с. 69]; счесть предложение смехотворным; быть в отчаянном положении [13, с. 42]; объединиться для обуздания конкуренции [13, с. 34]; потерять / уничтожить преимущества [13, с. 12]; реанимировав когда-то успешную, но забытую торговую марку, компания потратила меньше, чем на создание нового продукта [13, с. 159]; игнорирование нужд заемщиков может нам дорого обойтись [13, с. 249].

Метафоры-профессионализмы:

Управляющий директор приказал отгрузить товары без задержки [13, с. 69]; плавающий валютный курс; возрасти по сравнению с другими валютами; понизить стоимостную (ценовую) конкурентоспособность экспорта; быть вытесненным из бизнеса [13, с. 49]; страны третьего мира [13, с. 43]; начальник отдела внешних продаж [13, с. 42]; поощрять приобретение чего-либо на внутреннем рынке; инструмент государственной экономической политики [13, с. 34]; быть уравновешенным проводкой; быть недостаточным для покрытия дальнейших расходов [13, с. 12]; выйти со своей продукцией на новые рынки [13, с. 70]; кассовый разрыв [13, с. 109]; держатель акций [13, с. 116]; «налёт», «фирма-налётчик»; компания-мишень [13, с. 134]; дробление дохода (в целях снижения налоговых платежей); истощимые активы (в процессе добычи, эксплуатации, обычно природные ресурсы); удержания из валовой прибыли [13, с. 237].

Метафоры-фразеологизмы:

Расставим точки над «i» [13, с. 31]; искажение отчётности компании позволило им продержаться на плаву ещё месяц [13, с. 249]; Мы возражаем против того, что нас заранее не поставили в известность о новой кредитной политике [13, с. 249]; Отгрузочные документы, казалось, были в полном порядке [13, с. 70].

Представленные лексические единицы студенты воспринимают как образцы использования образного значения слов на русском языке, накапливают опыт употребления устойчивых словосочетаний, что впоследствии помогает им в работе по переводу с иностранного на родной язык.

Использование тропов при переводе учебных текстов по экономике с иностранного языка

Метафоризация лежит в основе таких средств выразительности, как метонимия, эпитет, олицетворение, сравнение и др. Поэтому следующим этапом работы по формированию у студентов умения пользоваться возможностями образности родного языка при переводе текстов на него является совместный с преподавателем перевод предлагаемых учебниками лексических единиц и текстов с использованием многообразия тропов. По нашему мнению, обучающимся целесообразно обладать навыком перевода одного и того же текста в разных стилистических вариациях, что может пригодиться для формирования умения аннотировать и создавать собственные тексты для разных аудиторий.

В рассматриваемых учебниках задания по переводу на русский язык, как правило, предполагают создание небольших текстов по экономике научно-популярной направленности или диалогов в разговорном стиле. Предлагаемые тексты представляют собой истории делового взаимодействия или кейсы, написанные на английском языке разговорным стилем, и должны переводиться с использованием тропов для передачи стилистических особенностей оригинала. Кроме того, студенты должны понимать, что в их профессиональной деятельности может возникнуть необходимость адаптировать стилистику текста-оригинала для представления информации в разных аудиториях: в среде профессиональных экономистов, учёных, неспециалистов разных возрастов и др. Рассмотрим два варианта перевода предложения:

If they fail to deliver on time, they will lose money, because there is a penalty clause in the contract [12, с. 47].

Перевод данного отрывка без использования тропов может выглядеть так: Если они не осуществят доставку вовремя, то потеряют деньги, потому что в договоре на этот случай есть пункт о штрафных санкциях.

Такой вариант перевода не вполне передаёт неформальную стилистику оригинального текста и может быть допустим исключительно для передачи информации. Студентам можно предложить для анализа вариант с использованием тропов, превратившихся в разговорные клише, и профессионализмы, которые сделают создаваемый текст более привлекательным для читателей:

Если они не уложатся в сроки, то могут потерять в деньгах, так как контракт в подобном случае предусматривает штрафные санкции.

В этом же тексте можно предложить студентам вариант перевода предложения *He is going to have a hectic day, but he thinks he will have a quiet morning and will be able to dictate into a dictating machine a long report which his secretary, Jane, can type back later* [12, с. 47]:

Он знает, что ему предстоит суматошный / напряжённый день, но надеется, что найдёт время утром, чтобы записать на диктофон отчёт, который потом должна будет напечатать его секретарь Джейн.

Таким образом, метонимия, эпитеты и другие тропы становятся для обучающихся убедительным средством для стилистического варьирования текстов и адаптации их к разным коммуникативным ситуациям. Студенты могут также создать переводные тексты в нескольких вариантах с градацией стилистической формализованности: разговорном, научно-популярном, профессиональном, научном.

Наряду с тропами обучающиеся при переводе должны уметь использовать и такие средства выразительности, как фразеологизмы. Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров в зависимости от способа перевода разделяют их на эквивалентные и безэквивалентные, то есть такие, «план содержания которых невозможно сопоставить с каким-либо иноязычным лексическим понятием» [15, с. 17]. Некоторые из устойчивых сочетаний могут являться переводными кальками. Работа с ними кажется наиболее простой, однако студентам необходимо объяснить, что не всегда уместно в создаваемый текст помещать кажущийся эквивалентным русский фразеологизм:

Peter is shrewd enough to know that Mr. Grant will not want to do this and may perhaps decide that the lesser of the two evils is to let the man stay until his proper retirement age [12, с. 121]. – Питер уже понял, что Грант не захочет это делать и, может быть, даже решит, что **меньшее из двух зол** – оставить человека работать в компании до достижения им пенсионного возраста (... что для компании было бы целесообразнее ...).

Эквивалентные фразеологизмы могут иметь разную коннотацию и стилистическую принадлежность. При выборе использовать или не использовать русский эквивалент студент должен руководствоваться в первую очередь пониманием того, кому будет адресован создаваемый им текст. В то же время допустима ситуация, когда описываемые на иностранном языке явления или ситуации как нельзя лучше могут быть переданы русским безэквивалентным фразеологизмом:

Owning so many shares, the election of Alfred Wentworth in the Board was inevitable [13, с. 165]. – Поскольку Альфред Вентворт владел таким количеством акций, его избрание в Совет директоров **не вызывало сомнений**.

Предложим некоторые варианты выполнения заданий по переводу на русский язык из учебников по английскому языку для экономистов с использованием фразеологизмов, сравнений, метонимии, метафор, эпитетов и профессионализмов/жаргонизмов. Данное распределение условно, так как в той или иной мере все предложенные варианты метафоричны, многие устойчивы. Оно является не классификацией, а способом упорядочивания языковых средств, которые могут использоваться студентами для творческого перевода на русский язык.

Фразеологизмы:

Let's dot the 'i's and cross the 't's [13, с. 27, 31]. – **Рассставим точки над 'i'** / определимся с тем, что имеем;

We must bear in mind that ... [13, с. 27]. – **Держим в уме, что ...** / Не стоит забывать о том, что ...

Sorry to butt in, but ... [13, с. 27]. – **Можно и мне вставить слово** / Извините, что вмешиваюсь; *It escaped my mind*. – **Вылетело из головы** / Не учли важный момент.

This brings me to my next point [13, с. 27]. – Это меня **наталкивает на мысль** / Здесь мы переходим к ...;

Of course, a threat that the company can be taken over keeps the managements on their toes [13, с. 132]. – Конечно, угроза поглощения заставляет менеджмент **быть всегда начеку**;

We're not going to get into the nitty-gritty of describing the details, but for now just keep in mind this may be a merger, a takeover or acquisition [13, с. 132]. – Мы не будем **вдаваться в подробности**, но пока просто запомните, что это может быть слияние, поглощение или захват;

Aren't hostile takeovers a mixed blessing? [13, с. 133]. – Разве враждебные поглощения не являются **палкой о двух концах**?;

While working so hard he still receives all profits [13, с. 150]. – Он **работает на износ**, поэтому и получает хорошую прибыль;

With a buyer visiting the factory, his hotel was booked for him and a car put at his disposal [13, с. 164]. – Когда клиент посещал фабрику, для него бронировали гостиницу и **предоставляли в его распоряжение** автомобиль;

Having a look at the quarterly breakdown of overheads, his impression of the amount spent was not pleasant [13, с. 164]. – Посмотрев на ежеквартальную разбивку накладных расходов, он **не был в восторге** от суммы потраченных средств;

... continues to attend the board meetings and keep an eye on the business [13, с. 55]. – **продолжает посещать заседания совета и держит руку на пульсе**;

The death of Ambrose Harper, one of the two men who founded the company Harper & Grant Ltd., causes a crisis in the firm [13, с. 151]. – **Уход из жизни** Эмброза

Харпера, одного из двух основателей фирмы Harper & Grant Ltd., спровоцировал кризис в компании;

The negotiations between the representatives were conducted behind closed doors... [13, с. 164]. – Переговоры между представителями проходили **за закрытыми дверями** ...;

I knew that he was poor. I offered to pay his fare [13, с. 1.5] – Я знал, что он был **на мели / без копейки в кармане**, и предложил оплатить его проезд.

Студентам необходимо объяснить, что фразеологизм состоит из общеупотребительных слов, синтаксически связанных друг с другом, образуя единое фразеологическое значение. В анализируемых учебниках представлены задания, способствующие совершенствованию умения использовать устойчивые сочетания при переводе. Л.В. Миляева отмечает активное использование фразеологизмов в современных русскоязычных текстах экономической направленности и объясняет это их возможностью «создавать яркие образы и акцентировать внимание реципиента на конкретной идее или событии» [16, с. 405]. Этот потенциал фразеологизмов целесообразно использовать и при переводе иностранных публицистических текстов на русский язык.

Сравнения:

She saw that she could trust him absolutely. She gave him a blank cheque [13, с. 155]. – Она поняла, что может доверять ему **как себе** и выписала ему чек без обозначения суммы;

He returned from a business trip. He felt exhausted by his work [13, с. 155]. – Он вернулся из командировки **как выжатый лимон**;

That was the best advice given by him [13, с. 157]. – Это был лучший совет, который он когда-либо давал / Этот совет был как никогда кстати.

Сравнения в экономическом дискурсе представляют собой, как правило, несвободные словосочетания, тяготеющие к фразеологизмам и выражающие личное ценностное отношение автора высказывания к описываемым явлениям. Студенты должны понимать, что этот троп уместнее всего использовать при переводе текстов, где позиция создателя оригинального материала точно обозначена. Однако Л.В. Миляева, проанализировав русскоязычные и англоязычные личные электронные СМИ, пришла к выводу, что приём сравнения в экономическом дискурсе является всё менее продуктивным, «что может быть обусловлено сознательным отказом от представления индивидуального взгляда на тот или иной предмет или явление в попытке избежать обвинений в предвзятости и категоричности» [16, с. 405].

Метонимия:

He arranges with the bank to be lent money to buy enough of the shares to outvote Wentworth, i.e. a loan is raised, and it is a short-term loan personal loan [12, с. 125]. – Он договаривается с банком ...

It is expected that the bank will grant a loan to the applicant who can repay it [12, с. 211]. – **Считается, что банк предоставит заём** ...;

The Managing Director ordered the secretary to refer to the previous payment instructions dated 25th of January [12, с. 56]. – Директор дал распоряжение секретарю **опираться** на предыдущие платёжные инструкции от 25 января;

The client's credit rating is suspicious, it cannot be relied upon [12, с. 211]. – Кредитный рейтинг клиента вызывает подозрения, на него **нельзя полагаться**.

Являясь разновидностью метафоры, «употреблением одного слова, выражения вместо другого на основе близости, сопредельности, смежности понятий, образов» [14, с. 302], данный троп потенциально может широко применяться при переводе текстов экономической направленности с целью экономии языковых средств.

Метафора:

By the way, takeover battles are often fought through the pages of the press [13, с. 132]. – Кстати, **битвы** за поглощение часто **разворачиваются на страницах прессы**;

All this having been settled, the bank manager agreed to provide a personal loan [13, с. 164]. – Когда все **было улажено/утраплено**, менеджер банка согласился предоставить персональный кредит;

He had spent all his money. He decided to go home and ask for a job [13, с. 155]. – **Спустив** все деньги, он решил вернуться домой и **найти** работу.

Предлагаемые варианты перевода могут иметь негативную коннотацию. Студенты должны понимать, что от личного аксиологического отношения переводчика к формулируемому высказыванию зависит восприятие текста читателями информации. Поэтому одним из заданий для них может стать перевод этих предложений с использованием метафор с положительным оценочным компонентом.

Эпитет:

They won a convincing margin [13, с. 149]. – Они получили **внушительную/рекордную** прибыль;

Elizabeth had learned to feel at once whether the customer was a valuable one [13, с. 55]. – Элизабет научилась сразу **распознавать перспективных** покупателей.

Л.В. Миляева отмечает, что в русском экономическом дискурсе, в отличие от англоязычного, эпитеты чаще всего употребляются для «мягких или нейтральных определений» [16, с. 405]. На данную способность русских эпитетов полезно

обратить внимание студентов, которые с их помощью при переводе смогут делать иноязычные формулировки более «обтекаемыми» и менее резкими.

Профессионализмы и жаргонизмы:

However, in this case the lorry is a write-off, a total wreck and impossible to repair [13, с. 57]. – В этом конкретном случае фура была признана не подлежащей восстановлению и списана / страховая признала «тотал», и фура была списана;

I helped him in handling problems created by other departments [13, с. 157]. – Я помог ему разгрести проблемы, оставленные другими отделами;

With some show of reluctance, I made Tom required promise [13, с. 158]. – Без особого энтузиазма я дал Тому обещание, которое он требовал от меня;

Notice, first you take out a policy, then you put a claim, and the insurance company, you hope, agrees to meet the claim [13, с. 57]. – Помните: сначала вы должны оформить полис, затем предъявить претензию, и только после этого страховая компания, в лучшем случае согласится удовлетворить эту претензию;

I failed the exam twice. I agreed that I was not at subject [13, с. 155]. – Я признал, что был плохо подготовлен только после того, как дважды завалил экзамен;

Having increased sales by almost twenty per cent, the manager decided to plough the profit into his business [13, с. 155]. – Увеличив продажи почти на двадцать процентов, этот предприниматель решил вложить / реинвестировать всю прибыль в развитие;

... a great number of items were badly damaged and had to be written off [13, с. 55]. – ... многие предметы были сильно повреждены и должны были попасть под списание;

Some weeks ago a lorry carrying Harper & Grant's goods was hi-jacked on the road. Now there is a further development of this which concerns the insurance [13, с. 56]. – Несколько недель назад угнали фуру, перевозившую продукцию компании Harper & Grant. – Сейчас эта история получила своё продолжение в связи со страхованием груза.

Перечисленные языковые явления представляются наиболее распространёнными и понятными для студентов средствами выразительности русского языка. Из школьного курса словесности они знают о художественной роли и функциях тропов и фигур речи. На занятиях по иностранному языку в вузе углубляют свои знания, формируют умение использовать тропы в своей профессиональной коммуникации. Занимаясь профессиональным переводом текстов по специальности и используя возможности родного языка, обучающиеся развивают в себе творческий потенциал и внимательное отношение к нему, повышают свою лингвистическую компетентность.

Нами были проанализированы используемые авторами учебников наиболее продуктивные при переводе на русский язык образные средства выразительности. Изучая их, студенты не только усваивают механизмы смыслового переноса, образования фигурального значения, но и формируют собственное представление о том, как тот или иной языковой инструмент может применяться для создания текстов определённой стилистической принадлежности, тематики и с учётом предполагаемой аудитории получателей информации. Помимо анализа готовых вариантов перевода обучающиеся практикуются в самостоятельном, коллективном и совместном с преподавателем переводе текстов экономической направленности. Нами были отобраны продуктивные и перспективные образные средства, способные стать наиболее востребованными в работе по переводу текстов по экономике. Данный вид работы направлен на формирование умения быстро выбирать инструментальный родного языка для адекватной передачи информации и речевого воздействия на конкретную аудиторию. Таким образом, поставленная цель исследования достигнута. Очевидно, перечисленные тропы должны находиться в арсенале студентов-экономистов, занимающихся профессиональным переводом, однако список средств выразительности может и должен увеличиваться по мере накопления ими опыта написания текстов и повышения общей лингвистической компетенции. Перспективным в этой связи направлением представляется исследование того, как может осуществляться обучение переводу с использованием синтаксических средств выразительности, таких как риторический вопрос, параллелизм, двойное отрицание, речевые клише и др.

Библиографический список

1. Базалина Е.Н. Особенности обучения переводу текстов по специальности в неязыковом вузе. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2016; № 3: 44–48.
2. Микова И.М. Методика обучения переводу англоязычных текстов на русский язык студентов в неязыковом вузе: основные трудности и пути их решения. *Современные проблемы науки и образования*. 2023; № 2: 5.
3. Пушкина Е.Н. Обучение основам перевода в неязыковом вузе. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки. 2021; № 4 (64): 151–159.
4. Шумейко Т.Н. Некоторые аспекты обучения письменному переводу студентов первого курса бакалавриата неязыковых вузов. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2015; № 12-2 (54): 214–217.
5. Хуснуллина Ю.А. Обучение специальному переводу в неязыковом вузе. *Педагогика современности*. 2024; № 1-2 (28): 58–60.
6. Насангалиева А.Е. Обучение профессионально-ориентированному переводу в неязыковом вузе. *Язык. Культура. Образование*. 2016; № 1: 96–99.
7. Макеева М.Н. Метафоричность экономического дискурса: интердискурсивный характер и потенциал риторического воздействия. *Filologické Vědomosti*. 2016; № 1: 44–48.
8. Феоктистова Т.В. Средства выразительности русского языка как ресурс развития речи иностранных студентов-переводчиков. *Вестник Казанского технологического университета*. 2014; Т. 17, № 24: 365–367.
9. Бакирова Л.Р. Формирование социокультурной компетенции на занятиях по русскому языку как иностранному в неязыковом вузе (на примере изучения фразеологизмов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 12-3 (90): 615–619.
10. Шантарович С.А. Обучение иностранных студентов средствам речевой выразительности в процессе преподавания РКИ. *Русский язык: система и функционирование: сборник материалов VI Международной научной конференции*. Минск, 2014; Т. 4. 2: 198–203.
11. Федоров А. *Творчество Лермонтова и западные литературы*. Москва: Издательство АН СССР, 1941; Кн. I: 129–226.
12. Дубинина Г.А. *Английский язык: экономика и финансы*. Общее представление (Overview). Москва: КНОРУС, 2023; Ч. 2.
13. Дубинина Г.А. *Английский язык: экономика и финансы*. Финансово-экономическая среда (Environment). Москва: КНОРУС, 2021; Ч. 3.
14. Ожегов С.И. *Словарь русского языка: около 57 000 слов*. Москва: Русский язык, 1986.
15. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *Лингвострановедческая теория слова*. Москва: Русский язык, 1990.
16. Милыева Л.В. Средства выразительности в современном русскоязычном и англоязычном экономическом дискурсе электронных средств массовой информации. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 403–406.

References

1. Bazalina E.N. Osobennosti obucheniya perevodu tekstov po special'nosti v neyazykovom vuze. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2016; № 3: 44-48.
2. Mikova I.M. Metodika obucheniya perevodu angloyazychnykh tekstov na russkij yazyk studentov v neyazykovom vuze: osnovnye trudnosti i puti ih resheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 2: 5.
3. Pushkina E.N. Obuchenie osnovam perevoda v neyazykovom vuze. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki. 2021; № 4 (64): 151-159.
4. Shumejko T.N. Nekotorye aspekty obucheniya pis'mennomu perevodu studentov pervogo kursa bakalavriata neyazykovykh vuzov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2015; № 12-2 (54): 214-217.
5. Husnulina Yu.A. Obuchenie special'nomu perevodu v neyazykovom vuze. *Pedagogika sovremennosti*. 2024; № 1-2 (28): 58-60.
6. Nasangaliev A.E. Obuchenie professional'no-orientirovannomu perevodu v neyazykovom vuze. *Yazyk. Kul'tura. Obrazovanie*. 2016; № 1: 96-99.
7. Makeeva M.N. Metaforichnost' ekonomicheskogo diskursa: interdiskursivnyy harakter i potencial ritoricheskogo vozdejstviya. *Filologické Vědomosti*. 2016; № 1: 44-48.
8. Feoktistova T.V. Sredstva vyrazitel'nosti russkogo yazyka kak resurs razvitiya rechi inostrannykh studentov-perevodchikov. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2014; T. 17, № 24: 365-367.
9. Bakirova L.R. Formirovanie sociokul'turnoj kompetencii na zanyatiyah po russkomu yazyku kak inostrannomu v neyazykovom vuze (na primere izucheniya frazeologizmov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 12-3 (90): 615-619.
10. Shantarovich S.A. Obuchenie inostrannykh studentov sredstvam rechevoj vyrazitel'nosti v processe prepodavaniya RKI. *Russkij yazyk: sistema i funkcionirovanie: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Minsk, 2014; T. Ch. 2: 198-203.
11. Fedorov A. *Tvorchestvo Lermontova i zapadnye literatury*. Moskva: Izdatel'stvo AN SSSR, 1941; Kn. I: 129-226.
12. Dubinina G.A. *Anglijskij yazyk: ekonomika i finansy*. Obshee predstavlenie (Overview). Moskva: KNORUS, 2023; Ch. 2.
13. Dubinina G.A. *Anglijskij yazyk: ekonomika i finansy*. Finansovo-ekonomicheskaya sreda (Environment). Moskva: KNORUS, 2021; Ch. 3.
14. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka: okolo 57 000 slov*. Moskva: Russkij yazyk, 1986.
15. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *Lingvostranovedcheskaya teoriya slova*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
16. Milyaeva L.V. Sredstva vyrazitel'nosti v sovremennom russkoyazychnom i angloyazychnom ekonomicheskom diskurse elektronnykh sredstv massovoj informacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 403-406.

Статья поступила в редакцию 12.01.25

Kurbanova Z.V., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Department of Faculty Surgery, Dagestan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: kurbanova-zarema@mail.ru

Omarova Kh.Z., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Faculty Surgery, Dagestan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: mika72@rambler.ru

Kurbanismaillova M.G., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Faculty Surgery, Dagestan State Medical University, Ministry of Health of the Russian Federation (Makhachkala, Russia), E-mail: meren.1967@mail.ru

FEATURES OF USING ACTIVE TEACHING METHODS IN CONDITIONS OF A MEDICAL UNIVERSITY. Based on the authors' own pedagogical experience analysis, as well as the use of data contained in the specialized literature pages, the most characteristic active teaching methods in a modern medical university's educational space are established. The article reveals the content and structure of a concept of "active teaching". Based on the relevant aspects consideration, the most significant results are determined. The work provides an analysis of the researchers' views on the role that the methods that can be classified in this category widespread use can play in achieving such results. Based on the results of studying this role, as well as taking into account the modern contingent mastering the medical universities educational programs most significant characteristics, some recommendations on their use are proposed. The authors single out those active learning methods, the use of which, in their opinion, will be most effective at the current higher medical education development stage in Russia.

Key words: medical university, students, student learning methods, active learning, active learning methods

З.В. Курбанова, д-р мед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: kurbanova-zarema@mail.ru

Х.З. Омарова, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: mika72@rambler.ru

М.Г. Курбанисмаилова, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Махачкала, E-mail: meren.1967@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

На основании анализа авторами собственного педагогического опыта, а также привлечения данных, содержащихся на страницах специальной литературы, устанавливаются наиболее характерные особенности применения активных методов обучения в образовательном пространстве современного медицинского вуза. Для этого в первую очередь статья раскрывает содержание и структуру понятия «активное обучение». На основе рассмотрения соответствующих аспектов определяются наиболее значимые его результаты. Далее в статье приведён анализ взглядов исследователей на то, какую роль в достижении подобных результатов может играть широкое применение методов, могущих быть отнесёнными к этой категории. Исходя из результатов изучения этой роли, а равно и учёта наиболее существенных характеристик современного контингента, осваивающего образовательные программы медицинских вузов, предлагаются некоторые рекомендации по их использованию. Затем авторы демонстрируют те методы активного обучения, использование которых, по их мнению, будет наиболее эффективным на современной стадии развития высшего медицинского образования в нашей стране.

Ключевые слова: медицинский вуз, студенты, методы обучения студентов, активное обучение, активные методы обучения

Актуальность темы, поднимаемой на страницах нашего исследования, объясняется фиксирующейся на протяжении последних лет тенденцией, при которой существенная часть лиц, осваивающих программы медицинских вузов (особенно их младших курсов), испытывает по ходу адаптации к условиям реализации в них образовательной деятельности определённые затруднения. В дальнейшем это негативным образом сказывается на их учёбе [1]. Дело в том, что такая ситуация зачастую ведёт к низкой удовлетворённости ходом и результатами учебно-воспитательного процесса, а также связанным с ним дискомфорту, ухудшению предметных и личностных результатов (А.И. Артюхина, В.Н. Хавронина, В.И. Чумаков). Следовательно, сегодня существенная часть активности субъектов образовательных отношений должна быть направлена на минимизацию затруднений, могущих возникнуть по ходу интеграции обучающихся в образовательную деятельность, реализуемую в условиях ОО соответствующего профиля.

Так, со стороны педагогического работника критически важными представляются деятельность по стимулированию коммуникативной активности студентов на занятиях, активизация их участия в различных видах как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности. В таких условиях приходится констатировать, что традиционно практикуемая для подачи материала лекция не позволяет в полной мере поощрять активное участие студентов в учебно-воспитательной работе [2]. Более перспективными в этом плане представляются активные методы обучения.

В указанную выше категорию большинство современных педагогов включают такие технологии, правильное использование которых позволяет побуждать обучающихся к систематическим проявлениям субъектности в познавательной деятельности (Е.А. Лазуткина, Л.И. Лашенова, М.В. Постнова, Л.В. Черная). В данном случае следует учесть, что уровень когнитивной активности учащихся находится в зависимости от многих факторов. Учёные и практики, как правило, относят к ним следующие:

- способ трансляции преподавателем необходимой информации (А.И. Артюхина, С.В. Гриднева, Е.А. Лазуткина, Л.И. Лашенова, М.В. Постнова, А.А. Страхов, Г.А. Страхова);
- практикуемый на занятиях стиль педагогического общения;
- степень мотивированности студентов к освоению как отдельных дисциплин учебного плана, так и курса в целом (С.В. Гриднева, Е.А. Лазуткина, Л.И. Лашенова, М.В. Постнова, И.В. Чумаков, В.А. Шамис);
- уровень волевых усилий участников учебно-воспитательного процесса [3];
- конкретные точки их приложения.

Таким образом, современный преподаватель должен не просто транслировать учебный материал, относящийся к тем или иным темам, модулям, дисциплинам, но и интенсифицировать когнитивную деятельность будущих медиков, стимулировать их занятия самообразованием не только в период освоения специальности, но и на всём протяжении будущей профессиональной жизни. Подобная позиция будет в максимальной степени способствовать практикуемой сегодня субъект-субъектной модели обучения (Е.А. Лазуткина, М.В. Постнова, В.Н. Хавронина). Таким образом, оптимизация хода и результатов учебно-воспитательной работы, реализуемой в стенах современного медицинского вуза, оказывается во многом связанной с постепенным уходом преподавателя от роли лектора. В текущих условиях ему больше подойдёт место проводника и наставника, основные задачи которого – интегрировать в диалоговое взаимодействие всех учащихся, тем самым поощряя их активное участие в познавательной деятельности. Это, в свою очередь, предполагает формирование отношений доверия, равноправия и осознания субъектами педагогического процесса общей ответственности в плане качества образовательных результатов.

Из вышеизложенного следует, что корректное применение методов обучения, могущих быть отнесёнными к интересующей нас категории, предоставляет студентам широкие возможности не только в плане эффективного формирования необходимых компетенций, но и (что в текущих условиях ещё важнее) грамотного применения таковых в будущей профессиональной деятельности. Также может быть интенсифицирован процесс формирования у них осознанного стремления к дальнейшему развитию соответствующих черт профессионального портрета. Вышеизложенное подводит нас к разговору о цели и задачах статьи.

В частности, её целью мы можем определить освещение наиболее существенных особенностей применения активных методов обучения в условиях современного медицинского вуза.

Задачи, решение которых будет способствовать её достижению, формулируются следующим образом:

- дать сущностную и структурную характеристику дефиниции «активное обучение»;
- определить наиболее значимые результаты активного обучения;
- выявить, какую роль в их достижении может играть широкое применение активных методов;
- продемонстрировать методы, использование которых, по мнению авторов, будет наиболее эффективным на современной стадии развития высшего медицинского образования в РФ.

В процессе решения вышеобозначенных задач авторами широко применялись такие методы исследования, как анализ данных, содержащихся на страницах специальной литературы, а равно и рефлексия собственного опыта работы с обучающимися, осваивающими медицинские специальности в условиях современных организаций ВО.

Научная новизна статьи определяется тем, что в ней определены наиболее значимые результаты применения активных методов обучения при подготовке врачей, соответствующих требованиям современного социума.

Теоретическая значимость состоит в выявлении той роли, которую предлагаемые методы организации учебно-воспитательного процесса могут играть в процессе достижения таких результатов.

Практическая – в демонстрации тех из них, которые будут характеризоваться максимальной эффективностью на современной стадии развития высшего медицинского образования в РФ.

Анализ современной научной и методической литературы позволяет заключить, что у дефиниции «активное обучение» пока нет общепринятой трактовки. С другой стороны, текущее состояние разработки связанных с ним проблем позволяет с некоторой долей уверенности говорить о его структуре (Е.А. Лазуткина, В.Н. Хавронина, В.И. Чумаков, И.В. Чумаков). В неё входят четыре компонента (табл. 1).

Таблица 1

Структура термина «активное обучение»

№ п/п	Наименование компонента	Краткая характеристика
1.	Интерактивное обучение	Предполагает освоение будущими врачами нового материала при грамотном применении основных положений системно-деятельностного подхода
2.	Активность группы	Связан с выражением обучающимися своих позиций при работе в составе микрогрупп. Результат соответствующей деятельности – интеграция итогов обсуждения спорных вопросов в единую обоснованную картину, отражающую усилия всей группы
3.	Командные навыки	Содействуют развитию у студентов медицинского вуза способности к эффективным действиям в составе временных коллективов для достижения общих профессиональных или иных целей
4.	Инклюзия	При организации активного обучения необходимо предусмотреть возможность интеграции обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в общую деятельность. Это позволит не только обеспечить всем студентам равные возможности для получения качественного образования, но и повысить уровень сплочённости коллектива

В виду вышеизложенного достижение успешных результатов при реализации методов активного обучения связано с развитием у студентов трёх основных функций мыслительной деятельности. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Таблица 2

Группы мыслительных функций лиц, осваивающих программы медицинских вузов, развитию которых способствует реализация активного обучения

№ п/п	Функции	Описание
1.	Техническое понимание	Представляет собой способность уверенно оперировать терминами и фактами из области изучаемых дисциплин [2]
2.	Теоретическое понимание	Предполагает наличие у студента-медика способности рассуждать на известные ему из курса обучения темы и чувственно осмысливать их [1]
3.	Систематическое понимание	Может быть отождествлено со способностью к использованию основных приёмов и методов, характерных для научного познания в целях формулирования ответов на поставленные преподавателем вопросы при возможности корректировки своих и чужих рассуждений по ходу ведения дискуссий [4]

Базируясь на данной классификации, мы можем предложить пять типов активных форм обучения, применимых при работе со студентами современных медицинских вузов (табл. 3).

Реализация форм обучения, которые можно отнести к охарактеризованным выше типам, с высокой вероятностью будет способствовать более глубокому осмыслению студентами материала, повышению эффективности их взаимодей-

Таблица 3

Типы активных форм обучения

Функции мыслительной деятельности	Типы активных форм обучения	Примеры их применения по ходу образовательной деятельности
Техническое понимание	Распознавание	Работа с теоретическим материалом, содержащимся, например, в лекциях, учебно-методической литературе и научных публикациях
Теоретическое понимание	Обмен	Деятельность с использованием раздаточного материала
	Рефлексия	Подведение итогов проведённых занятий
Систематическое понимание	Аналитическая деятельность	Участие студентов в командных играх и научных исследованиях [5]
	Конструктивная деятельность	

ствия как между собой, так и с другими субъектами образовательных отношений, стимуляции рефлексии содержания осваиваемых дисциплин [1].

Также актуализируется обратная связь между педагогическим работником, с одной стороны, и учащимися – с другой. В дальнейшем это будет содействовать внесению в существующие учебно-методические комплексы прогрессивных изменений, а равно и генерации индивидуально ориентированных программ, позволяющих максимально раскрыть интеллектуальные и когнитивные возможности каждого учащегося [1].

Недаром содержащиеся в трудах некоторых авторов результаты социологических исследований, проводившихся с преподавателями медицинских вузов, наглядно демонстрируют, что методы обучения, интересующие нас в данный момент, способствуют интенсификации подготовки студентов медицинских вузов к реалиям осуществления ими будущей профессиональной деятельности. У обучающихся также оптимизируется процесс развития навыков, необходимых для успешного практического применения соответствующих компетенций (А.И. Артюхина, С.В. Гриднева, Е.А. Лазуткина, Л.И. Лашенцова, М.В. Постнова, Л.В. Черная, Е.В. Шишкина).

В данном случае также следует отметить, что большая часть сведений, которыми сегодня располагают отрасли знаний, осваиваемые будущими врачами, была в разные времена получена экспериментальным путём. Источниками знаний служили по преимуществу проведение опытов на животных и человеке, а также построение моделей процессов, протекающих в их организмах [5]. Это ещё одна причина, по которой в ходе усвоения соответствующих наук нельзя ограничиваться теоретическими методами преподавания. Полного понимания изучаемых дисциплин, почти целиком сформированных за счёт опытно-экспериментальной работы, можно добиться лишь путём интеграции в курс обучения соответствующих форм активности.

Таким образом, внедрение в педагогический процесс рассматриваемых методов, с одной стороны, упрощает его рациональную организацию, а с другой – позволяет стимулировать когнитивную деятельность будущих представителей профессионального сообщества. Их эффективное использование представляется возможным при условии интеграции всех учащихся в реализацию познавательной активности [4].

В практике использования исследуемых методов неплохо зарекомендовал себя принцип деления аудитории на микрогруппы. Осуществляться оно может по-разному. Например, на начальных этапах занятий целесообразно прибегать к свободному разделению, ближе к завершению – использовать случайное. Необходимо при этом принимать в расчёт тенденцию, при которой социальная активность современных молодых людей по сравнению с представителями предыдущих поколений невелика [3]. Следовательно, в учебных группах может быть существенной доля таких студентов, которым трудно реализовывать коллективные формы деятельности. Рефлексия по их результатам может даваться таким учащимся с трудом. В подобных случаях от педагогического работника требуется своевременное обнаружение учащихся, в той или иной форме оказывающих сопротивление коллективной работе, и последующее применение психологических техник, направленных на минимизацию таких негативных проявлений [4].

При условии следования данным рекомендациям сфера применения активных методов обучения в пространстве современного медицинского вуза будет достаточно широка. Остановимся на возможностях применения существующих сегодня для систематического применения некоторых из них.

Во-первых, выше уже неоднократно упоминался такой метод организации учебной деятельности, как реализация когнитивной активности в составе микрогрупп. В медицинском образовании он используется, начиная с раннего Нового времени. Действительно, уже выдающийся английский медик и анатом XVII в. Уильям Гарвей (1578–1657) в рамках учебных занятий по физиологии сердечно-сосудистой системы якобы применял этот метод [1]. Согласно некоторым сохранившимся свидетельствам, он предложил аудитории разделиться на ми-

крогруппы, а их членам, в свою очередь, рассмотреть, как по сосудам движется кровь на примере товарищей. Далее он выслушал объяснения студентов. При этом ответы, добытые совместными усилиями, поощрялись отдельно.

И сегодня в медицинском вузе такая форма организации учебной работы достаточно часто находит своё применение. Так, в курсе биологии при знакомстве с особенностями такого процесса, как филогенез пищеварительной системы, можно разделить учащихся на микрогруппы. Целесообразно дать каждой из них определённые подтемы для рассмотрения. В их число можно включить следующие: «Эволюция способов переваривания пищи в животном мире»; «Особенности эмбриогенеза пищеварительной системы»; «Процесс филогенеза пищеварительной системы у позвоночных»; «Ход филогенеза пищеварительной системы у позвоночных»; «Наиболее часто встречающиеся у человека пороки в развитии пищеварительной системы» [4]. При ознакомлении же студентов с молекулярно-генетическими основами наследственности малым группам можно предложить к рассмотрению такие темы, как «Особенности строения и функций молекулы ДНК»; «Классификация генов» [5]. По завершении обсуждения этих или подобных вопросов в составе микрогрупп осуществляется презентация их представителями итогов работы.

Далее необходимо упомянуть игровой метод обучения. Его использование подразумевает генерацию таких ситуаций, которые будут способствовать вовлечению студентов в активную познавательную деятельность. Особенно эффективным его применение будет по отношению к учащимся младших курсов. Как правило, они охотно участвуют в занятиях, проходящих в игровой форме, получая тем самым положительные эмоции и переживания от процесса формирования профессиональных и личностных компетенций, а значит, лучше представляя себе возможности для использования таковых в будущем (М.В. Постнова, Л.В. Черная, В.И. Чумаков, И.В. Чумаков, Е.В. Шишкина).

Говоря об учебных играх, отдельно следует упомянуть игры деловые. Их использование позволяет стимулировать активность студентов медицинского вуза, побуждать их к проведению анализа, участию в обсуждениях различных тем и принятию взвешенных решений, базирующихся на его результатах. Это позволит в полной мере реализовать преимущественно компетентного подхода по ходу подготовки врачей. Дело в том, что, участвуя в деловых играх, они сталкиваются с необходимостью проводить всесторонний анализ возникающих, в том числе нестандартных, ситуаций, связанных с реализацией профессиональных обязанностей в ближайшем будущем, и принимать решения, адекватные таковым [2].

К игровому близок метод ситуационных задач. Непосредственно перед его анализом вспомним, что обучение с использованием активных методов предполагает развитие у будущих медиков навыков не простого воспроизведения полученных в ходе профессиональной подготовки знаний, но активного их использования. При этом одна из главных сфер применения сформированных компетенций – анализ различных клинических ситуаций и принятие правильных решений на основе его результатов. По этой причине образовательный процесс в стенах современного медицинского вуза должен реализовываться при широком использовании вышеуказанной образовательной методики (А.И. Артюхина, М.В. Постнова, Г.А. Страхова, В.Н. Хавронина, В.И. Чумаков, В.А. Шамис).

Целесообразной представляется организация занятий с использованием рассматриваемого метода в форме имитации клинической практики [1]. Можно, например, использовать выдержки из реальных историй болезни. Приведём примеры подобных материалов.

1. *Рентгенограмма демонстрирует правостороннюю дугу аорты. В то же время остаток левой образует дивертикул. Объясните, как могла возникнуть подобная аномалия. Какой бы Вы дали прогноз в отношении её дальнейшего влияния на жизнь и здоровье больного?*

2. *У пациентки 20 лет, живущей в сельском поселении, расположенном в Восточной Сибири, обследование выявило наличие в печени опухолевидного образования. Сбор анамнеза позволяет заключить, что она часто ходит в лес, собирает там различные ягоды и потребляет их в пищу, не помыв. Какую паразитарную инвазию и почему Вы бы предположили в данном случае?*

На взгляд авторов, определённой эффективностью в плане формирования системы необходимых компетенций у будущих медиков обладают виртуальные лаборатории [3]. В данном случае следует вспомнить, что в образовательном пространстве современного медицинского вуза проведение занятий по ряду дисциплин сопряжено с широкой реализацией практического компонента. В некоторых случаях практикуются, например, решение задач по генетике, проведение исследований, предполагающих широкое средство методов микроскопии, рассмотрение анатомии и физиологических процессов на примере различных животных, оформление результатов учебной деятельности в форме схем и рисунков. С другой стороны, сегодня в ряде ОО, особенно региональных, наблюдаются сокращение часов, отводимых на освоение некоторых академических дисциплин и внесение в учебные планы изменений, затрудняющих проведение реальных экспериментов.

Восполнить соответствующие дефициты позволяет обращение к возможностям виртуальных лабораторий. Они помогают интегрировать обучающихся в активную познавательную деятельность, базирующуюся на проведении наблюдений и опытов. Действительно, широкое применение характерных для них динамических наглядных моделей позволяет эффективно формировать систему знаний, умений и навыков в условиях, приближенных к реальным [4]. Отсюда следует, что использование в учебно-воспитательном процессе рассматриваемой образовательной технологии позволяет достичь следующих немаловажных промежуточных результатов:

- подробное изучение сложных процессов [4];
- проведение наблюдений и опытов, максимально отвечающих современным требованиям этики и безопасности научных исследований;
- при задействовании индивидуальных гаджетов – активное участие каждого студента в познавательной деятельности;
- экономия временных и материальных затрат с возможностью их использования для оптимизации иных аспектов учебно-воспитательной деятельности [2].

Приведём пример ситуации, в которой использование такого метода представляется целесообразным. В большинстве учебных аудиторий практически невозможно наглядно представить жизненный цикл паразитов. В русле традиционных способов организации педагогической деятельности доступной представлялась его демонстрация в виде схем, таблиц, графиков [3]. Однако преимущества виртуальной лаборатории предоставляют будущим медикам средства, необходимые для того, чтобы самим расставлять стадии жизненного цикла в правильном порядке, наблюдать динамику развития паразитов. Следовательно, у будущих врачей упрочатся и представления о процессе диагностики и лечения тех или иных паразитарных инвазий.

Последний прогрессивный метод, о котором необходимо рассказать в рамках настоящей статьи, – научно-исследовательская работа. В ближайшем будущем она с необходимостью должна стать неотъемлемой частью образовательного процесса, реализуемого в пространстве медицинских вузов. В этой связи отметим, что современные исследователи и практики склонны к частому упоминанию в самых различных контекстах феномена доказательной медицины (М.В. Постнова, Г.А. Страхова, Е.В. Шишкина). Суть данного термина сводится к тому, что сегодня подбор схемы лечения, максимально соответствующей индивидуальным особенностям пациентов, должен основываться на результатах инновационной деятельности (А.И. Артюхина, С.В. Гриднева, Г.А. Страхова, Л.В. Черная, В.И. Чумаков, Е.В. Шишкина). Это, в свою очередь, означает максимальную степень сближения между медицинской наукой, с одной стороны, и практикой – с другой.

Соответственно, и будущих врачей следует привлекать к участию в работе научных обществ. Выбирая вместе со своими научными руководителями темы и реализуя в дальнейшем исследования в соответствии с таковыми, они учатся формулировать цели, задачи, рабочую гипотезу, анализировать источники и специальную литературу, подводить итоги проделанной работы. Кроме того, у них формируются компетенции, связанные с организацией экспериментальной деятельности, обработкой и критической оценкой результатов, полученных в ходе как своих собственных, так и чужих изысканий [1].

Таким образом, участие в научных исследованиях будет в максимальной степени способствовать формированию у обучающихся творческого мышления в решении задач как собственно науки, так и будущей практики. Кроме того, за счёт общения со старшими коллегами и другими субъектами подобной деятельности у них может быть интенсифицирован процесс развития социальных навыков, необходимых по ходу реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем.

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что интеграция активных методов обучения в образовательную деятельность, реализуемую современными медицинскими вузами, является одним из ключевых условий дальнейшего прогрессивного развития соответствующего сегмента системы ВО на территории Российской Федерации. Прежде всего, необходимость их использования по ходу учебно-воспитательного процесса объясняется тем, что в настоящее время многие студенты испытывают определённые трудности в плане адаптации к образовательной среде. Применение же педагогических технологий, которые мы можем отнести к указанной категории, позволит превратить их в активных участников собственного профессионального и личностного роста.

Реализация современным врачом его обязанностей с необходимостью должна опираться на опыт передовой медицинской науки и практики. Они, в свою очередь, базируются по преимуществу на результатах клинических и иных исследований. Таким образом, обращение к активным методам в ходе профессиональной подготовки с большой вероятностью позволит сформировать у них осознанную потребность и умение использовать соответствующие достижения уже по ходу освоения программ высшего образования.

Библиографический список

1. Чумаков В.И., Шишкина Е.В., Чумаков И.В. Социокommunikативная адаптация студентов первого курса в медицинском ВУЗе. *Кардиоваскулярная терапия и профилактика*. 2022; Т. 21, № 5: 30–37.
2. Шишкина Е.В., Артюхина А.И., Хавронина В.Н., Чумаков В.И. Факторы достижения доверия в диаде преподаватель-студент в педагогическом процессе. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2020; № 5: 13–19.

3. Черная Л.В., Лазуткина Е.А. Интеграция различных видов деятельности на кафедре биологии Омского государственного медицинского университета. *Современные наукоемкие технологии*. 2020; № 1: 85–90.
4. Лещенкова Л.И., Постнова М.В. Применение активных форм и методов обучения на занятиях по биологии в медицинском вузе. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2023; Т. 14, № 4 (52): 51–62.
5. Грднева С.В. Модель развития учебно-профессионального целеполагания студентов медицинской академии в процессе обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 218–220.

References

1. Chumakov V.I., Shishkina E.V., Chumakov I.V. Sociokommunikativnaya adaptatsiya studentov pervogo kursa v medicinskom VUZe. *Kardiovaskulyarnaya terapiya i profilaktika*. 2022; Т. 21, № 5: 30–37.
2. Shishkina E.V., Artyuhina A.I., Havronina V.N., Chumakov V.I. Faktory dostizheniya doverya v diade prepodavatel'-student v pedagogicheskom processe. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2020; № 5: 13–19.
3. Chernaya L.V., Lazutkina E.A. Integratsiya razlichnykh vidov deyatel'nosti na kafedre biologii Omskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2020; № 1: 85–90.
4. Laschenova L.I., Postnova M.V. Primenenie aktivnykh form i metodov obucheniya na zanyatiyakh po biologii v medicinskom vuze. *Meditsinskoe obrazovanie i professional'noe razvitiye*. 2023; Т. 14, № 4 (52): 51–62.
5. Gridneva S.V. Model' razvitiya uchebno-professional'nogo celepolaganiya studentov medicinskoj akademii v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 218–220.

Статья поступила в редакцию 08.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-89-91

Ma Xuefei, postgraduate, Department of Pedagogical Culture and Management in Education, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tongbao0528@qq.com

TRADITIONAL VALUES OF CONFUCIANISM AS A FACTOR IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF YOUTH. The article presents results of the-oretical analysis of the importance of Chinese virtues and values for the development of national identity among Chinese youth. Analysis of the influence of historical features in the formation of statehood in China allowed to testify to patriotic education and national identity of student youth outside the space of enormous cultural potential and values of the philosophical tradition of Confucianism accumulated over thousands of years of history. The results of the empirical part of the study indicated the fact that Chinese students realize the limitations of their knowledge of national characteristics and culture of the PRC, which leads to the lack of unity with the nation, to a feeling of insufficient self-esteem and belonging to a great civilization. Qualitative analysis of the responses confirmed the author's assumption about the need to identify national aesthetic and original means and pedagogical tools in order to develop national identity among student youth in China. As expected, these events will act as a factor in the unity of Chinese youth with their culture.

Key words: national, identity, student youth, aesthetic and national means, patriotic education

Ma Сюефэй, аспирант, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tongbao0528@qq.com

ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ КОНФУЦИАНСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье отражены результаты теоретического анализа значимости китайских добродетелей и ценностей для развития у китайской молодежи национального самосознания. Анализ влияний исторических особенностей в становлении государственности в Китае позволил свидетельствовать о патриотическом воспитании и национальном самосознании студенческой молодежи вне пространства огромного культурного потенциала и ценностей философской традиции конфуцианства, накопленных в ходе тысячелетий истории. Результаты эмпирической части исследования указали на тот факт, что китайскими студентами осознается ограниченность своих знаний о национальных особенностях и культуре КНР, что приводит к отсутствию единства с нацией, к чувству недостаточной самооценки и принадлежности к великой цивилизации. Качественный анализ ответов подтвердил авторское предположение о необходимости выявления национальных эстетико-самобытных средств и педагогического инструментария с целью развития национального самосознания у студенческой молодежи Китая. Как предполагается, данные мероприятия будут выступать в качестве фактора единения китайской молодежи со своей культурой.

Ключевые слова: национальное самосознание, студенческая молодежь, эстетико-национальные средства, патриотическое воспитание

Актуальность исследования проблемы формирования национального самосознания молодежи на китайских ценностях, на философии конфуцианства обусловлена тем, что еще в 2018 году во время выступления в Пекинском университете по случаю Дня молодежи лидер Китайской Народной Республики Си Цзиньпин заявил, что национальная культура и основанный на ней патриотизм (爱国主义) являются источником нравственности и личного достоинства человека, так как заключают в себе историю китайской нации и культурные гены, позволяющие проявлять национальную гордость и сохранять культурную уверенность в себе [1, с. 37]. Си Цзиньпин в своем выступлении подчеркнул, что одним из путей нынешней политики партии и государства является необходимость возрождения национальных ценностей великой китайской цивилизации и приведения идеалов молодежи в их соответствие, мечты и чаяния – с судьбой нации [1, с. 38]. Важность исследования национальных ценностей на основе конфуцианства как фактора формирования самосознания молодежи, сплоченности китайской молодежи с национальной культурой заключается в необходимости широкого охвата студенческой молодежи, предусматривающем их участие в опытной работе, в тематических опросах, свидетельствующих о наличии определенного уровня национального самосознания.

Эффективность предпринимаемых мер отражает острую проблему в достижении поставленных государством целей. В качестве одной из причин отхода китайской молодежи от национальной самобытности является увлечение западной культурой и приверженность западным ценностям [2, с. 99].

Цель исследования заключалась в теоретико-методологическом анализе традиционных национальных ценностей КНР на основе конфуцианской философской традиции и констатации определенного уровня сформированности национального самосознания у современных китайских студентов.

Задачи, которые необходимо было решить для достижения цели, следующие:

- доказать актуальность представленной темы исследования;
- осуществить теоретический анализ исследовательского материала в контексте национальных ценностей Китая на основе конфуцианства;
- выявить начальный уровень сформированности национального самосознания китайских студентов и осуществить качественный анализ анкетирования.

Методы и методика исследования: поиск способов и методов, принципов и правил, способных сформировать систему ценностей и взглядов, максимально соответствующих идеалам национального сознания и самосознания китайской молодежи, отражаются в национальном бытии, характеризующих уровень и особенности духовного развития китайской нации. В ряду теоретических методов нами был использован *аналитический* метод, означающий разложение, процедуру мысленного деления явления или процесса. Метод анализа позволил мысленно разделить процесс формирования у молодежи национального самосознания через национальные ценности на составляющие – теоретический этап и прикладной. Наравне с теоретическими методами был использован прикладной метод опроса. Письменные ответы студентов были проанализированы с использованием как контент-анализа, так и дискурсивного анализа.

Научная новизна статьи заключается в том, что на ее страницах был впервые осуществлен теоретический анализ национальных ценностей студенческой молодежи на основе конфуцианской философской традиции как фактора формирования самосознания.

Теоретическая значимость исследования определяется вкладом в теоретико-методологическое знание национальных ценностей на основе конфуцианства

как фактора формирования самосознания китайской молодежи в деле их единения со своей культурой.

Практическая значимость исследования состоит в выявлении уровня национального самосознания китайской молодежи в практике факультета русского языка Цзилиньского университета иностранных языков города Чаньчунь КНР и последующего осуществления качественного анализа.

Современный Китай удивляет мир своими достижениями в области высокоэффективных технологий, а китайский народ и китайская молодежь известны всему миру как очень трудолюбивые и целеустремленные люди. В основе такого поведения лежат укоренившиеся ценности конфуцианства как основы воспитания детей и молодежи. Известно, что конфуцианство представляет собой ярко выраженную китайскую философскую традицию, ориентированную на культивирование нравственности и гармонии во всех социальных взаимодействиях человека на протяжении всей жизни. Те, кто исповедует конфуцианские ценности, видят моральный и духовный смысл в каждом дне, каждом поступке в своей повседневной жизни. Ценностью, составляющей основу конфуцианства, является праведность, которая распространяется не только на семейные взаимоотношения, но и социальные взаимодействия. Праведность, благочестие в понимании Конфуция трактовались в высказывании «благородный человек понимает, что такое нравственность; мелкий человек понимает, что такое выгода (君子喻于义, 小人喻于利)». Таким образом, данные качества (праведность, благочестие) не отрицались в коллективном проявлении, т. е. рассматривались как приносящие пользу обществу [3, с. 130]. Именно праведность в традиции китайцев определяет степень ответственности, которую обязан нести каждый гражданин («за процветание или упадок страны» (天下兴亡, 匹夫有责), «за проявление заботы» (先天下之忧而忧) и «возрождение китайской нации» (驱除鞑虏, 恢复中华) [3, с. 131].

Кроме названного, в ценности возводится вежливость, заключающаяся в соблюдении законов и традиций, предотвращении неправомерных действий, соблюдении обрядов и жертвоприношений небесам – «невежливо не возвращать то, что получаешь» (来而不往非礼也), особенно, по наставлению Конфуция, в повседневной жизни. Мудрость, по трактовке Конфуция, обладает отличительными признаками, поясняемыми следующим образом: «Доброжелательность означает любить, а мудрость означает понимать других» (仁者爱人, 智者知人) [4, с. 131]. Нужно иметь любящее сердце, чтобы любить других, и обладать мудростью, чтобы понимать других. Кроме того, мудрость предоставляет возможность различать добро от зла и правильное от неправильного, что в итоге позволяет бороться со злом и творить добро. Честность в традициях Китая, отмечает Ли, приравнивалась к таким чертам характера личности, как надежность и добросовестность. «Люди должны зарабатывать свое состояние разумно и правильно, своим трудом, а не мошенничеством и обманом» [5, с. 134].

Уникальной ценностью с позиции западного мировосприятия является сыновнее благочестие, указываемое в конфуцианстве наравне с остальными вышеуказанными. Китаевед Т.В. Бугайчук утверждает, что, согласно изречению Конфуция, «уважение к старшим членам семьи и забота о них, а также организация их похорон (尊老、敬老、养老、送老) – это обязанность младших поколений, а «забота о старых и воспитание молодых» (老有所养, 少有所依) – это основополагающие семейные добродетели [6, с. 135].

В контексте исследовательской темы очевидным является тот факт, что в качестве единения представителей одной культуры выступает национальная идентичность, определяемая как «эмоционально насыщенное чувство принадлежности к ограниченной группе, включающее как ощущаемую солидарность или единство с другими членами группы, так и ощущаемое отличие от других – чуждых им» [7, с. 14]. Такое понимание свидетельствует о необходимости организации непрерывной педагогической деятельности в образовательном пространстве вуза, направленной на достижение осознанного понимания китайскими студентами «народа как национальной общности», в которой все различия между отдельными ее представителями объединены по этническим различиям [7, с. 92]. Многочисленные этнографические исследования свидетельствуют о том, что представителей современной студенческой молодежи характеризует отсутствие привязанности к нации и отечеству, с преобладанием прагматических ценностей и личных интересов, как активных потребителей мирового рынка – «воображаемого сообщества» [8, с. 3].

Так, Ванесса Фонг указывает на присутствие скептического отношения китайской молодежи к таким терминам, как «патриотизм», «нация», «традиции», «культура» и «мораль», что, по мнению исследователя, является свидетельством их отчуждения от национальной общности и своей культуры, ценностей, невзирая на их присутствие в вузовской среде [9, с. 37]. Это позволяет предположить возможность развития национального самосознания у студентов путем создания эффективной образовательной среды, в которой на систематической основе реализуются процессы национальных стратегий и «правильного» позиционирования себя по отношению к китайской нации.

Настоящее исследование основано на эмпирических данных, зафиксированных в период с февраля по май 2024 года, в ходе осуществления начального – констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, в ходе которого были проведены письменные открытые опросы, в которых приняли участие 156 студентов в возрасте 19 ± 0,5 лет (52% девушек и 48% юношей). Письменные опросы состояли из следующих открытых вопросов: «О чем «Китай» заставляет вас думать?» (提到中国, 你会想起什么?) и «Что значит быть «китайцем»? (做一

个中国人, 意味着什么?). Опрашиваемым студентам предлагалось свободно записывать свои ассоциации, мысли и чувства. Доля ответов на вопросы по всей выборке превысила 95%, и большинство студентов предпочли написать одну или несколько отдельных фраз, а в некоторых случаях – одно или несколько полных предложений. Письменные ответы студентов были проанализированы с использованием как контент-анализа, так и дискурсивного анализа. Контент-анализ включал три категории:

- утверждения, основанные на фактах, без какого-либо выражения похвалы или критики;
- позитивные утверждения, которые выражают похвалу или заявляют о привязанности и приверженности национальному государству или его народу;
- негативные утверждения, выражающие критику в отношении национального государства и его народа.

В ответ на поставленные вопросы подавляющее большинство (97%) студентов ссылались на общественные проблемы. Примерно в трети ответов на первый вопрос упоминались, например, национальные государственные символы, такие как «Флаг с пятью звездами» и «национальный гимн», или знаковые национальные достопримечательности, такие как «Пекин», «Запретный город» и «Великая китайская стена». В 20% ответов упоминались современные исторические события, такие как «Война сопротивления Японии» и «100 лет национальной унижения», – имелся в виду период, когда Китай подвергался вторжению иностранных держав с середины XIX по середину XX века. Еще меньшее число респондентов (8% от общего числа ответов) упоминали имена общественных деятелей. Наиболее часто упоминался Мао Цзэдун, за которым следовали древние философы – Конфуций и Мэн-Цзы. Примечательно, что в очень небольшом количестве ответов (1% от всей выборки) упоминались политические лидеры эпохи реформ, такие как Дэн Сяопин, Цзян Цзэминь, Ху Цзиньтао или Си Цзиньпин. Упоминаний о современных деятелях культуры и культурного наследия Китая составило лишь 2% от общего числа ответов. Примечательно, что лишь 5% от всей выборки ответов на вопрос «Что значит быть «китайцем»?» содержали по меньшей мере одно выражение чувства привязанности или преданности национальному коллективу. Распространенными примерами были такие фразы, как «любовь к стране» (爱国) и слово «гордость» (自豪/自傲), а также ссылки на быстрое экономическое развитие Китая и его недавнее возрождение в качестве мировой державы после столетия «борьбы» и «унижения». Некоторые респонденты (около 7%) предпочли развернутые выражения, раскрывающие понятия любви и преданности стране, включая, например, следующие цитаты: «Быть китайцем» означает, что мой дом находится в Китае, моя судьба принадлежит Китаю, и я несу ответственность за честь и позор Китая»; «Быть «китайцем» означает взять на себя ответственность за процветание страны, позволить Китаю заявить о себе в мире и позаботиться о том, чтобы Япония больше не относилась к Китаю с презрением»; «Быть «китайцем» означает сражаться за страну»; «Быть «китайцем» означает ставить интересы родины превыше своих собственных»; «Быть «китайцем» означает, что вы должны вносить свой вклад в развитие страны»; «Быть «китайцем» означает упорно трудиться, чтобы возвысить родину»; «Быть «китайцем» означает посвятить себя стране. Кроме того, стоит отметить, что лишь незначительное меньшинство (около 8%) респондентов во всех ответах на опрос связывали Китай или то, что они китайцы, с его культурным наследием. Только в 2% ответах китайских студентов были упомянуты отличительные качества, присущие нации, или то, что они китайцы. Был выявлен низкий процент ответов (1%) с использованием следующих идентичных фразеологизмов: «известный мировой культурой» (享誉世界的优秀文化), «5000 лет истории и культуры» (五千年的历史文), «уникальные традиции Китая» (中国独特的传统). И это несмотря на то, что на вопрос «Что значит быть «китайцем»?» более половины студентов указали на стремление к «великому возрождению нации» (实现伟大民族复兴).

Подводя итог, можно констатировать, что участники исследования меньше всего стремились высказать свою приверженность национальному обществу.

В 36% случаев ответы студентов были скорее откровенно критическими, чем жизнеутверждающими, сопровождаемые негативными комментариями, сбалансированными позитивными заявлениями, например:

- «Китай – развивающаяся страна и политическая держава, но она по-прежнему сталкивается со многими проблемами»;
- «Китай» наводит меня на мысль о готовности усердно трудиться, дружбе и сыновней почтительности, а также о том, что качество людей в современном обществе нуждается в улучшении, и что традиционной морали (жуантонг пиндэ 传统品德) не хватает».

Анализ опроса показал, что проблема, которая волнует студентов, – это отсутствие «морали», «безразличия к традиционным ценностям», «слабая правовая система страны». Для большинства студентов слово «Китай» и вопрос «Что значит быть «китайцем»?» вызвали у одних чувства гордости, любви или преданности своей стране, у других – разобщенность с коллективом. Результаты исследования выявляют конфликт между существующим педагогическим инструментарием развития национального самосознания китайских студентов и результатами его применения, свидетельствующими об отсутствии решения поставленной задачи. Все результаты указывают на предпринятую студентами попытку продемонстрировать свою компетентность как естественных носителей китайской национальной общности, сопровождаемую критичными замечаниями

и общим разочарованием коллективной национальной идентичностью и своим статусом.

Несмотря на то, что осуществленное нами исследование основано на анализе ограниченного числа вопросов и респондентов, что способно отразиться на репрезентативности обобщаемых результатов, тем не менее указывает на важность модернизации педагогического инструментария, применяемого до насто-

ящего времени с целью развития национального самосознания у студенческой молодежи Китая. Полученные ответы свидетельствуют о необходимости поиска и включения в состав педагогического инструментария ярких самобытных эстетико-национальных средств, присутствующих в традиционной культуре Китая, как фактора единения китайской молодежи со своей культурой, что предполагается рассмотреть в следующих публикациях автора.

Библиографический список

1. Xi J.P. *On the Youth Work of the CPC*. Central Party Literature Press. 2023; № 20 (160): 208–209.
2. Pál N., Juan Zh., Varrall M. China's cosmopolitan nationalists: 'heroes' and 'traitors' of the 2008 Olympics. *The China Journal*. 2010; № 63 (1): 25–55.
3. Цзян Л. Интерпретация образа китайской молодежи в новую эпоху с трех точек зрения. *Китайские исследования*. 2024; № 13: 61–67.
4. 张伯江: 《传统文化的反思、改造与自新 从新文化运动的两项文化遗产的百年实践看》, 《中国文学批评》. 2018 第 2 期, 第 128-135 页.
5. Ли Б. Международная идентичность Китая в условиях столетия масштабных перемен: изменения и стабильность. *Исследования экономики Индийского океана*. 2021; № 2: 35–37.
6. Бугайчук Т.В., Коряковцева О.А. Основные условия формирования гражданской идентичности в Китайской народной республике. *Мир русскоговорящих стран*. 2023; № 2 (16): 5–15.
7. Еленец С.В. Влияние китайских диаспор и диаспоральной политики китайской народной Республики на отношения со странами ассоциации государств Юго-Восточной Азии. *Актуальные вопросы миграции и возможности межрегионального международного сотрудничества*: сборник статей. Тюмень: ТюмГУ-Press, 2023: 82–92.
8. Зиненко Я.В., Ишань Ф. Представление о родине в китайском культурном сознании 20–40-х гг. XX в. (на материале повести «сказания о реке Хулань» Сяо Хун). *Китайская цивилизация в диалоге культур*: материалы V Международной научно-практической конференции. Москва: Издательство «Знание-М», 2022: 98–102.
9. 张伯江: 《传统文化的反思、改造与自新-从新文化运动的两项文化遗产的百年实践看》, 《中国文学批评》. 2018 第 2 期, 第 128–135 页.

References

1. Xi J.P. *On the Youth Work of the CPC*. Central Party Literature Press. 2023; № 20 (160): 208–209.
2. Pál N., Juan Zh., Varrall M. China's cosmopolitan nationalists: 'heroes' and 'traitors' of the 2008 Olympics. *The China Journal*. 2010; № 63 (1): 25–55.
3. Czyan L. Interpretaciya obraza kitajskoj mlodezhi v novuyu 'epohu s treh toček zreniya. *Kitajskie issledovaniya*. 2024; № 13: 61–67.
4. 张伯江: 《传统文化的反思、改造与自新 从新文化运动的两项文化遗产的百年实践看》, 《中国文学批评》. 2018 第 2 期, 第 128-135 页.
5. Li B. Mezhdunarodnaya identichnost' Kitaya v usloviyah stoletiya masshtabnyh peremen: izmeneniya i stabil'nost'. *Issledovaniya 'ekonomiki Indijskogo okeana*. 2021; № 2: 35–37.
6. Bugajchuk T.V., Koryakovceva O.A. Osnovnye usloviya formirovaniya grazhdanskoj identichnosti v Kitajskoj narodnoj respublike. *Mir russkogovoryaschih stran*. 2023; № 2 (16): 5–15.
7. Elenec S.V. Vliyeniye kitajskih diaspor i diasporal'noj politiki kitajskoj narodnoj Respubliki na otnosheniya so stranami associacii gosudarstv Yugo-Vostochnoj Azii. *Aktual'nye voprosy migracii i vozmozhnosti mezhtregional'nogo mezhdunarodnogo sotrudnichestva*: sbornik statej. Tyumen': TyumGU-Press, 2023: 82–92.
8. Zinenko Ya.V., Ishan' F. Predstavlenie o roдине v kitajskom kul'turnom soznanii 20–40-h gg. HH v. (na materiale povesti «skazaniya o reke Hulan'» Syao Hun). *Kitajskaya civilizaciya v dialoge kul'tur*: materialy V Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Izdatel'stvo «Znanie-M», 2022: 98–102.
9. 张伯江: 《传统文化的反思、改造与自新-从新文化运动的两项文化遗产的百年实践看》, 《中国文学批评》. 2018 第 2 期, 第 128–135 页.

Статья поступила в редакцию 05.01.25

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-91-93

Mukhortova E.A., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: EMukhortova@fa.ru

THE USE OF MOTHER TONGUE IN MASTERING A PROFESSIONAL LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: SHOULD IT BE AVOIDED? The article deals with a question issue faced by many teachers of non-linguistic universities in Russia, namely, whether it is justified from the methodological point of view to use the mother tongue (L1) when mastering the discipline 'Foreign Language in the Professional Sphere'. Some arguments are presented 'in favour' of including the native language in practical foreign language classes related to professionally oriented training. These arguments are based both on the analysis of data in the course of expert evaluation and on the conducted questionnaire among senior students of the Higher School of Management at Financial University under the Government of the Russian Federation. Recommendations for the effective use of native language (Russian) while doing some tasks in foreign language classes for professional purposes are offered. The researcher concludes that the need to use the native language in mastering the language of the specialty is felt not only by teachers, but also by students. It is important for students that they can contact the teacher or their classmate in their native language to solve problems or in a critical situation.

Key words: native language, foreign language, students, higher school, speciality language

E.A. Мухортова, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: EMukhortova@fa.ru

ПРИМЕНЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СТОИТ ЛИ ЕГО ИЗБЕГАТЬ?

В данной статье рассматривается вопрос, с которым сталкиваются многие преподаватели неязыковых вузов на территории России, а именно: оправдано ли с методической точки зрения использование родного языка при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере?». Приводятся аргументы «за» включение родного языка в практические занятия по иностранному языку, связанные с профессионально ориентированной подготовкой. Данные аргументы базируются как на основе анализа данных в ходе экспертной оценки, так и на основе проведенного анкетирования среди студентов старших курсов Высшей школы управления Финансового университета при Правительстве РФ. Предложены рекомендации по эффективному использованию родного языка (русского) в отдельных видах учебной деятельности на занятиях по иностранному языку для профессиональных целей с обоснованием видов заданий. В статье сделан вывод о том, что необходимость использования родного языка при освоении языка специальности ощущается не только преподавателями, но и студентами. Обучаемым важно, что они могут обращаться к педагогу или своему однокласснику на родном языке для решения возникших проблем или в критической ситуации.

Ключевые слова: родной язык, иностранный язык, студенты, высшая школа, язык специальности

Тренд на использование английского языка во всех сферах деятельности как основного средства общения продолжает набирать обороты, именно язык туманного Альбиона доказал, что он является современным lingua franca [1], что в переводе с итальянского обозначает язык, который не носители языка систематически используют с целью поддержания коммуникации друг с другом. Львиная доля при изучении иностранного языка в высших учебных заведениях приходится именно на английский язык. Огромное количество аутентичных материалов по любой теме можно найти простым нажатием кнопки компьютера, у которого есть доступ к сети Интернет. Это порождает в социуме спекуляции по поводу необходимости довольно длительной профессиональной подготовки в стенах высшего учебного заведения: если можно пройти путь самообразования, зачем тратить

столько времени на учебу в вузе? С одной стороны, аутентичные цифровые ресурсы на иностранном языке (текстовые, аудиальные, видеоинформационные, визуальные, интерактивные) облегчают подготовку специалистов для экономики страны [2], с другой стороны, доказано, что разумное применение родного языка может способствовать более качественному обучению (например, если педагоги используют перевод с родного языка на иностранный в качестве дополнительного инструмента усвоения второго языка [3]).

Изучением плюсов и минусов, которые дает применение родного языка в ходе освоения иностранного, занимаются многие педагоги-практики и ученые-лингвисты [4; 5]. Аргументы в пользу целенаправленного применения родного языка можно найти в требованиях федеральных государственных образователь-

ных стандартов последнего поколения. Формирование результатов всех видов речевых навыков по иностранному языку (чтение, письмо, говорение, аудирование) сложно представить без объяснения материала на родном языке обучаемых (особенно на начальном этапе освоения данной дисциплины учебного цикла). Некоторые методические приемы во время проведения занятий по иностранному языку доказали как свою эффективность, так и необходимость (например, применение «сэндвич-технологии», которая помогает педагогу включать родной язык по мере необходимости в разнообразные виды заданий [6]). Стоит отметить, что степень вовлеченности родного языка коррелирует не только с уровнем владения иностранным языком педагога и учащихся, но и с содержанием конкретных целей и задач практического занятия, которые должны быть в итоге достигнуты.

Актуальность данной статьи продиктована поиском баланса между продуктивным использованием родного языка при обучении языку специальности в высшей школе. Цель данного материала – ответить на вопрос: можно ли полностью избежать коммуникации на родном языке при освоении дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

- провести анализ методической литературы по вопросу использования родного языка при обучении иностранному студентов неязыковых вузов;
- провести опрос среди студентов, изучающих иностранный язык для профессиональных целей, и выявить их отношение к использованию родного языка на занятиях по иностранному языку;
- выделить виды учебных заданий, в которых применение родного языка не только неизбежно, но и полезно;
- определить оптимальное соотношение использования родного языка к иностранному в преподавании профессионально ориентированного иностранного языка на старших курсах неязыкового вуза.

Научная новизна данной статьи состоит в выявлении особенностей проявления негативных эмоций и их влиянии на успешность освоения языка специальности, если во время практических занятий студентам запрещается использование родного языка. Теоретическая значимость статьи заключается в систематизации как положительного, так и отрицательного влияния родного языка на процесс обучения иностранному языку для профессиональных целей (на примере студентов экономических специальностей). Практическая значимость отражается в перечне отдельных видов учебных заданий, которые могут быть использованы на занятиях по освоению языка специальности. Методы, использованные при подготовке данной статьи, включали в себя метод обобщения педагогического опыта (метод экспертной оценки), сбора данных и их систематизации, анкетирование студентов старших курсов неязыкового вуза по исследуемому вопросу.

Поскольку русский язык является официальным языком в системе высшего образования, то под «родным» на территории Российской Федерации мы понимаем именно русский язык. Нельзя не согласиться, что именно он может выполнять разнообразные функции на занятиях по иностранному языку [7]), а именно: организационную (знакомство с группой на начальном этапе обучения для создания положительного фона коммуникации, поддержание дисциплины), инструктивную (чтобы правильно и эффективно выполнять задания, нужно доходчиво объяснять студентам, что от них требуется в ходе работы), семантизирующую (применение таких способов и путей раскрытия значения того или иного слова/выражения, которые были бы понятны всем участникам процесса обучения), переводческую (в процессе рециркуляции лексики по изучаемым темам, а также как элемент практического использования полученных знаний в ходе кодирования – декодирования информации). Ознакомившись с учебно-методическими работами и научными статьями по теме использования родного языка при обучении иностранному языку, можно сделать заключение о том, что большинство авторов ратуют за минимальную долю использования родного языка при иноязычном обучении, подчеркивая стремление свести к минимуму общение на языке, который знаком студентам с рождения. Вместе с тем все чаще раздаются голоса носителей языка (а именно – экспертов в области преподавания английского как второго языка – ESL), которые утверждают, что не возбраняется использование родного для студентов языка на занятиях по освоению чужого, т. е. иностранного, языка.

Эффективным методом грамотного «вплетения» родной для студентов речи на занятиях по иностранному языку посвящены исследования не только ученых, но и педагогов-практиков [8]. Так, например, перевод играет важнейшую роль в процессе понимания другого языка, особенно когда студентам для ознакомления предлагается параллельный текст (печатный материал на одном языке и его перевод на другой язык). Наиболее эффективными такие виды учебной работы оказываются в изучении языка в дистанционном формате, а еще лучше – когда предложенный на двух языках текст еще и озвучен [9]. Онлайн-курсы, которые содержат в себе знакомство с грамматическими конструкциями и новой для студентов лексикой, давно и успешно осваиваются именно с использованием параллельного перевода. Кроме того, как отмечают преподаватели иностранного языка в беседах, а также доказывают результаты научных исследований, зачастую дискурсивные маркеры в родном языке (например, схожие с англ. *like and you know*) чаще возникают именно у тех студентов, которые активно изучают иностранный язык или являются билингвами [10].

Вместе с тем специфика применения родного языка при обучении языку специальности довольно слабо освещена в методической литературе. Метод

экспертной оценки показал, что большинство преподавателей кафедры английского языка и профессиональной коммуникации не отрицают использования родного языка на занятиях, но и приводят обоснованные доводы в пользу своего выбора. Во-первых, студенты поступают в высшие учебные заведения с разным уровнем подготовки, а значит, у них разнится уровень владения иностранным языком. На первом курсе иногда формируются группы, чей уровень не превышает начальный. Инструктаж перед выполнением заданий, требования к дисциплине, знакомство с критериями оценивания, требования к проведению зачета или экзамена, введение нового грамматического материала, проверка правильности выполнения упражнений и коррекция ошибок тоже чаще всего происходит на родном языке, чтобы было полное понимание материала. В противном случае у студентов возникает недопонимание, накапливаются негативные эмоции, и, как результат, происходит еще большее отторжение иностранного языка (начало, возможно, было положено в школе, поэтому и уровень владения языком остался низким). Блокировка притока новых знаний из-за отрицательного отношения к изучаемой дисциплине может свести на нет все усилия педагога. Именно поэтому так важно устранить дискомфорт, плавно вводить «слабых» студентов в языковое поле, увеличивая постепенно долю иностранного языка на занятиях и сокращая использование родного языка. Наладить контакт с группой очень важно для любого педагога, поэтому использование элементов родного языка в таких группах – неизбежный элемент учебной практики.

На старших курсах начинается изучение иностранного языка с уклоном в специализацию и профильное образование, и, согласно требованиям учебных планов и рабочих программ дисциплины, уровень владения иностранным языком должен быть не ниже среднего (по общепризнанной шкале Совета Европы – это уровень B2 или B2+). Введение новых лексических единиц профессионально ориентированного характера не всегда можно осуществить через выбор синонимов, использование рисунков и жестов, без перевода на родной язык. В группах с высоким уровнем владения иностранным языком возможно объяснить разницу, например, между словами *advise / advise* (англ. *совет / советовать*) и спецификой употребления существительного в данной паре (оно является неисчисляемым, у него нет неопределенного артикля, оно используется только в единственном числе). Однако очень часто у обучаемых возникает множество вопросов в процессе введения новой лексической единицы из банковской сферы, которая может полностью совпадать по написанию и произношению со словом «совет», но имеет другое значение (*an advice* – «авизо») и может быть использована как в единственном (т. е. с артиклем), так и во множественном числе (при помощи добавления окончания). Опережающий способ обучения, практикуемый во многих вузах в рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», зачастую приводит к тому, что многие студенты еще незнакомы со словом «авизо» и его разновидностями на русском языке, а педагогу нужно объяснять значение данного слова на иностранном языке. В этом случае никак не обойтись без родного языка (т. е. преподавателю придется сначала дать перевод слова, а затем уже пытаться объяснить его значение (например, выводя на экран фото изучаемой лексической единицы, приводя примеры использования в ходе профессиональной (и не только профессиональной) деятельности, описывая особенности использования этого слова). Кроме того, нужно уметь объяснить разницу между видами этих документов (*debit advice* – дебетовое авизо; *credit advice* – кредитовое авизо), что также может вызвать трудности. В двух группах третьего курса примерно одинакового уровня подготовки преподаватель провел эксперимент: в одной группе перевел слово «авизо» на русский, затем дал определение, привел примеры, связанные с видами данного уведомления, закрепил на практике в предложениях на перевод. Времени ушло на это 4 минуты. В другой группе русский язык не употреблялся совсем, преподавателю только на объяснение значения данного слова пришлось потратить около 13 минут. Был ли смысл держаться за девиз «Ни слова на родном языке!» при введении новой лексики и тратить драгоценные минуты занятия на этот вид речевой деятельности? Ответ кажется очевидным: однозначно нет!

Не избежать родной речи во время обучения иностранному языку будущих специалистов и в таких ситуациях, как:

- проведение лексических диктантов, когда педагогу важно убедиться, что все новые слова выучены студентами, и они готовы прописать их без ошибок;
- понимание уровня усвоения нового материала в ходе перевода не отдельных слов, а коллокаций или целых предложений;
- реферирования текста с одного языка на другой как элемент подготовки специалистов к работе с документацией или материалами переговоров/совещаний/отчетов;
- проработка новой темы, где студентам нужны фоновые знания о мире, предмете изучения и т. д. (пополнять багаж данных знаний проще и быстрее получается на родном языке);
- предварительная подготовка к мозговому штурму, когда студенты ищут решения кейса / проблемной ситуации (идеи легче рождаются и формулируются на родном языке, а потом уже самые нужные и важные из них можно отобрать и обсудить на иностранном языке, представив окончательное решение на основе коллективного обсуждения также на иностранном);
- задания с элементами критического мышления (от англ. *critical thinking*), когда, например, нужно сделать анализ двух текстов на родном и на иностранном языке по одной и той же теме, особенно если авторами были предложены разные

подходы к решению одной и той же проблемы или они принадлежат к разным научным школам;

- переключение языковых регистров в ходе «разогрева группы» перед началом основного этапа занятия (например, одну минуту студент говорит на русском языке, а затем одну минуту на иностранном языке; это стимулирует его нейролингвистические связи);
- ведение заметок или пояснений к материалу («записки на полях» для многих студентов проще и быстрее делать на родном языке, нежели на изучаемом);
- работа с идиоматическими выражениями (поиск аналога в родном языке для лучшего понимания и усвоения данных идиом).

Принципы, которым следует педагог при обучении иностранному языку, разнообразны. Несколько из них можно считать наиболее востребованными при подготовке специалистов, владеющих языком специальности для решения производственных задач:

- принцип билингвального обучения (каждый студент должен уметь правильно переводить профессионально маркированную лексику на родной язык);
- принцип ситуативности (любое явление и языковое поведение зависит или влияет на ситуацию, в которой оно происходит или рассматривается, а также от аудитории, которая воспринимает педагога при обучении; это будет оказывать влияние на выбор того или иного языка общения);
- принцип ответственности (воспитание у студентов общечеловеческих качеств и чувств по отношению к представителям других культур, чей язык они изучают);
- принцип гуманизма образовательной парадигмы (необходим для проявления творческой индивидуальности во время обучения в интегративно-развивающей среде высшего учебного заведения, где важно раскрыть все потенциальные таланты, возможности обучаемых и развить их профессиональные навыки для лучшей адаптации в коллективе после окончания высшего учебного заведения).

Как видим, данные принципы не противостоят использованию родного языка при обучении иностранному языку для специальных целей. В рамках дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» они идут рука об руку с принципами развития когнитивных способностей и воспитания личности.

Поскольку перед педагогами стоит задача научить выпускников использовать иностранный язык в будущей профессиональной сфере, целесообразно было узнать у самих студентов, что они думают о возможности или, напротив, запрете на использование родного языка во время усвоения иностранного языка. С этой целью весной 2024 года было проведено анкетирование среди студентов 3 и 4 курсов бакалавриата, которые изучают экономику (профиль «Учёт, анализ и аудит»). Было опрошено 45 и 30 студентов соответствующих курсов. На первый вопрос «Вы предпочитаете, чтобы Ваш преподаватель использовал на занятиях русский язык?» были получены следующие утвердительные ответы:

- в ходе инструктажа по выполнению заданий – 23%,
- при объяснении новой лексики по теме – 88%,
- при введении нового грамматического материала (или ранее изученного, неусвоенного – 90%),
- во время исправления речевых ошибок или их комментировании после ответа – 76%,

– для помощи отдельным студентам с низким уровнем владения иностранным языком со стороны преподавателя – 93%.

Второй вопрос анкеты был сформулирован следующим образом: «Когда Вам удобнее/комфортнее использовать родной язык на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»? На него были получены следующие ответы:

- для проверки понимания полученной информации – 82%,
- для поиска незнакомых слов в англо-русском словаре – 79%,
- если нужно уточнить что-то во время занятия у преподавателя – 47%,
- в случае усталости – 65%.

В ходе подготовки данной статьи был использован метод экспертной оценки, который заключался в обсуждении соотношения родного языка к иностранному в ходе обучения специальности. Большая часть экспертов (доценты кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ) сходятся во мнении, что оптимальным можно считать соотношение 10:90, где 10% составляет родной для обучаемых язык, а 90% – иностранный. Автор считает, что нет универсального коэффициента, а объем использования родного языка зависит от года обучения (на первом курсе он может составлять до 20%), уровня подготовки группы (для студентов с низким уровнем владения соотношения родного языка к иностранному может достигать 50:50), уровня сложности изучаемого материала (в период антисипации материала до 25–30% родной речи вполне допустимо на занятиях по иностранному языку).

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что необходимость использования родного языка при освоении языка специальности ощущается не только преподавателями, но и студентами. Часть ответов, полученных от респондентов, сопряжены с психоэмоциональными составляющими учебного процесса. Обучаемым важно знать, что они правильно поняли материал, точно знают перевод лексических единиц, могут обращаться к педагогу или своему однокласснику на родном языке для решения возникших проблем или в критической ситуации. Взаимопомощь (со стороны сильных студентов – слабым) можно только приветствовать, это элемент воспитания, без которого педагогическая деятельность в российской высшей школе немыслима. Использование родного языка не противоречит принципам, которые используются при обучении иностранному языку для специальных целей (например, для при освоении языка в профессиональной сфере).

Обучение, как показывает практика, – это не только тяжелый труд, это дорога с двусторонним движением, где есть место радости, взаимопониманию, поддержке. Жесткий запрет на использование родного языка, которым гордятся в некоторых лингвистических школах и неязыковых вузах России, может привести к потере идентичности как у педагога, так и у обучаемых. В этом случае вряд ли уместно говорить о радости, сопряженной с получением знаний, ведь любые ограничения – это уже несвобода, необходимость постоянного самоконтроля – это путь к неврозам и стрессам. Стоит ли изучение иностранного языка таких жертв? Данный вопрос является открытым для обсуждения в педагогической среде до сих пор. Возможно, коллеги поддержат научную дискуссию на эту тему в периодических изданиях, посвященных вопросам иноязычной подготовки, а также в ходе научных мероприятий.

Библиографический список

1. Курбакова С.Н., Ганюшина М.А., Лопатинская В.В. О сохранении и развитии национального языка в процессе изучения английского как иностранного. *Психология образования в поликультурном пространстве*. 2016; № 2 (34): 70–77.
2. Валиахметова Л.В., Звягинцева Е.П. Использование аутентичных текстов в профессионально ориентированной подготовке студентов как обязательный элемент лингводидактики. *Инновации в образовании*. 2021; № 12: 76–84.
3. Басова И.А. Целесообразность использования родного языка на занятиях по иностранному языку в высшей школе. *Нижегородское образование*. 2019; № 4: 33–39.
4. Mamataliyev S. Importance of using the mother tongue in English lessons. *Интернаука*. 2021; № 27-2 (203): 45–46.
5. Togaykulov E.A.U. Some advantages and disadvantages of using mother tongue in teaching and learning a foreign language. *Гуманитарный трактат*. 2019; № 61: 13–15.
6. Красилова И.Е. Роль родного языка в реализации требований обновленных ФГОС ОО в обучении иностранному языку. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*. 2022; № 3: 43–49.
7. Ваныгина М.Р. English only? Или баланс русского и иностранного языков при обучении английскому языку в неязыковом вузе. *Инновации в образовании*. 2019; № 7: 33–41.
8. Abdumutalibovna M.G. Possibilities of using innovative technologies in mother tongue classes in general secondary education. *European Journal of Learning on History and Social Sciences*. 2024; Vol. 1, № 1: 93–97.
9. Salenko N., Sozykina G., Kovalenko A. The potential of bilingualism in teaching foreign languages in universities. *Bulletin of Kharkov National Automobile and Highway University*. 2022; № 99: 165.
10. Buysse L., Blanchard M. L1 and non-L1 perceptions of discourse markers in English. *Pragmatics and Cognition*. 2022; Vol. 29, № 2: 222–245.

References

1. Kurbakova S.N., Ganyushina M.A., Lopatinskaya V.V. O sohraneni i razvitii nacional'nogo yazyka v processe izucheniya anglijskogo kak inostrannogo. *Psixologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*. 2016; № 2 (34): 70–77.
2. Valiaxmetova L.V., Zvyagintseva E.P. Ispol'zovanie autentichnyh tekstov v professional'no orientirovannoy podgotovke studentov kak obyazatel'nyj `element lingvodidaktiki. *Innovacii v obrazovanii*. 2021; № 12: 76–84.
3. Basova I.A. Celesoobraznost' ispol'zovaniya rodnogo yazyka na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2019; № 4: 33–39.
4. Mamataliyev S. Importance of using the mother tongue in English lessons. *Internauka*. 2021; № 27-2 (203): 45–46.
5. Togaykulov E.A.U. Some advantages and disadvantages of using mother tongue in teaching and learning a foreign language. *Gumanitarnyj traktat*. 2019; № 61: 13–15.
6. Krasilova I.E. Rol' rodnogo yazyka v realizacii trebovanij obnovlennyh FGOS OO v obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Gosudarstvennogo humanitaro-tehnologicheskogo universiteta*. 2022; № 3: 43–49.
7. Vanyagina M.R. English only? Ili balans russkogo i inostrannogo yazykov pri obuchenii anglijskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Innovacii v obrazovanii*. 2019; № 7: 33–41.
8. Abdumutalibovna M.G. Possibilities of using innovative technologies in mother tongue classes in general secondary education. *European Journal of Learning on History and Social Sciences*. 2024; Vol. 1, № 1: 93–97.
9. Salenko N., Sozykina G., Kovalenko A. The potential of bilingualism in teaching foreign languages in universities. *Bulletin of Kharkov National Automobile and Highway University*. 2022; № 99: 165.
10. Buysse L., Blanchard M. L1 and non-L1 perceptions of discourse markers in English. *Pragmatics and Cognition*. 2022; Vol. 29, № 2: 222–245.

Статья поступила в редакцию 30.12.24

Nalivaiko K.V., postgraduate, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: metaloloma@mail.ru

PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF SECONDARY SCHOOLS. The study examines a problem of professional self-determination of students in general education organizations. The analysis is carried out from the point of view of studying the psychological prerequisites for professional self-determination of students. The author emphasizes the connection of the stated problem with the difficulty of choosing a professional activity among young people, with goal setting. It is noted that the period of "uncertain future" has a special impact on the self-determination of their future among high school students. It is emphasized that professional self-determination is not a linear process: it is complicated by many factors. The main psychological aspects that determine the process of choosing a profession, as well as the role of the educational environment in the formation of professional self-determination of high school students, are revealed. The researcher concludes that the psychological factors of professional self-determination of future life activity are formed as a result of a conscious approach to personal formation, which, in turn, is associated with the maturation of the value orientations of a high school student in secondary school and the formation of his self-esteem and work orientation in the future.

Key words: secondary school, high school, self-determination of high school students, professional development, pedagogical process

К.В. Наливайко, аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: metaloloma@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В исследовании рассматривается проблема профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных организаций. Проводится анализ с точки зрения исследования психологических предпосылок профессионального самоопределения учащихся. Акцентируется связь заявленной проблемы со сложностью выбора профессиональной деятельности у молодёжи с целеполаганием. Отмечается, что период «неопределённого будущего» оказывает особое влияние на самоопределение своего будущего у старшеклассников. Подчёркивается, что профессиональное самоопределение не является линейным процессом: оно осложняется многими факторами. Выявлены основные психологические аспекты, определяющие процесс выбора профессии, а также роль образовательной среды в формировании профессионального самоопределения старшеклассников. В статье делается вывод о том, что психологические факторы профессионального самоопределения будущей жизненной деятельности формируются вследствие осознанного подхода к личностному формированию, который, в свою очередь, связан с созреванием ценностных ориентаций старшеклассника в общеобразовательной школе и формированием его самооценки и рабочей направленности в дальнейшем.

Ключевые слова: общеобразовательная школа, старшие классы, самоопределение старшеклассников, профессиональное становление, педагогический процесс

Известно, что самоопределение личности в большей мере зависит от значимости профессиональной деятельности индивидуума. У подрастающего поколения дальнейшая самореализация, направление деятельности напрямую зависят от современных представлений об успешности, счастье, состоятельности, материальном благополучии, от моральных и этических идеалов, представлений. Профессиональное становление молодого человека реализуется в дальнейшем в тесной связи с формируемым в старших классах представлением о карьерном росте и «дорожной карте жизни». Профессиональное самоопределение старшеклассников является ключевым аспектом их образовательно-воспитательного процесса. В условиях модернизации образования, когда акцент смещается на индивидуальные подходы к обучению, важно понимать психологические предпосылки, влияющие на выбор профессии. Психология играет важную роль в данном контексте, формируя внутренние установки и предрасположенности учащихся, которые могут способствовать или препятствовать их профессиональному самоопределению [1–8].

Выделим исследования, которые важны для выбора методологического подхода нашей работы. Так, особенно значимыми для нас явились диссертационные исследования последних лет, среди которых, например, работы Ю.Е. Смирновой [8 и др.], посвящённые психологическим предпосылкам профессионального самоопределения старшеклассников. В трудах М.В. Алаевой и А.Н. Яшковой [1] рассматривается профилизация системы образования с точки зрения процесса становления профессионального самоопределения учащихся. Также важным для нас источником явился электронный «Атлас новых профессий» [2], обобщивший перспективы возможной траектории развития профессий будущего и их очевидную востребованность в будущем. В.Н. Володин повещает свои труды профессиональному самоопределению молодёжи [3]. Целый коллектив авторов (Н.Н. Доронина, Л.Б. Кузнецова, О.Д. Донченко) занимается решением проблем психоэмоционального состояния старшеклассников с разной профессиональной идентичностью. Они освещают специфику такого состояния в процессе подготовки к единому государственному экзамену 11-классников [4].

Однако вопросы, связанные с психологическими предпосылками профессионального самоопределения старшеклассников, в педагогическом процессе общеобразовательной школы разработаны ещё недостаточно.

Целью работы является исследование профессионального самоопределения учащихся старших классов с точки зрения психологических предпосылок, позволяющих обучающимся сориентироваться в этой проблеме в общеобразовательной школе и успешно выстроить профессиональный маршрут своей дальнейшей жизни.

Основная задача статьи видится в анализе психолого-педагогических работ по вопросу о психологических предпосылках профессионального самоопределения старшеклассников.

Научная новизна статьи заключается в том, что сделана попытка систематизировать имеющиеся существенные факторы и необходимый «маршрут» профессионального самоопределения учащихся. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о роли поддержки в образовательной среде и развитии навыков саморефлексии, которые помогут старшеклассникам не только выбрать подходящую профессию, но и стать более успешными в будущем. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию и профессиональному самоопределению старшеклассников.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Для нашей работы важным является определение самого понятия «профессиональное самоопределение» Ю.Е. Смирновой, данное ею в своём диссертационном исследовании [8] и понимаемое как «сознательный акт выявления и утверждения собственной внутренней позиции субъекта относительно будущей профессии, которая выражается в наличии определённой жизненной установки, своего мировоззрения, осознанного отношения к себе и миру» [8]. Также она выделяет следующие психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы: средний и выше среднего уровень самооценки личностных качеств; наличие определённой области профессиональной направленности, отражающей сферу профессиональных интересов личности. А также наличие определённого набора ценностных ориентаций. Например: «самоконтроль»; «честность»; «материально обеспеченная жизнь»; «смелость в отстаивании своего мнения; своих взглядов»; «жизненная мудрость» [8].

Профессиональное самоопределение – это сложный и многогранный процесс, в ходе которого индивид осознаёт свои склонности, интересы, способности и принимает решение о будущем профессиональном пути. Он включает несколько этапов, начиная с осознания собственных желаний и завершая конкретным выбором профессии.

Исследования показывают, что профессиональное самоопределение не является линейным процессом. Оно может быть осложнено многими факторами, такими как социально-экономические условия, влияние семьи, образовательная среда и прочие элементы. Понимание этих факторов, в частности психологических, может существенно повысить эффективность профессиональной ориентации в школах. Многие исследователи также отмечают качества старшеклассника общеобразовательной школы, которые необходимы для удачного выбора профессии. Это – воля, упорство, устойчивые трудовые представления и навыки трудолюбия, общий уровень жизненной зрелости и сформированной жизненной позиции гражданина. В этом процессе в старшей школе огромную роль будет играть сопровождение психолого-педагогического характера. Оно способству-

ет сознательному осмыслению положительных качеств, сильных сторон своей личности. Среди таких мероприятий предлагаем выделить следующие: формирование особой психологически доверительной среды в образовательном учреждении; активное развитие представлений о личности человека; обсуждение жизненных ценностей; выявление заложенных возможностей личности; поддержка талантов и способностей молодёжи; обучение методам рефлексии и самоанализа при разрешении проблемных обстоятельств; оказание психологической поддержки при выборе направления обучения; профессиональная ориентация с учётом выявленных склонностей.

Рынок труда сегодня очень изменчив и нестабилен. Постоянно выявляются тренды и перспективы в самых различных отраслях и сферах с целью предугадать востребованность в новых специалистах (кто и когда будет нужен?). Профессии будущего можно разделить на несколько ключевых категорий, среди которых выделяются IT-специальности, профессии в области экологии, здравоохранения и медицины, а также те, которые связаны с социальными изменениями. Высказываются предположения о профессиях будущего, которые кажутся пока и вовсе неправдоподобными, однако очевидно небезосновательными [2]: IT-проповедник; science-художник; игромастер; разработчик индивидуальных туристических систем; инфостилист; медиаполицейский; тренер творческих состояний; сетевой юрист и т. д.

Важными оказываются и роль интересов и ценностей молодёжи при самоопределении своей жизненной позиции и будущего профессионального пути. Так, кроме личностных характеристик, большое значение имеют интересы и ценности учащихся. Интересы формируются под влиянием различных факторов, таких как семейное окружение, незабываемые школьные моменты и даже влияние сверстников. Например, подросток, увлечённый математикой, скорее, выберет профессию инженера или программиста.

Социальные факторы и социальная среда также оказывает значительное влияние на выбор профессии. Окружение, в котором растёт подросток, его семья, друзья и учителя – все эти факторы могут по-разному повлиять на процесс самоопределения. Например, родительские ожидания и традиции в семье могут создавать давление на ребёнка, заставляя его выбирать ту профессию, которая ожидается от него. Социальные стереотипы, существующие в обществе, также могут ограничивать выбор профессии. Примеры стереотипов включают ожидания того, что, например, «мужчины должны быть инженерами», а «женщины – медсёстрами». Важно, чтобы образовательная среда помогала старшеклассникам осознать и преодолевать эти предвзятости.

Влияние образовательной среды на профессиональное самоопределение также неоспоримо. Здесь особенно важна роль педагогического процесса, который в школьной системе играет ключевую роль в формировании профессионального самоопределения старшеклассников. Учителя могут не только передавать знания, но и вдохновлять учеников на развитие их интересов и способностей. Открытие новых направлений и областей деятельности может стать решающим фактором для выбора профессии.

Важно, чтобы образовательные учреждения создавали такую среду, где учащиеся могли бы свободно исследовать свои интересы. Это может быть достигнуто через проектную деятельность, участие в конкурсах, выставках и научных конференциях. Школы, активно поддерживающие учеников в их начинаниях, способствуют более осознанному выбору профессии.

Психологическая поддержка является необходимым элементом в процессе профессионального самоопределения. Наличие школьного психолога, который может направить старшеклассников в их размышлениях о будущем, играет важную роль в их выборе. Психолог может предложить индивидуальные консультации, групповые занятия или семинары, где ученики смогут обсудить свои страхи, надежды и мечты. Кроме того, важно развивать у старшеклассников навыки саморефлексии и планирования. Умение анализировать свои желания и ставить реалистичные цели значительно увеличивает вероятность успешного выбора профессии.

Наиболее значимым для рассматриваемого процесса в общеобразовательной школе становится, на наш взгляд, применение методов профессиональной ориентации. Современные школы все чаще вводят в свою практику методы профессиональной ориентации, направленные на помощь старшеклассникам в процессе выбора профессии. Эти программы могут включать тестирование личности, профориентационные тренинги и экскурсии на предприятия. Такие мероприятия позволяют учащимся не только узнать о различных профессиях, но и получить практический опыт. Познавание профессии изнутри может помочь развеять мифы и стереотипы, касающиеся определённых специальностей, и научить старшеклассников принимать более осознанные решения.

Таким образом, проанализировав существующие проблемы по теме исследования, нами были выявлены необходимые мероприятия в процессе самоопределения в старшей школе в русле сопровождения психолого-педагогического характера. А именно: формирование особой психологически-доверительной среды в образовательном учреждении, развитие представлений о собственной личности и её возможностях и потенциалах, обсуждение жизненных ценностей, поддержка талантов и способностей каждого старшеклассника; освоение приёмов саморефлексии и самоанализа при разрешении жизненно важных вопросов, оказание психологической поддержки при выборе направления обучения; профессиональная ориентация с учётом выявленных склонностей.

В результате настоящего исследования становятся ясными наиболее существенные факторы и необходимый «маршрут» профессионального самоопределения учащихся. Такими факторами становятся в первую очередь сформированная жизненная позиция и ценностная ориентация. Грамотно и особым образом организованная профориентационная работа с учащимися старших классов будет способствовать повышению уровня сформированности основных показателей профессионального самоопределения.

Психологические факторы профессионального самоопределения будущей жизненной деятельности формируются вследствие осознанного подхода к личностному формированию, который, в свою очередь, связан с созреванием ценностных ориентаций старшеклассников в общеобразовательной школе и формированием его самооценки и рабочей направленности в дальнейшем.

Профессиональное самоопределение старшеклассников представляет собой многогранный процесс, где психологические предпосылки играют ключевую роль. Личностные характеристики, интересы, ценности и социальные факторы создают уникальную комбинацию, влияющую на выбор профессии. Образовательная среда также имеет мощное влияние, а использование метода профессиональной ориентации может значительно облегчить этот процесс.

Библиографический список

1. Алаева М.В. Формирование профессионального самоопределения учащихся в условиях профилизации системы образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2020; № 68-2: 391–391.
2. *Атлас новых профессий*. Available at: <https://new.atlas100.ru/>
3. Володин В.Н. Профессиональное самоопределение молодежи. *Телескоп*. 2023; № 3: 117–121.
4. Доронина Н.Н. Особенности психоэмоционального состояния старшеклассников с разной профессиональной идентичностью в период подготовки к ЕГЭ. *Вестник ВятГУ*. 2023; № 1 (147): 137–145.
5. Исмагилов Р.Д. Место и роль предпрофильной подготовки и профильного обучения в процессе профессионального самоопределения школьников. *КПЖ*. 2016; № 4 (117): 147–150.
6. *Песков рассказал, какие профессии будут востребованы в будущем*. РИА Новости. Москва, 6 ноября 2024 г. Available at: <https://ria.ru/20241106/peskov-1982276156.html>
7. Сапожникова Т.Н. Модель подготовки специалистов к педагогическому сопровождению жизненного самоопределения старшеклассников. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Филология, педагогика, психология. 2009; № 11: 59–62.
8. Смирнова Ю.Е. *Психологические предпосылки профессионального самоопределения старшеклассников профильной школы*. Автореферат диссертации ... кандидата психологических наук. Москва, 2013.

References

1. Alaeva M.V. Formirovaniye professional'nogo samoopredeleniya uchashihsya v usloviyah profilizatsii sistemy obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 68-2: 391-391.
2. *Atlas novoy professii*. Available at: <https://new.atlas100.ru/>
3. Volodin V.N. Professional'noye samoopredeleniye molodezhi. *Teleskop*. 2023; № 3: 117-121.
4. Doronina N.N. Osobennosti psiho'emotsional'nogo sostoyaniya starsheklassnikov s raznoy professional'noy identichnost'yu v period podgotovki k EG'E. *Vestnik VyatGU*. 2023; № 1 (147): 137-145.
5. Ismagilov R.D. Mesto i rol' predprofil'noy podgotovki i profil'nogo obucheniya v processe professional'nogo samoopredeleniya shkol'nikov. *KPZh*. 2016; № 4 (117): 147-150.
6. *Peskov rasskazal, kakie professii budut vostrebovany v buduschem*. RIA Novosti. Moskva, 6 noyabrya 2024 g. Available at: <https://ria.ru/20241106/peskov-1982276156.html>
7. Sapozhnikova T.N. Model' podgotovki spetsialistov k pedagogicheskomu soprovozhdeniyu zhiznennogo samoopredeleniya starsheklassnikov. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. Seriya: Filologiya, pedagogika, psihologiya. 2009; № 11: 59-62.
8. Smirnova Yu.E. *Psihologicheskie predposylki professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov profil'noj shkoly*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata psihologicheskikh nauk. Moskva, 2013.

Статья поступила в редакцию 15.01.25

Omarov O.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: oon.303@mail.ru

Suleymanova R.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: valiraya_9@mail.ru

PREPARING FUTURE TEACHERS FOR SUMMER GUIDANCE COUNSELOR PRACTICE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM. The article examines some potential that exists in a modern pedagogical university for effective training of future teachers for summer guidance practice. The work reveals the basis of such practice. Characteristic features of the content of the main activities for future teachers are investigated in its implementation course. Their participation purpose in this type of practice is determined. Its most characteristic features are revealed. The authors assess various academic disciplines role in the formation of competencies necessary for active participation in the relevant work forms implementation. Forms of practical training for counselors' professional activities used in some higher education organizations operating in the Russian Federation territory are also being studied. An assumption is made about the most acceptable methodological approach to its implementation. The basic principles and organizational and pedagogical conditions that ensure its effective practical application are also considered.

Key words: higher pedagogical education, pedagogical practice, work of guidance counselor, training of guidance counselor, innovative forms of educational activity

О.Н. Омаров, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: oon.303@mail.ru

Р.В. Сулейманова, канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: valiraya_9@mail.ru

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЛЕТНЕЙ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В данной статье рассматривается проблема реализации некоторых потенциалов, существующих в пространстве современного педагогического вуза для эффективной подготовки будущих педагогов к летней вожатской практике. В начале статьи речь идёт о базе прохождения такой практики. Далее исследуются характерные признаки основного содержания деятельности будущих учителей по ходу её реализации. Определяется цель их участия в данном виде практики. Выявляются наиболее характерные её черты. В качестве следующей исследовательской задачи авторами была определена попытка оценить роль различных академических дисциплин в формировании компетенций, необходимых для активного участия в выполнении соответствующих форм работы. Изучению также подвергаются формы практической подготовки студентов к профессиональной деятельности вожатых, используемые в некоторых организациях высшего образования, действующих на территории РФ. Делается предположение о наиболее приемлемом методологическом подходе к её реализации. Также рассматриваются основные принципы и организационно-педагогические условия, обеспечивающие его эффективное практическое применение.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, педагогическая практика, вожатская практика, подготовка к вожатской практике, инновационные формы образовательной деятельности

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках нашего исследования, может быть обоснована тем давно известным большинству педагогов фактом, что потенциал летних каникул в развитии и становлении системы личностных качеств у детей школьного возраста весьма значителен (Е.А. Бирюкова, Н.Ю. Лесконог, Д.М. Марусяк, Н.В. Черникова). За этот период может произойти, например, расширение социальных связей школьника, связанное с ним формирование коммуникативной компетенции, интенсификация процесса развития творческих способностей ребёнка, становление адекватной самооценки на основе результатов собственной деятельности в некой сфере, значимой с точки зрения учащегося (Г.Г. Кругликова, О.К. Позднякова, О.М. Семенова). Необходимые для соответствующих прогрессивных изменений условия могут быть реализованы в условиях детского оздоровительного лагеря.

Он, по сути, является специфической формой организации свободного времени детей школьного возраста разного пола и уровня развития, а одновременно – пространством, в котором осуществляется не только оздоровление, но и развитие у представителей подрастающего поколения ряда важных образовательных потребностей (О.А. Бажукова М.Н. Безденежных, Б.В. Белявский, Е.А. Петраш, Е.А. Кантеева, Г.Р. Линкер, Д.М. Маллаев). Одним из ключевых организационно-педагогических условий его нормального функционирования, в свою очередь, является рациональная организация воспитательной работы с молодёжью [1–7].

Ответственными за ход и результаты существенной её части являются студенты вузов соответствующего профиля, которые направляются в лагеря для работы в качестве вожатых. Это предъявляет к их компетентности ряд специфических требований. Текущее состояние изученности данной темы позволяет назвать в их числе:

- готовность к практически непрерывной работе с воспитанниками в круглосуточном режиме, сопряжённой с нею необходимостью отвечать за их здоровье и жизнь [1];
- сформированные навыки, позволяющие эффективно осуществлять организаторскую и управленческую деятельность;
- высокий уровень методической и теоретической подготовки;
- ярко выраженная способность к построению продуктивного взаимодействия между субъектами образовательных отношений [1];
- наличие связанного с ней комплекса знаний, умений и навыков, необходимых для построения отношений, способствующих нравственному развитию школьников [2];
- знание основ организации такой жизни отряда, которая с наибольшей вероятностью будет способствовать эффективному личностному развитию каж-

дого ребёнка при максимальном учёте особенностей летнего каникулярного времени, возрастного состава групп, интенсивности жизни лагеря, природных условий;

- готовность к осознанному самостоятельному выбору различных подходов, форм и методов, способов (в том числе нестандартных) организации деятельности отряда и отдельных воспитанников (Б.В. Белявский, Н.Ю. Лесконог, Д.М. Марусяк, О.К. Позднякова, О.М. Семенова);
- осознанная потребность в систематическом совершенствовании собственных профессиональных и личностных качеств.

Таким образом, летняя педагогическая практика играет важную роль в профессиональной подготовке будущих учителей, способствуя интенсивному развитию и становлению их профессионального опыта. Соответственно, в современных условиях рационализация хода и результатов процесса подготовки к ней студентов приобретает особое значение.

Отсюда, цель данного исследования – рассмотрение возможностей, существующих для эффективной подготовки будущих педагогов к летней вожатской практике в условиях современного вуза.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- определить базу прохождения летней вожатской практики;
- ответить на вопрос, каково конкретное содержание деятельности будущих учителей по ходу её реализации;
- выявить цель их участия в данном виде практики;
- на основании исследования перечисленных аспектов летней вожатской практики выявить её отличительные черты;
- выяснить, какую роль в формировании компетенций, необходимых для активного участия в выполнении соответствующих форм работы, может играть освоение различных академических дисциплин;
- исследовать формы практической подготовки студентов к профессиональной деятельности вожатых, используемые в некоторых организациях высшего образования, действующих на территории РФ;
- на основе анализа опыта применения отечественными вузами теоретической и практической подготовки будущих учителей к деятельности в качестве вожатых сделать заключение о наиболее приемлемом методологическом подходе к её реализации;
- рассмотреть основные принципы его практического применения;
- сформулировать организационно-педагогические условия, соблюдение которых в стенах современного вуза интересующего нас профиля с высокой вероятностью позволит улучшить ход и результаты процесса, указанного в заглавии настоящей статьи.

Методы исследования, применявшиеся в процессе решения перечисленных выше задач, включали рефлексию авторами собственного педагогического опыта, а также анализ ряда наименований специальной литературы.

Её научная новизна заключается в определении оптимального методологического подхода к формированию у будущих педагогов системы компетенций, необходимых для успешной реализации летней вожатской практики.

Теоретическая значимость – в исследовании основных принципов реализации такового.

Практическая же сводится к формулировке организационно-педагогических условий, выполнение которых по ходу деятельности современной организации высшего педагогического образования может улучшить ход и результаты соответствующего процесса.

В качестве базы для проведения вожатской практики выступают летние оздоровительные лагеря отдыха для детей и подростков. Подобные учреждения могут быть как городскими, так и загородными (Н.Ю. Лесконог, Д.М. Марусяк, О.К. Позднякова, Н.В. Черникова).

Спецификой такого рода организаций определяются особенности содержания деятельности студентов (табл. 1).

Таблица 1

Содержание деятельности будущих педагогов, реализуемой по ходу прохождения летней вожатской практики

Очередность	Трудовые действия
1.	Изучение условий работы, принятых в конкретном лагере правил внутреннего распорядка, традиций Знакомство с воспитанниками и коллегами
2.	Определение целей и задач собственной активности на период практики В соответствии с ними – составление плана работы
3.	Ознакомление с половозрастными и индивидуальными особенностями контингента воспитанников, состоянием их здоровья
4.	Ежедневная реализация педагогической деятельности, включающей духовно-нравственное развитие детей, их физическое, валеологическое и экологическое воспитание, обучение основам трудовой деятельности и экономики [3]

С подобными особенностями интересующей нас практики связаны и её цели. В данной связи в первую очередь следует отметить, что структурная сложность деятельности, реализуемой в рассматриваемый период, способствует формированию определённого плюрализма во взглядах на соответствующую проблему среди современных авторов. Упоминается, например, необходимость формирования у будущих учителей навыков, необходимых для проведения воспитательной работы с различными категориями детей и подростков в обозначенных выше условиях (Г.Р. Линкер, Е.А. Кантеева, Г.Г. Кругликова, Д.М. Марусяк, О.М. Семенова, Н.В. Черникова). Другие учёные отражают в своих трудах компетентностный результат в виде освоения трудовых действий, определяемых ФГОС (Б.В. Беляевский, Е.А. Петраш, О.К. Позднякова). Так или иначе, но текущее состояние разработки интересующей нас в данный момент темы позволяет говорить об основном отличии вожатской практики от других её видов. Состоит оно в максимальной погруженности студентов в педагогический процесс. С этим фактом взаимосвязана ещё одна немаловажная особенность – в большинстве случаев официальное трудоустройство практикантов. Это, в свою очередь, делает их полноправными членами педагогических коллективов оздоровительных лагерей, значит, в перспективе способствует глубокой интеграции в будущую профессию [4].

Достижение подобного промежуточного результата представляется возможным при условии правильной организации процесса подготовки к соответствующей деятельности. Благо, на сегодняшний день организациями ВО накоплен определённый положительный опыт в данной области (О.А. Бажукова, М.Н. Безденежных, Е.А. Кантеева, Г.Г. Кругликова, Д.М. Марусяк, О.К. Позднякова, О.М. Семенова).

Его анализ позволяет констатировать тесную связь начального этапа такой подготовки с освоением содержания психолого-педагогических дисциплин. Например, на учебных занятиях по психологии происходит формирование у будущих педагогов представлений о темпераменте, характере, структуре личности, её развитии в разные возрастные периоды. Таким образом, именно в ходе лекций, семинаров и практикумов по данной дисциплине происходит осознание студентом того факта, что дети, представляющие каждую возрастную группу, нуждаются в особом отношении с его стороны. Узнаёт студент и о тенденциях, при которой педагогическое взаимодействие (в том числе в условиях летнего лагеря) будет тем эффективнее, чем в большей степени он сможет учесть особенности темперамента и характера как воспитанников, относящихся к какой-либо категории, так и каждого из них в отдельности [2]. При освоении же курса педагогики у будущих учителей формируется система знаний, касающихся различных воспи-

тательных технологий особенностей их использования при работе с различными детскими коллективами [3].

Безусловно, профессиональные и личностные компетенции, которыми учащиеся овладевают по ходу освоения психологии, педагогики и иных предметов, каковые могут быть отнесены к рассматриваемому циклу, очень важны для успешной реализации ими деятельности в качестве вожатых. Однако знакомства исключительно с этими академическими дисциплинами явно недостаточно. Соответствующие знания, умения и навыки должны получить закрепление и развитие при изучении курсов, характеризующихся направленностью непосредственно на подготовку студентов к соответствующей деятельности. Сегодня некоторые региональные вузы с успехом реализуют такие программы (табл. 2).

Таблица 2

Реализуемые отечественными организациями высшего образования академические дисциплины, направленные на подготовку вожатых

Вуз	Наименование дисциплины
Орловский государственный университет	«Деятельность педагога-воспитателя детского оздоровительного лагеря»
Ишимский педагогический институт им. П.П. Ершова (филиал) Тюменского государственного университета	«Подготовка к летней практике»
Астраханский государственный университет	«Организация воспитательной работы в условиях летнего оздоровительного лагеря» [5]

Изучение соответствующих программ наглядно демонстрирует, что успешное усвоение будущим учителем теоретической части этих и некоторых других курсов предполагает достижение им приемлемого уровня знакомства с рядом важных аспектов. В их число входят основные методологические подходы, формы и методы реализации вожатым его профессиональной деятельности; средства, обеспечивающие правильное проектирование деятельности воспитанников и пути их эффективного применения; современные научные представления о педагогической культуре – опыте соответствующей деятельности, необходимым к воспроизводству по ходу формирования ребёнка как гуманистически ориентированной личности; основы организации различных видов деятельности детей и подростков в составе временных коллективов; нормативно-правовая база, регламентирующая педагогический процесс, осуществляемый в условиях летних оздоровительных лагерей [2].

Подобные знания имеют решающее значение в смысле обеспечения эффективного участия студента в деятельности летнего лагеря как вожатого. Однако полномасштабную свою реализацию они могут получить лишь при условии корректно спланированных и организованных мероприятий, связанных с его практической подготовкой. Их проведение позволит студентам овладеть умениями и навыками, связанными с применением наиболее актуальных форм взаимодействия с воспитанниками, а также элементами профессионально-педагогического поведения. Кроме того, подобным образом у них может быть сформировано и осознанное стремление к поиску и реализации собственного стиля деятельности [5].

Некоторые вузы, действующие на территории Российской Федерации, характеризуются наличием подобного опыта. Практикуется, например, организация деятельности студентов-педагогов в форме инструктивных лагерей либо выездных семинаров-практикумов. В обобщённом виде те и другие представляют собой события, участвуя в которых обучающиеся ведут напряжённую совместную жизнь. При этом она протекает в условиях, максимально приближенных к реалиям предстоящей вожатской практики. Это позволяет добиться их максимального погружения в реалии профессиональной деятельности вожатого, определить с содержанием собственной активности в данном качестве (Е.А. Кантеева, Г.Г. Кругликова, Е.А. Петраш, О.К. Позднякова).

Анализ существующей практики подготовки студентов к реализации функционала вожатых в летних оздоровительных лагерях позволяет предположить, что при формировании соответствующих компетенций наибольшей эффективностью характеризуется контекстный и средовой подходы. При его реализации возрастает вероятность эффективного освоения обучаемыми нового для них опыта на основе целенаправленного формирования творческого и критического мышления в ходе ролевого и имитационного моделирования [4]. При этом необходимо вести подготовку в соответствии с особенностями мультикультурной среды вуза (Д.М. Маллаев [6]). В целом, как отмечают исследователи (Л.А. Саенко, В.Н. Карташова [7]), в процессе профессиональной подготовки необходимо способствовать развитию гражданской активности студенческой молодежи, особенно это важно в процессе подготовки будущих вожатых.

В целом в процессе реализации эффективной подготовки будущих педагогов к летней вожатской практике является необходимым соблюдение ряда принципов: дополнительности (погружение в образовательную среду предполагает освоение разных видов деятельности, взаимодополняющих друг друга (образовательной, воспитательной, исследовательской); связи теории и практики; единства обучения и воспитания; моделирования содержания и условий реализации профессиональной деятельности; совместности деятельности [1].

С данными принципами связана система организационно-педагогических условий. Их грамотная реализация с определённой вероятностью позволит осуществить полноценную рецензию имеющегося опыта подготовки вожатых в пространстве современного педагогического вуза. Анализ научной и методической литературы вкупе с рефлексией собственного опыта авторов позволяют нам отнести к ним следующие:

- организация на учебных занятиях, характеризующихся направленностью на подготовку к летней педагогической практике, психолого-педагогического сопровождения студентов в деле овладения необходимыми компетенциями [3];
 - развитие у студентов положительной мотивации на воспитательную работу с детьми и подростками в условиях летних лагерей [5];
 - поощрение рефлексии студентами хода и результатов собственной деятельности, связанной с освоением знаний, умений и навыков, необходимых вожатому в текущих социально-экономических и культурных условиях;
 - обязательное применение различных форм и методов активного обучения.
- Завершая исследование тех потенциалов, что существуют в образовательном пространстве большинства современных вузов для эффективной подготовки

будущих педагогов к летней вожатской практике, отметим в первую очередь необходимость интенсификации соответствующей деятельности. Только использование в ней современных наработок позволит надеяться на эффективную реализацию молодыми вожатыми своих трудовых функций в условиях современных детских оздоровительных лагерей. При этом на сегодняшний день можно констатировать наличие у ряда отечественных организаций ВО положительно-го опыта в данной области. Речь, конечно, не идёт о возможности, а тем более необходимости его механического копирования. По-настоящему воспринять соответствующие достижения российских педагогов-практиков могут быть лишь через призму контекстного подхода. Необходимым при этом также является соблюдение рассмотренных в тексте настоящей статьи принципов, обеспечивающих его эффективную интеграцию в повседневную образовательную практику российских педагогических вузов. В свою очередь, с этими принципами связана система организационно-педагогических условий. Их систематическая реализация позволит добиться формирования интересующих нас компетенций как значимого промежуточного результата подготовки педагога, конкурентоспособного в современных условиях.

Библиографический список

1. Черникова Н.В. Технология организации и подготовки студентов педагогических специальностей к летней педагогической практике. *Вестник Минского государственного лингвистического университета*. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. 2021; № 1 (39): 99–107.
2. Бирюкова Е.А., Лесконог Н.Ю., Марусяк Д.М. Организация летней педагогической (вожатской) практики обучающихся: опыт МПГУ. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2020; № 7 (150): 29–33.
3. Позднякова О.К., Семенова О.М. Подготовка студентов – будущих учителей к летней педагогической практике в детских оздоровительных лагерях. *Самарский научный вестник*. 2024; Т. 11, № 4: 318–323.
4. Линкер Г.Р., Кругликова Г.Г., Кантеева Е.А. Современные аспекты подготовки будущих педагогов к организации летнего отдыха детей. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 2: 12–20.
5. Маллаев Д.М., Бажукова О.А. Воспитательные возможности оздоровительного лагеря в процессе развития личности детей. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 347–350.
6. Маллаев Д.М. Мультикультурная среда образования в полиэтническом и поликонфессиональном социуме. *Педагогическое образование и наука*. 2013; № 1: 113–116.
7. Саенко Л.А., Карташова В.Н. Развитие гражданской активности студенческой молодежи средствами студенческого самоуправления. Ставрополь, 2018.

References

1. Chernikova N.V. Tehnologiya organizatsii i podgotovki studentov pedagogicheskikh special'nostej k letnej pedagogicheskoj praktike. *Vestnik Minskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. Seriya 2: Pedagogika, psihologiya, metodika преподавания иностранных языков. 2021; № 1 (39): 99–107.
2. Biryukova E.A., Leskonog N.Yu., Marusyak D.M. Organizatsiya letnej pedagogicheskoj (vozhatskoj) praktiki obuchayuschih: opyt MPGU. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 7 (150): 29–33.
3. Pozdnyakova O.K., Semenova O.M. Podgotovka studentov – buduschih uchitelej k letnej pedagogicheskoj praktike v detskikh ozdorovitel'nyh lageryah. *Samarskiy nauchnyy vestnik*. 2024; T. 11, № 4: 318–323.
4. Linker G.R., Kruglikova G.G., Kanteeva E.A. Sovremennye aspekty podgotovki buduschih pedagogov k organizatsii letnego otdyha detej. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 2: 12–20.
5. Mallaev D.M., Bazhukova O.A. Vospitatel'nye vozmozhnosti ozdorovitel'nogo lagerya v processe razvitiya lichnosti detej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 347–350.
6. Mallaev D.M. Multikul'turnaya sreda obrazovaniya v poli'etnicheskom i polikonfessional'nom sociume. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2013; № 1: 113–116.
7. Saenko L.A., Kartashova V.N. *Razvitiye grazhdanskoj aktivnosti studencheskoj molodezhi sredstvami studencheskogo samoupravleniya*. Stavropol', 2018.

Статья поступила в редакцию 30.12.24

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-98-100

Remizova M.S., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: MSRemizova@fa.ru

LISTENING AS THE MOST COMPLEX ELEMENT OF LINGUODIDACTICS IN TEACHING A SPECIALITY LANGUAGE: WAYS OF ACTIVATING THE PERCEPTUAL SKILL. The article is based on results of long-term teaching experience and on work that is passed from one generation of teachers to another at the Department of English Language for Professional Communication at Financial University. Namely it is the work with listening tasks that are used while training undergraduate students. This type of speech activity is rightly considered to be one of the most difficult for students. The article summarises the experience of work on the formation and development of listening comprehension skills. It is suggested to combine in the tasks of different types on cognitive skills and stimulate creative thinking of students' in order to obtain more effective outcomes of educational audiolingual activity. Recommendations on activating one of the perceptual skills – listening to foreign speech – are given. The author concludes that it is very important to pay attention not only to professional aspects in a foreign language when teaching the language of a specialty in a non-linguistic university, but also to acquaint with the general culture, norms of business etiquette, forms of communication and methods of designing both written and oral speech samples.

Key words: undergraduate students, foreign language teaching, listening, receptive skills, speciality language

M.C. Ремизова, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: MSRemizova@fa.ru

АУДИРОВАНИЕ КАК СЛОЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЦЕПТИВНОГО НАВЫКА

В основу материала статьи легли итоги многолетнего опыта преподавательской деятельности и наработки, которые передаются от одного поколения педагогов другому на кафедре английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета, а именно – работа с аудированием у студентов бакалавриата. Это вид речевой деятельности по праву считается одним из самых сложных у обучаемых. В статье сделана попытка обобщить опыт работы по формированию и развитию навыков восприятия иноязычной речи на слух. Предлагается сочетать в заданиях различные виды когнитивных навыков и креативное мышление студентов с целью получения более эффективных результатов учебной аудиолингвальной деятельности. Даны рекомендации по активизации одного из рецептивных навыков, а именно – аудирования иностранной речи. В статье делается вывод о том, что очень важно при обучении языку специальности в неязыковом вузе уделять внимание не только профессиональным аспектам на иностранном языке, но и знакомить с общей культурой, нормами бизнес-этикета, формами коммуникации и методами оформления письменных и устных образцов речи.

Ключевые слова: студенты бакалавриата, обучение иностранному языку, аудирование, рецептивные навыки, язык специальности

Современному специалисту довольно сложно сделать карьеру, получить достойную оплату труда, развивать свои профессиональные навыки, если он не умеет черпать знания из разных источников [1]. Одним из них является тот безграничный массив знаний, который доступен для всех, кто владеет иностранным языком. В первую очередь на сегодняшний момент востребован английский язык, т. к. львиная доля информации по вопросам науки и разнообразных технологий, а также проблемам, освещаемым в средствах массовой информации, публикуется именно на нем [2]. Подготовить выпускника высшего учебного заведения таким образом, чтобы он мог легко и быстро черпать самые актуальные знания из англоязычной базы данных, развиваться в профессиональном плане – сложнейшая, но очень важная задача, которая стоит перед педагогами высшей школы, которые заняты обучением бакалавров языку специальности [3; 4]. Безусловно, доступ к текстам, которые можно воспринимать в своем (т. е. удобном именно конкретному читателю) темпе, обращаясь к словарям и справочникам, – огромный плюс, но именно аудирование во время презентаций, выступлений ведущих специалистов на конференциях, устного инструктажа (если выпускник работает с иностранными стейкхолдерами) дает мгновенное оценивание ситуации, позволяет реагировать в режиме нон-стоп, если у слушателя хорошо развит навык восприятия устной иностранной речи.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что расширение возможностей интеграции специалистов любого уровня в сфере международного сотрудничества осуществляется в первую очередь через коммуникацию, которая включает в себя аудирование, а затем – порождение речевого высказывания на основе полученной информации.

Цель данного материала – попытаться найти такие способы формирования навыков аудирования у студентов неязыкового вуза, которые помогали бы им в развитии данного рецептивного навыка.

В достижении поставленной цели помогут следующие задачи:

- провести анализ методической литературы по вопросу формирования навыков аудирования у студентов неязыковых вузов;
- выявить наиболее результативные методики, которые помогают в дальнейшем развивать навыки аудирования у обучаемых;
- выработать рекомендации по применению технологий работы с аудиоматериалами в преподавании иностранного языка для профессиональных целей и апробировать их на практике.

Научная новизна данной статьи состоит в выявлении особенностей трех стадий аудирования при обучении бакалавров языку специальности (на примере экономических специальностей).

Теоретическая значимость статьи заключается в предложенной систематизации видов учебного взаимодействия участников процесса обучения языку специальности на основе рецептивной деятельности.

Практическая значимость отражается в некоторых рекомендациях, которые можно применять в ходе обучения языку специальности через актуализацию навыков аудирования, которые имеются у студентов, а также в ходе развития навыков критического мышления у обучаемых.

В последнее время не утихают споры о том, сможет ли искусственный интеллект и цифровые технологии (доступ к которым становится все более свободным и практически бесплатным) облегчить формальное, неформальное, научное и деловое общение с иностранцами, освободив человека от необходимости изучать иностранный язык долгие годы: в школе и после ее окончания, продол-

жая приобретать среднее специальное или высшее образование. Эмпирические исследования автора показывают, что на современном этапе обучения языку специальности в высшем учебном заведении (а точнее, в неязыковом вузе) прослеживается ряд тенденций, которые подогревают интерес неискушенной публики к внедрению и активному пользованию дигитальными новинками.

К ним можно отнести упрощение грамматических конструкций (они становятся более механическими, легко переводимыми), снижение идиоматичности как в форме устной, так и в письменной речи, игнорирование правил пунктуации и пренебрежение правилами синтаксиса, огрубление фонетических элементов устной речи и т. д. Электронные переводчики, имитирующий человеческую речь, искусственный интеллект демонстрируют механический формат произношения, а это, в свою очередь, сказывается и на восприятии речи на слух со стороны пользователей, и на подражании ей. Вместе с тем опрос студентов 1–3 курсов Финансового университета показал, что аудирование и говорение являются для них самыми сложными речевыми навыками при изучении иностранного языка, который входит в перечень изучаемых дисциплин (обязательных в соответствии с учебным планом).

Похотная ситуация наблюдается и в других высших учебных заведениях, требуя от преподавателей искать способы решения этой проблемы [5]. Но если у студента есть хотя бы минимальный лексический запас и знание грамматических структур, он сможет высказать свою мысль, т. е. породить речевое высказывание. С аудированием (восприятием иностранной речи на слух) дело обстоит куда хуже. Исследования показывают, что 97% студентов относят аудирование на иностранном языке к самому сложному виду рецептивной деятельности [6]. Чаще всего в беседах и при опросах в рамках проведения научных исследований студенты жалуются на то, что они не понимают половины или более из того, что говорят иностранцы. И даже студенты с уровнем владения иностранным языком на среднем или выше среднего испытывают те же проблемы [7].

Данные проблемы могут включать в себя:

- быстрый темп речи говорящего или особенности произношения (акцент, нечеткая артикуляция, диалекты и т. д.);
- отсутствие возможности видеть говорящего (т. е. невозможность считывать мимику, эмоции, жесты), попросить его перефразировать высказывание или переспросить, задавая дополнительные вопросы;
- необходимость делать два–три действия одновременно: слушать, понимать, выполнять задание (если аудирование сопряжено с выполнением упражнения или тестированием усвоения изученного материала);
- неразвитые навыки словообразования, конверсии, незнание сокращений или неологизмов, которые активно появляются в речи носителей иностранного языка;
- разница в системе построения предложений в родном и изучаемом языке (наличие вспомогательных глаголов, например, или ярко выраженной инверсии, которые отсутствуют в русском языке);
- сложности с вычлениением главной информации и игнорированием второстепенной, установлением причинно-следственных связей, извлечением имплицитной информации (т. е. недостаточно развитые навыки критического мышления у большинства студентов, приводящие к проблемам восприятия иноязычной речи);
- недостаток фоновых знаний, связанных с реалиями изучаемого языка (например, знание культурных диверсификаций, лингвокультурем).

Таблица 1

Способы развития навыков аудирования при обучении студентов бакалавриата неязыкового вуза по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» (направление подготовки 38.03.02 Менеджмент)

Этапы работы с аудиоматериалом	Комбинация видов работ	Пример использования в учебной деятельности (в виде заданий)
Предварительное прослушивание	Анализ Деление Оценка Прогнозирование	1) прочитайте высказывания и разделите их на положительные и отрицательные; 2) в двух группах («Положительные аспекты» и «Отрицательные аспекты») спрогнозируйте, как информация, содержащаяся в утверждениях, может быть представлена в записи на аудиодорожке; 3) подумайте, какая профессиональная информация может быть востребована в процессе прослушивания
Во время прослушивания	Анализируя, обучаясь	Прослушайте и сравните все, что вы записали и предсказали, с тем, что вы услышали после первого (из двух возможных) прослушивания. Есть ли совпадения? Представьте доказательства этого. Если ни одна идея не совпала с тем, что говорил спикер, попытайтесь объяснить, почему это произошло
	Оценивание Проверка	1) прослушайте трек второй раз и составьте 7 вопросов на понимание или 7 утверждений типа «верно/неверно»; 2) предложите эти вопросы/предложения вашим одноклассникам или речевому партнеру в паре; 3) если вы ошиблись, найдите сообща правильный ответ
После прослушивания	Создание своего речевого продукта (например, участие в переговорах) Синтез	Проведите со своим речевым партнером дискуссию по обсуждению или решению аналогичной проблемы, как в аудиозаписи, принимая во внимание и учитывая всю информацию, полученную из него. Разыграйте по ролям проблему, которой была посвящена аудиозапись, используя максимально возможное количество лексических единиц, которые вы запомнили
	Создание итогового материала (например, подкастинга)	Домашнее задание: Вариант 1. Запишите подкаст на тему, аналогичную той, что была в треке. Следуйте тем же рекомендациям, что и в сценарии. Вариант 2. Запишите подкаст с точки зрения руководителя отдела и с точки зрения подчиненного. Не забудьте добавить элементы эмоциональной окраски

Из методики преподавания иностранного языка известно, что существуют следующие этапы при подготовке заданий по аудированию: предварительный (pre-listening), непосредственный (while-listening), завершающий (after-listening) [8]. Метод экспертной оценки помог выявить оптимальные и эффективные комбинации нескольких видов работ, которые согласуются с данными этапами, а также предложить их практическое использование (табл. 1) при обучении бакалавров языку специальности (в ходе подготовки статьи было опрошено около 70 преподавателей кафедры английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ).

Если готовить задания на аудирование на примере сочетаемости разных видов когнитивных способностей и креативного мышления, то работа будет эффективнее, а результаты – в несколько раз выше [9]. Практические рекомендации, которые помогают более эффективно подготовить аудиоматериал и задания к нему, сводятся к следующему:

1) необходимо разработать критерии, которые способствовали бы стандартизации аудиофрагментов, пригодных к применению в области профессионально ориентированной подготовки будущих специалистов (например, длительность звучания, содержание в соответствии с изучаемой темой, манера подачи, скорость речи, соотношение знакомых (уже изученных) и новых (незнакомых для большинства студентов в группе) лексических единиц и т. д.);

2) следует обращать внимание на понимание языковых конструкций, которые использованы в аудиофрагменте, и на их возможность употребления в будущем (при отработке устной и письменной речи);

3) подчеркивать необходимость понимания студентами сути высказывания с первого раза, а не пытаться переводить каждое услышанное слово;

4) не стоит заикливаться на поиске или создании аудиофайлов, ориентированных на искусственную отработку речевых клише или грамматических конструкций; реальные (аутентичные) материалы для любого уровня можно найти на специальных сайтах и интернет-платформах для изучающих язык специальности;

5) ориентировать студентов на выполнение части заданий по аудированию в рамках самостоятельной работы, предусмотренной рабочей программой дисциплины. В этом случае можно сэкономить драгоценное аудиторное время на этапе предварительного прослушивания (студенты могут сделать это в ходе подготовки домашнего задания) и посвятить больше времени отработке второго и третьего этапов на занятии (непосредственное прослушивание и задания после прослушивания).

Научить учиться – вот основная задача преподавателя высшей школы, ибо знания устаревают так быстро, что современному специалисту придется постоянно доучиваться и переучиваться на протяжении всей жизни.

Вывод, который можно сделать на основе анализа работ методистов и педагогов-практиков, напрашивается следующий: на занятиях по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» должна осуществляться постоянная рециркуляция разнообразных видов навыков, связанных с аудированием (первичное восприятие информации, ее распознавание, понимание, применение на практике, анализ полученного речевого продукта, корректировка (если требуется), оценивание результата (правильности ответов или реакций на голосовое сообщение), создание похожего речевого продукта (аудио-, видеозапись собственного высказывания по шаблону, который был услышан и отработан).

Последовательная тренировка всех механизмов аудирования способна привести к увеличению темпа внутреннего проговаривания, развитию фонематического слуха, увеличению объема запоминаемого материала после одного – двухразового прослушивания. Безусловно, студентам важна не только оценка выполненных заданий, но и обратная связь от преподавателя: что было сделано правильно или неправильно (и почему), где и какая есть возможность для активизации навыков распознавания иностранной речи на слух, какие стратегии могут пригодиться в процессе проведения промежуточного контроля, если обучаемый стремится к высокой оценке за выполненное задание по аудированию, на что нужно уделить большее внимание.

В этой связи стоит говорить о роли преподавателя как фасилитатора приобретения знаний [10, с. 261]. Для большинства студентов совет о необходимости развития языковой догадки остается всего лишь формальным посылом со стороны преподавателя. Создание банка заданий на работу по восстановлению текста (скрипта аудиофрагмента) доказывает свою результативность: сначала студентам следует проанализировать, какие части речи пропущены в предложении, потом предложить свои варианты для заполнения пробелов в данном тексте, затем послушать и сравнить, насколько языковая догадка была верной или неверной. Особую радость испытывают и студенты, и педагоги, если есть большое количество совпадений.

Это доказывает, что языковая догадка хорошо развита у того или иного студента. Очень важно при обучении языку специальности в неязыковом вузе уделять внимание не только профессиональным аспектам на иностранном языке, но и знакомить с общей культурой, нормами бизнес-этикета, формами коммуникации и методами оформления как письменных, так и устных образцов речи. Любые расширения границ познания – это благо, которое выпускники потом смогут использовать в процессе своей трудовой деятельности. И делать это с благодарностью к преподавателям, которые помогли им в свое время в преодолении языковых барьеров.

Библиографический список

- Капустин Н.И., Хашаева С.В. Влияние глобализации и интернационализации на востребованность иностранного языка в современном мире. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*. 2021; № 2 (20): 146–149.
- Grachev D.Yu., Bulgakova E.S. English as the language of modern science. *Успехи в химии и химической технологии*. 2020; Vol. 34, № 10 (233): 67–68.
- Orlov V.A. The impact of English on professional careers: the role of language certificates and international examinations. *Молодежь. Общество. Современная наука, техника и инновации*. 2023; № 22: 111–113.
- Бошкеева Н.С. Обучение аудированию. *Вестник Бишкекского гуманитарного университета*. 2018; № 4 (46): 175–178.
- Mirzaeva G. Effective teaching-learning methods for developing listening comprehension. *Вопросы педагогики*. 2019; № 12-1: 14–16.
- Александров А.В. Особенности и проблемы обучения аудированию студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 8–11. DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-8-11.
- Khodjayeva N.T. Potential difficulties in listening comprehension. *Евразийский научный журнал*. 2017; № 4: 385–386.
- Houston H. *The three stages of a listening activity*. Available at: <https://eflmagazine.com/the-three-stages-of-a-listening-activity/>
- Королева Е.В., Конышева Ю.Р. Применение когнитивных стратегий при обучении аудированию на уроках по иностранному языку. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-4: 138–141.
- Азарова В.В., Алпатов С.В., Альтшулер М.С. и др. *Междисциплинарные исследования в гуманитарных науках*. Москва, 2023.

References

- Kapustin N.I., Hashaeva S.V. Vliyaniye globalizatsii i internacionalizatsii na vostrebovanost' inostrannogo yazyka v sovremennom mire. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya*. 2021; № 2 (20): 146–149.
- Grachev D.Yu., Bulgakova E.S. English as the language of modern science. *Uspehi v himii i himicheskoy tekhnologii*. 2020; Vol. 34, № 10 (233): 67–68.
- Orlov V.A. The impact of English on professional careers: the role of language certificates and international examinations. *Molodezh'. Obschestvo. Sovremennaya nauka, tekhnika i innovatsii*. 2023; № 22: 111–113.
- Boshkoeva N.S. Obuchenie audirovaniyu. *Vestnik Bishkekского gumanitarnogo universiteta*. 2018; № 4 (46): 175–178.
- Mirzaeva G. Effective teaching-learning methods for developing listening comprehension. *Voprosy pedagogiki*. 2019; № 12-1: 14–16.
- Aleksandrov A.V. Osobennosti i problemy obucheniya audirovaniyu studentov neyazykovykh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 8–11. DOI 10.24412/1991-5497-2023-3100-8-11.
- Khodjayeva N.T. Potential difficulties in listening comprehension. *Evrasijskiy nauchnyy zhurnal*. 2017; № 4: 385–386.
- Houston H. *The three stages of a listening activity*. Available at: <https://eflmagazine.com/the-three-stages-of-a-listening-activity/>
- Koroleva E.V., Konyshova Yu.R. Primeneniye kognitivnykh strategiy pri obuchenii audirovaniyu na urokakh po inostrannomu yazyku. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-4: 138–141.
- Azarova V.V., Alpatov S.V., Altshuler M.S. i dr. *Mezhdisciplinarnyye issledovaniya v gumanitarnykh naukah*. Moskva, 2023.

Статья поступила в редакцию 15.01.25

as well as their connection with the foreign language educational process, are revealed. Learning a foreign language in a non-linguistic university is particularly difficult for students due to a number of problems that have been highlighted in this article. In this regard, examples of exercises generated by neural networks that can be used in foreign language lessons at a non-linguistic university are given. The presented material enables to conclude that artificial intelligence helps to ensure that classes are interesting, diverse, and more appealing to students, stimulating their more active involvement in the process of acquiring new knowledge.

Key words: artificial intelligence, neural networks, learning, foreign languages, education, non-linguistic university

Н.М. Симеонова, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: me5me5@mail.ru

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В статье рассматриваются вопросы влияния искусственного интеллекта на процесс обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов, а также на организацию его преподавания. Раскрыты преимущества использования нейросетей, представляющих собой ничем не ограниченный ресурс учебных материалов, методик и способов анализа учебных программ, а также их связь с иноязычным образовательным процессом. Изучение иностранного языка в непрофильном вузе представляет для студентов особую сложность в виду целого ряда проблем, которые были освещены в данной статье. В связи с этим приведены примеры сгенерированных нейросетями упражнений, которые можно использовать на уроках иностранного языка в неязыковом вузе. Представленный материал позволяет сделать вывод, что искусственный интеллект способствует тому, чтобы занятия были интересными, разнообразными, вызывающими отклик у студентов, стимулируя их более активную вовлеченность в процесс получения новых знаний.

Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, обучение, иностранные языки, образование, неязыковой вуз

Нейросети в жизни человека появились относительно недавно, тем не менее человечество уже давно задумывалось над созданием интеллекта, подобного человеческому. Изучение применения искусственного интеллекта (ИИ) в современном мире представляет собой особую важность и актуальность. Данная технология стремительно развивается, проникая во все новые сферы, и этот процесс, по всей видимости, не остановить. На сегодняшний момент ИИ – часть образовательного процесса, которая помогает преподавателям структурировать учебную программу, учитывая особенности студентов. Данный подход при его грамотном использовании способен принести пользу студентам разных вузов, в том числе неязыковых [1–12].

Искусственный интеллект, совершенствуясь каждый день, способен помочь преподавателю иностранного языка решать самые неординарные задачи. Это может включать индивидуальную работу со студентом и работу в группе, изучение языка с нуля и достижение самого высокого уровня знаний, концентрируясь на специализированной лексике или на общей подготовке.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы рассмотреть особенности внедрения искусственного интеллекта в процесс изучения иностранного языка в неязыковом вузе, учитывая возможные методы работы и ее результаты.

Поставленная цель предполагает решение следующих задач:

- проанализировать особенности ИИ при формировании учебной программы, а также осветить возможные недостатки внедрения искусственного интеллекта в вузы, в том числе необходимый баланс между использованием ИИ и участием человека в образовательном процессе;
- рассмотреть вероятное влияние изучения иностранного языка при помощи ИИ на результаты студентов в условиях продолжающегося развития новых технологий и их использования в педагогике.

Методы исследования, используемые в данной статье, представляют собой анализ научно-исследовательской литературы, посвященной данной теме, а также практическое рассмотрение уникальных характеристик методической работы с искусственным интеллектом.

Научная новизна статьи состоит в том, что в данном исследовании была сделана попытка комплексного обзора основных затруднений, с которыми сталкиваются студенты неязыковых вузов на занятиях иностранными языками. Учитывая, что ИИ может упростить освоение нового материала на протяжении всего периода обучения, рассмотрение искусственного интеллекта как современного способа преподавания представляет особую ценность. Следует помнить, что ИИ способен сделать образовательные программы более индивидуальными и адаптированными к запросам каждого из студентов, подстраиваясь к его навыкам и опыту, что поможет серьезным образом облегчить преподавание иностранного языка и добиться более впечатляющих результатов.

Теоретическая значимость статьи заключается в изучении развития искусственного интеллекта и анализе его аспектов, оказывающих непосредственное влияние на методологические теории преподавания иностранного языка и охватывающих основополагающее взаимодействие лингвистики, преподавания и технологий.

Практической значимостью исследования можно определить трехступенчатый подход в изучении данной темы, а именно: выявление преимуществ использования ИИ, анализ проблем студентов неязыковых вузов и рассмотрение того, как ИИ может справиться с данными затруднениями, предоставляя более результативные и целесообразные методы изучения языка.

Как и любое другое изобретение, искусственный интеллект прошел через несколько этапов своего развития, прежде чем добрался до наших дней. Доподлинно неизвестно, насколько сильно древние сообщества занимала идея создания человекоподобных существ. Однако настоящий прорыв в этой области произошел в 1940-х годах, когда при помощи логики и высокоточных вычислений началась работа над первыми компьютерами. В 1950-х годах Аланом Тьюрингом

был изобретен тест, целью которого стало выяснить, может ли компьютер мыслить [9]. Его труды стали поворотным в области теории и практики ИИ, что подтолкнуло Джона Маккарти к созданию термина «искусственный интеллект». Однако в 1970-х годах многие потеряли интерес к финансированию искусственного интеллекта, и это привело к «зиме ИИ». В 1980-х годах ситуация изменилась, так как стали появляться первые системы, пробующие имитировать функции человека. Все больше отраслей науки и производства начинали внедрять компьютерные технологии на разных уровнях. За счет массивов данных и увеличенных мощностей человечество продвинулось в создании алгоритмов искусственного интеллекта, хотя скепсис в отношении ИИ сохранялся даже в 2017 году [3]. Тем не менее сегодня ИИ уже является неотъемлемой частью здравоохранения, образования, экономики (например, Сири и Алиса), логистики и многих других сфер. Стоит помнить, что «в условиях роста темпов обновления технологий необходимо искать новые пути реализации профессиональных образовательных программ с применением нейронных сетей и искусственного интеллекта с учетом концепции опережающего обучения» [7, с. 245].

На данный момент ИИ существенно трансформирует педагогические приемы подбора материала и проверки уровня знаний студентов неязыковых вузов. С каждым днем эти изменения становятся все масштабнее. Мы можем выделить следующие самые важные аспекты.

Индивидуальный подход. Нейросети способны исследовать сильные и слабые стороны каждого из студентов, формируя и подбирая персонализированную программу, не только включая в нее просветительские элементы, но и делая ее увлекательной и интересной. Такой подход дает обучающимся возможность заниматься в удобном им темпе, развивая критическое мышление и креативные навыки, делая акцент именно на том, что им актуально в данный момент. Например, искусственный интеллект может отфильтровывать задания и адаптировать их в соответствии с уровнем знания иностранного языка или искать ошибки в большом объеме научных работ. «Преподаватель уже не просто передает знания ученику, а оказывает эмоциональную поддержку и направляет в нужное русло» [8; 3].

Обучение в режиме реального времени. ИИ дает возможность общаться в любое время дня и ночи, практикуя навыки речи и аудирования из любого местоположения, что особенно важно для студентов неязыковых вузов, где выделяется достаточного количества часов на изучение иностранного языка. Чаты с нейросетью позволяют студенту выстраивать беседу, не опасаясь пристального внимания к себе, как это обычно происходит во время привычных занятий в университете. Кроме того, обсуждение может быть завершено в любой момент, когда студенту станет некомфортно. При этом чат-бот также исправляет ошибки в произношении, словарном запасе или грамматических и стилистических структурах, выполняя функцию преподавателя. Такая интерактивная тренировка иностранного языка может стать ненавязчивым способом совершенствования языковых навыков. С этим связано еще одно преимущество использования нейросетей в образовании – мгновенная обратная связь, при помощи которой можно эффективно усваивать новые знания [1].

Многообразие методов преподавания. Характер и особенности ИИ обеспечивают преподавателей нелингвистических вузов широким рядом методик и тактик, используемых во время преподавания иностранного языка. Нередко процесс работы с искусственным интеллектом ограничен фантазией самого человека. Все необходимые навыки – аудирование, письмо, чтение, умение вести беседу, богатый словарный запас, знание правил грамматики и пунктуации – можно развить при помощи ИИ. Если преподаватель не ограничивает себя в построении занятия, то у него есть все шансы заинтересовать студентов и полностью погрузить их в образовательный процесс.

Доступные методические материалы. Технологии ИИ позволяют создавать доступный контент для студентов неязыковых вузов с разным уровнем под-

готовки. Инструменты преобразования текста в речь преобразуют письменные материалы в аудиоформаты, облегчая процесс обучения и усвоение новых концепций для учащихся, воспринимающих информацию лучше на слух [5]. Кроме того, ИИ может генерировать субтитры для видео, улучшая понимание для студентов, воспринимающих информацию визуально.

Геймификация и вовлечение. Многие нейросети включают элементы геймификации, чтобы сделать изучение языка более интересным. Интегрируя тесты, интерактивные сценарии и системы вознаграждений, эти инструменты мотивируют студентов неспециализированных вузов последовательно практиковаться, наслаждаясь процессом обучения [4].

Все эти преимущества способны решить ряд проблем, с которыми студенты образовательных учреждений, которые не специализируются на изучении иностранных языков, часто сталкиваются и которые затрудняют развитие их языковых навыков. Рассмотрим основные сложности, которые способен решить ИИ.

Отсутствие специализированных ресурсов. Университеты, специализирующиеся на языковом образовании, обычно предоставляют специализированные ресурсы, такие как лингвистические лаборатории, специализированные библиотеки и общение с носителями языка. Напротив, в неспециализированных учебных заведениях эти возможности могут отсутствовать, что ограничивает доступ студентов к иммерсивной среде обучения и практическому применению приобретенных языковых навыков.

Недостаточная направленность учебной программы. В университетах без специализации по иностранному языку в учебной программе другие академические дисциплины могут иметь приоритет над изучением языков. Это может привести к меньшему количеству предлагаемых курсов, менее опытным преподавателям и отсутствию структурированных языковых программ. Следовательно, студенты могут не получить всестороннего образования, необходимого для развития навыков владения иностранным языком.

Ограниченные возможности практики. Овладение языком во многом зависит от практики, особенно от навыков говорения и аудирования. Специализированные учреждения часто создают возможности для общения с носителями языка посредством программ обмена или взаимодействия с сообществом. Напротив, студенты неспециализированных вузов могут не иметь подобных возможностей, что затрудняет для них практику и совершенствование языковых навыков в реальных условиях.

Мотивация и культурный контекст. Изучение иностранного языка, как правило, дается намного легче тем обучающимся, которые ставят перед собой четкие цели, и особенно важно, чтобы эти цели были связаны с иностранными языками. Однако одним из самых первостепенных факторов, которые способны оказать влияние на студентов, — это возможность реализовать новые знания на практике. То есть если студент неязыкового вуза не будет применять навыки и видеть результат, ему будет сложно мотивировать себя на его изучение. Это может привести к несерьезному отношению к образовательному процессу, особенно когда учащийся отдаёт предпочтение предметам, имеющим непосредственное отношение к его основному профилю.

Схожие интересы или их отсутствие. В языковых вузах создается атмосфера, поощряющая совместную работу студентов, что выражается в специализированных лингвистических аудиториях или выделении часов для совместного обсуждения пройденного материала. Это помогает студентам наладить контакт друг с другом, где они смогут создавать совместные проекты, поддерживая и направляя друг друга. Так они становятся более внимательными к своим ошибкам и ошибкам своих будущих коллег. Тогда как студентам из неязыковых вузов будет сложнее найти сверстника со схожими интересами и уровнем знания языка, что приводит к тому, что у обучающихся меньше возможностей общаться и развивать навыки говорения.

На фоне этого искусственный интеллект может помочь студентам неязыковых вузов справиться с учебной нагрузкой, сделав их обучение более осмысленным, целенаправленным и результативным, решив ряд затруднений, которые возникают у них на пути. ИИ способен не только конструировать задания и план занятия, но и оценивать трудности студентов, основываясь на их ошибках в текстах, объединяя данные и делая выводы о их общем прогрессе. Так, например, выяснилось, что искусственный интеллект хорошо справляется со сферой грамматики иностранного языка [6]. Это помогает уделять внимание тем аспектам, которые являются наиболее сильно отстающими у того или иного студента, что особенно важно в неязыковом вузе, где на иностранные языки выделяется мало часов. То есть ИИ способен упрощать образовательный процесс не только для

студентов, но и преподавателей, просчитывая комплексность разработанной учебной программы. Предиктивно анализируя, какие тексты и задания подойдут к каждому конкретному уровню знания языка, нейросети смогут помочь преподавателям подобрать те материалы, которые отвечают требованиям учебной программы, а также полностью удовлетворить потребности и интересы студента.

Приведем некоторые примеры использования искусственного интеллекта для тренировки чтения, письма, разговорной речи и навыков аудирования.

В целях развития навыков чтения с помощью ИИ преподаватели могут создать текст на определенную тему с использованием ключевых слов. Данное упражнение может быть использовано на уроке или в качестве домашнего задания после чтения, аудирования или введения вокабуляра. Программа предлагает выбрать уровень языка (A1-C2), а также жанр — fictional story (вымышленная история), descriptive article (описательная статья), newspaper article (статья в газете), argumentative article (аргументирующая статья), blog post (блог), review (обзор), formal letter (официальное письмо), informal letter (неофициальное письмо), poem (стих). Если текст необходимо адаптировать под уровень студента, возможности ИИ позволяют упростить, усложнить или перефразировать материал. В целях быстрого просмотра текста интересным также будет упражнение, где ИИ создает три заголовка для заданного текста, два из которых неверные, только один верный. После прочтения текста ИИ может генерировать разные виды вопросов для контроля понимания. Это могут быть открытые вопросы, вопросы с выбором верного ответа, а также задания на верное/неверное утверждение.

В качестве вспомогательного учебного материала, например, для ролевых игр, ИИ применяется для разработки текстов меню ресторана, прайс-листов, дорожных знаков, вывесок магазина, предупреждающих знаков, объявлений о продажах, мероприятиях, вакансиях, приглашениях на вечеринки, ответах на приглашения, различных видов инструкций, рецептов, заголовков статей и т. п.

Что касается обучения письму, нейросеть может быть использована для создания списка тем по какому-либо вопросу; творческих заданий на основе новых слов (посты в социальных сетях, комментарии, электронные письма, обзоры и т. д.); списка цитат известных людей для написания эссе. Например, будет интересно следующее упражнение: ИИ генерирует разные мнения людей по какому-либо вопросу или тексту, что стимулирует студентов рассматривать разные точки зрения и оценивать аргументы, отстаивая при этом свое мнение.

Кроме того, нейросети могут предложить большое количество упражнений для развития навыков говорения. В качестве примера мы можем привести следующие задания: создание вопросов, высказываний, диалогов, цитат, которые можно обсудить до прочтения какого-либо материала; списка преимуществ и недостатков для последующих дебатов; интересных фактов для дискуссий по определенной теме. С помощью инструментов ИИ преподаватель может создать диалог на основе любого текста, темы или ключевых слов. Студентам предлагается прочитать диалог и организовать дискуссию, что способствует развитию коммуникативных навыков обучающихся.

ИИ также играет большую роль в формировании аудитивных умений. Преподаватель загружает аудио- или видеоматериал, и нейросеть составляет специальные вопросы, вопросы с выбором ответа и задания по типу верно/неверно. ИИ также генерирует упражнение, в ходе которого студенты должны заполнить пробелы в видео- или аудиозаписи. Данное задание позволяет лучше воспринимать текст на слух и понимать контекст. Искусственный интеллект предоставляет не только алгоритмы составления заданий, учитывающие особенности и способности каждого из студентов, но и инструменты мониторинга всех этапов обучения, получения отзывов об успешно или неудачно продуманных занятиях.

Учитывая вышесказанное, можно сделать выводы о том, что интеграция ИИ в образование до сих пор продолжается, и многие его инструменты способны стать основой качественного опыта и студентов, и преподавателей. В данной статье были рассмотрены уникальные проблемы, стоящие перед студентами неязыковых вузов, а также преимущества использования ИИ. В основе преподавания всегда лежит заинтересованность обучающихся, поэтому если, применяя ИИ, преподаватель сможет мотивировать студентов, то он уже решит половину задачи. Интерес и вовлеченность в занятия напрямую скажутся на эффективности и продуктивности студентов, особенно если педагогам удастся учесть индивидуальные способности каждого из студентов [2]. Постановка и решение четких задач, практически непрерывная обратная связь, позволяющая мгновенно корректировать ошибки студентов и направлять их в нужное русло, в перспективе могут значительным образом превзойти привычные методы изучения иностранного языка в неязыковом вузе.

Библиографический список

- Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32, № 4: 9–22.
- Никишкина Е.В., Ларин С.Э., Белаш В.Ю. Нейросети и образование: положительные и отрицательные стороны, возможности использования. *Педагогический вестник*. 2024; № 32: 54–58.
- Павлов Д.А. Искусственные нейросети в контексте науки и образования. *Компьютерные инструменты в образовании*. 2017; № 6: 25–30.
- Руанет В.В., Хетагурова А.К. Нейросетевые технологии как средство организации образовательного процесса. *ОТО*. 2005; № 4: 296–317.
- Сорокин Н.С. Роботизированная журналистика в России: есть ли перспектива. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; №1 (98).
- Федяев О.И. Прогнозирование остаточных знаний студентов по отдельным дисциплинам с помощью нейронных сетей. *Известия Южного Федерального университета*. 2016; №7: 122–136.
- Филатова О.Н., Булаева М.Н., Гущин А.В. Применение нейросетей в профессиональном образовании. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 2: 243–245.

8. Широкопобова А.Г. Искусственный интеллект как инструмент оптимизации работы преподавателя высшей школы. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 9, № 2: 138–145.
9. Copeland J.B. *Alan Turing's Automatic Computing Engine*. Oxford University Press, 2005.

References

1. Ivahnenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyi resurs? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; Т. 32, № 4: 9-22.
2. Nikishkina E.V., Larin S.E., Belash V.Yu. Nejroseti i obrazovanie: polozhitel'nye i otricateľnye storony, vozmozhnosti ispol'zovaniya. *Pedagogicheskij vestnik*. 2024; № 32: 54-58.
3. Pavlov D.A. Iskustvennye nejroseti v kontekste nauki i obrazovaniya. *Komp'yuternye instrumenty v obrazovanii*. 2017; № 6: 25-30.
4. Ruanet V.V., Hetagurova A.K. Nejrosetevye tehnologii kak sredstvo organizacii obrazovatel'nogo processa. *OTO*. 2005; № 4: 296-317.
5. Sorokin N.S. Robotizirovannaya zhurnalistika v Rossii: est' li perspektiva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; №1 (98).
6. Fedyaev O.I. Prognozirovaniye ostatoknykh znanij studentov po otdeľnym disciplinam s pomosh'yu nejronnykh setej. *Izvestiya Yuzhnogo Federal'nogo universiteta*. 2016; №7: 122-136.
7. Filatova O.N., Bulaeva M.N., Guschin A.V. Primeneniye nejrosetej v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 2: 243-245.
8. Shirokolobova A.G. Iskustvennyy intellekt kak instrument optimizacii raboty prepodavatela vysshej shkoly. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; Т. 9, № 2: 138-145.
9. Copeland J.B. *Alan Turing's Automatic Computing Engine*. Oxford University Press, 2005.

Статья поступила в редакцию 17.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-103-107

Tomilina S.N., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru
Tuktarov R.R., Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk), E-mail: mail@nsma.ru
Baliaeva S.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University, Professor (Novorossiysk), E-mail: mail@nsma.ru

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN MARITIME UNIVERSITY CADETS IN CONVENTIONAL DISCIPLINES. The article examines pedagogical conditions for development of cognitive interest of cadets at a maritime university in conventional disciplines. The formation of a future maritime transport specialist in the process of studying at a maritime educational organization as a truly competent professional requires instilling and developing in him, during the learning process, a cognitive interest in conventional training, a desire to search and acquire new knowledge. The objective of the study is to substantiate and disclose the totality of pedagogical conditions that contribute to development of cadets' cognitive interest in conventional disciplines. The following research methods are applied: theoretical (study of scientific publications of Russian scientists; theoretical analysis; synthesis; generalization; ranking) and empirical (survey; individual interviews). The result of the study is a set of pedagogical conditions for the development of the cognitive interest of cadets of a maritime university in conventional disciplines. The obtained results have scientific novelty, theoretical and practical significance. The developed scientific provisions are aimed at improving the quality and effectiveness of professional training of cadets and are of interest to teaching and teaching staff of all types of educational institutions.

Key words: conventional disciplines, conventional training, cadets, maritime university, pedagogical conditions, cognitive interest, professional training, students

С.Н. Томили́на, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru
Р.Р. Тукта́ров, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru
С.А. Баля́ева, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К КОНВЕНЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье рассматриваются педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам. Формирование будущего специалиста морского транспорта в процессе обучения в морской образовательной организации как настоящего компетентного профессионала требует привить и развить у него в процессе обучения познавательный интерес к конвенционной подготовке, стремление к поиску и получению новых знаний. Цель исследования: обоснование и раскрытие совокупности педагогических условий, способствующих развитию познавательного интереса курсантов к конвенционным дисциплинам. Применены следующие методы: теоретические (изучение научных публикаций российских ученых; теоретический анализ; синтез; обобщение; ранжирование) и эмпирические (опрос; индивидуальные беседы). Результаты исследования – совокупность педагогических условий развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам. Полученные результаты обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Разработанные научные положения направлены на повышение качества и результативность профессиональной подготовки курсантов и представляют интерес для преподавательского и инструкторского составов всех видов учебных заведений.

Ключевые слова: конвенционные дисциплины, конвенционная подготовка, курсанты, морской университет, педагогические условия, познавательный интерес, профессиональная подготовка, учащаяся молодежь

Важнейшим направлением профессиональной подготовки обучающихся в морских образовательных организациях является конвенционная подготовка [1]. Данный вид профессионального обучения введен по инициативе Международной морской организации (ИМО) и предусматривает расширение профессионального мировоззрения будущих специалистов морского транспорта, их качественную подготовку к грамотным и решительным действиям по обеспечению необходимого уровня безопасности мореплавания, принятия оперативных и грамотных решений, осуществления компетентных действий в любых ситуациях (предварительных, аварийных, чрезвычайных, экстремальных) [2].

В процессе конвенционной подготовки курсанты морского университета изучают более 20 конвенционных дисциплин, среди которых «Подготовка по охране судна»; «Начальная подготовка по безопасности»; «Подготовка к борьбе с пожарами на судне» и другие. Каждая дисциплина предусматривает изучение положений Международных конвенций, соответствующих кодексов и резолюций ИМО, а также овладение курсантами конкретными компетенциями, получение новых конвенционных знаний, формирование требуемых навыков и умений.

Актуальность темы подтверждается следующими факторами педагогической направленности:

- важностью использования потенциала познавательного интереса в практике конвенционной подготовки курсантов морских образовательных организаций;
- недостаточной изученностью феномена «познавательный интерес» и его потенциала в целях основательного изучения конвенционных дисциплин;

– игнорированием некоторыми преподавателями и инструкторами возможностей феномена «познавательный интерес» для личностного и профессионального развития курсантов;

- потребностью повышения уровня мотивации к овладению конвенционными знаниями, формирования комплекса конвенционных навыков и умений;
- значимостью познавательного интереса для формирования профессионального мировоззрения курсантов, развития у них профессиональной эрудиции, потребности к овладению новыми конвенционными знаниями, становлению опыта деятельности, необходимого как для повседневных, так и для нестандартных ситуаций [3].

Проведенный опрос инструкторов и преподавателей конвенционных дисциплин показал, что 76% из них не уделяют должного внимания использованию потенциала феномена «познавательный интерес»; 53% респондентов не смогли перечислить, какие педагогические условия необходимо создать для повышения познавательного интереса курсантов; 31% слабо знают формы и методы формирования познавательного интереса у обучающихся.

Изучение практики проведения конвенционной подготовки и проведенный теоретический анализ научной литературы позволили выявить наличие существенного противоречия между потребностью социума в профессионально компетентных специалистах морского транспорта, получивших основательную конвенционную подготовку в морских вузах, способных к активному саморазвитию, самообучению, самостоятельному научному поиску необходимых новых конвенционных знаний и отсутствием теоретических разработок педагогических

условий развития познавательного интереса курсантов к конвенционным дисциплинам, наличие которых обеспечило бы высокую эффективность педагогического процесса в вузе.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки в морском вузе.

Цель исследования: определить и раскрыть содержание педагогических условий, способствующих развитию познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам.

Достижение сформулированной цели требует решения совокупности задач:

- основываясь на взглядах российских ученых, конкретизировать термин «педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам»;
- путем изучения и анализа научных публикаций, изучения практики проведения конвенционной подготовки в морском университете отобрать и определить совокупность педагогических условий, потребных для развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам;
- уточнить характерные особенности педагогических условий, применяемые в интересах развития познавательного интереса курсантов;
- раскрыть меры по реализации каждого педагогического условия;
- предложить рекомендации для инструкторов и преподавателей конвенционных дисциплин по активизации использования познавательного интереса в практике конвенционной подготовки.

Научная новизна: впервые на основе системно-деятельностного и личностно-развивающего подходов предложен термин «педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам» как целостная развивающаяся система.

Теоретическая значимость: выявлена и обоснована совокупность педагогических условий, существенно влияющих на результативность развития познавательного интереса курсантов в процессе изучения ими конвенционных дисциплин.

Практическая значимость: результаты настоящего исследования могут быть применены в практике обучения курсантов и студентов морских образовательных организаций, а также иных учебных заведений, готовящих специалистов для различных отраслей российской экономики.

В интересах качественного проведения исследования применены следующие методы: теоретической направленности (изучение научных публикаций российских ученых; теоретический анализ; синтез; обобщение; ранжирование, конкретизация), что дало возможность объективно уточнить сущность феномена «педагогические условия», выявить и систематизировать педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам; эмпирические (опрос; индивидуальные беседы) – позволили уточнить мнение инструкторов и преподавателей конвенционной подготовки о феномене «познавательный интерес» и педагогических условиях, потребных для его развития у курсантов.

Термин «познавательный интерес курсантов морского вуза» есть доминирующий мотив его учебной и профессиональной деятельности, причиной проявления которого является определенная познавательная задача, требующая заинтересованности, ответственности, творчества, поисковой деятельности» [4, с. 196].

Наши усилия сконцентрированы на внимательном подборе совокупности педагогических условий, которые будут действительно сказываться на результативности протекания конвенционной подготовки, эффективным и результативным формировании необходимых знаний, навыков и умений у будущих специалистов морского транспорта, готовности оперативно и со знанием дела действовать в любой складывающейся обстановке в ходе рейса. Роль познавательного интереса заключается в том, что его формирование у курсантов должно способствовать творческому применению полученных знаний, привитию интереса в постоянном и самостоятельном применении конвенционных знаний и удовлетворении своих профессиональных потребностей и намерений.

Следовательно, рассматриваемая тема не только актуальна, но и необходима для целенаправленного использования потенциала педагогических условий, качественного улучшения состояния и результативности конвенционной подготовки, проводимой в морском вузе.

Сущность и потенциал феномена «педагогические условия». Во всех отечественных толковых словарях содержится слово «условие», которое трактуется как правила, основа или предпосылка какого-то явления или благоприятные обстоятельства, содействующие развитию какого-либо процесса или деятельности. Для нас важно уяснить, что условия представляют собой определённые явления, потребные для наступления конкретного события. В то же время условия сами по себе не вызывают это событие.

Ныне исследуемый феномен активно творчески используется отечественными теоретиками и практиками как при проведении разнообразных исследований, так и для всевозможных практик обучения и воспитания студентов и курсантов. В последние десятилетия проблематику педагогических условий рассматривали такие ученые, как В.И. Андреев, Н.М. Борытко, А.А. Володин, Н.В. Ипполитова, А.Я. Найн, И.Ю. Сазонов, И.В. Тарасевич и др.

Так, В.И. Андреев, утверждает, что педагогические условия есть конкретные «обстоятельства процесса обучения ...» [5, с. 17]. Н.М. Борытко подходит к ним как к «внешним обстоятельствам», внешним факторам [6, с. 181]. А.А. Володин и Н.Г. Бондаренко позиционируют данный феномен как «характеристику педагогической системы» [7, с. 146]. Н.В. Ипполитова как «компонент педагогической системы» [8, с. 11]. А.Я. Найн определяет их как «совокупность объективных возможностей содержания форм, методов и материально-пространственной среды» [9, с. 13], И.В. Тарасевич и И.Ю. Сазонов – как «комплекс мер», направленных на успешное достижение заранее намеченных целей [13, с. 346].

Как видим, отечественные ученые поясняют сущность феномена «педагогические условия» как некие обстоятельства или факторы, комплекс мер, существенно влияющих на эффективность педагогической системы и содействующих развитию обучающихся в процессе учебно-воспитательной деятельности, т. е. в процессе аудиторной и внеаудиторной работы. При этом все авторы едины во мнении, что педагогические условия направлены на повышение эффективности педагогического процесса и неперемное достижение намеченной цели. Этим они и ценны как для исследователей, так и практиков.

Отечественные ученые к достоинствам педагогических условий относят:

- обеспечение успешности проведения педагогического процесса;
- наличие неразрывной взаимосвязи с постановкой цели педагогического исследования;
- направленность на качественное достижение намеченной образовательной цели;
- ориентированность на развитие личности воспитанника;
- тесную взаимосвязь и взаимодополнение;
- присутствие всех компонентов процесса воспитания и обучения: цели, задачи, содержания, методов, форм и средств.

В научной литературе приводятся различные классификации педагогических условий. Наибольшую популярность ныне завоевала классификация педагогических условий, приведенная в табл. 1.

Таблица 1

Виды педагогических условий

Вид	Суть конкретного вида педагогических условий
Организационно-педагогические	– характеристика педагогической системы, отражающей совокупность потенциальных возможностей пространственно-образовательной среды, реализация которых обеспечит упорядоченное и направленное эффективное функционирование, а также развитие педагогической системы [10, с. 147]
Психолого-педагогические	– призваны обеспечить определенные педагогические меры воздействия на развитие личности субъектов или объектов педагогического процесса (педагогов или воспитанников), влекущее, в свою очередь, повышение эффективности образовательного процесса [11, с. 12]
Дидактические	– обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом отбора, конструирования и применения элементов содержания, форм, методов и средств обучения, способствующих эффективному решению поставленных задач [12, с. 7]

Базируясь на произведенном теоретическом анализе, вычленим следующие характерные особенности феномена «педагогические условия»:

- выступают как результат целенаправленного отбора исследователя или педагога;
- сознательно сконструированы исследователем, преподавателем (воспитателем);
- требуют точного определения и формулировки;
- охватывают совокупность конструктивных мер;
- выступают как составной элемент педагогической системы;
- структурно содержат: а) внутренние элементы (влияют на развитие личностной сферы субъектов образовательного процесса); б) внешние элементы (содействуют формированию процессуальной составляющей системы);
- включают факторы и среду, в которой протекает педагогический процесс;
- оказывают значимое влияние на ход педагогического процесса;
- взаимодействуют и дополняют друг друга;
- отражают комплекс потенциалов образовательной и материально-пространственной сред;
- способствуют созданию наиболее благоприятной атмосферы обучения и воспитания;
- предполагают достижение намеченного результата.

Изучение и анализ научной литературы, охватывающей сферу педагогических условий, свидетельствует о наличии множества разнообразных подходов и дефиниций, детерминирующих сущность исследуемого феномена.

Развитие представляет собой некий тип изменения, модификации, трансформации, движения в социуме или природе. Оно предполагает переход от од-

ного состояния к другому, от старого качества к новому, более высокому, совершенному.

В педагогике развитие связано с индивидом, личностью и означает определенное улучшение, изменение качеств, преобразование физических и психических состояний человека. Развитие – это существенный процесс, обеспечивающий социальное становление и социализацию личности, вооружение её ценностными ориентациями, накопленным социальным опытом жизни и деятельности, нормами морали и нравственности, правилами коммуникации и налаживания отношений с окружающими. Развитие зависит от организованности и степени воздействия на личность, т. е. от внешних условий, в том числе и педагогических.

Основные условия, влияющие на познавательный интерес курсантов показаны на рис. 1 [15].

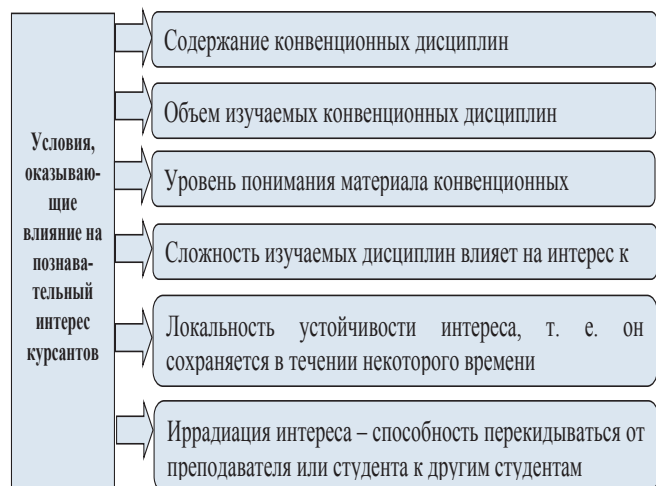


Рис. 1. Условия развития познавательного интереса курсантов

Ключевая функция феномена «педагогические условия» – это «отбор и реализация содержания, форм, методов и средств педагогического взаимодействия как преподавателя и обучающихся, так и обучающихся между собой в процессе обучения, что обеспечит эффективное решение педагогических задач» [14].

На основе произведенного теоретического анализа предлагаем под термином «педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам» понимать некую специфическую систему необходимых положительных и конструктивных мер, созданных и применяемых преподавателем (инструктором), воздействующих на личность обучающегося (курсанта) и обеспечивающих эффективное достижение намеченной цели.

Изучение и анализ публикаций современных авторов (Е.Е. Пашкова; Л.А. Григоренко; О.Н. Прокофьева [16]; С.В. Бородин [17]) позволил нам выявить и отобрать для проводимого исследования 12 педагогических условий, обеспечивающих эффективное развитие познавательного интереса у курсантов и провести их ранжирование. Применение метода ранжирования позволяет ис-

следовательно или преподавателю исключить все второстепенные педагогические условия, которые существенно не влияют на изучаемый феномен и качество проведения эксперимента. В то же время ранжирование достоверно обеспечивает выявление самых важных и значимых педагогических условий для проводимого исследования.

Для проведения ранжирования были привлечены 28 преподавателей и 4 инструктора конвенционных дисциплин, качественная характеристика которых приведена в табл. 2.

Таблица 2

Качественная характеристика участников ранжирования

Параметр	Преподаватели	Инструкторы
Имеют высшее образование	28	3
Имеют среднетехническое образование	-	1
Имеют опыт работы более 15 лет	3	–
Имеют опыт работы более 20 лет	25	4
Прошли курсы повышения квалификации	28	4

Анализ табл. 2 позволяет утверждать, что отобранный состав инструкторов и преподавателей обладает достаточно высоким уровнем профессионального образования. Из 32 участников 31, что составляет 96,7%, имеет высшее профессиональное образование и хорошие психолого-педагогические знания. Также отобранные кандидаты имеют колоссальный практический опыт. Из 32 преподавателей и инструкторов 29, что соответствует 90%, имеют практический опыт работы на морских судах и в морских учебных заведениях более 20 лет. Это позволяет отобранному контингенту достаточно объективно ранжировать предложенный перечень педагогических условий. Результаты ранжирования приведены в табл. 3.

Анализ табл. 3 позволяет определить пять наиболее важных и значимых педагогических условий для проводимого исследования. Рассмотрим каждое из них.

1. Педагогическое содействие формированию у студентов положительного эмоционального настроя и создание благоприятного психологического климата в ходе учебного процесса. Для этого целесообразно [18]:

- обеспечить сознательный настрой курсантов на восприятие позитивных сторон учебно-воспитательного процесса и конвенционной подготовки;
- установить с курсантами открытые, доверительные отношения;
- организовать оптимальное сотрудничество и эмоциональную поддержку курсантов;
- сформировать у курсантов стремление изменять своё отношение к лучшему к конвенционной подготовке при помощи собственных ресурсов;
- постепенно увеличивать продуктивность учебной, поисковой и самостоятельной работы курсантов;
- создание и поддержка комфортного психологического климата в учебных группах;
- выработка способности успешно справляться с различными учебными и жизненными ситуациями.

2. Создание в ходе занятий творческой атмосферы, побуждающей обучающихся к активной мыслительной деятельности и самостоятельной работе. Для этого целесообразно:

Таблица 3

Итоги ранжирования выбранных педагогических условий

№ п/п	Педагогические условия	РАНГ		
		Инструкторы	Преподаватели	Итог
1.	Педагогическое содействие формированию у студентов положительного эмоционального настроя и создание благоприятного психологического климата в ходе учебного процесса	1	1	1
2.	Планомерное и эффективное построение внеучебной деятельности курсантов	12	12	12
3.	Создание в ходе занятий творческой атмосферы, побуждающая обучающихся к активной мыслительной деятельности и самостоятельной работе	3	2	2
4.	Применение метода проектного обучения в ходе конвенционной подготовки	4	6	5
5.	Использование методов активного обучения	5	3	3
6.	Локальная устойчивость познавательного интереса	7	9	8
7.	Иррадиация познавательного интереса	11	10	11
8.	Удержание внимания курсантов к изучаемому материалу	10	8	9
9.	Развитие познавательной активности курсантов	9	11	10
10.	Формирование мотивации курсантов к конвенционным дисциплинам	8	7	7
11.	Совершенствование психолого-педагогического мастерства преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки	2	5	4
12.	Реализовать дифференцированный подход на занятиях с курсантами	6	4	6

- целенаправленно направить образовательный процесс (конвенционную подготовку) на организацию мыслительных процессов, формирование умений творческой деятельности в конвенционной сфере;
- обращение самостоятельной деятельности курсантов на получение новых конвенционных знаний и создание новых продуктов (проект, реферат, презентация и др.);
- применение методов мотивации и стимулирования учебной деятельности курсантов;
- развитие мыслительной и творческой индивидуальности курсантов;
- привитие навыков и умений аналитического и критического мышления;
- поиск и реализация на практике новых информационных технологий обучения и воспитания курсантов.

3. Использование методов активного обучения (предусматривает вовлечение курсантов в процесс активного участия и взаимодействия в ходе занятия) [19]. Для этого следует:

- пробуждать у курсантов в процессе занятий поисковую мыслительную активность и креативность, что позволит более успешно овладеть изучаемым материалом;
- применять на занятиях элементы экспериментирования, что позволит курсантам приобрести не только новые знания, но и некоторый новый опыт;
- вовлекать курсантов в групповую деятельность;
- использовать потенциал психолого-педагогического сопровождения, что обеспечит самостоятельность и ответственность учащейся молодежи, плодотворно скажется на успешности обучения и развития каждого курсанта.

4. Совершенствование психолого-педагогического мастерства преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки. Для этого необходимо: а) постоянное обновление и обогащение собственных знаний, необходимых для продуктивной педагогической деятельности; б) систематическое изучение научной литературы и современных научных публикаций, позволяющее ознакомиться с новыми научными результатами, передовым педагогическим опытом; в) осуществление научного поиска инновационных подходов в профессиональном обучении и творческое применение достижений отечественных ученых и практиков; г) непрерывное повышение требований к собственной профессиональной, психолого-педагогической и методической подготовке, соответствующей требованиям ИМО и Российской Федерации; д) перестройка мышления преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки на основательное овладение современными технологиями обучения и воспитания курсантов посредством применения передовых методов и форм обучения; е) стимуляция интереса курсантов к будущей морской профессиональной деятельности.

Роль преподавателя и инструктора по развитию познавательного интереса курсантов к конвенционным дисциплинам заключается в: а) развитии самостоятельного аналитического и критического мышления курсантов; б) творческом восприятии морской профессиональной деятельности; в) осознании полезности и потребности морской профессиональной деятельности для государства и социума; г) формировании интереса в самостоятельном применении профессиональных и конвенционных знаний, удовлетворении профессиональных и деловых потребностей; е) воспитании готовности конструктивно творчески использовать полученные конвенционные знания на практике; ж) формировании желания и стремления курсантов к пополнению конвенционных знаний, расширению своих профессиональных компетенций путем постоянного самообразования и самообразования.

5. Применение метода проектного обучения в ходе конвенционной подготовки. Для этого необходимо:

- стимулировать интерес курсантов к проблематике конвенционной подготовки, поиску значимой проблемы;
- формировать у курсантов личную заинтересованность в работе над проектом и получении требуемых результатов;
- развивать у курсантов проективный стиль мышления, объединяющий в единую систему теоретические и практические компоненты конвенционной и профессиональной деятельности;
- развить у курсантов способность планировать, проектировать и осуществлять исследовательскую деятельность (сбор информации, её анализ, осмысление, обработка, подготовка продукта и его представление группе и преподавателю).

Применение метода проектного обучения позволяет:

- сформировать и раскрыть творческий потенциал курсантов;
- развить навыки моделирования всего цикла предстоящей деятельности;

Библиографический список

1. Томили А.Н., Томили С.Н. Специфика конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2021: 95–97.
2. Томили А.Н., Туктаров Р.Р. Практика и пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; №1 (68): 190–191.
3. Томили А.Н., Дорофеев Е.М., Сомко М.Л. Познавательный интерес как важнейшее педагогическое условие формирования экономической культуры у курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 158–161.
4. Томили А.Н. О применении познавательного интереса в практике проведения конвенционной подготовки курсантов морского университета. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 193–198.

- прививать курсантам качества самостоятельности, ответственности, настойчивости, исполнительности, инициативности, активности, предприимчивости и др.;

- формировать умения оформлять содержательную часть проекта, определить значимость полученных результатов (познавательных, практических), умения их представлять окружающим и преподавателям.

Рекомендации для инструкторов и преподавателей по активизации использования познавательного интереса в практике конвенционной подготовки: а) постоянно повышать уровень психолого-педагогических знаний в этой сфере; б) ежегодно проводить самоанализ практики применения потенциала познавательного интереса в педагогической практике; в) изучать передовой опыт коллег и лучших преподавателей вуза, конструктивно применять его в собственной педагогической практике; г) кропотливо и постепенно, по крупицам нарабатывать собственный опыт в этом направлении и обобщить его. Полученные результаты опубликовать в научном журнале.

Наше государство и российское общество нуждаются в компетентных морских специалистах для морского транспорта, подготовка которых осуществляется в морских вузах. Уровень профессионализма выпускников морских вузов зависит не только от качества преподавания учебных дисциплин, но и от степени овладения обучающимися новыми профессиональными и конвенционными знаниями, навыками и умениями, наличия познавательного интереса, стремления курсантов расширить своё профессиональное мировоззрение, овладеть комплексом профессиональных компетенций.

Многообразие конвенционных дисциплин, сложность изучаемого материала, сжатые сроки его освоения требуют от преподавателей и инструкторов максимального использования потенциала познавательного интереса, выбора и реализации совокупности педагогических условий, содействующих стремлению курсантов к познанию, к становлению и формированию себя как настоящего профессионала.

Данные педагогические условия позволяют: а) повысить интерес курсантов к конвенционной подготовке и конвенционным дисциплинам, способствовать уяснению их значимости для будущей профессиональной деятельности; б) качественно улучшить коммуникацию преподавателей и инструкторов с курсантами; в) обеспечить установление уважительных и доверительных взаимоотношений в процессе конвенционных занятий; г) деятельное вовлечение преподавателями и инструкторами в учебную деятельность всех курсантов, в ходе которой они становятся субъектами собственного развития; д) оказать качественную помощь курсантам в изучение учебных программ конвенционных дисциплин; е) привить курсантам навыки и стремления к познанию, расширению имеемых знаний, их постоянному самостоятельному совершенствованию.

Качество и результативность исследования обеспечено объективным применением комплекса педагогических методов теоретического и эмпирического содержания, что позволило реализовать все установленные задачи и достичь намеченной цели. На основе проведенного исследования авторы предлагают: 1) определение термина «педагогические условия развития познавательного интереса курсантов морского университета к конвенционным дисциплинам», понимаемого как систему необходимых, положительных и конструктивных мер, воздействующих на личность обучающегося и обеспечивающих эффективное протекание педагогического процесса и результативное достижение намеченной цели; 2) совокупность педагогических условий, включающих следующие составляющие: а) педагогическое содействие формированию у курсантов и студентов положительного эмоционального настроя и создание благоприятного психологического климата в ходе учебного процесса; б) создание в ходе конвенционных занятий творческой атмосферы, побуждающей обучающихся к активной мыслительной деятельности и самостоятельной работе; в) использование методов активного обучения курсантов и студентов; г) совершенствование психолого-педагогического и методического мастерства преподавателей и инструкторов конвенционной подготовки; д) применение метода проектного обучения в ходе конвенционной подготовки. Предложенная совокупность педагогических условий требует творческого подхода к их реализации, что обеспечит развитие познавательного интереса у обучающихся, формирование у них комплекса профессиональных компетенций и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Полученные результаты доказывают наличие как научной новизны, так и теоретической и практической значимости. Они представляют интерес для преподавательского и инструкторского состава всех видов учебных заведений, центров повышения квалификации и профессионального мастерства. Тема исследования предполагает в будущем изучение роли познавательной активности курсантов при освоении конвенционных дисциплин.

5. Андреев И.В. *Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития*. Казань: Центр инновационных технологий, 2012.
6. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности*. Волгоград: Перемена, 2001.
7. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия». *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2014; № 2: 143–152.
8. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
9. Найн А.Я. *Технология работы над диссертацией по гуманитарным наукам*. Челябинск: Уральская государственная академия физической культуры, 2000.
10. Володин А.А., Бондаренко Н.Г. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия». *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2014; № 2: 143–152.
11. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; №1: 8–14.
12. Кисляков В.В. *Дидактические условия профессионально-педагогической направленности учебно-воспитательного процесса в педвузе (на материале специализации инженерно-педагогической подготовки)*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Волгоград, 2003.
13. Тарасевич И.В., Сазонов И.Ю. Педагогические условия формирования интереса к будущей профессиональной деятельности у студентов вуза физкультурно-спортивного профиля. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018; № 11 (165): 344–348.
14. Пашкова Е.Е. К проблеме педагогических условий в отечественной психолого-педагогической науке. *Наука и образование сегодня*. 2019; № 4 (39): 102–105.
15. Григоренко Л.А., Дадашова Е.А., Савва Л.И. Развитие познавательного интереса студентов образовательных учреждений в цифровой образовательной среде. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 2: 51–53.
16. Прокофьева О.Н., Мурашова Е.А. Формирование познавательного интереса студентов в процессе проектного обучения в организациях СПО. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 73 (1): 249–251.
17. Бородин С.В. *Развитие познавательного интереса студентов в процессе преподавания дисциплин*. 2015. Available at: <https://multiurok.ru/files/>
18. Чепурных М.Н. Позитивный эмоциональный настрой как один из факторов «Счастья». *Общество: социология, психология, педагогика*. 2012; № 3: 46–49.
19. Томлин А.Н., Оборочан Т.П. Методы обучения, применяемые в профессиональной подготовке курсантов морского вуза. *Вестник ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 3 (44): 142–148.

References

1. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Specifica konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Innovacionnye proekty i programmy v psihologii, pedagogike i obrazovanii: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii*. Sterilitamak: AMI, 2021: 95-97.
2. Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Praktika i puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; №1 (68): 190-191.
3. Tomilin A.N., Dorofeev E.M., Somko M.L. Poznavatel'nyj interes kak vazhnejshhee pedagogicheskoe uslovie formirovaniya 'ekonomicheskoy kul'tury u kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 158-161.
4. Tomilin A.N. O primenenii poznatel'nogo interesa v praktike provedeniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo universiteta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 193-198.
5. Andreev I.V. *Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya*. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologii, 2012.
6. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti*. Volgograd: Peremena, 2001.
7. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «Organizacionno-pedagogicheskie usloviya». *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2: 143-152.
8. Ippolitova N.V., Sterhova N.V. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8-14.
9. Najn A.Ya. *Tehnologiya raboty nad dissertaciej po gumanitarnym naukam*. Chelyabinsk: Ural'skaya gosudarstvennaya akademiya fizicheskoy kul'tury, 2000.
10. Volodin A.A., Bondarenko N.G. Analiz soderzhaniya ponyatiya «Organizacionno-pedagogicheskie usloviya». *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2: 143-152.
11. Ippolitova N.V., Sterhova N.V. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; №1: 8-14.
12. Kislyakov V.V. *Didakticheskie usloviya professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti uchebno-vospitatel'nogo processa v pedvuze (na materiale specdisciplin inzhenerno-pedagogicheskoy podgotovki)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Volgograd, 2003.
13. Tarasevich I.V., Sazonov I.Yu. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya interesa k budushej professional'noj deyatel'nosti u studentov vuza fizkul'turno-sportivnogo profilya. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2018; № 11 (165): 344-348.
14. Pashkova E.E. K probleme pedagogicheskikh uslovij v otechestvennoj psihologo-pedagogicheskoy nauke. *Nauka i obrazovanie segodnya*. 2019; № 4 (39): 102-105.
15. Grigorenko L.A., Dadashova E.A., Savva L.I. Razvitie poznatel'nogo interesa studentov obrazovatel'nyh uchrezhdenij v cifrovoy obrazovatel'noj srede. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 2: 51-53.
16. Prokof'eva O.N., Murashova E.A. Formirovanie poznatel'nogo interesa studentov v processe proektnogo obucheniya v organizacijah SPO. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 73 (1): 249-251.
17. Borodich S.V. *Razvitie poznatel'nogo interesa studentov v processe prepodavaniya disciplin*. 2015. Available at: <https://multiurok.ru/files/>
18. Chepurnyh M.N. Pozitivnyj 'emotional'nyj nastroj kak odin iz faktorov «Schast'ya». *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2012; № 3: 46-49.
19. Tomilin A.N., Oborochan T.P. Metody obucheniya, primenyaemye v professional'noj podgotovke kursantov morskogo vuza. *Vestnik GМУ im. adm. F.F. Ushakova*. 2023; № 3 (44): 142-148.

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-107-109

Gorchichko S.G., postgraduate, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russi),
E-mail: lasvetal@mail.ru

PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICS TEACHER. The article raises a question of the most effective pedagogical approaches that contribute to the professional development of a physics teacher in the modern world. The research of this topic is based on the analysis of scientific publications in the field of pedagogical technologies, as well as on the state strategy for the development of the education system of the Russian Federation. For a deeper understanding of the subject, the research examines the concept of "competence" and the key provisions of the competence approach in education. The content of the technology of the system-activity approach in education is presented in the methodological concept developed by O.M. Kolomiets. The orientation schemes of the system type reflect the joint activity of the teacher and the student. These schemes are based on the psychological aspect of information perception and comprehension, which helps students to better understand the material being studied. The described method of the system-activity approach can be useful for improving the skills of physics teachers and for developing teaching materials on this subject.

Key words: pedagogical approaches, system-activity approach, physics teacher, educational and methodological support, orientation schemes

С.Г. Горчишко, аспирант, ФГБОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский университет)», г. Москва, E-mail: lasvetal@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ

В статье поднимается вопрос о наиболее эффективных педагогических подходах, способствующих профессиональному развитию учителя физики в современном мире. Исследование этой темы опирается на анализ научных публикаций в области педагогических технологий, а также на государственную стратегию развития системы образования Российской Федерации. Для более глубокого понимания предмета в статье рассматриваются понятие «компетентность» и ключевые положения компетентностного подхода в образовании. Содержание технологии системно-деятельностного подхода в образовании представлено в методологической концепции, разработанной О.М. Коломиец. В схемах ориентировки системного типа отражена совместная деятельность педагога и учащегося. В основе этих схем лежит психологический аспект восприятия и осмысления информации, который помогает учащимся глубже понять

изучаемый материал. Описанная методика системно-деятельностного подхода может быть полезна для повышения квалификации учителей физики и при разработке учебно-методических материалов по этому предмету.

Ключевые слова: педагогические подходы, системно-деятельностный подход, учитель физики, учебно-методическое обеспечение, схемы ориентировки

Актуальность темы данного исследования определяет новый этап развития системы образования Российской Федерации [1; 2]. На данный момент определяющим фактором профессионального развития учителя физики является выбор эффективных педагогических технологий, которые способны обеспечить выполнение государственного заказа в сфере образования, повысить качество подготовки учителей, способствовать профессиональному развитию педагога. Развитие системы образования в государстве формируется согласно запросам общества, государственного заказа, а также вызовам, с которыми сталкивается государство в современном мире. Указом Президента Российской Федерации была определена дальнейшая стратегия научно-технологического развития Российской Федерации [1].

Цель нашей статьи состоит в выявлении эффективных педагогических технологий, которые могут послужить основой для совершенствования и повышения квалификации преподавателей физики.

Задачи, поставленные для достижения цели:

- провести обзор методической и психолого-педагогической литературы;
- выявить существующие педагогические подходы для профессионального развития учителя физики;
- выявить педагогические технологии, позволяющие достичь гарантированного образовательного результата учащимися.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы: анализ методической, психолого-педагогической литературы, сравнение существующих педагогических подходов, выявление значимых для обновления профессиональной подготовки учителя физики теоретических положений, их обобщение; аналитический, синтетический, обобщающий и системный подходы к принятию решений, выявлению противоречий и определению потенциальных решений.

Научная новизна статьи заключается в том, что выявлены актуальные педагогические подходы, которые должны быть реализованы в современном профессиональном развитии учителя физики.

Теоретическая значимость – в выявлении эффективных педагогических технологий и методологий, позволяющих достичь гарантированного образовательного результата.

Практическая значимость состоит в том, что выявленные технологии могут быть успешно использованы при подготовке учителей физики в системе дополнительного образования, при разработке учебно-методических материалов по курсу физики.

Задача формирования профессиональной компетентности учителя физики обоснована требованием времени, государственными стандартами высшего [3] и среднего образования [4]. Решение выявленных в настоящее время проблем требует внедрения новых подходов, которые ставят во главу угла развитие когнитивных способностей участников образовательного процесса. В современной отечественной педагогике высшего профессионального образования используется большое число различных методологических подходов, лежащих в основе подготовки профессионала-специалиста. Эти подходы основаны на принципах интегративности (Л.Л. Редько, А.В. Шумакова, В.Г. Веселова), продуктивной открытости (В.И. Загвязинский), гибкости и вариативности, а также экономической целесообразности (М.А. Чошанов). Общеизвестно, что развитие профессиональной компетентности учителя неразрывно связано с его вовлеченностью в исследовательскую деятельность и разработкой инновационных педагогических подходов в его преподавательской практике.

Повышение профессиональной компетентности – это сложный и динамичный процесс усвоения и модернизации профессиональных знаний, кульминацией которого является качественное повышение индивидуальных компетенций, накопление специализированных знаний и стремление к постоянному росту и самосовершенствованию. В связи с этим возникает необходимость совершенствования содержания и технологий профессиональной подготовки будущих учителей.

Проблема профессионального развития учителя физики находит своё отражение в трудах многих исследователей [5; 6; 7], а также в диссертационных работах [8; 9]. Тем не менее вопрос формирования профессиональной компетентности остаётся актуальным, поскольку вышеупомянутые исследования либо носят рекомендательный характер [5; 6; 7], либо ограничиваются теоретическим моделированием технологий, направленных на повышение профессиональной компетентности учителя физики [9]. Так, например, в работе В.Л. Акуленко [8] представлена общепедагогическая составляющая требований к информационно-коммуникационной компетенции учителя, обеспечивающая интенсификацию учебно-воспитательного процесса за счёт использования возможностей средств и методов информатики и информационно-коммуникационных технологий.

Следует также подчеркнуть, что практическая составляющая исследований ограничивается лишь проектированием системы формирования профессиональ-

ной компетентности с указанием общих рекомендаций, что в большей степени характерно для методики, нежели для конкретных технологий формирования компонентов профессиональной компетентности. Традиционно выделяют следующие основополагающие методологические подходы: компетентностный, компетентностно-деятельностный, поисковый, аксиологический, системно-деятельностный, развивающий, герменевтический, культурологический, социологический, технологический, личностно ориентированный, информационный, оптимизационный, психотерапевтический, этнопедагогический, поли-субъектный (диалогический), антропологический, сущность которого обосновал К.Д. Ушинский, и некоторые другие. В современном профессиональном образовании происходит смещение акцентов с традиционного знаниево-ориентированного подхода к компетентностному. Компетентность в этом контексте рассматривается как общая готовность человека, будь то профессионал, специалист, выпускник или обучаемый, устанавливать связи между знанием и конкретной ситуацией, а также формировать процедуру решения профессиональной задачи.

Компетентностный подход к подготовке профессионала-специалиста в условиях профессиональной школы предполагает формирование содержания образования «от результата», что отражает его идеологию. Компетентностный подход представляет собой комплекс методологических и парадигмальных структурных элементов, направленных на развитие компетенций и компетентностей, основанных на оптимальном сочетании теоретических знаний, умений, способностей, профессионально значимых качеств и личностных характеристик. Эти элементы обеспечивают эффективную подготовку профессионала-специалиста, обладающего адекватным представлением о своей профессиональной деятельности [10].

Проблемно-ориентированное обучение (Л.В. Занков, Говард С. Бэрроуз, 1980 и др.) подразумевает использование задач для вовлечения учащихся для их активного решения с применением усвоенных знаний, оно способствует улучшению навыков самообучения, групповой деятельности, коммуникации и взаимодействия в команде, поскольку чаще всего применяется в группах учащихся под руководством преподавателя (Е.Х. Батяева, Т.В. Ким, И.А. Барышникова, Е.Ю. Салихова, Н.Р. Рогова).

Обучение на основе конкретных случаев предполагает активное вовлечение учащихся в процесс обучения, поскольку в основе этой методики лежат реальные практические ситуации, которые учащиеся рассматривают и анализируют самостоятельно под контролем педагога, способствуя большей мотивации решения учебного кейса. Данный метод используется в преподавательской деятельности американской Гарвардской школы, ориентированной на поиск единственно верного решения и европейской Манчестерской школы, предполагающей многовариантность решения проблемы (Т.Н. Трапезникова).

В педагогическом образовании чаще встречается обучение, основанное на компетенциях, нацеленное на знания и навыки, требующиеся в практической деятельности педагога согласно потребностям общества, причём характеристики и содержание компетенций задаются национальными стандартами, на которых основаны образовательные программы [11, с. 933]. Обучение, ориентированное на конечный результат – педагогический подход, где в базис учебной программы заложено достижение определенных результатов учащимися для продвижения в карьере. Отдельные ученые рассматривают этот подход как составную часть обучения, основанного на компетенциях [12, с. 669], однако не все педагоги соглашаются с этим мнением, что является предметом обсуждения в научном сообществе.

Особенностью подхода «перевернутый класс» является использование учебного материала как онлайн, так и в реальности для самостоятельной подготовки учащихся перед занятиями путем самостоятельного просмотра видео-, аудиоматериалов, расположенных на образовательных платформах и электронных ресурсах, то есть тех материалов, которые на стандартном дидактическом уроке даются учителями-предметниками. Методику придумали в 2007 году Джонатан Бергман и Аарон Сэмс – преподаватели химии в американской школе. Позже её начали использовать и другие учителя-предметники. При данном подходе развиваются навыки самообучения (А.Л. Цепов). Однако данная точка зрения остаётся предметом дискуссии в научных кругах.

В образовательном процессе используется обучение на основе наблюдений, исследования С.Л. Рубинштейна [13], которое применяется при подготовке учащихся к проведению лабораторных работ. Данный подход характеризуется приобретением обучающимися знаний и навыков путем запоминания и воспроизведения увиденного в собственной деятельности.

Описанные педагогические подходы, несмотря на их очевидные достоинства, имеют общий и весьма существенный изъян: они не обеспечивают гарантированного достижения каждым учащимся заявленных образовательных результатов. Это представляет собой актуальную проблему, поскольку качество

полученного образования предполагает овладение компетенциями, теоретическими знаниями и навыками, которые обеспечивают конкурентоспособность выпускников в обществе, широкий кругозор, благополучие будущих поколений и, как следствие, благоприятное развитие социума в целом. Решение проблемы, связанной с достижением каждым обучающимся запланированного образовательного результата в соответствии с требованиями ФГОС, было всесторонне изучено и раскрыто О.М. Коломиец в разработанной методологической концепции компетентностно-деятельностного подхода. Отличительной чертой данной концепции является понимание процесса усвоения и «присвоения» знаний учащимися через призму психологического аспекта восприятия и осмысления информации, что включает в себя понятия интериоризации и экстериоризации. Задача педагога заключается в создании условий, способствующих деятельности учащихся по освоению новой информации и развитию практических навыков в соответствии с заранее определённым планом. Этот план должен быть чётко сформулирован, безошибочно реализован и привести к достижению каждым обучающимся запланированного образовательного результата с заданным уровнем качества. Таким образом, перед преподавателем возникает не только вопрос «чему учить?», но и «как учить?» [14, с. 85].

При планировании занятия по новой теме педагог должен реализовать ряд психолого-педагогических условий, которые обеспечат качественное усвоение каждым учащимся заданного объёма знаний. Это выражается в создании схем ориентировки, которые представляют собой «материализованный образ образовательного результата, овладеваемого учащимся». Схема ориентировки должна быть «максимально полной, обобщённой, системно структурированной, являться результатом учебно-исследовательской деятельности обучающегося», направлять его действия в безошибочное русло в соответствии со своим содержанием, предупреждая возможные неточности. А это значит, что педагогу необходимо продумать и представить каждое заданное учебное действие [14, с. 87, 89], составить опорные таблицы, систематизирующие требуемые по теме элементы знаний, выразить полную структуру и содержание деятельности в опорных картах, организовать и проконтролировать образовательный процесс в соответствии с намеченным планом с использованием схем ориентировки как в совместной с

педагогом деятельности, так и в самостоятельной деятельности учащегося по работе с учебным материалом, оценить результат каждого учащегося. Педагог должен уметь организовать «самоконтроль, самооценку и самокоррекцию» обучающимся выполненной им деятельности на основе сборника дидактических схем ориентировки для учителя «Образовательные результаты студента», в котором спроектированы нормативные варианты содержания опорных таблиц, а также раскрыть обучающемуся личностный смысл выполненной им учебно-практической деятельности [15, с. 129]. Таким образом, системно-деятельностный подход формирует «зону ближайшего развития» у учащегося и любого взрослого обучающегося сначала в совместной учебной деятельности с педагогом, далее – самостоятельно.

Резюмируя все вышесказанное, необходимо отметить значимость для профессионального развития педагога овладение знаниями в области психологии, психолого-педагогической науки, педагогики и андрагогики, применения современных технологий, основанных на этих знаниях, в процессе преподавания педагогических дисциплин, обучения учащихся.

Концепция технологии системно-деятельностного подхода в образовании О.М. Коломиец, основанная на идее культурно-исторической концепции усвоения социального опыта, раскрытая в трудах выдающихся педагогов советской школы, таких как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, З.А. Решетова, Н.Н. Нечаев, А.И. Подольский, И.И. Ильясов и др., приводит к гарантированному качественному результату в образовательном процессе, отвечающему социальному заказу общества и способствующему защите интересов государства. В связи с этим компетентностно-деятельностный подход становится наиболее актуальным и перспективным в подготовке преподавателей и учителей в системе высшего педагогического образования в профильных вузах.

Перспектива дальнейшего профессионального развития педагога, учителя физики представляется во включении в научную деятельность по разработке учебно-методических материалов, соответствующих актуальным требованиям педагогической науки, позволяющим эффективно организовать работу с учащимися, активно внедрять в профессиональную деятельность методы и способы технологии системно-деятельностного подхода.

Библиографический список

1. О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации от 28.02.2024 № 145. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003>
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 19.11.2024 № 3333-р. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411230014>
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). 2011. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/4>
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования. Министерство образования и науки РФ. Москва: Просвещение, 2013.
5. Иродова И.А., Мазаева Л.Н. Формирование профессиональной компетенции в курсе «Элементарная физика». Ярославский педагогический вестник. 2002; № 4 (33): 1–12.
6. Скрипко З.А., Артемова Н.Д. Формирование профессиональной компетенции учителя физики на лабораторных работах. Вестник ТГПУ. 2013; № 4 (132): 56–59.
7. Томашов В.Н. Профессиональная компетентность учителя физики с позиции ФГОС ООО и ФГОС С (П) ОО. Молодой ученый; № 14.1: 30–32.
8. Акуленко В.Л. Совершенствование подготовки учителя физики в области информатики, информационных и коммуникационных технологий в системе повышения квалификации. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2002.
9. Краснова Л.Е. Технология формирования профессиональной компетенции учителя физики в педвузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Елабуга, 2002.
10. Матушанский Г.У., Кудakov О.Р. Методологические принципы компетентностного подхода в профессиональном образовании. КПЖ. 2009; № 11-12.
11. Ибрагимов Л.А., Петрова Г.А., Трофименко М.П. Компетентностный подход методологическая основа современного образования. Вестник НВГУ. 2010; № 1.
12. Рахимов Ж.Б. Компетентностный подход в современной парадигме образования: понятие, сущность, классификации. Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2018; № 4-5 (20-21).
13. Якиманская И.С. Значение трудов С.Л. Рубинштейна для психологии образования. Теоретическая и экспериментальная психология. 2014; № 1.
14. Коломиец О.М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе. Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2017; № 1: 84–98.
15. Коломиец О.М. Инновационные технологии в преподавательской деятельности педагога, гарантирующие достижение обучающимся образовательных результатов. Проблемы современного педагогического образования. 2018; № 58 (4): 127–131.

References

1. O Strategii nauchno-technologicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 28.02.2024 № 145. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202402280003>
2. Rasporjazyhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 19.11.2024 № 3333-r. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202411230014>
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 050100 Pedagogicheskoe obrazovanie (kvalifikacija (stepen') «bakalavr»). 2011. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-1426/4>
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya. Ministerstvo obrazovaniya i nauki RF. Moskva: Prosveschenie, 2013.
5. Irodova I.A., Mazaeva L.N. Formirovanie professional'noj kompetencii v kurse «Elementarnaya fizika». Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2002; № 4 (33): 1-12.
6. Skripko Z.A., Artemova N.D. Formirovanie professional'noj kompetencii uchitelya fiziki na laboratornykh rabotah. Vestnik TGPU. 2013; № 4 (132): 56-59.
7. Tomashov V.N. Professional'naya kompetentnost' uchitelya fiziki s pozicii FGOS OOO i FGOS S (P) OO. Molodoy ucheniy; № 14.1: 30-32.
8. Akulenko V.L. Sovershenstvovanie podgotovki uchitelya fiziki v oblasti informatiki, informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij v sisteme povysheniya kvalifikacii. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2002.
9. Krasnova L.E. Tehnologiya formirovaniya professional'noj kompetencii uchitelya fiziki v pedvuze. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Elabuga, 2002.
10. Matushanskij G.U., Kudakov O.R. Metodologicheskie principy kompetentnostnogo podhoda v professional'nom obrazovanii. KPZh. 2009; № 11-12.
11. Ibragimova L.A., Petrova G.A., Trofimenko M.P. Kompetentnostnyj podhod metodologicheskaya osnova sovremennogo obrazovaniya. Vestnik NVGU. 2010; № 1.
12. Rahimov Zh.B. Kompetentnostnyj podhod v sovremennoj paradigme obrazovaniya: ponyatie, suschnost', klassifikacii. Sankt-Peterburgskij obrazovatel'nyj vestnik. 2018; № 4-5 (20-21).
13. Yakimanskaya I.S. Znachenie trudov S.L. Rubinshtejna dlya psihologii obrazovaniya. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psihologiya. 2014; № 1.
14. Kolomiec O.M. Kompetentnostno-deyatelnostnyj podhod – metodologicheskaya osnova prepodavaniya v vysshej shkole. Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2017; № 1: 84-98.
15. Kolomiec O.M. Innovacionnye tehnologii v prepodavatel'skoj deyatelnosti pedagoga, garantiruyushchie dostizhenie obuchayushchimsya obrazovatel'nyh rezul'tatov. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018; № 58 (4): 127-131.

Статья поступила в редакцию 30.12.24

Abilova G.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: brics_school@mail.ru*

THE ROLE OF THE BRICS ASSOCIATION EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN DEFINING THE CONTENT OF THEIR EDUCATIONAL SYSTEMS. The sphere of education is the most crucial area of active cooperation at the international level. This fact is based on the desire of the states to develop national education systems by adopting the experience of the leaders of this area. The article discusses the role of the development of the associations of educational institutions of the BRICS countries, which represent the basis for creating centers for the development of competencies determined by the requirements of the modern digital economy, and highlights the advantages and problems following their development. Organizations involved in their development and application are considered as practical implementation of these initiatives. One of the domestic organizations involved in the creation of associated educational institutions is the domestic BRICS+ International School operating in Moscow.

Key words: competence development centers, association of educational institutions, BRICS, national education system, competence-based learning, international collaboration, digital education, international cooperation development

Г.В. Абилова, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: brics_school@mail.ru

РОЛЬ АССОЦИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СТРАН БРИКС В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

Сфера образования представляет собой важнейшую область, в которой ведётся активное взаимодействие на международном уровне. Причиной тому является желание государств развивать национальные системы образования, перенимая опыт лидеров. В статье рассматриваются ассоциации образовательных учреждений стран БРИКС, на основе которых строятся центры развития компетенций, определяемых требованиями современной цифровой экономики, а также выделены преимущества и проблемы, сопутствующие их созданию. В качестве практической реализации данных инициатив рассмотрены организации, принимающие участие в их разработке и применении. Одной из отечественных организаций, задействованных в создании ассоциированных образовательных учреждений, выступает отечественная Международная школа БРИКС+, действующая в Москве.

Ключевые слова: центры развития компетенций, ассоциация образовательных учреждений, БРИКС, национальная система образования, компетентностное развитие, международная кооперация, цифровое образование, укрепление международного сотрудничества

Развитие национальных образовательных систем более не ограничивается применением подходов, разрабатываемых в рамках одного государства. Процесс развития необходимо проводить в соответствии с наиболее эффективными практиками, применяемыми в международном сообществе.

Среди множества организаций и площадок, на базе которых ведётся диалог о применении лучших инновационных подходов в образовательной среде, БРИКС занимает одно из ведущих мест. Представленное девятью государствами с нескольких континентов содружество БРИКС является уникальным явлением. Так, несмотря на столь большое культурное разнообразие, члены союза выстраивают эффективный диалог в рамках всех актуальных сфер, включающих социально-экономическую, политическую и культурную повестку. Это связано в первую очередь с признанием таких основополагающих принципов, как суверенное равенство, открытость и инклюзивность [1].

Актуальность развития центров компетенций на базе ассоциированных школ обусловлена необходимостью межгосударственной кооперации в образовательной сфере. Целью настоящей статьи является рассмотрение основных их аспектов, а также программ, реализуемых отечественными организациями, такими как Международная школа БРИКС+, Московский государственный институт международных отношений, а также межгосударственные организации, существующие в рамках союза БРИКС. Задачами выступают:

- рассмотрение основных процессов взаимодействия стран БРИКС;
- доказательство необходимости разработки образовательных проектов для подготовки специалистов, способных действовать в изменяющейся поликультурной среде;
- изучение роли отечественных организаций в реализации подобных проектов.

Необходимость в систематизации данных о развитии центров компетенций на всех уровнях образования обуславливает теоретическую значимость данной работы.

Практическая значимость исследования заключается:

- в развитии международного сотрудничества в образовательной среде и содействию интеграции образовательных систем;
- в укреплении межкультурных связей, взаимопонимания и доверия между представителями разных обществ;
- в создании основы для подготовки специалистов, обладающих необходимыми компетенциями, определяемыми современной цифровой экономикой;
- в росте качества образования как на региональном, так и на международном уровне.

Научная новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении процессов, происходящих между участниками содружества БРИКС при взаимодействии национальных образовательных систем.

Важность развития образования и смежных структур неоднократно подчёркивалось странами-участниками содружества БРИКС. Более того, содружество опережающими темпами пытается определить системообразующие компоненты формирующейся системы. Несмотря на то обстоятельство, что каждая из этих стран обладает самобытным государственно-цивилизационным статусом,

характеризующимся в том числе и самобытной системой образования. Однако эффективность реализации функции сближения членов обширного социального сообщества, каковым является сообщество стран БРИКС, зависит от общности духовных ценностей и культурных традиций, сходства социально-политического и материально-производственного развития, особенностей образа жизни, которые в значительной степени регулируются системой образования.

Понимание значения этих противоречивых и системообразующих компонентов системы БРИКС определяет опережающее и сопряжённое внимание стран участников к данной проблеме. Так, в рамках XVI Саммита БРИКС, прошедшего в Казани в октябре 2024 г., на основании совокупного анализа состояния образовательных систем выделен ряд направлений совместной деятельности образовательных структур, которые характерны и актуальны для всех государств и к которым отнесены:

- развитие непрерывного профессионального образования, позволяющего освоить необходимые навыки и компетенции, задаваемые динамично меняющейся цифровой экономикой с акцентом внимания на техническую и профессиональную подготовку различного уровня;
- борьба с коррупцией в образовательной деятельности и в образовательной среде;
- подготовка кадров для проведения процесса цифровизации всех аспектов человеческой деятельности, что требует разработки новых методов и подходов к реализации образовательного процесса [2].

Более того, с целью решения проблем в образовательной среде, а также для способствования обмену опытом практиками и квалифицированными специалистами в странах БРИКС предложен частично обоснованный механизм реализации указанных выше направлений через центры развития компетенций.

Центры развития компетенций представляют собой организации или площадки, на базе которых осуществляется развитие профессиональных компетенций, актуальных в современных социально-экономических условиях. Важно отметить, что их деятельность связана в первую очередь с разработкой и внедрением инновационных образовательных продуктов и подходов [3].

Качественная реализация функции механизма, функционирование, развитие и актуализация деятельности центров компетенций обеспечивается благодаря четырём системным элементам: кадровой базе, включающей в себя высококвалифицированный научно-преподавательский состав; научной поддержке, заключающейся во взаимодействии с научно-исследовательскими центрами при реализации образовательных программ и осуществлении научной деятельности; материально-техническому обеспечению, включающему в себя внедрение и совершенствование необходимой инфраструктуры, электронных систем, научных лабораторий, площадок и др.; методическому обеспечению, посредством которого формируются необходимые учебные материалы, а также разрабатываются рекомендации и требования к процессу реализации образовательных программ [4].

Необходимость применения механизма реализации направлений совместной деятельности образовательных структур через центры компетенций позволяет образовательным системам прийти к совокупному решению значительного количества проблем, среди которых следует отметить:

- низкие темпы развития системы высшего образования, обусловленные низким спросом на научно-исследовательские проекты;
- слабую конкурентоспособность университетов в сравнении с корпоративными исследовательскими площадками и зарубежными вузами;
- снижение качества подготовки специалистов в результате значительного снижения требований к поступающим;
- применение устаревших методик и стандартов, теряющих свою актуальность в условиях цифровой экономики;
- несоответствие программ профессионального образования требованиям цифровой трансформации общества и экономики [3].

Следует особо подчеркнуть такое преимущество центров компетенций, как возможность быстрой и качественной адаптации содержания их деятельности, обеспечение мотивации занимающихся, привлечение к работе наиболее подготовленных педагогов по разделам образовательных дисциплин, возможность максимальной интеграции теоретического и практического компонентов обучения [5]. Следует особо подчеркнуть, что центры развития компетенций ориентированы на получение знаний, которые будут применимы на практике.

Кроме того, преимуществом таких организаций является возможность освоения профессиональных и общекультурных компетенций [5], что обеспечивает духовно-нравственное взаимодействие народов, проживающих в странах БРИКС, гармонизацию нравственных смыслов и традиций народов. При этом данная возможность является особо актуальной, поскольку именно межкультурной коммуникации принадлежит ведущая роль в сохранении согласия в современном полицентричном мире, а также в единомысленном формировании профессионального диалога между представителями разных социумов.

Несмотря на наличие преимуществ центров развития компетенций как механизма реализации направлений совместной деятельности образовательных структур стран БРИКС, определяются и проблемы, затрудняющие их деятельность. Их возникновение связано с конфликтом уникальных свойств и менталитетов, присущих социумам государств-участников содружества БРИКС. Их следует понимать, принимать и искать компромиссные варианты уменьшения их напряженности. На сегодняшний день в образовательной деятельности выделяются:

- институциональные барьеры, включающие в себя проблемы организации учебной деятельности, этнопсихологические, нормативно-правовые и др. аспекты;
- лингвосоциокультурные, заключающиеся в несоответствии ценностей, верований, традиций и других социокультурных аспектов представителей разных обществ;
- финансовые, вызванные высокой стоимостью академической мобильности и коммерческой формы обучения как таковой [6].

Создание центров развития компетенций ведётся сразу на нескольких уровнях образования. Формирование необходимых компетенций у молодёжи реализуется посредством создания ассоциированных школ. Подобные проекты уже были эффективно имплементированы в национальную образовательную систему РФ. Одним из них является сеть ассоциированных школ ЮНЕСКО, сформированная в 1953 г. Данная инициатива существует достаточно давно, объединяя более 10 000 школ со всего мира, включая российские. Так, эксперты отмечают, что одной из её сильных сторон является развитая внеурочная деятельность, основой которой является личностно ориентированный подход. У обучающихся формируется два важных аспекта: самостоятельность в вопросе обучения и умение адаптироваться к быстро изменяющейся социально-экономической и культурной обстановке в мире [7].

Принципиально новым проектом такого формата, реализующимся на базе отечественной организации «Международная школа БРИКС+», выступает инициатива «Ассоциированные школы БРИКС». Она реализует ряд стратегических целей:

- развитие и поддержание межкультурного диалога молодёжи и специалистов стран БРИКС;
- обмен теоретическими знаниями, а также инновационными практиками в сфере образования;
- распространение основополагающих идей БРИКС среди молодёжи государств-участников;
- сохранение и трансляция культурного наследия стран-участников содружества БРИКС и др.

Данный проект является привлекательным для национальных школ по нескольким причинам:

- во-первых, он признаёт право государств самостоятельно определять локальные требования и правила при разработке содержания обучения и образовательных программ, а также способы достижения стратегических целей организации;
- во-вторых, ключевым показателем эффективной реализации образовательных программ является личностное развитие обучающихся, а не формальные характеристики и показатели, свойственные развитой бюрократической системе;

- в-третьих, оценка деятельности и поддержание национальных школ происходит посредством участия международного экспертного совета, куда входят представители соответствующих государств [8].

Педагогические вопросы, а также требования и условия формирования центров развития компетенций обсуждаются на форумах, реализуемых «Педагогическим советом БРИКС+» и «Ассоциацией Учителей стран БРИКС». Основными направлениями, в рамках которых ведётся диалог между участниками данных программ, являются:

- международная кооперация в формировании цифровой образовательной среды, а также способствование цифровой трансформации образовательного процесса;
- помощь в разработке национальных образовательных стратегий, соответствующих требованиям новой цифровой экономики и изменяющегося международного социально-политического ландшафта;
- создание и поддержка центров развития компетенций;
- разработка проекта, направленного на повышение квалификации специалистов на базе Международного центра повышения квалификации БРИКС+;
- реализация программ академической мобильности для студентов и преподавателей, задействованных в образовательных учреждениях стран БРИКС;
- развитие межкультурной профессиональной коммуникации для создания основы эффективного диалога в международной бизнес-среде и др. [8].

Вопрос реализации программ среднего профессионального образования обсуждается в рамках проекта «BRICS TVET» (Technical and Vocational Education and Training). Вступившая в силу 27 апреля 2022 г., данная инициатива нацелена на формирование устойчивого диалога между представителями промышленности и образовательными организациями, что способствует быстрой адаптации образовательных систем к меняющимся потребностям современной развивающейся экономики посредством краткосрочного и долгосрочного обмена специалистами в наиболее актуальных областях и развитию необходимых компетенций [9].

Активная кооперация на уровне высшего образования ведётся двумя крупными организациями: Сетевым университетом БРИКС и Ассоциацией университетов БРИКС+. Первое учреждение представляет собой объединение крупнейших вузов пяти основных участников содружества БРИКС, возникшее в 2015 г. в результате обсуждений, проводимых министрами образования данных государств, и основанное на опыте создания таких структур, как Сетевой университет СНГ. Вторая организация является более масштабным проектом, в котором задействовано более 150 университетов из 37 государств [10; 11].

Осознавая важность подготовки специалистов, способных работать в условиях динамического многополярного мира, ряд российских вузов предлагает к освоению соответствующие программы. В частности, в рамках программы «Приоритет 2030», целью которой является развитие более ста лидирующих университетов с точки зрения научно-технологического и социально-экономического развития [12], на базе Московского государственного института международных отношений реализуется авторская программа «Педагогические аспекты воспитания молодёжи в многополярном мире». Её целевой аудиторией являются преподаватели высшего учебного заведения. Цель данной программы – освоение необходимых компетенций и знаний при ведении профессиональной образовательной деятельности в сфере обучения молодёжи в условиях развивающейся цифровой экономики [13].

Таким образом, работа над созданием ассоциированных образовательных учреждений активно ведётся как в рамках содружества БРИКС, так и локально – на территории Российской Федерации. Несмотря на проблемы, сопутствующие таким комплексным проектам, как межгосударственные объединения в образовательной среде, всеми задействованными сторонами признаётся важность развития подобных инициатив в современных реалиях, где преобладает динамичная цифровая экономика.

Анализ изложенных выше фактов и идей позволяет сделать ряд следующих выводов:

1. формирование ассоциаций образовательных учреждений БРИКС является важным шагом к укреплению кооперации в сфере образования;
2. разработка подобных проектов способствует не только развитию международных связей в образовательной среде, но и развитию национальных систем образования стран-участников БРИКС;
3. ассоциация образовательных учреждений БРИКС способна обеспечить компетентностное развитие современных специалистов, которые будут работать в условиях становления цифровой экономики;
4. Российская Федерация является активным участником обсуждения процессов развития образовательных систем стран БРИКС, автором и участником реализации локальных и международных инициатив в направлении создания центров развития компетенций;
5. эксперты стран БРИКС позитивно оценивают создание и применение центров развития компетенций, в результате чего ведётся их активная разработка на территории всех стран-участников содружества БРИКС, а также проводятся обсуждения о присоединении других заинтересованных сторон к данной инициативе.

Библиографический список

1. Министерство иностранных дел Российской Федерации. Available at: <https://www.mid.ru/>
2. XVI Саммит БРИКС. Казанская декларация. Укрепление многосторонности для справедливого глобального развития и безопасности. Available at: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/MUCfWDg0QRs3xfMUIcAmF3LEh02OL3Hk.pdf>
3. Витер К.А. Роль центров компетенций в структуре университета. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2021; № 10 (456), Выпуск 74: 220–228.
4. Гаранин М.А. Модель управления университетом как центром развития компетенций. *Креативная Экономика*. 2019; Т. 13. № 1: 183–194. DOI <https://doi.org/10.18334/ce.13.1.39667>
5. Аксенова М.А. Центр компетенций как образовательный ресурс подготовки высококвалифицированных специалистов. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2017; № 4: 18–24.
6. Воевода Е.В. Коммуникационные барьеры образовательного пространства БРИКС. *Международные процессы*. 2015; Т. 13, № 4 (43): 108–121.
7. Балясникова Л.А., Бордовский Г.А. Ассоциированные школы ЮНЕСКО: социальное партнерство и внеурочная деятельность. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2017; Т. 1, №1 (35): 130–141.
8. *Международная школа БРИКС+*. Available at: <https://www.bricschool.com/>
9. *BRICS Partnership on New Industrial Revolution*. Available at: <https://www.bricspic.org/>
10. *BRICS Network University*. Available at: <https://nu-brics.ru/universities/>
11. *BRICS+ Universities Association*. Available at: <https://brics.world/>
12. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/>
13. *МГИМО-Университет*. Available at: <https://www.mid.ru/https://mgimo.ru/>

References

1. *Ministerstvo inostrannyh del Rossijskoj Federacii*. Available at: <https://www.mid.ru/>
2. XVI Sammit BRIKS. Kazanskaya deklaraciya. Ukreplenie mnogostoronnosti dlya spravedlivogo global'nogo razvitiya i bezopasnosti. Available at: <http://static.kremlin.ru/media/events/files/ru/MUCfWDg0QRs3xfMUIcAmF3LEh02OL3Hk.pdf>
3. Viter K.A. Rol' centrov kompetencij v strukture universiteta. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2021; № 10 (456), Vypusk 74: 220-228.
4. Garanin M.A. Model' upravleniya universitetom kak centrom razvitiya kompetencij. *Kreativnaya 'Ekonomika*. 2019; T. 13. № 1: 183-194. DOI <https://doi.org/10.18334/ce.13.1.39667>
5. Aksenova M.A. Centr kompetencij kak obrazovatel'nyj resurs podgotovki vysokokvalificirovannyh specialistov. *Professional'noe obrazovanie i ryokn truda*. 2017; № 4: 18-24.
6. Voevoda E.V. Kommunikacionnye bar'ery obrazovatel'nogo prostranstva BRIKS. *Mezhdunarodnye processy*. 2015; T. 13, № 4 (43): 108-121.
7. Balyasnikova L.A., Bordovskij G.A. Associirovannye shkoly YuNESKO: social'noe partnerstvo i vneurochnaya deyatel'nost'. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2017; T. 1, №1 (35): 130-141.
8. *Mezhdunarodnaya shkola BRIKS+*. Available at: <https://www.bricschool.com/>
9. *BRICS Partnership on New Industrial Revolution*. Available at: <https://www.bricspic.org/>
10. *BRICS Network University*. Available at: <https://nu-brics.ru/universities/>
11. *BRICS+ Universities Association*. Available at: <https://brics.world/>
12. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii*. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/>
13. *MGIMO-Universitet*. Available at: <https://www.mid.ru/https://mgimo.ru/>

Статья поступила в редакцию 08.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-112-114

Anufrieva Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Director of Center for Pre-University Education, Siberian Transport University (Novosibirsk, Russia),
E-mail: alex7@cn.ru

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF AXIOLOGICAL FOUNDATIONS SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS. In the article presents directions for the development of a system of scientific and methodological support for the formation of value orientations, universal competencies of students and students. Attention is drawn to the historical moment of the formation of the components of the value basis of scientific and methodological support for professional self-determination of future specialists and the unity of the scientific, educational, production space in the system of continuing education. Areas of improvement of career guidance activities, professional training of personnel in the context of modernization of the education system, integration into the digital economy, taking into account factors that affect the stages of formation of professional value orientations of future specialists, are proposed. Historical and pedagogical justifications for the need to axiologize the content of educational activities on the basis of pedagogical experience in the development and implementation of a new set of scientific and methodological support aimed at successful professional self-determination of future specialists in the school-university system are presented.

Key words: values, value orientations, education, culture, continuing education, value-professional self-determination, scientific and methodological support, axiological foundations

Ю.В. Ануфриева, д-р пед. наук, проф., директор Центра довузовского образования, ФГБОУ ВО Сибирского государственного университета путей сообщения, г. Новосибирск, E-mail: alex7@cn.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье представлены направления развития системы научно-методической поддержки процесса формирования ценностных ориентаций, универсальных компетенций учащихся и студентов. Обращается внимание на исторический момент формирования компонентов ценностной основы научно-методической поддержки профессионального самоопределения будущих специалистов и единство научного, образовательного, производственного пространства в системе непрерывного образования. Предлагаются направления совершенствования профориентационной деятельности, профессиональной подготовки кадров в условиях модернизации системы образования, интеграции в цифровую экономику с учетом факторов, оказывающих влияние на этапы формирования профессиональных ценностных ориентаций будущих специалистов. Представлены историко-педагогические обоснования необходимости аксиологизации содержания образовательной деятельности на основе педагогического опыта разработки и реализации нового комплекса научно-методической поддержки, направленного на успешное профессиональное самоопределение будущих специалистов в системе «школа – вуз».

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, образование, культура, непрерывное образование, ценностно-профессиональное самоопределение, научно-методическая поддержка, аксиологические основы

Актуальность. Происходящие изменения в системе образования требуют поиска новых подходов к подготовке будущих специалистов и осмысления места системы ценностных ориентаций обучающихся в системе непрерывного образования, поиска инновационных технологий образовательного процесса на всех этапах подготовки кадров для новой экономики XXI века.

Цель работы заключается в исследовании проблемы аксиологических основ научно-методической поддержки профессионального самоопре-

ления, осмысления процесса становления ценностей молодежи. Сделан акцент на опыте активного применения системы научно-методической поддержки процесса формирования ценностных ориентаций в системе «школа – вуз» как части исторической и педагогической методологии, способствующей созданию условий для улучшения реализации индивидуальных способностей обучающихся в условиях информатизации образовательной среды.

Основной задачей исследования является применение системы научно-методической поддержки формирования ценностных ориентаций, нацеленной на достижение результативности, которая повышает мотивацию обучающихся в процессе образовательной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в необходимости актуализации ценностно-ориентированного подхода при разработке содержания образовательных ресурсов при реализации в образовательной системе «школа – вуз» с учетом стремления раннего самоопределения нового поколения молодежи. Становление единого информационного пространства в мире требует нового понимания значимости человеческого фактора в социально-культурном и информационном развитии общества.

Теоретическая значимость. В работе определяется суть природы ценностей, этапов эволюционного развития системы ценностных ориентаций человека, обусловленных влиянием различных социальных и культурных факторов в историческом контексте. Такие подходы позволяют использовать новые педагогические методы и технологии оценки качества общественного и индивидуального развития.

Впервые формируется идея образования в период Античности (XVIII в. до н.э. по V в. н.э.), целью которого является воспитание. Ценностями человека становятся: достоинство, совесть, мораль, познание и благородство.

В XVI–XVII вв. содержание образования опирается на формалистические теории, цель образования – усвоение как можно большего объема знаний, развитие способностей обучающихся.

В эпоху Просвещения важным остается вопрос о природе человека, его связи с окружающим миром. С XVIII–XIX вв. формируется понимание, что подлинный смысл для человека имеют не внешние условия и обстоятельства жизни, а внутреннее духовное состояние, свобода личности.

Можно выделить три основных периода развития аксиологического подхода: предклассический (1860–1880 гг.); классический (1890–1920 гг.); постклассический с 1930-х гг.).

XVIII в. – век сентиментализма и нарождающегося романтизма. Между людьми определялись качества, особенно ценились чистая, возвышенная душа, высокая нравственность.

XIX в. – на первый план вышли аксиологические, смысло-жизненные философии.

Глубокое осмысление иерархии ценностей можно найти у М. Шелера. Носителями ценности являются определенные «акты» (познания любви и ненависти, воли), функции (слух, зрение, чувство и т. д.), ответные реакции (радость по поводу чего-либо).

Историко-философский анализ показывает, что основные трудности изучения ценностей состоят в том, что они имеют многоуровневый характер (как ценностные категории: нормы, цели и идеалы).

Ценности наделяют, как правило, двумя свойствами: функциональным значением и личным смыслом. Функциональные значения ценности – это множество общественно значимых свойств, функций предмета или идея, которые делают их ценностями в данном обществе: честность, обязательность, доброжелательность, эрудированность, самокритичность, образованность, правовая культура и т. д. [1].

Развитие человечества осуществляется в постоянном противоборстве равенства и неравенства, общественного и личного начал, в сочетании этих и других начал. Ценности – выражение общих установок своего времени, и поэтому у каждого времени «есть свои абсолютные, следовательно, ценность понимается как установка той или иной человеческой эпохи, как свойственное ей направление интереса» [2].

Пространство духовных и материальных ценностей содержит признаки временной и содержательной относительности. На определенном историческом этапе человечества они отражают шкалу норм (правил) ценностных ориентаций общества.

Важно понимать, что ценности – это социальные определения понятий окружающего мира, выявляющие их положительное или отрицательное значение для человека и общества (благо, добро, зло, прекрасное и безобразное, заключенные в явлениях общественной жизни и природы).

Важно, что в качестве общезначимых критериев ценностей выступают внешние ценности, помещающиеся в центре системы образования. Человек, находясь в центре системы ценностей, становится высшей ценностью, но необходимы нормы, регулирующие, соотносящие, соизмеряющие поведение и поступки людей с теми или иными абсолютными образованиями.

Критерии выбора этих ценностей определены центральной гуманистической идеей – отношением к человеку как к высшей ценности, как к личности [3, с. 137]. Это положение стало центральным в работе при отборе ценностей и формировании ценностных ориентаций.

За последние 15–20 лет в России произошло значительное изменение в ценностных ориентирах молодежи, которые связаны с переходом от общественных ценностей к индивидуальным, смещением с духовных ценностей к витальным.

Основным мотивом поведения является достижение успеха любыми способами. Д.А. Леонтьев считает, что «разрушение ценностей основы неминуемо ведет к кризису (это относится как к личности, так и к обществу в целом), выход из которого возможен только на пути обретения новых ценностей» [4]. В связи с ос-

бенностями развития России в XXI веке в научной литературе актуализирована проблема ценностных ориентаций личности. Природа этого вопроса обусловлена, прежде всего, необходимостью реформирования образования, существующими противоречиями между общественными и личными ценностями и самой системой образования.

Подготовка будущих специалистов связана с формированием личной системы ценностей, в которой находит отражение соответствие собственных потребностей и возможности их удовлетворения (Р. Лотцу, В. Виндельбанд, Г. Риккерт и другие).

В психологической литературе профессионально-ценностное становление личности тесно связано с психологическими преобразованиями.

В теории К. Роджерса личность стремится изменить свое поведение, познавая свой подлинный образ, свое поведение, свои ценности, которые были навязаны окружением, ценным становится то, что кажется правильным, а не то, что устанавливается извне.

Г. Айзенк, представляя модель личности, исходит из противоречивости понимания процесса формирования личных ценностных ориентиров [5].

Как показывает мировая практика, негативная деформация системы образования приводит к неизменным тяжелым последствиям целого поколения людей, что вполне объяснимо, так как предметом педагогики является воспитание и развитие личности.

В последние годы система ценностей в России рассматривается исключительно в рамках потребительского отношения. Как функция, воспитание в образовании практически исчезло (О.В. Акулова, С.А. Писарева, В.А. Руденко, А.П. Тряпицына). В России практически отсутствуют гражданские институты, «формирование совокупности ценностных основ жизни вырастает в основную проблему современности» [6].

Г.Е. Зборовский подчеркивает, что образование как ценность – одно из важных средств самореализации личности, ее воспитания и социализации. С другой позиции подходит К. Мангейм: «Образование формирует не человека вообще, а человека в данном обществе и для данного общества» [7].

Практическая значимость. Анализ позволяет нам сделать вывод, что сегодня школа и вуз ощутили органическую потребность в формировании нового качества знаний, содержащих жизненные, профессиональные ценности обучающихся. Ценности есть выражение небезразличия человека по отношению к миру, возникающему из значимости различных аспектов мира для человека, для его жизни.

В настоящее время личностно ориентированное образование учитывает возрастные особенности обучаемых, их личные ценностные ориентации.

Движущими факторами, обеспечивающими эффективность педагогического процесса, являются содержание и вариативность образовательных программ и технологий, включающих аксиологические основы подготовки будущих специалистов (И.А. Зимняя, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и другие).

Понимание значимости человеческого фактора в социально-культурном развитии общества, непрерывного образования, дают возможность будущим специалистам осмыслить общественные процессы и реалии, сформировать у них понимание сущности человека как высшей ценности общества и личностного развития (К.А. Абульханова-Славская, Г. Айзенк, О.Б. Ильина, А. Маслоу, С.Л. Рубинштейн, В.К. Садовский, С.И. Слободчиков, С.И. Таланова, А.П. Тряпицына, Д.И. Фельдштейн, Э. Фромм, Д.Б. Эльконин, В.А. Ядов и др.).

Будущее общество – это общество, где определяющими факторами развития являются информация, цифра и знания. Прежние ценности утрачивают свою значимость, возникают и начинают формироваться новые ценности, отвечающие новым потребностям. Динамические процессы, имеющие место в современном обществе, в том числе и в образовании, приводят нередко к отрицанию, неприятию людьми социальных норм, смыслов, к деформации личной системы ценностей, их смысла [8].

Формирование профессионально-ценностного самоопределения, мировоззрения будущих специалистов не может быть результативным вне их научно-методической поддержки в процессе профориентации и профессиональной подготовки.

Системный подход показывает, что профессиональное самоопределение будущих специалистов обусловлено переосмыслением их места и роли в социально-экономических реформах.

Необходимость системного подхода в изучении проблемы профессионального самоопределения обучающихся в системе «школа – вуз» обусловлена рядом причин: закономерностями самоопределения личности, разнообразием средств, методов и форм обучения, понятием «профессиональное самоопределение» (В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, Н.В. Чекалева, К.А. Чуркин, И.С. Якиманская и др.).

Содержание образования в условиях переоценки ценностей в обществе включает не только усвоение знаний, умений и навыков, но и личностный рост, развитие обучающихся, формирование ценностных ориентаций личности.

Важное место в формировании ценностных ориентаций школьников и студентов занимают общественная культура, творчество, которые связаны с непрерывным образованием. «Образование нельзя рассматривать просто как процесс обучения, теперь это также процесс воспитания характера, формирование личности» [9].

Как следствие, центральное место в содержании научно-методической поддержки профессионально-ценностного самоопределения будущих специалистов занимает культурологическая составляющая, образующая три основных слоя:

«... – ценностно-ориентирующий слой культуры составляют разнообразные ценности;

– познавательный слой культуры, который включает в себя многообразие знаний как эмпирических, так и теоретико-методологических;

– практико-поведенческий слой культуры представлен правилами, стереотипами, нормами, технологиями поведения и деятельности.

Ядро культуры представляют ценности, в которых свое проявление находит взаимосвязь человека и социума, которая задает ориентиры в практической и познавательной деятельности человека, а дифференциация и интеграция ценностей, их иерархии отражают сущность с позиций культуры» [10, с. 45].

Это и есть главная цель педагога, учителя – формировать и развивать способность и готовность будущих специалистов ставить проблемные вопросы, осознавая, что приобретаемые знания имеют практическую мировоззренческую ценность при выборе профессии, карьере в его собственной жизни. В центре внимания педагога, учителя – формирование общего и научного мировоззрения, личных и профессиональных ценностных ориентаций обучающихся в ходе образовательного процесса [11; 12].

Необходимо отметить, что сегодня как никогда нужны учителя-исследователи, склонные к творческому мышлению, которые возглавят, например, работу учащихся по проектной деятельности, научно-практические конференции, семинары, деловые игры и др.

Таким образом, реализация научно-методической поддержки может быть инструментом управления образовательным процессом, так как она способна

придавать направление ценностно-профессионального самоопределения молодежи и смыслы образования.

На практике в качестве результата исследования разработан и использован учебно-методический комплекс на основе аксиологизации содержания образовательных ресурсов, способствующий формированию профессиональных компетенций специалистов в образовательной системе «школа – вуз».

Следует отметить, что под аксиологическими основами научно-методической поддержки понимается новый образовательный ресурс, реализуемый в процессе педагогической практики, направленный на формирование ценностных ориентаций будущих специалистов, ключевых компетенций в системе непрерывного образования, основанных на ценностях культуры, диалога, сотрудничества, уважения личности, развития, удовлетворение ее социальных и профессиональных потребностей, а также гуманизации самого общества [13]. Результативность исследования устанавливалась с использованием научных методов: тестовые методики по выявлению ценностных ориентаций обучающихся, анкетирование, беседа, педагогический эксперимент и др.

Представленный в наших исследованиях образовательный комплекс позволяет целенаправленно выявить ценностные ориентации будущих специалистов на различных этапах подготовки в ходе учебно-познавательной деятельности. В нашей практике аксиологические основы научно-методической поддержки реализуются учителями профильных классов, преподавателями вузов при подготовке студентов-целевиков по заказу работодателей, бакалавров и магистров.

Научно-методическая поддержка обучающихся, базирующаяся на ценностях, знаниях, культуре положительно влияет на успешную социализацию личности в обществе и способствует раннему профессиональному самоопределению.

Библиографический список

1. Буянкина Е.Г. *Социально-культурная деятельность национальных общественных объединений по формированию ценностных ориентаций молодежи*. Барнаул, 2005.
2. Келле В.Ж. «Гуманизм». *Философский словарь*. Москва: Республика, 2001.
3. Братусь Б.С. *Аномалии личности*. Москва: Мысль, 1998.
4. Леонтьев Д.А. *Методика изучения ценностных ориентаций*. Москва: Смысл, 1992.
5. Айзен Г. *Проверьте свои способности*. Москва: Педагогика-пресс, 1992.
6. Моисеев Н.Н. *Судьба цивилизации. Путь разума*. Москва: Язык русской культуры, 2000.
7. Мангейм К. *Христианские ценности и изменения социальной среды. Общественные науки и современность*. 1993; № 5.
8. Франкл В. *Человек в поисках смысла*. Москва: Прогресс, 1940.
9. Маслоу А. *К психологии бытия*. Москва: Смысл, 1968.
10. Бердяев Н.А. *Русская идея. О России и русской философской культуре*. Москва: Наука, 1990.
11. Ануфриева Ю.В. Формирование социальной ответственности у студентов экономического профиля при изучении дисциплины «Экономика организаций». *Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения*. 2012; № 26: 58–62.
12. Ануфриева Ю.В. *Аксиологические основы научно-методической поддержки профессионального самоопределения будущих специалистов в системе «школа-вуз»*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Омск: 2019.
13. Ануфриева Ю.В. Геймификация как инструмент повышения мотивации обучающихся. *Мир науки, культуры и образования*, 2024; № 3 (106): 19–22.

References

1. Buyankina E.G. *Social/no-kul'turnaya deyatel'nost' nacional'nyh obschestvennykh ob'edinenij po formirovaniyu cennostnykh orientacij molodezhi*. Barnaul, 2005.
2. Kelle V.Zh. «Gumanizm». *Filosofskij slovar'*. Moskva: Respublika, 2001.
3. Bratus' B.S. *Anomalii lichnosti*. Moskva: Mysl', 1998.
4. Leon't'ev D.A. *Metodika izucheniya cennostnykh orientacij*. Moskva: Smysl, 1992.
5. Aizen G. *Prover'te svoi sposobnosti*. Moskva: Pedagogika-press, 1992.
6. Moiseev N.N. *Sud'ba civilizacii. Put' razuma*. Moskva: Yazyk russkoj kul'tury, 2000.
7. Mangejm K. *Hristianskie cennosti i izmeneniya social'noj sredy. Obschestvennyye nauki i sovremennost'*. 1993; № 5.
8. Frankl V. *Chelovek v poiskah smysla*. Moskva: Progress, 1940.
9. Maslou A. *K psihologii bytiya*. Moskva: Smysl, 1968.
10. Berdyayev N.A. *Russkaya ideya. O Rossii i russkoj filosofskoj kul'ture*. Moskva: Nauka, 1990.
11. Anufrieva Yu.V. Formirovaniye social'noj otvetstvennosti u studentov `ekonomicheskogo profilya pri izuchenii discipliny «`Ekonomika organizacij». *Vestnik Sibirskogo gosudarstvennogo universiteta putej soobscheniya*. 2012; № 26: 58-62.
12. Anufrieva Yu.V. *Aksiologicheskie osnovy nauchno-metodicheskoy podderzhki professional'nogo samoopredeleniya buduschih specialistov v sisteme «shkola-vuz»*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Omsk: 2019.
13. Anufrieva Yu.V. Gejmifikatsiya kak instrument povysheniya motivatsii obuchayushchihhsya. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*, 2024; № 3 (106): 19–22.

Статья поступила в редакцию 08.12.24

УДК 378.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-114-117

Anyushenkova O.N., senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: onanyushenkova@fa.ru

THE USE OF MENTAL MAPS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. Foreign language teaching methodology is a system of methods and approaches used by teachers in the learning process, which are based on ideas about the nature of language and learning. Teachers select and use a variety of methods in order to enhance educational opportunities and develop student autonomy. Mind maps are used in learning foreign languages to activate students' existing knowledge on the topic and to facilitate the systematization and memorization of lexical material. The objective of the article is to prove that the integration of mind map methods into the educational process enriches the learning experience, contributes to the formation of students' complex and multifaceted thinking. This approach helps teachers prepare students to solve complex problems, improves the perception of language materials, which ultimately contributes to a deeper mastery of the subject and an increase in the overall level of knowledge. The study defines that the use of mind map methods in the educational process opens up new opportunities for students to deeply understand and master the educational material. Visual representation of information facilitates the understanding of complex concepts, allows you to highlight key points and promotes better memorization, which is especially important in the context of a rapidly changing information field. In addition, mind maps stimulate creative and critical thinking, develop skills of analysis and synthesis of information, which is necessary for successful learning and professional growth. They also contribute to the formation of self-education skills and independent search for knowledge in students, which serves as a stable basis for their future success. The author comes to the conclusion that the introduction of these methods makes the educational process more dynamic, interesting, and effective, turning education into an exciting and productive journey through the world of knowledge.

Key words: mental maps, concept, foreign language, communicative competence, information, communication technologies, achievements

О.Н. Анюшенкова, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Методика преподавания иностранного языка представляет собой систему методов и подходов, применяемых учителями в образовательном процессе, которые основываются на представлениях о природе языка и обучения. Педагоги выбирают и используют разнообразные методики с целью повышения образовательных возможностей и развития автономности учащихся. Интеллект-карты применяются в изучении иностранных языков для активизации имеющихся знаний учащихся по теме и содействия систематизации и запоминанию лексического материала. Цель данной статьи – доказать, что интеграция методов интеллектуальных карт в образовательный процесс обогащает учебный опыт, способствует формированию комплексного и многогранного мышления учащихся. Данный подход помогает педагогам подготовить студентов к решению сложных задач, улучшает восприятие языковых материалов, что в итоге способствует более глубокому освоению предмета и повышению общего уровня знаний. В ходе исследования было установлено, что использование методов интеллектуальных карт в образовательном процессе открывает перед учащимися новые возможности для углубленного осмысления и усвоения учебного материала. Визуальное представление информации облегчает понимание сложных концепций, позволяет выделить ключевые моменты и способствует лучшему запоминанию, что особенно важно в условиях быстро меняющегося информационного поля. Кроме того, ментальные карты стимулируют творческое и критическое мышление, развивают навыки анализа и синтеза информации, что необходимо для успешного обучения и профессионального роста. Они также способствуют формированию у учащихся навыков самообразования и самостоятельного поиска знаний, что служит устойчивой основой для их будущих успехов. В заключении автор приходит к выводу, что внедрение этих методов делает учебный процесс более динамичным, интересным и результативным, превращая образование в увлекательное и продуктивное путешествие по миру знаний.

Ключевые слова: ментальные карты, концепция, иностранный язык, коммуникативная компетентность, информация, коммуникационные технологии, достижения

При обучении иностранному языку приоритетное значение имеет развитие коммуникативных навыков учащихся, что позволяет им ясно выражать свои мысли, передавать и интерпретировать значения и ценностные ориентиры, основанные на их опыте. От учеников требуется не только знание грамматических правил, но и умение четко формулировать свои идеи.

Язык – это предмет, основанный на развитии четырёх ключевых навыков: аудирования, чтения, письма и разговорной речи, которые можно совершенствовать через практику. Когда ученики начинают связывать изучение языка с необходимостью механического запоминания, они испытывают стресс и считают этот предмет сложным.

Методика преподавания языка – это система методов и подходов, применяемых учителями в процессе обучения, которые основываются на природе языка и современных технологиях обучения. Преподаватель отвечает за выбор и использование разнообразных методик для максимизации образовательных возможностей и развития автономности учащихся.

Актуальность исследования обусловлена тем, что использование ментальных карт в обучении иностранному языку обусловлено широким распространением информационно-коммуникационных технологий в образовании. Ментальные карты/интеллект-карты (mind map) могут помочь студентам стать активными, самостоятельными и конструктивно мыслящими в процессе формирования знания об иностранном языке.

В работе над статьей автор использовала различные научные труды. Капелюшник Е.В. и Шевелева С.И. провели исследование по использованию ментальных карт в преподавании русского языка как иностранного для определения их эффективности в повышении интереса учащихся к изучению грамматики и результативности их обучения [1]. Результаты показали, что «... использование ментальных карт может повысить активность учащихся, их интерес к обучению и эффективность самого процесса обучения, а также способность учащихся усваивать грамматические знания» [1].

Казанцева Н.В. использовала методы ментальных карт в онлайн обучении, что позволило преобразовать обычный текст в визуальные диаграммы, стимулировало студентов к активному участию и лучшему пониманию и запоминанию содержания [2]. Более того, исследование Симоновой О.Б. выявило положительное влияние стратегии электронных ментальных карт на улучшение словарного запаса английского языка у студентов [3].

Веселовская О.А. проанализировала целесообразность использования ментальных карт в преподавании и изучении английского словарного запаса [4]. Полученные ей результаты показали, что ментальные карты играют важную роль в обучении, так как они помогают установить связь между отдельными элементами или предметами, систематизировать полученные знания и лучше понимать суть изучаемого материала.

Методы ментальных карт также используют для облегчения общения и обучения. Чеснокова Н.Е. изучала эффективность ментальных карт при обучении иностранным языкам студентов-магистров технических специальностей [5]. Ее исследование показало, что от использования ментальных карт у студентов улучшилось понимание сложных технических терминов.

Карманова Е.В. также отметила положительные результаты применения ментальных карт для улучшения разговорных навыков учащихся [6].

Цель данной работы заключается в изучении влияния ментальных карт на когнитивную сферу учащихся в контексте изучения иностранного языка.

Задачи исследования: проанализировать, как использование ментальных карт при обучении иностранному языку способствует развитию основных навыков и умений, формированию коммуникативной компетенции, а также повышению мотивации студентов к овладению иностранным языком.

Научная новизна. В статье представлены результаты составления ментальных карт на уроке английского языка со студентами первого курса с последую-

щим анкетированием для оценки их отношения к использованию интеллект-карт на уроках иностранного языка.

Теоретическая значимость статьи заключается в том, что интеграция интеллектуальных карт в образовательный процесс способствует более глубокому освоению предмета и повышению общего уровня знаний, обогащая учебный опыт учащихся, способствуя формированию комплексного и многогранного мышления, улучшая восприятие и применение языкового материала.

Практическая значимость исследования заключается в описании автором основных способов и методов использования ментальных карт при изучении иностранного языка.

Познание – это процесс приобретения человеком новых знаний, ранее ему неизвестных. Оно связано с умственной деятельностью, осуществляющейся в мозге благодаря опыту, органам чувств и мышлению. Этот процесс включает в себя мышление, запоминание, изучение и использование языка.

Язык – это исторически сложившаяся знаковая система, используемая для преобразования мыслей в общественное достояние и духовную ценность общества. Общение может происходить через устные, письменные или знаковые формы.

Когнитивный подход в образовании охватывает все аспекты познания: память, мышление, восприятие и применение полученных знаний, помогая установить связи, систематизировать данные и логически их обработать.

Существует множество когнитивных стратегий, которые преподаватели могут применять для обучения иностранному языку. Однако главное внимание должно быть уделено развитию мыслительных процессов учеников, связанных с умением решать задачи, структурировать лингвистические элементы, определять значения по контексту и связывать информацию с образами.

Тони Бьюзен в 1970 году разработал концепцию майндмэппинга [7], которая помогает визуализировать и структурировать информацию, устанавливая связи между идеями и улучшая креативность. Данная концепция состоит из нескольких этапов:

- определение центральной идеи;
- рисование основных ветвей/ответвлений, связанных с главной идеей;
- определение и включение второстепенных подкатегорий и деталей;
- определение ключевых слов, стрелок/направлений для обозначения связей;
- улучшение/упрощение структуры (дизайна) интеллект карты [7].

Интеллект-карты – “... это графическая техника, которая использует весь потенциал коры головного мозга, включая восприятие текста, изображений, чисел, логики, ритма, цвета и пространственных отношений. Эта техника уникальна тем, что объединяет все эти навыки в едином процессе” [7].

В образовательном контексте интеллект-карты можно широко использовать: от общего обзора темы, улучшения запоминания информации, систематизации информации, планирования, анализа и генерации новых идей до оценки уже полученных знаний. Ментальная карта представляет собой графическое отображение основной идеи или ключевого понятия в центре с дополнительными идеями, расположенными вокруг неё, связанными общей концепцией или предметом. Взаимосвязи между идеями отображаются с помощью соединительных линий.

Интеллект-карты применяются в изучении иностранных языков для активизации имеющихся знаний учащихся по теме и содействия систематизации и запоминанию лексического материала. Такие упражнения могут выполняться индивидуально или в рамках группового занятия. Преподаватель может предложить учащимся создать ментальную карту вместо того, чтобы записывать основные пункты или разделы, связанные с изучаемой темой или словарным запасом.

Колесниченко А.Н. было проведено исследование по составлению цифровых ментальных карт для улучшения грамматических навыков учащихся с ис-

пользованием различных платформ в процессе обучения [8]. Студенты создавали ментальные карты с помощью цифровых инструментов и делились ими в социальных сетях. Автором было подтверждено, что методика составления ментальных карт помогла студентам классифицировать информацию и идеи, расставляя связь между ними. Это также помогло им сосредоточиться на обсуждениях грамматических материалов, одновременно систематизируя свои знания.

Таким образом, интеграция методов интеллектуальных карт в образовательный процесс не только обогащает учебный опыт, но и способствует формированию у учащихся комплексного и многогранного мышления. Такой подход готовит их к решению сложных задач, улучшает восприятие и применение языковых материалов, что в итоге способствует более глубокому освоению предмета и повышению общего уровня знаний.

Методика составления ментальных карт была использована на уроке английского языка со студентами первого курса в количестве 93 человек. Данные исследования были собраны с помощью модульных тестов, а для сбора мнений об использовании ментальных карт на уроках английского языка использовался опросник. Полученные результаты были представлены в виде описательной статистики. Урок был посвящен грамматике и словарному запасу английского языка. Каждый блок включал как минимум 15 новых словарных терминов, представленных в виде отрывка для чтения, и 2 грамматические темы, представленные в виде двух отрывков для чтения или диалогов. В качестве индивидуального задания студентам предлагалось составить ментальную карту, чтобы они могли самостоятельно проанализировать, систематизировать и обработать всю информацию, содержащуюся в изучаемом материале. Учащиеся могли использовать символы или рисунки вместо понятий, которые им были непонятны. Им было разрешено составить ментальную карту на бумаге, сфотографировать и отправить ее через систему онлайн-заданий.

В конце каждого занятия студенты выполняли модульный тест на знание английского языка, состоящий из 20 вопросов: 10 лексических и 10 грамматических. Это позволяло набрать в общей сложности 20 баллов. Критерии успешного прохождения теста были установлены на уровне 80%. Средний балл за словарный запас составил 9,46, а за грамматический компонент – 8,14. 87 студентов (93,5%) успешно справились с требованиями по словарному запасу, а 69 студентов (74%) достигли необходимых результатов по грамматике.

После завершения всех занятий студентам предложили анкету для оценки их отношения к использованию интеллектуальных карт на уроках английского языка. Анкета состояла из 13 вопросов, которые оценивались по пятибалльной шкале.

Результаты анкетирования. Исследование показало, что 88,7% учащихся считают интеллектуальные карты полезным инструментом для изучения английского языка ($M = 4,40$, $SD = 0,75$). 93,3% из них считают, что интеллектуальные карты полезны для обобщения пройденного материала ($M = 4,58$, $SD = 0,65$). 92,2% из них согласны с тем, что интеллектуальные карты полезны для организации содержания урока ($M = 4,49$, средний балл = 0,71). 89,9% учащихся считают, что интеллектуальные карты помогли им распознать взаимосвязи между темами, включенными в главу ($M = 4,39$, средний балл = 0,76). 84,3% учащихся согласны с тем, что интеллектуальные карты помогли им легче усвоить содержание урока ($M = 4,33$, $SD = 0,84$).

Отвечая на вопрос о возможности использования ментальных карт в других предметах, 87,7% студентов согласились с этим ($M = 4,43$, средний балл = 0,74), в то время как 84,2% заявили, что они будут применять метод ментальных карт в своей учёбе в будущем ($M = 4,30$, средний балл = 0,82).

Исследование показало, что 84,3% студентов считают ментальные карты эффективным инструментом для улучшения знаний английского языка ($M = 4,28$, $SD = 0,90$). Также было обнаружено, что 82% студентов предпочитают изучать английский язык с помощью ментальных карт, а не по учебнику ($M = 4,29$, $SD = 0,93$). 29,2% студентов предпочитают работать над ментальными картами индивидуально ($M = 3,96$, $SD = 1,29$), 48,3% – в парах ($M = 4,34$, $SD = 1,10$), а 22,5% – в группах ($M = 3,56$, $SD = 1,48$). В итоге 84,3% студентов считают использование интеллектуальных карт на уроках английского языка эффективным ($M = 4,35$, $SD = 0,81$).

Результаты опроса показали, что 83,2% студентов считают, что использование интеллектуальных карт улучшает их навыки совместной работы. 87,6% опрошенных отметили положительное влияние интеллектуальных карт на их творческие способности. 83,1% респондентов оценили ментальные карты как эффективный инструмент для развития навыков критического мышления, а 82% указали на улучшение своих организационных навыков благодаря методам ментальных карт.

Внедрение в образовательный процесс метода интеллектуальных карт не только обогащает учебный опыт, но и способствует формированию у учащихся комплексного и многогранного мышления. Это особенно важно в текущей образовательной среде, где информация постоянно обновляется, а объем знаний расширяется с огромной скоростью. Ментальные карты представляют информацию в визуально-организованной форме, что стимулирует как визуальную, так и логическую память, что является ключевым для успешного обучения.

Интеллектуальные карты также играют важную роль в развитии критического мышления. При их создании учащиеся не просто запоминают информацию, но и анализируют ее, структурируют и оценивают. Этот процесс активизирует различные когнитивные навыки, которые необходимы для самостоятельного мышления и формирования собственных выводов.

Ментальные карты способствуют развитию командной работы и навыков продуктивной коммуникации во время совместной, кооперативной деятельности [9].

Ментальные карты можно адаптировать под индивидуальные потребности каждого студента, что позволит преподавателям учитывать различные стили обучения и личные предпочтения учащихся, делая образовательный процесс более персонализированным и эффективным. Учителя могут использовать эти методы для более точного оценивания прогресса своих учеников и своевременного внесения коррективов в учебный план [10].

В конечном счете интеграция ментальных и интеллектуальных карт в образовательный процесс не просто улучшает академические достижения, но и готовит учащихся к реальной жизни. Они учатся решать проблемы комплексно, видеть картину в целом и находить нестандартные решения. Это умение становится все более востребованным в современном мире, где гибкость ума и способность адаптироваться к новым условиям являются ключевыми для дальнейшего профессионального успеха.

Библиографический список

1. Капелюшник Е.В., Шевелева С.И. Ментальные карты как инструмент формирования коммуникативной компетенции при онлайн обучении русскому языку как иностранному. *Современные проблемы науки и образования*. 2021; № 5.
2. Казанцева Н.В. Интеллектуальные карты как метод активизации обучения. *Использование инновационных технологий в образовании: сборник докладов региональной учебно-методической конференции профессорско-преподавательского состава аграрных вузов Сибирского федерального округа*. Кемерово: ИИО Кемеровского ГСХИ, 2010.
3. Симонова О.Б. К вопросу использования метода ментальных карт при преподавании иностранного языка в техническом вузе. *Транспорт: наука, образование, производство: сборник трудов Международной научно-практической конференции*. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2019: 265–269.
4. Веселовская О.А. Из опыта использования интеллектуальных карт при обучении иностранных языков. *Гуманитарные аспекты высшего профессионального образования: сборник научных трудов 3-й Международной научно-практической конференции*. Макеева, 2018 года: 171–175.
5. Чеснокова Н.Е. Ментальные карты при обучении иностранным языкам магистрантов технических специальностей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88).
6. Карманова Е.В. Использование ментальных карт в учебном процессе. *Наука. Информатизация. Технологии. Образование: материалы XI Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2018: 223–229.
7. Бьюзен Т. *Интеллектуальные карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления*. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2021.
8. Семерджиди В.Н. Инфографика как лингво-семиотический знак: роль инфографики в изучении иностранного языка. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 2 (30). DOI: 10.18454/RULB.2022.30.18
9. Анощенко О.Н. Интегрирование творческих технологий в обучение иностранному языку на основе мультимодальности. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2024; Т. 14. № S1: 11–14.
10. Анощенко О.Н. Дизайн образовательных программ в очном и онлайн-образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 22–24.

References

1. Kapelyushnik E.V., Sheveleva S.I. Mental'nye karty kak instrument formirovaniya kommunikativnoj kompetencii pri onlajn obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2021; № 5.
2. Kazanceva N.V. Intel'ekt-karty kak metod aktivizacii obucheniya. *Ispol'zovanie innovacionnyh tehnologij v obrazovanii: sbornik dokladov regional'noj uchebno-metodicheskoy konferencii professorsko-prepodavatel'skogo sostava agrarnykh vuzov Sibirskogo federal'nogo okruga*. Kemerovo: IIO Kemerovskogo GSHI, 2010.
3. Simonova O.B. K voprosu ispol'zovaniya metoda mental'nykh kart pri prepodavanii inostrannogo yazyka v tehničeskome vuze. *Transport: nauka, obrazovanie, proizvodstvo: sbornik trudov Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Rostov-na-Donu: RGUPS, 2019: 265–269.
4. Veselovskaya O.A. Iz opyta ispol'zovaniya intellekt-kart pri obuchenii inostrannykh yazykov. *Gumanitarnye aspekty vysshego professional'nogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh trudov 3-j Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Makeevka, 2018 goda: 171–175.
5. Chesnokova N.E. Mental'nye karty pri obuchenii inostrannym yazykam magistrantov tehničeskikh special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88).
6. Karmanova E.V. Ispol'zovanie mental'nykh kart v uchebnom processe. *Nauka. Informatizaciya. Tehnologii. Obrazovanie: materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-praktičeskoj konferencii*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2018: 223–229.
7. B'yuzen T. *Intel'ekt-karty. Polnoe rukovodstvo po moschnomu instrumentu myshleniya*. Moskva: Mann, Ivanov i Ferber, 2021.

8. Semerdzhidi V.N. Infografika kak lingvo-semioticheskij znak: rol' infografiki v izuchenii inostrannogo yazyka. *Russian Linguistic Bulletin*. 2022; № 2 (30). DOI: 10.18454/RULB.2022.30.18
9. Anyushenkova O.N. Integrirovaniye tvorcheskikh tehnologij v obucheniye inostrannomu yazyku na osnove mul'timodal'nosti. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2024; T. 14. № S1: 11-14.
10. Anyushenkova O.N. Dizajn obrazovatel'nykh programm v ochnom i onlajn-obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 22-24.

Статья поступила в редакцию 08.12.24

УДК 378:316.46

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-117-119

Afanasyev I.V., Cand. of Sciences (Law), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ivafanasev@fa.ru

PERSONAL AUTHORITY AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON: BASES AND FACTORS, TYPOLOGY AND EVALUATION. The work studies the phenomenon of "personal authority" and is written within the framework of the discussion of the social role of this phenomenon, which it can play in a group, professional community, for example, in the pedagogical one. The results of the search for determinants and invariants, bases and factors are presented, which together will allow to consider the authority of the teacher's personality both in dynamics and statics, to carry out its typology and to qualimetrically evaluate its properties. The methodological basis of the study is concepts of development of pedagogical organizations, educational management in combination with theories of interpersonal communications, group development of students, general scientific principles of systemicity and objectivity, including analogy, essential-content analysis and typology. The author provides an interpretation of the structure and content of the phenomenon of "personal authority" using the example of a higher education teacher, a description of the typological series of personal authority, the context in which it is considered, qualitative criteria and quantitative indicators that allow a comprehensive assessment of the properties of personal authority in the teaching staff.

Key words: personal authority, higher education teacher, determinants and invariants of personal authority, authority structure, indicators of assessing properties of teacher's personal authority, manifestations of personal authority, core of personal authority, typology of teacher's personal authority

И.В. Афанасьев, канд. юр. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ivafanasev@fa.ru

АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВАНИЯ И ФАКТОРЫ, ТИПОЛОГИЯ И ОЦЕНКА

Статья посвящена изучению феномена «авторитет личности» и выполнена в рамках дискуссии об общественной роли данного феномена, которую он может играть в группе, профессиональном сообществе, например, в педагогическом. Представлены результаты поиска детерминантов и инвариантов, оснований и факторов, которые в совокупности позволят рассмотреть авторитет личности педагога как в динамике, так и в статике, осуществить типологизацию и квалиметрически оценить свойства. Методологическую основу исследования составляют концепции развития педагогических организаций, образовательного менеджмента в сочетании с теориями межличностных коммуникаций, группового развития обучающихся, общенаучными принципами системности и объективности, включая аналогию, сущностно-содержательный анализ и типологизацию. Дана авторская интерпретация структуры и содержания феномена «авторитет личности» на примере преподавателя высшей школы, характеристика типологического ряда авторитета личности, контекст в котором он рассматривается, качественные критерии и количественные индикаторы позволяющие комплексно оценить свойства авторитета личности в педагогическом коллективе.

Ключевые слова: авторитет личности, преподаватель высшей школы, детерминанты и инварианты авторитета личности, структура авторитета, индикаторы оценки свойств авторитета личности педагога, проявления авторитета личности, ядро авторитета личности, типология авторитета личности педагога

Авторитет как феномен и как объективная реальность известны с незапамятных времен. Например, в древнем Риме власть отождествлялась с «*auctoritas*», т. е. с авторитетом. И неважно, коллективным или его носителем был конкретный субъект. В античной философии, как в прочем и восточной встречаются рассуждения о вере в авторитет, обращение к авторитетному человеку, основанное на доверии к нему. Если вспомнить Конфуция, то он говорил, что можно отказаться (поступиться) от оружия и даже от пищи, «но без доверия нет основы для государства». Завоевать его можно «заботой о людях, следуя нормам и традициям, неустанным самосовершенствованием». Именно этим правилам и следует авторитет в лице субъекта педагогической деятельности. *Проблема авторитета* актуальна в самых различных областях познания, особенно в сфере образования, где целенаправленно и последовательно осуществляется воспитание и обучение различных по возрасту, степени интеллектуального развития групп обучающихся в интересах личности, общества и государства. Это требует дальнейшего анализа и осмысления феномена авторитета личности, поскольку он не до конца ясен и понятен, как может показаться, несмотря на его давнее существование как реальности в образовательном пространстве. Поэтому определение особенностей данного феномена, выявление механизмов его типологизации и квалиметрической оценки представлялось актуальной задачей.

Цель статьи заключается в рассмотрении феномена авторитета личности как непосредственно педагогического феномена, анализе его детерминантов и инвариантов, оснований и факторов, которые в совокупности позволят выявить его сущностно-содержательные стороны, предложить критерии и индикаторы его качественной и количественной оценки.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- определить методологическую основу исследования, которая послужит базисом для анализа сущностных сторон авторитета личности как феноменологического образования;
- выявить иерархическую структуру и осуществить горизонтальную и вертикальную типологизацию авторитета личности педагога;
- дать краткую характеристику педагогическому, этическому, социальному и индивидуально-психологическому контексту рассмотрения феномена авторитета личности на примере преподавателя высшей школы;

– предложить и обосновать качественные критерии и количественные индикаторы авторитета личности педагога, которые однозначно указывают на факт его авторитетности в процессе фиксирования оценок ситуаций и мнений в системе «педагог (авторитетная личность) – обучающиеся».

Научная новизна материалов статьи заключается в том, что в ней представлена авторская интерпретация структуры и содержания феномена «авторитет личности» на примере педагогических работников; дана характеристика типологического ряда и уровневая структура авторитета личности педагога, контекст в котором он рассматривается; предложена совокупность качественных критериев (успешность, направленность, ценностные отношения) и количественных индикаторов (объем, диапазон, силу, направленность и устойчивость влияния авторитета), обладающих признаками целостности и, следовательно, позволяющих комплексно оценить свойства авторитета личности; показано, что авторитет распределяется согласно иерархии, т. е. когда иерархия ролей тождественна иерархии позиции педагога в конкретной образовательной организации; выявлена и обоснована так называемая «генетическая клеточка», являющаяся фундаментом авторитета личности педагога; доказано, что для расширения понимания феномена авторитета личности необходим анализ проблемы лидерства, ее структурирование и моделирование с привлечением теорий и концепций, объясняющих данное проблемное поле, поскольку именно они являются источником научного обоснования особенностей и детерминантов данного феномена.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что в ней уточнены имеющиеся представления о сущности авторитета личности как педагогического феномена, который является одновременно источником развития, например, педагогической организации и продуктом ее функционирования и развития, поскольку существует только в организационно-групповой и профессионально-педагогической среде; представленный типологический ряд и уровневая структура авторитета личности являются основаниями и очередным шагом в создании и реализации прогностических моделей и фиксации тенденций в теории и практике организационного развития любых организаций, включая педагогические; предложенные качественные критерии и количественные индикаторы, позволяющие осуществить достоверную оценку свойств авторитета личности педагогических работников, расширяют имеющийся диагностический инструментарий, используемый для оценки динамики развития образовательных организаций, качества

межличностных и межгрупповых коммуникаций в системе «учитель – обучающийся».

Практическая значимость работы заключается в том, что материалы исследования могут быть полезными и непосредственно использоваться для совершенствования имеющихся индикаторов количественного измерения объема, диапазона, силы, направленности и устойчивости влияния авторитета личности педагога на коллег, обучающихся, родителей и т. п.; для численного расчета синергетического эффекта от влияния авторитета личности на развитие педагогической организации с учетом таких свойств и характеристик субъекта авторитета, как упорство, его реакции на педагогические ситуации, уровень коммуникации, что дает понимание практикам, как наилучшим образом организовать и осуществлять внутриличностную деятельность педагогического коллектива.

В качестве методологической основы и методов исследования использованы: системный подход, в основе которого лежит понимание изучаемого феномена как системы, внутренняя структура (компонентный состав) которой выстроена в соответствии с принципами иерархии, взаимной соподчиненности и взаимовлияния, причем каждый из компонентов способен изменить свое качественное состояние, т. е. подчиняется принципу управляемости; субъективный подход, позволяющий рассматривать авторитет личности в субъектно-личностном и непосредственно в педагогическом контекстах, реализуемых в субъект-объектных отношениях авторитетной личности и тех, на кого она оказывает влияние; контекстный подход, позволивший рассмотреть проблему авторитета личности в социальном, педагогическом, этическом, индивидуально-психологическом аспектах; элементы антропологического подхода, раскрывающего понимание субъекта авторитета как уникала развивающегося одновременно в трех измерениях: личностном, собственно индивидуальном и субъектно-деятельностном. В качестве методов исследования использованы метод сравнения, включая аналогию, сущностно-содержательный анализ и типологизацию изучаемых явлений; для понимания сути рассматриваемого феномена применялся описательный метод, позволяющий логически связать сущность явления и его описание. Для раскрытия значимости и понимания проблемы авторитета личности использовался научно-биографический метод исследования.

Анализ проблемы авторитета представлен в ряде исследований отечественных и зарубежных авторов. Часть работ посвящены анализу образовательных организаций как социальных структур (Геворкян Е.Н. [1], Свенцицкий А.Л., Gardner H. [2], Goldner E., Simon G.). Другие изучают структуру и динамику лидера и авторитета в педагогическом коллективе (Жеребова Н.С., Степкин Ю.П. [3], Кузьмин Е.С., Bogardus J. [4], Heimann T. [5], Homans G.). Третьи посвящены изучению влияний в межличностных коммуникациях в различных социальных и образовательных системах и подсистемах (Куликов В.Н., Семенова З.Ф., Krech D., Crutchfield R., Ballachey E.I. [6]). Заметный вклад в решение проблемы авторитета личности внесли труды Ефремова И.И. [7], Danenmaier W., Danford H.G. [8], Radcliffe K.

Структура и содержание феномена «авторитет личности»

Авторитет личности основан на добровольном подчинении его носителю при условии «легитимности источника авторитета». Согласно концепции М. Вебера, источниками авторитета являются традиции, законность, харизматичность. Если за субъектом признаются выдающиеся достижения в той или иной области деятельности и тем самым его выдающееся положение в обществе или профессиональной группе при условии «ненасильственного влияния на объект» с определенной «формой подчинения мыслей и действий» последнего, то этот субъект и является авторитетом. По существу, можно в первом приближении утверждать, что авторитет – это продолжение себя в других людях. Иными словами, это влияние, которое оказывает авторитет на конкретного человека или группу людей через их мысли и поступки [9].

Авторитет личности, как любой феномен, имеет иерархическую структуру, включающую в себя как минимум два уровня.

На первом уровне авторитет рассматривается как интегративное свойство личности, активно влияющее на других людей. Причем эта активность достаточно динамична и изменчива, силу ее измерить довольно сложно.

На втором уровне авторитет – это «мультипликативная» сумма интеллектуальных, профессиональных, нравственных, педагогических и др. «заурядных» качеств личности.

Типологизация или своего рода модель авторитета личности также довольно проста и известна [10; 11]. Рассмотрим подобную типологизацию на примере педагога высшей школы.

Так, если рассматриваются его мировоззренческие и нравственные свойства, то это моральный тип авторитета личности. Если речь идет о профессионально-педагогических качествах личности, включая ее педагогические навыки, тогда говорят о функциональном типе (модели) авторитета педагога. Если в качестве оснований выступать должностной статус личности, тогда имеет место формальный тип (модель) авторитета личности педагога.

Очевидно, что моральный авторитет выступает в качестве «генетической клетки» и является фундаментом авторитета личности преподавателя высшей школы, поскольку это продукт той педагогической системы, в которой существует конкретный преподаватель. Причем последний должен принимать и

понимать возможности, потребности, установки, этические и нравственные нормы данного системно-педагогического образования, в роли которого зачастую выступает университет [9]. Вероятно, поэтому ряд известных педагогов (Загвязинский В.И., Пидкасистый П.И., Сластенин В.А.) утверждали, что личностный уровень педагога и уровень малых или больших групп обучающихся, в которых он функционирует, являются институциональными основаниями мольного авторитета [12].

Профессиональные навыки педагога, его деловые качества, установки и ценностные ориентации личности в профессионально-педагогической деятельности выступают в качестве динамичных элементов *функционального авторитета* [13]. «Институциональность» авторитета, дополненная перечисленными выше компонентами (установками и качествами), образует *личный авторитет преподавателя высшей школы*.

Статус личности педагога, приобретенный в образовательной организации и опосредованно в социуме, зачастую отождествляется с ее *формальным авторитетом*. Здесь имеется в виду, что человек, назначенный на определенную должность, например, декана или заведующего кафедрой, получает возможность и обязан выполнять управленческие функции, включая мотивацию преподавателей и обучающихся, планирование деятельности вверенного ему коллектива факультета или кафедры, координация их деятельности, выработку и принятие управленческого решения, контроль и оценку результатов деятельности коллег и образовательных достижений студентов. Эта должность автоматически делает этого человека формальным авторитетом. И, напротив, освобождение от должности лишает этого человека такого рода авторитета [14].

Формальный статус, т. е. формальный авторитет и личностный авторитет взаимосвязаны. Эта взаимосвязь выражается в том, что, например, личный авторитет позволяет работнику занять определенную должность в организации, т. е. приобрести должностной статус [15].

В качестве ключевых составляющих авторитета личности преподавателя высшей школы можно выделить волевые качества, целеустремленность в достижении поставленной цели, независимое мнение, подкрепленное доказательными фактами, умение учиться и обучать.

Контекст рассмотрения авторитета личности

Сказанное позволяет констатировать, что проблема авторитета многогранна и может быть рассмотрена в различных контекстах: педагогическом, этическом, индивидуально-психологическом.

Педагогический контекст авторитета личности ярко прослеживается в работах А.С. Макаренко. В его педагогической концепции вопрос о взаимоотношениях личности и коллектива, где постепенно «выкристаллизовывается» авторитет личности взрослого и ребенка, является, по существу, генеральным. Представленные им личности являются образчиками как авторитетных, так и «не очень авторитетных» людей из числа педагогических работников. Сущность авторитета воспитателя, раскрытая А.С. Макаренко, способы его завоевания трудно переоценить как в теоретическом, так и прикладном планах, поскольку имеют неослабевающую познавательную-педагогическую ценность для современных педагогов всех уровней образования.

Анализ того, как работник образовательной сферы подчиняется потребностям и возможностям сложившейся образовательной среды, нормам поведения, образует этический контекст изучения авторитета личности педагога. Здесь авторитет «выступает как носитель норм, значимых для обучения и воспитания обучающихся, следование которым необходимо и целесообразно» [13].

Сосредоточение на анализе индивидуально-психологических характеристик как субъекта образовательной практики, так и обучающихся, находящихся под его влиянием или подчинением в процессе образовательных коммуникаций, это индивидуально-психологический контекст изучения авторитета личности работника образования.

Качественные критерии и количественные индикаторы оценки свойств авторитета личности

Качественные критерии и количественные индикаторы авторитета личности – это такие особенности объекта авторитета, которые указывают на факт авторитетности и проявляются в ситуациях общения с авторитетным человеком, в процессе фиксирования его мнений и оценок ситуаций и личности, например, конкретного обучающегося.

Изучение мотивационной сферы личности как глубинного источника ее развития позволяет выделить качественные и количественные критерии, которые являются своего рода измерителями и одновременно индикаторами, фиксирующими специфические свойства, присущие авторитету личности как феноменологическому образованию. Естественно, что данные свойства имеют объективную и субъективную стороны рассмотрения [15].

Успешность субъекта в образовательной деятельности (объективная сторона) – это его заметная, значимая роль в образовательной среде, профессиональный статус в группе коллег и обучающихся.

Субъективная сторона свойств авторитета личности педагога оценивает направленность ее педагогической деятельности в организации через соответствующие критерии, раскрывающие такую совокупность свойств, в которой представлено отношение субъекта авторитета к другим людям и не просто отноше-

ние, но отношение, которое ценится всеми сторонами данной образовательной коммуникации.

Колличественные индикаторы оценки свойств авторитета личности педагога артикулируются через объем, диапазон, силу, направленность и устойчивость влияния авторитета на объект его воспитательного и дидактического влияния – обучающихся.

В формульном выражении данные индикаторы представляются в виде аддитивной суммы из пяти слагаемых (ОВ+ДВ+СВ+НВ+УВ), где:

объем влияния (ОВ) – количество обучающихся, для которых данный педагог является авторитетным;

диапазон влияния (ДВ) – количество видов образовательной деятельности, в которых субъект образовательной практики признается авторитетом;

сила влияния (СВ) – уровень воздействия «авторитета» на обучающихся и коллег;

направленность влияния (НВ) – на какие группы обучающихся или педагогического сообщества направлено влияние;

устойчивость влияния (УВ) – сложная временная характеристика, показывающая, как долго сохраняется влияние субъекта педагогической практики, выступающего в роли авторитета, на сколько этот эффект долговременный. Для достоверности данного индикатора учитывают такие свойства, как упорство субъекта авторитета [8], его реакция на образовательные ситуации [2], непрерывная тесная коммуникация с коллегами и обучающимися, его поддерживающими [5]. Эта формула позволяет увидеть суммарный эффект от влияния авторитета личности конкретного педагога на развитие образовательной организации, при учете различных свойств и характеристик, которыми обладает субъект авторитета и которые проявляются в процессе его формальной, образовательно-значимой, внутриличностной деятельности.

В заключение следует отметить следующее. В любых педагогических организациях авторитет в основном распределяется согласно научной или непосредственно педагогической иерархии, когда иерархия организационных ролей рассматривается как иерархия авторитета обозначенной выше позиции, определяемой положением педагогического работника в этой иерархической образовательной структуре. Наиболее близкой и полезной для понимания феномена авторитета является проблема лидерства (Жеребова Н.С., Афанасьев В.В. [16; 17], Bogardus J.L. [4], Ballache E., Hollander E.J. [14]) и теории ее объясняющие, поскольку в них выделены особенности и детерминирующие функции близкие к феномену авторитета: функции черт, ситуации, группы. «Генетической

клеточкой», посредством которой раскрывается феномен авторитета личности, являются нормы нравственности и морали, когда субъект авторитета может и способен принимать и понимать возможности, потребности, установки (этические и нравственные) той образовательной среды, в которой он осуществляет свою педагогическую деятельность.

Представленные материалы с высокой степенью достоверности показывают, что в различных научных и прикладных концепциях данной предметной области главными являются вопросы о взаимоотношениях личности, педагогического коллектива, обучающихся, способах завоевания личностью формального и неформального авторитета, продуктивности проектирования и моделирования данных процессов, механизмах качественного (критериального) описания и количественной фиксации факта авторитетности, что представляет собой большую ценность как в научном, так и прикладном планах.

Материалы статьи могут быть полезны для специалистов из самых разных областей знания, особенно в области образования, изучающих проблемы возникновения, становления и развития авторитета личности в различного рода образовательных организациях. Они будут востребованы в практической работе менеджера корпорации научных и педагогических организаций, поскольку позволят более обоснованно и эффективно реализовывать инструментальный, заложенный в многочисленных концепциях и теориях лидерства, педагогического менеджмента, личностного и группового развития обучающихся. Могут продуктивно использоваться в системе подготовки и переподготовки управленческих кадров различного уровня и направлений, органично включаться в образовательный процесс высших учебных заведений по обучению бакалавров, специалистов и магистров в области управления персоналом, экономического и социального менеджмента.

Дальнейшие направления в изучении данного предметного поля видятся в «инструментализации» методологии его исследования. Имеется в виду, что процесс исследования заявленных вопросов следует дополнить так называемыми инструментальными концепциями, такими как концепция неопределенности, «белого пространства», управления знаниями, TSM-менеджмента. Это расширит спектр и увеличит глубину рассмотрения проблем авторитета личности, поскольку даст понимание того, как действует авторитет на различных уровнях неопределенности, что позволяет ему выйти за рамки формальных процедур управления организацией, как привлечь и наилучшим образом использовать интеллектуальные ресурсы организации, почему авторитет способен и умеет одинаково продуктивно функционировать на «горизонтальном уровне» и на уровне индивидуальной-профессиональной деятельности.

Библиографический список

- Геворкян Е.Н., Резаков Р.Г. Правовые аспекты поиска новых смыслов развития научной элиты. *Legal Bulletin*. 2021; Т. 6, № 4: 21–31.
- Gardner H. *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. New-York: Basic Books, 2011.
- Степкин Ю.П. Социальная психология феномена авторитета личности. *Психология человека в образовании*. 2019; Т. 1, № 3: 249–257.
- Bogardus J.L. *Leaders and Leadership*. New-York, 1934.
- Haimann T. *Professional management. Theory and Practice*. Boston, 1962.
- Krech D., Crutchfield R., Ballache E.I. *Individual in Society*. New-York, 1962.
- Ефремов И.И. Функции и роль авторитета как феномена социальной жизни. *Философия и общество*. 2005; № 1 (38): 38–49.
- Danford H.G. *Creative Leadership in Recreation*. Boston, 1964.
- Антонова М.Л. *Природа авторитета как общественного явления (социально-философские аспекты проблемы)*. Тамбов, 2006.
- Можаев Е.Е. Авторитет: понятие и структура. *Вестник кадровой политики, аграрного образования и инноваций*. 2011; № 2: 20–22.
- Степанов А.А. *Научный авторитет: философские проблемы*. Томск: Томский государственный педагогический университет, 2000.
- Степкин Ю.П. «Феномен авторитета» как фактор общения и деятельности. *Восточно-Европейский научный журнал*. 2020; № 2-2 (54): 20–25.
- Степанов А.А. Проблема авторитета в философии науки. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 1999; № 1: 16–19.
- Hollander E.J. *Leadership. Handbook of Personality Theory*. Chicago, 1968.
- Миронова Р.Е. Проблема авторитета руководителя в социальной организации. *Региональная торговля и подготовка коммерсантов: проблемы нового века*. Саратов, 2001: 254–258.
- Афанасьев В.В. Компетентностно-методическая модель лидерства. *Педагогика*. 2024; Т. 88, № 6: 80–91.
- Афанасьев В.В. Проблема лидерства в теории и практике управления организацией. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2021; Т. 4, № 1: 83–91.

References

- Gevorkyan E.N., Rezakov R.G. Pravovye aspekty poiska novykh smyslov razvitiya nauchnoy 'elity. *Legal Bulletin*. 2021; T. 6, № 4: 21-31.
- Gardner H. *Truth, beauty, and goodness reframed: Educating for the virtues in the 21st century*. New-York: Basic Books, 2011.
- Stepkin Yu.P. Social'naya psikhologiya fenomena avtoriteta lichnosti. *Psihologiya cheloveka v obrazovanii*. 2019; T. 1, № 3: 249-257.
- Bogardus J.L. *Leaders and Leadership*. New-York, 1934.
- Haimann T. *Professional management. Theory and Practice*. Boston, 1962.
- Krech D., Crutchfield R., Ballache E.I. *Individual in Society*. New-York, 1962.
- Efremov I.I. Funkcii i rol' avtoriteta kak fenomena social'noj zhizni. *Filosofiya i obschestvo*. 2005; № 1 (38): 38-49.
- Danford H.G. *Creative Leadership in Recreation*. Boston, 1964.
- Antonova M.L. *Priroda avtoriteta kak obschestvennogo yavleniya (social'no-filosofskie aspekty problemy)*. Tambov, 2006.
- Mozhaev E.E. Avtoritet: ponyatie i struktura. *Vestnik kadrovoy politiki, agrarnogo obrazovaniya i innovacij*. 2011; № 2: 20-22.
- Stepanov A.A. *Nauchnyy avtoritet: filosofskie problemy*. Tomsk: Tomskij gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet, 2000.
- Stepkin Yu.P. «Fenomen avtoriteta» kak faktor obscheniya i deyatel'nosti. *Vostochno-Evropejskij nauchnyj zhurnal*. 2020; № 2-2 (54): 20-25.
- Stepanov A.A. Problema avtoriteta v filosofii nauki. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 1999; № 1: 16-19.
- Hollander E.J. *Leadership. Handbook of Personality Theory*. Chicago, 1968.
- Mironova R.E. Problema avtoriteta rukovoditelya v social'noj organizacii. *Regional'naya trgovlya i podgotovka kommersantov: problemy novogo veka*. Saratov, 2001: 254-258.
- Afanas'ev V.V. Kompetentnostno-metodicheskaya model' liderstva. *Pedagogika*. 2024; T. 88, № 6: 80-91.
- Afanas'ev V.V. Problema liderstva v teorii i praktike upravleniya organizaciej. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2021; T. 4, № 1: 83-91.

Статья поступила в редакцию 28.12.24

Belogurov S.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novorossiysk Polytechnic Institute, Branch of Kuban State Technological University (Novorossiysk, Russia), E-mail: belogurov_stas@mail.ru*

WAYS TO ENHANCE THE PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN STUDENTS. The article reveals ways to enhance the practice of patriotic education of students. For the Russian state, the activation of educational and patriotic activities is a priority task of the political leadership and all state and public structures. The purpose of the study is to identify and propose effective ways of patriotic education of students based on the analysis of scientific literature, best practices and practices in the formation of patriotism in higher educational institutions of the region. The research is conducted using the following pedagogical methods: selection and study of scientific literature on the topic; theoretical analysis; questionnaires; conversations; concretization, generalization, systematization; synthesis. The result of the study is classified and revealed ways to enhance the practice of patriotic education of students in three groups: traditional, innovative and combined. The developed and proposed scientific provisions on ways to improve educational and patriotic practice have scientific novelty, theoretical and practical significance. They are of interest to modern researchers of the patriotic theme, teachers and organizers of patriotic education of students and students of all types of educational institutions.

Key words: activation, university, students, patriotic education, paths, learning youth, education

С.В. Белогуров, канд. пед. наук, доц., Новороссийский политехнический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет», г. Новороссийск, E-mail: belogurov_stas@mail.ru

ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Предлагаемая статья посвящена обоснованию путей активизации практики патриотического воспитания студенческой молодежи. Для Российского государства активизация воспитательно-патриотической деятельности – приоритетная задача политического руководства и всех государственных и общественных структур. Цель исследования: на основе анализа научной литературы, передового опыта и практики формирования патриотизма высших учебных заведений региона определить и предложить эффективные пути патриотического воспитания студентов. Исследование проведено с использованием следующих педагогических методов: отбор и изучение научной литературы по теме, теоретический анализ, анкетирование, беседы, конкретизация, обобщение, систематизация, синтез. Результат исследования – классифицированные и раскрытые пути активизации практики патриотического воспитания студенческой молодежи по трем группам: традиционные, инновационные и комбинированные. Разработанные и предлагаемые научные положения о путях улучшения воспитательно-патриотической практики обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью. Они представляют интерес для современных исследователей патриотической темы, преподавателей и организаторов патриотического воспитания студентов и учащихся всех видов учебных заведений.

Ключевые слова: активизация, университет, студенты, патриотическое воспитание, пути, учащаяся молодежь, формирование

Наша страна сегодня переживает очень серьезный и сложный этап в своем политическом и социально-экономическом развитии, для которого характерны следующие особенности:

- углубление и расширение трансформационных процессов становления демократического государства;
- стремление к улучшению благосостояния всех слоев населения страны;
- развитие всех отраслей экономики, а также культуры, медицины, образования;
- укрепление нормативно-правовой базы всех сторон жизни и деятельности россиян;
- забота о безопасности государства и народа, укрепление обороноспособности;
- действительное обеспечение всех конституционных прав и свобод граждан.

К сожалению, наши успехи, наши достижения абсолютно не радуют наших заокеанских и европейских партнеров. Выступая 29 февраля 2024 года перед российскими сенаторами, В.В. Путин сказал: «Запад ... стремится не просто сдержать наше развитие – вместо России им нужно зависимое, угасающее, умирающее пространство, где можно творить всё что угодно» [1]. Иными словами, им нужны наша территория, наши недра, наши национальные богатства и небольшое количество местного населения, которое бы добывала эти богатства для «новых хозяев». Но этому не бывать!

Политическое руководство России постоянно выступает с мирными инициативами и предложениями, которые зачастую игнорируются странами альянса, руководимыми США. Кроме того, в течение последних 10 лет США постоянно денонсируют ранее достигнутые договоренности и соглашения, отзывают свои подписи под договорами о сокращении ядерного оружия, о его нераспространении, о ракетах средней и меньшей дальности, что подтверждает факт подготовки к войне с нашей страной.

Сегодня нет сомнения: страны НАТО активно готовятся к войне с Россией. Для этого на европейской территории строятся новые военные заводы, создаются новые военные формирования, в штабах как органах военного управления прорабатываются всевозможные варианты нападения, нанесения превентивных авиационных и ракетных ударов. У наших границ активно проводятся разнообразные военные учения и тренировки войск НАТО.

Усилиями США, Англии и Франции сегодня развязана настоящая война между двумя братскими народами – русскими и украинцами. Руководители США и других стран НАТО оказывают не только моральную, политическую и дипломатическую поддержку режиму Зеленского. Они его постоянно финансируют и снабжают необходимым вооружением. Только США со дня начала специальной военной операции выделила Украине более 59 миллиардов долларов [2].

В этих условиях одной из приоритетных задач руководителей и преподавателей вузов становится задача действенного патриотического воспитания

современной студенческой молодежи. Такая деятельность осуществляется не на голом месте. Для этого в стране политическим руководством и законодательными органами разработана серьезная нормативно-правовая база, включающая Конституцию РФ, ФЗ «Об образовании», Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года от 29.05.2015 г. № 996-р, четыре государственных и многочисленные локальные программы патриотического воспитания граждан и молодежи.

Проведенное анонимное анкетирование студентов Новороссийского политехнического института (128 человек) показало, что 86% респондентов считают себя патриотами Отечества; 8% заявили, что они скорее всего патриоты, чем нет, а 6% утверждают, что они окончательно еще не определились по этому вопросу. На вопрос, какой вид патриотического воспитания они предпочитают, ответы студентов распределились следующим образом: гражданско-патриотическое – 54%; героико-патриотическое – 17%; государственно-патриотическое – 16%; военно-патриотическое – 11%; никакое – 2%. Особый интерес вызвала информация, что всего 12% студентов согласны слушать лекции на патриотическую тему; 19% предпочитают смотреть презентации о патриотизме; 22% хотели бы участвовать в дискуссиях и диспутах по вопросам патриотизма и патриотического воспитания; для 29% интересными могут стать волонтерские мероприятия патриотической направленности; 18% считают, что делу патриотизма могут способствовать систематически проводимые спортивно-массовые мероприятия.

Значимыми являются и ответы студентов на вопрос, какие проблемы, по их мнению, есть в деле патриотического воспитания молодежи: а) недостаточное внимание со стороны преподавателей – 26%; б) неэффективная работа локальной системы воспитания патриотов – 35%; в) неинтересные мероприятия – 32%; г) формализм и приурочивание к праздникам и иным событиям – 17%.

Из предложенных вариантов анкеты студенты выбрали следующие пути активизации процесса патриотического воспитания: а) теоретическая направленность (интересные и содержательные лекции, презентации, беседы и др.) – 29%; б) деятельностная направленность (волонтерская работа, помощь ветеранам, поисковая работа по местам былых сражений, сбор материальной помощи для СВО и др.) – 28%; в) комбинированный – 43% (взвешенное сочетание лекций, тематических бесед, дискуссий и разнообразной волонтерской работы).

Следовательно, проведенное исследование позволяет сделать вывод, что процесс патриотического воспитания студентов следует активизировать. Для этого целесообразно определить, какие пути надо избрать для организации и проведения эффективной и качественной воспитательно-патриотической деятельности.

Объект исследования: процесс воспитания в высшем учебном заведении. Цель исследования: с опорой на подходы отечественных ученых обосновать и применить пути активизации патриотического воспитания студентов вузов. Достижение установленной цели требует решения следующих задач:

- 1) осуществление библиографического поиска и выбор необходимой научной и справочной литературы;
- 2) изучение научных источников и анализ их содержания;
- 3) определение практикуемых традиционных и новых путей воспитательно-патриотической деятельности в вузах;
- 4) группирование инновационных путей патриотического воспитания студентов;
- 5) обоснование и раскрытие содержания путей активизации патриотического воспитания студенческой молодежи.

Научная новизна заключается в том, что предложена новая научная идея – сгруппировать пути активизации патриотического воспитания студентов высших учебных заведений по трем группам: а) традиционные; б) инновационные; в) комбинированные.

Теоретическая значимость состоит в том, что: а) уточнено содержание понятия «пути активизации патриотического воспитания студенческой молодежи»; б) обогатилась теория патриотического воспитания студентов конкретными инновационными путями повышения эффективности патриотического воспитания.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы в практике организации и проведения воспитательно-патриотической деятельности учащихся (школьников, гимназистов, лицеистов, гардемаринов), студентов и курсантов средних и высших учебных заведений, что придаст новый импульс делу воспитания патриотов страны.

Применены следующие методы исследования: теоретические (отбор и изучение научной литературы по теме, теоретический анализ, конкретизация, обобщение, систематизация, синтез), позволившие уточнить теоретические вопросы исследования, определить сущность феноменов «патриотизм», «патриотическое воспитание»; обобщить, сгруппировать и систематизировать пути активизации воспитательно-патриотической деятельности. Эмпирические (анкетирование, беседы), которые дали возможность опередить и уточнить позицию студентов по многим вопросам патриотического воспитания.

Сущность понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание». Тема патриотизма и патриотического воспитания всегда была в центре внимания отечественных ученых. Познанию данных феноменов посвящены изыскания и научные труды таких великих ученых, как К.Д. Ушинский, И.Ю. Ястребцов, Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, В.В. Голубков, В.А. Сухомлинский, И.С. Марьенко, М.А. Терентий, А.К. Быков, А.Н. Вырщиков и многих других. Обобщено взгляды ученых можно изложить так: патриотизм есть основное базовое качество россиян, выражающее любовь к своей стране – России, русской земле, языку, русской культуре, традициям и обычаям, образу жизни, стремление своими делами укрепить Отечество, готовность его отстаивать от внешних врагов и всевозможных посягательств на суверенитет и целостность государства. Мнение ученых о понятии «патриотическое воспитание» сводится в целом к его пояснению как целенаправленного воздействия со стороны государства, вузов, преподавателей на гражданина в интересах формирования его как патриота своей страны, выработки у него стремления своими делами, действиями, поступками содействовать процветанию и укреплению Родины, готовности к её защите в военное время.

Тем не менее изучение научной литературы показывает, что в современной педагогической науке еще окончательно не выработан единый вариант определения пути понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

Для начала уточним суть феномена «патриотизм».

К примеру, А.Н. Вырщиков и М.Б. Кусмарцев стоят на позиции, согласно которой патриотизм «есть основа жизненных ориентаций, определяющая стратегию развития личности, общества, государства, смысл и самоценность жизни гражданина России» [3, с. 34]. Е.А. Казаева и соавторы понимают его суть как наличие сформированного «чувства привязанности и приверженности своей родине, своей нации и ее культурным и историческим традициям ... желанию защищать свою страну, в готовности к жертвам во славу своей нации, а также в уважении к истории и культурному наследию своей страны» [4, с. 4]. А.М. Дорофеев, А.Н. Томилин и С.Н. Томилина характеризуют патриотизм как «стержневой нравственно-политический принцип, социально-личностное чувство» гражданина России, проявляемые в течение всей его жизни и профессиональной деятельности [5, с. 24].

Следовательно, для россиян патриотизм – это социально-личностное чувство и базовое качество, содержащее любовь и верность своей стране, стремление в мирное время развить и укрепить её, а в военное время – защитить от врагов и предателей, даже ценой своей жизни.

Рассмотрим также сущность феномена «патриотическое воспитание».

Так, А.В. Лукинова позиционирует рассматриваемое понятие как «систематическую, специально организованную деятельность по формированию личности гражданина, обладающего социальной активностью, духовно-нравственными, культурно-историческими ценностями, национальным самосознанием, гражданским долгом, толерантным отношением к миру, любовью к своей Родине» [6, с. 10]. О.Я. Рейма определяет патриотическое воспитание как «процесс организованного взаимодействия педагога и студентов, направленный на знание русской традиционной народной культуры, развитие интереса к национальной самоидентификации, готовности принимать личное участие в популяризации русских этнокультурных традиций, способствующих формированию патриотических качеств личности» [7, с. 10]. По мнению П.В. Клименко, патриотическое вос-

питание есть целенаправленная деятельность воспитателя по формированию у воспитанников «патриотизма как личностного и профессионального качества» [8, с. 12].

Следовательно, патриотическое воспитание студенческой молодежи необходимо понимать как организованную и проводимую на плановой основе воспитательную деятельность, предусматривающую формирование и развитие у воспитанников патриотизма, патриотических качеств, патриотической позиции и патриотических ценностных ориентаций, потребных для повседневной и будущей профессиональной деятельности, а также защите интересов России, в том числе и на поле брани.

Сущность термина «пути» и «активизация». Уяснение смысла слова «пути» требует обращения к толковым словарям. В словаре (автор С.И. Ожегов) слово путь истолковывается как «место, линия в пространстве, где происходит передвижение, сообщение» [9]. В редактированном С.А. Кузнецовым Толковым словаре предлагается следующее понимание термина «путь», приемлемого для данного исследования: «направление деятельности, развития кого-либо, чего-либо» [10]. В Толковом словаре Д.В. Дмитриева находим несколько пояснений, представляющих интерес для проводимого исследования. Это некое «направление деятельности, развития кого-либо, чего-либо» или «способ выполнения, совершения чего-либо кем-либо»; а также это может быть некий «процесс интеллектуального, духовного постижения кого-либо, чего-либо» [11].

В педагогических словарях термин «активизация» (от лат. *activus* – деятельный, энергичный) интерпретируется следующим образом: 1) «усиление деятельности; побуждение к решительным действиям» [12]; 2) усиление, оживление деятельности; побуждение к решительным действиям; 3) педагогическая мобилизация интеллекта, воли, нравственных сил учащегося [13]; 4) усиление деятельности, активности [14].

Опора на подходы отечественных ученых, дефиниции, содержащиеся в академических словарях, позволяет сформулировать собственное авторское видение сущности термина «пути активизации патриотического воспитания студенческой молодежи» как некие педагогические линии, педагогические направления усиления процесса воспитательно-патриотической деятельности с обучающимися в ходе профессиональной подготовки в вузе, обеспечивающие мобилизацию и вовлечение студентов в разнообразные виды патриотического воспитания и побуждающие к инициативной и добросовестной патриотической деятельности, что положительно сказывается на их формировании как патриотов современной России.

Библиографический поиск позволил установить, что ряд авторов выделяют в своих публикациях пути активизации или повышения эффективности патриотического воспитания студентов. В их число входят А.К. Быков, И.С. Кодиров, Н.А. Сиволобова, А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, А.С. Чухров и др.

Так, А.К. Быков [15] предлагает применять в практике патриотического воспитания следующие пути, способствующие повышению результативности формирования патриотов:

- качественное обновление содержания и методики преподавания учебных дисциплин в вузах (обеспечит укрепление патриотического сознания, патриотически ориентированного мировоззрения студентов);
- развитие в учебной и внеучебной работе со студентами их личностной патриотически ориентированной активности в социально значимых делах (позволит приумножить вовлечение студентов в различные виды деятельности патриотической направленности);
- повышение количества и качества проводимых мероприятий по патриотическому воспитанию (даст возможность систематизировать воспитательное воздействие на студентов, охватить полностью студенческую аудиторию патриотической работой);
- применение воспитательных возможностей организации деятельности студентов в социокультурном окружении вне рамок вуза (на деле покажет значимость патриотизма для социума и личности студента, обеспечит тесную связь теории с практикой, с региональным патриотизмом).

И.С. Кодиров предлагает следующие пути: организация эффективной общественной работы, повышение результативности воспитания духовно-нравственных качеств личности, привитие молодежи высоких нравственных идеалов, чувства жертвенного служения родине, формирование у студентов толерантности к представителям других народов России, формирование у каждого юноши и девушки деятельной позиции, стремления принести пользу своему народу и Отечеству [16]. А.С. Чухров – сторонник применения традиционных путей улучшения патриотической работы в вузе. Для этого он полагает, что следует активизировать процесс военно-патриотического воспитания, направить волонтерское движение на работу с ветеранами Великой Отечественной и иных войн, дать новый патриотический импульс спортивно-массовой работе, усилить патриотическую направленность художественной самодетельности, творчески применить потенциал музеев и разнообразить их воспитательные технологии, использовать возможности российских СМИ для широкого освещения практик патриотического воспитания молодежи [17]. С.Н. Томилина и А.Н. Томилин предлагают в целях повышения интереса студентов и курсантов к патриотической идее применить потенциал героико-патриотического воспитания, яркие примеры мужества и массового героизма, проявленного защитниками Отечества в годы Великой Отечественной войны и в ходе специальной военной операции на Украине [18, с. 297].

Н.А. Сиволобова предлагает применить такие инновационные пути воспитания патриотизма: объединение компонентов гражданственности и патриотизма, развитие духовной культуры воспитанников, формирование готовности у молодежи к выполнению социально значимых функций, развитие мотивации к становлению патриотизма и патриотической позиции, совершенствование патриотического компонента педагогического мастерства преподавателей, эффективное применение образовательно-воспитательных возможностей педагогических форм и методов воздействия на личность, активность и творчество современных студентов в патриотическом воспитании [19].

Как видим диапазон путей широк и разнообразен. На основе их значимости и практики применения предлагаем следующую классификацию путей патриотического воспитания студентов: а) традиционные (предусматривают использование давно сложившихся и постоянно применяемых направлений, форм и методов патриотического воспитания). Ныне принято считать, что такие пути порой мало эффективны, недостаточно рациональны и результативны; б) инновационные (понимаются как новаторские направления, предусматривающие активизацию воспитательно-патриотической деятельности, достижение высоких результатов); в) комбинированные (сочетают лучшие и эффективные пути из традиционных (но, в улучшенном, модифицированном варианте) и инновационных).

С учетом путей, предлагаемых А.К. Быковым, И.С. Кодировым, А.С. Чухровым, С.Н. Томилиной и А.Н. Томилиным, Н.А. Сиволобовой и др., а также цели и задач проводимого исследования, мы относим к каждой из групп следующие пути:

- а) традиционные:
 - формирование и развитие патриотического мировоззрения студенческой молодежи (предполагает обогащение патриотическим содержанием процесса обучения и воспитания молодежи);
 - популяризация и распространение патриотической литературы, военных мемуаров, произведений отечественного искусства и кино патриотической направленности (позволяют проникнуться образами героев, защитников Отечества, выбора для себя эталона патриотизма для подражания и самовоспитания);
 - организация массовых мероприятий патриотического содержания (содействуют акцентуации внимания студентов на важность патриотической идеи для социума и государства, потребности быть в едином строю патриотов Отечества);
 - изучение истории Великой Отечественной войны как компоненты патриотического воспитания (позволяет понять смысл войны и цену, которую заплатил советский народ за свою независимость и свободу);
 - совершенствование форм и методов патриотического воспитания (позволяют не только привлечь внимание и развить интерес у студентов, но и обогатить свои знания, навыки и умения в области патриотизма, содействуют осуществлению рефлексии участия в патриотических мероприятиях, полученных там новых знаний);
 - опора на воспитательный потенциал культурно-исторических особенностей региона (требует учета местных аспектов и факторов в целях патриотического воспитания молодежи);
 - совершенствование спортивного воспитания и прикладной физической подготовки (позволяет привлечь молодежь к здоровому образу жизни, активному занятию спортом и физической культурой, к подготовке себя к будущей армейской жизни, защите интересов и рубежей России);
 - активизация поисковой деятельности как действенного вида патриотической деятельности (здесь патриотизм воспринимается как практическая работа на благо Отечества по установлению и увековечиванию имени и фамилии русского солдата-защитника страны, павшего на полях Великой Отечественной войны 1941–1945 годов);
 - развитие практики шефства над воинскими частями и кораблями (содействует реализации принципа «Народ и армия едины!», существенно влияет на формирование у студентов чувства уважения к воинскому труду и к военным лужащим как защитникам Отечества).
- б) инновационные:
 - создание неформальных образовательных сред и структур (содействуют расширению кругозора и мировоззрения личности, обеспечивают повышение уровня знаний воспитанников, способствуют формированию и развитию патриотических чувств, качеств и ценностей) [20];
 - придание патриотизму статуса главной общенациональной идеи (выполняет роль своеобразной идеологии, направленной на возрождение и объединение российского социума);
 - уяснение, понимание и справедливая оценка истории Отечества и исторического наследия своей страны (позволяет сформировать гордость за историческое прошлое страны и народа, их боевую летопись, заслуги старших поколений-победителей);
 - придание практико-ориентированной направленности средствам патриотического воспитания (включает обогащение студентов новыми знаниями в сфере патриотизма и систематическое проведение практических, интерактивных мероприятий);
 - вовлечение студентов в активные патриотические движения и акции (движение «Я патриот Отечества», акция «Георгиевская лента», акция «Бесмертный полк», акция «Свеча в окне» и др.);

– развитие волонтерского движения как практического, деятельного компонента патриотического воспитания (вызывает большой интерес и желание заниматься таким видом патриотической деятельности, успешность которого вызывает чувство удовлетворенности студентов от проделанной общественной, добровольческой работы);

– информационное обеспечение патриотического воспитания студенческой молодежи (требует учета информационного многообразия в патриотическом воспитании и взвешенного критического подхода ко всем информационным источникам);

– формирование аналитического и критического мышления в отношении разнообразия информации, содержащейся в Интернете, средствах массовой информации, социальных сетях (позволяет выработать у студентов умение избирательно подходить к выбору необходимой информации на патриотическую тему, исключить опору на фейковые, фальсифицированные материалы, недостоверные сведения и враждебно отредактированную информацию);

– воспитание студентов на примере подвигов и мужества современных защитников Отечества – участников специальной военной операции (подвиги современных героев России – наглядная и яркая демонстрация, как нужно любить свою Родину-мать, Российскую Федерацию и защищать её от врагов. Биографии и подвиги героев – ценные образцы самоотверженного служения Отечеству и российскому народу).

в) комбинированные:

– использование потенциала музейной педагогики для воспитания патриотов, достойных наследников старших поколений (обеспечивает влияние на эмоциональную сферу личности, укрепляет патриотическое сознание и убеждения, желание быть достойным традициям и подвигу старших поколений);

– обеспечение экологической безопасности как важнейший фактор патриотического воспитания (содействует воспитанию любви к родному краю, флоре и фауне страны, бережному отношению к родной природе и исключению негативного воздействия на окружающую среду);

– решительная борьба и противостояние фальсификатам и фейкам об истории России, её героической летописи, проблемах и недостатках (предназначена для противодействия информационно-психологической войне, организованной и приводимой странами НАТО в борьбе за умы и настроения российских граждан, особенно молодежи);

– осознание каждым юношей и девушкой себя как гражданина современной России (выступает как вершина патриотического воспитания, результат формирования национальной идентичности и соответствующего ей мировоззрения);

– формирование активной гражданской позиции как залог реализации творческого и профессионального потенциала будущего специалиста (позволяет привить личности желание быть патриотом, готовым добросовестно служить своему народу, своей стране, постоянно заботиться о самосовершенствовании себя как профессионала и патриота России);

– возрождение духовности и нравственное обновление общества как надежный фундамент национального возрождения России (подчеркивает востребованность идеи возрождения традиционных морально-нравственных ориентиров и национальных ценностей для воспитания подрастающих поколений);

– формирование духовно-нравственной культуры у студентов (позволяет вооружить студентов комплексом высоких личностных качеств, потребных для будущих специалистов с высшим образованием, которые пополняют отряд российской элиты управленцев);

– самостоятельный поиск патриотической информации как важнейшее направление активизации самовоспитания патриота (обеспечивает формирование и развитие навыка самостоятельной работы с научной литературой на патриотическую тему, потребной для самосовершенствования и саморазвития своего патриотического мировоззрения).

Тема патриотического воспитания студенческой молодежи актуальна и очень значима. Ее важность подтверждается геостратегическими, внешнеполитическими, внутренними и собственно педагогическими проблемами. Сегодня сохранение России, обеспечение её суверенитета целиком и полностью зависят от уровня патриотизма россиян и эффективности проводимого патриотического воспитания, особенно с учащейся молодежью. Поэтому вопрос патриотического воспитания российской молодежи, в том числе студентов вузов, является одним из приоритетных направлений государственной политики.

Под патриотизмом понимается интегральное личностное качество россиянина, содержащее развитое чувство любви к Отечеству, Родине-матери, России и к своему многонациональному народу, проявляемое во всех видах деятельности, поведении, общении, готовности к защите страны с оружием в руках против врагов и агрессоров, в какие одежды бы они не рядились (демократов, освободителей, спасителей, борцов за мир и т. п.).

Патриотическое воспитание есть целенаправленное воздействие воспитателей, совершаемое в процессе их взаимодействия с воспитанниками, направленное на формирование и развитие у них патриотических качеств, чувств и взглядов, реализуемых в жизни, поведении, деятельности, готовности самоотверженно служить нашей России.

Автором предложены: а) дефиниция термина «пути активизации патриотического воспитания студенческой молодежи», понимаемого как специфиче-

ские педагогические линии, педагогические направления, предусматривающие усиление воспитательного воздействия на студентов и их побуждение к инициативной, творческой и результативной патриотической деятельности; б) уникальная классификация путей активизации патриотического воспитания студентов, включающая три группы: традиционные, инновационные и комбинированные. Результаты исследования подтверждают наличие научной новизны, теоретической и практической значимости. В процессе изыскания целенаправленно применен комплекс методов, содержащий теоретические и эмпирические методы,

обеспечившие выполнение всех поставленных задач и достижение намеченной цели.

Полученные результаты представляют интерес для исследователей патриотической тематики и преподавателей учебных заведений в целях качественного проведения мероприятий воспитательно-патриотической направленности с подрастающей молодежью, студентами и курсантами. Перспективным направлением развития темы исследования может стать разработка педагогических стратегий формирования патриотизма у студентов высших учебных заведений.

Библиографический список

1. Путин В.В. *Послание Президента Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585>
2. *США потратят 1,22 миллиарда долларов на военную помощь Украине к концу года*. Available at: <https://ria.ru/20241218/pomosch-1989884532.htm>
3. Вырицкий А.Н., Кусмарцев М.Б. *Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе*: монография. Волгоград: НП ИПД «Авторское перо», 2006.
4. Казаева Е.А. Патриотизм как инструмент формирования гражданской идентичности: анализ представлений студентов. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2023; Т. 11, № 2: 1–12.
5. Дорощев А.М., Томили А.Н., Томили С.Н. *Технология развития патриотизма воинов-контрактников ВМФ на основе программно-целевого подхода*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2022.
6. Лукинова А.В. *Патриотическое воспитание учителя в теории и практике отечественного педагогического образования второй половины XX – начала XXI века*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2010.
7. Рейма О.Я. *Патриотическое воспитание студентов на основе использования русского фольклора во внеучебной деятельности вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Тверь, 2021.
8. Клименко П.В. *Интеграция традиций и инноваций как ресурс патриотического воспитания курсантов военного вуза*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Краснодар, 2020.
9. Ожегов С.И. *Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений*. Москва: Издательство АСТ, 2024.
10. *Толковый словарь русского языка С.А. Кузнецова*. Available at: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/put'/?ysclid=m4ya8djhij834101540>
11. *Толковый словарь русского языка*. Под ред. Д.В. Дмитриева. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/4398/put>
12. *Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов*. Москва: РГСУ, 2014.
13. Вишнякова С.М. *Профессиональное образование: словарь*. Available at: <https://didacts.ru/termin/aktivizacija.html>
14. *Коррекционная педагогика и специальная психология: словарь*. Available at: <https://didacts.ru/slovari/korrekcionnaja-pedagogika-i-specialnaja-psihologija-slovar.html>
15. Быков А.К. Актуальные проблемы теории и практики патриотического воспитания студентов вузов. *Образовательные ресурсы и технологии*. 2024; № 1 (46): 41–47.
16. Кодиров И.С. Патриотическое воспитание студентов в ВУЗе. *Студенческий научный форум*: материалы XIV Международной студенческой научной конференции. Available at: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029853?ysclid=m4zg37zhxs92309475>
17. Чухров А.С. Задачи патриотического воспитания студентов в патристическом университете. *Наука и социум*: материалы 18-й Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Издательство АНО ДПО «СИППИРС»: 65–67.
18. Томили С.Н., Томили А.Н. Воспитание патриотизма у учащейся молодежи на примерах мужества и героизма участников специальной военной операции. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 296–299.
19. Сиволобова Н.А. *Гражданско-патриотическое воспитание учащейся молодежи: опыт и инновации*: монография. Ставрополь: СГПУ, 2017.
20. Гончарова Н.П., Павлов М.А., Еремин А.С. Пути совершенствования военно-патриотического воспитания. *Символ науки*. 2023; № 12-2: 225–226.

References

1. Putin V.V. *Poslanie Prezidenta Federal'nomu Sobraniyu 29 fevralya 2024 goda*. Available at: <http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/messages/73585>
2. *SShA potratyat 1,22 milliarda dollarov na voennuyu pomoshch' Ukraine k koncu goda*. Available at: <https://ria.ru/20241218/pomosch-1989884532.htm>
3. Vyrschikov A.N., Kusmarcev M.B. *Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v sovremennom rossijskom obschestve*: monografiya. Volgograd: NP IPD «Avtorskoe pero», 2006.
4. Kazaeva E.A. Patriotizm kak instrument formirovaniya grazhdanskoj identichnosti: analiz predstavlenij studentov. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2023; T. 11, № 2: 1–12.
5. Doroshev A.M., Tomilin A.N., Tomilina S.N. *Tehnologiya razvitiya patriotizma voinov-kontraktnikov VMF na osnove programno-celevoogo podhoda*: monografiya. Novorossiysk: RIO GМУ imeni admirala F.F. Ushakova, 2022.
6. Lukinova A.V. *Patrioticheskoe vospitanie uchitelya v teorii i praktike otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya vtoroj poloviny XX – nachala XXI veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2010.
7. Rejma O.Ya. *Patrioticheskoe vospitanie studentov na osnove ispol'zovaniya russkogo fol'klora vo vneuchebnoj deyatel'nosti vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Tver', 2021.
8. Klimenko P.V. *Integraciya tradicij i innovacij kak resurs patrioticheskogo vospitaniya kursantov voennogo vuza*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Krasnodar, 2020.
9. Ozhegov S.I. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2024.
10. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka S.A. Kuznetsova*. Available at: <https://gufo.me/dict/kuznetsov/put'/?ysclid=m4ya8djhij834101540>
11. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Pod red. D.V. Dmitrieva. Available at: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/dmitriev/4398/put>
12. *Sotsial'naya pedagogika: kratkiy slovar' ponyatij i terminov*. Moskva: RGSU, 2014.
13. Vishnyakova S.M. *Professional'noe obrazovanie: slovar'*. Available at: <https://didacts.ru/termin/aktivizacija.html>
14. *Korrekcionnaya pedagogika i special'naya psihologiya: slovar'*. Available at: <https://didacts.ru/slovari/korrekcionnaja-pedagogika-i-specialnaja-psihologija-slovar.html>
15. Bykov A.K. Aktual'nye problemy teorii i praktiki patrioticheskogo vospitaniya studentov vuzov. *Obrazovatel'nye resursy i tehnologii*. 2024; № 1 (46): 41–47.
16. Kodirov I.S. Patrioticheskoe vospitanie studentov v VUZE. *Studencheskiy nauchnyy forum*: materialy XIV Mezhdunarodnoj studencheskoj nauchnoj konferencii. Available at: <https://scienceforum.ru/2022/article/2018029853?ysclid=m4zg37zhxs92309475>
17. Chuhrov A.S. Zadachi patrioticheskogo vospitaniya studentov v patrioticheskom universitete. *Nauka i socium*: materialy 18-j Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Novosibirsk: Izdatel'stvo ANO DPO «SIPPIRS»: 65–67.
18. Tomilina S.N., Tomilin A.N. Vospitanie patriotizma u uchachejsya molodezhi na primerah muzhestva i geroizma uchastnikov special'noj voennoj operacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 296–299.
19. Sivolobova N.A. *Grazhdansko-patrioticheskoe vospitanie uchachejsya molodezhi: opyt i innovacii*: monografiya. Stavropol': SGPU, 2017.
20. Goncheroval N.P., Pavlov M.A., Eremin A.S. Puti sovershenstvovaniya voenno-patrioticheskogo vospitaniya. *Simvol nauki*. 2023; № 12-2: 225–226.

Статья поступила в редакцию 27.12.24

УДК 372.8:81:82:39

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-123-126

Belkova A.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: bae14@mail.ru

Rymareva E.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Nizhnevartovsk State University (Nizhnevartovsk, Russia), E-mail: enrimareva@yandex.ru

INTEGRATION OF ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN LINGUISTIC AND LITERARY EDUCATION IN YUGRA. In the course of work the researcher attempts to comprehend the conjugation of ethno-culture, language and literature of the indigenous ethnic Khanty and Russian people with regional processes within complex and very diverse ontological landscapes, within the boundaries of which such a concept as “ethno-cultural component”, possessing features of cultural significance, symbolism and ethno-national identity, functions. Methodologically competent integration of ethno-cultural content into linguistic and literary education has a significant pedagogical potential, contributes not only to the effective learning of linguistic and literary material, but also provides a comprehensive spiritual and moral development of students, as well as contributes to the preservation and transmission of the cultural heritage of the Russian and Khanty ethnic groups. As a result, the study aims to identify ways, in which educational practices can contribute to strengthening ethnocultural identity and social cohesion in the multinational region of Ugra, which in turn can have a positive impact on academic performance and social adaptation of students.

Key words: Khanty-Mansiysk autonomous okrug – Yugra, ethnocultural component, comparative training, Russian language, Surgut dialect of Khanty language, Khanty ethnos, integrated lesson, mythology, phonetic features, contrasting lexicology

А.Е. Белькова, канд. филол. наук, доц., Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: bae14@mail.ru
Е.Н. Рымарева, канд. филол. наук, доц., Нижневартковский государственный университет, г. Нижневартовск, E-mail: enrimareva@yandex.ru

ИНТЕГРАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЮГРЫ

В данной статье нами предпринята попытка осмысления сопряжения этнокультуры, языка и литературы коренного этноса ханты и русского народа с региональными процессами в пределах сложных и весьма разнообразных онтологических ландшафтов, в границах которых функционируют такое понятие, как «этнокультурный компонент», обладающий признаками культурной значимости, символичности и этнонациональной идентичности. Методически грамотная интеграция этнокультурного содержания в лингвистическое и литературоведческое образование обладает значительным педагогическим потенциалом, способствует не только эффективному усвоению языкового и литературного материала, но и обеспечивает комплексное духовно-нравственное развитие обучающихся, а также содействует сохранению и трансляции культурного наследия русского и хантыйского этносов. В результате исследование направлено на выявление способов, которыми образовательные практики могут способствовать укреплению этнокультурной идентичности и социальной сплоченности в многонациональном регионе Югры, что, в свою очередь, может оказать положительное влияние на академическую успеваемость и социальную адаптацию обучающихся.

Ключевые слова: Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, этнокультурный компонент, сравнительное обучение, русский язык, сургутский диалект хантыйского языка, этнос ханты, интегрированный урок, мифология, фонетические особенности, контрастивная лексикология

Актуальность темы исследования интеграции этнокультурного компонента в языковое и литературное образование Югры обусловлена необходимостью сохранения и передачи уникального культурного наследия коренного этноса ханты, а также формирования межкультурной компетенции у обучающихся. В условиях глобализации и культурного разнообразия важно обеспечивать обучающихся знаниями о традициях, языке и фольклоре этнических групп Югры, что способствует их идентичности и духовной глубине. Кроме того, изучение этнокультуры непосредственно способствует воспитанию уважительного отношения к другим народам и их культуре.

Цель данной работы заключается в исследовании, анализе и обосновании методов интеграции этнокультурного компонента в языковое и литературное образование в образовательных учреждениях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры (ХМАО-Югры) с целью углубления понимания культурного многообразия и исторических особенностей региона.

Данная цель предполагает постановку следующих задач: проанализировать основные понятия, связанные с этнокультурным образованием и его значением в контексте языкового и литературного обучения; оценить влияние интеграции этнокультурного компонента на качество языкового и литературного образования; выработать рекомендации для педагогов-филологов по интеграции этнокультурного содержания в учебный процесс.

Научная новизна данной статьи заключается в системном подходе к интеграции этнокультурного компонента в языковое и литературное образование, что позволяет рассматривать это влияние как многогранный процесс, охватывающий аспекты лингвистики, педагогики, культурологии. Работа также представляет новые методы и практики, адаптированные к особенностям региона Югры, что предполагает ее пользу для будущих исследований в области этнокультурного образования.

Теоретическая значимость заключается в разработке комплексного подхода к интеграции этнокультурного компонента в языковое и литературное образование. Авторы статьи предлагают рассматривать данное явление не изолированно, а как многогранный процесс, включающий лингвистические, педагогические и культурологические аспекты. Это расширяет теоретическую базу понимания взаимодействия этнокультуры, языка и литературы в контексте региональных особенностей Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Работа систематизирует основные понятия, связанные с этнокультурным образованием, выявляя его значение в контексте языкового и литературного обучения в средней школе.

Практическая значимость результатов работы заключается в следующем: исследование предлагает конкретные методы и стратегии для учителей-предметников, направленные на интеграцию этнокультурного компонента в языковое и литературное образование. Представленный подход может быть использован для анализа и разработки аналогичных теоретических моделей в других регионах.

Сохранение языка и культурных традиций коренных малочисленных народов Севера (далее по тексту – КМНС) представляет собой важную стратегическую задачу для образовательной политики региона ХМАО-Югры, что подтверждается рядом законодательных инициатив [1]. Данные инициативы направлены на поддержку многообразия культур и языков. Рост национального самосознания, тенденция к возрождению и сохранению национальных культур и языков, усиление миграционных процессов обусловили необходимость введения в гуманитарные дисциплины этнокультурного компонента.

Социально-культурные ценности обских угров следует рассматривать в контексте их взаимодействия с другими этнокультурными образованиями, что позволит обучающимся выявлять общие черты, характерные для культур других народов, и понять вековые традиции взаимовлияния и взаимопроникновения культур, что подчеркивает национальный колорит культурного наследия коренных народов Югры. В содержательном плане этнокультурный компонент не только акцентирует внимание на культурно-национальном своеобразии различных народов, но и обеспечивает понимание универсальности их мотивов, позволяя сформировать у обучающихся целостное представление о мире.

В связи с вышеизложенным «возникает необходимость создания оптимального режима образовательного процесса с использованием авторских методик и технологий, позволяющего включать молодое поколение КМНС в непрерывную образовательную деятельность, ориентированную на этнокультурную компетенцию. Процесс реализации этнокультурного аспекта обучения предполагает использование этнокультуроведческих концептов, артефактов, прецедентных текстов, способных передать составляющие духовного мира» [2, с. 182]. Включение материалов о хантыйской культуре, традициях, фольклоре, ремёслах, народных сказках и легендах в учебный процесс помогает обучающимся понять специфику региона и вдохновляет их на уважительное отношение к наследию.

Реализация этнокультурного компонента в филологическом образовании подразумевает сопоставительный анализ языков и культурных элементов, представленных в текстах, основная же задача заключается в создании условий для взаимодействия и диалога между различными культурными традициями. М.М. Бахтин, занимавшийся изучением вопросов развития и взаимообогащения литератур в сфере эстетических категорий, одним из первых внедрил принцип диалогичности культур в литературоведческий анализ, утверждая, что любая культура существует не изолированно, а в контексте взаимодействия «на границе» с другими культурами [3, с. 334].

Вопросами исследования национальных литератур и интеграции этнокультурного компонента в языковое и литературное образование занимались многие исследователи: А.Н. Веселовский, В.М. Жирмунский, Г.И. Ломидзе, Ю.И. Суворовцев, А.Л. Топорков, Л.А. Шейман, М.В. Черкезова. Сравнительное исследование мифологии демонстрирует схожесть сюжетов и родство тематик мифов различных народов. Вопросам мифологии посвящены труды К. Леви-Стросса, Ф.В. Шеллинга, Мирча Элиаде, В.Н. Топорова, Е.М. Мелетинского, А.Ф. Лосева, О.М. Фрейденберга, В.И. Водовозова.

Изучение мифа в школьной системе проводится на различных ступенях обучения, и его можно условно подразделить на несколько этапов: формирование базовых понятий (таких как «миф», «мифология», «мифологема»), изучение мифов различных народов и их классификация, анализ отличий между фольклорными произведениями и мифами, а также исследование отражения мифологических мотивов в литературных произведениях. Важно также рассмотреть сходства и различия в понятиях «миф», «фольклор», «литература».

В рамках курса литературы для 6 класса целесообразно рассмотреть изучение мифов Древней Греции в контексте интеграции мифов обских угров, что позволит не только сформировать представление о принципах мифологического мышления, но и усвоить основные функции мифов. При формировании у обучающихся понятия «мифологема» важно осознать, что в узком смысле это развёрнутые и логически структурированные образы архетипов. В творчестве писателей взаимосвязь с мифологемами и архетипами является сущностной основой текста.

Для иллюстрации этой взаимосвязи рассмотрим современный литературный эпический текст «Масай-богатырь», написанный Еремеем Даниловичем Айпиным по мотивам героического хантыйского эпоса. Творчество одного из самых популярных писателей Югры Еремея Айпина неразрывно связано с мифологией и духовной культурой народа ханты, поскольку «их источником стала сама культура обских угров: песни, мифы, обряды, легенды, сказания» [4, с. 16].

Героический миф о непобедимом Масе-богатыре представляет собой архетип Героя, во многом сопоставимый с образом Геракла. Его главная задача заключается в защите родной земли от врагов: «*Это был очередной набег воинственных северных соседей на остяцкие земли. Они обычно нападали в то время сезона, когда мужчины уезжали на охоту в урманы*» [5]. Подобно главному герою древнегреческого мифа, Масай наделён огромной физической силой, он также проявляет смекалку и расчётливость и символизирует общечеловеческие ценности и нравственные представления о человеке в мифосознании ханты.

Как Геракл, так и Масай-богатырь сражаются с врагами, одерживая победу благодаря человеческому подвигу, физической силе, смекалке и бесстрашию:

«Силён и ловок был главарь в бою. Он ускользал от Масай-богатыря, как налим на скользком льду. Наконец Масай-богатырь изловчился, схватил главаря и снова бросил на острые носы нартовых полозьев» [5].

Акцентируя внимание на личностных качествах героев, следует подчеркнуть, что они не только сильны и находчивы, но и коварны и жестоки. Масай-богатырь убивает брата и сестру Главаря, используя хитрость жены, чтобы выманить своего врага на бой. В этом заключается отличие героев мифов от героев сказок, которые, как правило, не совершают злых поступков, поскольку зло получает наказание.

При изучении данного мифа целесообразно акцентировать внимание обучающихся на понятии «дом». Для этого можно задать вопросы: как выглядит пространство дома? Почему герой первым делом разжигает в разграбленном доме очаг? Обратим внимание обучающихся на способность героя перевоплощаться в других животных: щуку, ястреба, горностая, медведя.

Говоря о схожести мифов, следует отметить традицию обращения героев к Богам. Масай-богатырь молится своим богам-покровителям о помощи, прося их силы и отваги перед погоней за врагами. Наряду с толкованием фразеологизмов, этимология которых связана с мифами Древней Греции, следует разъяснять значения отдельных слов: *самоеды*, *вогулы*, *остяки*, *урманы*, *кораль*, *малица*, *нарты*, *кисы*, *подволоки*, *стойбище-чум*, *нетели-важенки*. Сопоставляя древнегреческие мифы с отрывками из гомеровской «Илиады» и «Одиссеи», а также литературным эпосом «Масай-богатырь» Е.Д. Айпина, важно выявить признаки отличия мифа от произведения художественной литературы. Подводя итоги, отметим, что очень схожие образы присущи мифологиям разных народов, культура которых исторически не связана. Эти образы относятся к категории общечеловеческих, что объясняет повышенный интерес к мифологии, как своеобразной копии духовной культуры прошедших эпох.

Этнокультурный компонент в обучении русскому и хантыйскому языкам играет ключевую роль в формировании у обучающихся толерантности и уважения к другим культурам. Важным аспектом этого процесса является сопоставительное языкознание, цель которого заключается в выявлении черт языкового сходства и различия на уровне системы языка.

В контексте изучения хантыйского языка проводятся исследования, охватывающие широкий спектр аспектов, включая фонетику, синтаксис и прагматику. Например, согласные звуки описаны в работах Г.Г. Куркиной, Л.А. Верте, Е.А. Немысовой и Ю.Н. Русской, основанных на экспериментально-фонетических данных. Актуальные вопросы описательной грамматики сургутского диалекта хантыйского языка рассматриваются в работах М. Чепрега. В.Н. Соловар проводит анализ лексико-семантических групп глаголов хантыйского языка и модели простых предложений хантыйского языка.

Сравнительный анализ фонетических систем русского и хантыйского языков наглядно демонстрирует этнокультурный компонент и позволяет выявить уникальность каждого языка. Различия в количестве и качестве гласных звуков обусловлены историческими факторами и отражают пути развития языков. В русском языке представлено 6 гласных звуков: [а], [о], [у], [ы], [э], [и]. В сургутском диалекте хантыйского языка наблюдается более богатая система гласных звуков, которая включает в себя долгие гласные [и], [э], [е], [ы], [у], [а], [о], краткие гласные [ä], [ë], [ü], сверхкраткие гласные [ä], [ö], [y] и неполный гласный [ə]. В хантыйском языке отсутствуют дифтонги – сочетания двух гласных, которые могут встречаться в русском языке, что является одной из характерных особенностей фонетической системы хантыйского языка.

В русском языке представлено 36 согласных звуков: [б], [б'], [в], [в'], [г], [г'], [д], [д'], [ж], [з], [з'], [й], [к], [к'], [л], [л'], [м], [м'], [н], [н'], [п], [п'], [р], [р'], [с], [с'], [т], [т'], [ф], [ф'], [ц], [ч], [ш], [ш'], [щ], [щ']. В сургутском диалекте хантыйского языка выделяется 19 согласных твёрдых звуков: [в], [й], [к], [к'], [л], [л'], [ль], [м], [н], [нь], [п], [п'], [р], [р'], [с], [с'], [ш], [ш']. В хантыйском языке наблюдается отсутствие фонемного противопоставления звонких и глухих согласных, а также твёрдых и мягких согласных, что отличает сургутский диалект хантыйского языка от русского языка. Согласные звуки хантыйского языка характеризуются наличием специфических фонем, отсутствующих в русском языке. Например, звуки [л], [л'], [к], [к'], [ч], [ч'] встречаются в словах *сәлләңкул* 'солёная рыба', *салмаң чай* 'крепкий чай', *пылы*, *чылы* 'колбаса', *рәхәйиох* 'родственники' и другие.

Включение сведений о фонетических особенностях хантыйского языка в учебный процесс по изучению русского языка обладает значительным потенциалом для повышения эффективности обучения. Во-первых, сравнительный анализ фонетических систем русского и хантыйского языков позволяет обучающимся

глубоко понять различия между ними и сформировать представления о фонетической системе хантыйского языка. Во-вторых, прослушивание аудиозаписей с хантыйской речью обеспечивает возможность услышать произношение хантыйских звуков, что способствует развитию фонетического слуха и пониманию отличий в произношении от русского языка. Данные методы обучения обеспечивают значительное обогащение учебного процесса и способствуют более глубокому пониманию фонетических различий между русским и хантыйскими языками.

В целом изучение языка и речи играет ключевую роль в развитии коммуникативных навыков обучающихся, способствует более эффективному общению и отражает идеологические представления, которые влияют на «отношение к различным явлениям жизни, стремления и поведенческие реакции (требовательность, профессиональные знания, культура и качество труда, дисциплина и т. п.)» [6, с. 21].

Взаимодействие русского и хантыйского языков, особенно в контексте лексики, ярко иллюстрирует этнокультурный компонент, позволяя увидеть взаимовлияние и обогащение культур. Следует отметить, что «в наименовании предметов быта и орудий промысла доминируют русские старожильческие говоры. В тематической группе «промысловая лексика» функционируют лексические единицы русского диалектного происхождения, например: *казанец*, *калданки*, *кроши*, *котомка*, *нарты*, *облазок*, *тынзян*, *чемья*, *чум*, *чуман*, *кисовые лыжи*» [7, с. 48].

Межъязыковые и переводческие соответствия, наблюдаемые в лексике, могут быть использованы для изучения общих корней различных культур и народов через призму этнокультурности. Сравним: *войёккәнчә* 'охота', *бул кәнчә* 'рыбалка', *ай рыт* 'долблёнка, облас (вид лодки)', *әвәл* 'нарта', *валәх* 'хорей' и т. п.

Кроме того, русский и хантыйский языки содержат специфические термины, обозначающие традиционные элементы одежды и украшений, что отражает своеобразие культуры. Например, *һыр* 'обувь', *һыр хән* (дв.ч.) 'кисы', *һыреккән* 'тапочки', *туһля* 'туфли', *һыреккән* 'босоножки', *һыреккән* 'башмаки' т. п.

Интеграция элементов хантыйской культуры в учебный процесс по изучению русского языка представляет собой эффективный подход, способствующий глубокому пониманию языка и культурных особенностей различных этносов. Создание словаря хантыйских слов с русскими переводами и примерами их использования позволяет обучающимся самостоятельно изучать хантыйский язык и развивать лексические навыки. Например, «программа автоматического перевода аудио- и видеоконтента на русский язык и родные языки, например, *Globe* – переводчик хантыйского языка, а также электронные ресурсы, такие как «Литературная карта Югры», «Электронный депозитарий по фольклору обских ургов и самодийцев», «Диалектологический атлас обско-угорских и самодийских языков» [8, с. 25] помогут создать комплексный подход к изучению лексики языков и углубить понимание их структуры.

Вышесказанное позволяет заключить, что этнокультурный компонент в обучении русскому и хантыйскому языкам представляется успешным, если «реализовать эффективную методологическую и технологическую систему, основанную на интеграции лингвистических уровней хантыйского и русского языков (фонетика, словообразование и лексика, грамматика и синтаксис); в процессе обучения использовать схематизацию изучаемого учебного материала со специально разработанной системой упражнений» [9, с. 9].

Таким образом, анализ интеграции этнокультурного компонента в преподавании русского и хантыйского языков и литературы позволяет сформулировать научно-обоснованные выводы: имплементация этнокультурного компонента в лингвистическое и литературоведческое образование в школах ХМАО-Югры способствует формированию у обучающихся целостной этнокультурной картины мира, развитию их лингвистических компетенций и углублению понимания национальной идентичности, а синтез литературоведческого и фольклорного материала обеспечивает более глубокое осмысление обучающимися аксиологических аспектов и культурологической значимости национальной литературы и родного языка.

Перспективы дальнейших исследований в области интеграции этнокультурного компонента в языковое и литературное образование предполагают проведение долгосрочных исследований, направленных на оценку воздействия этой интеграции на образовательные результаты, они помогут выявить лучшие практики и адаптировать к условиям Югры. Результаты данного исследования могут служить основой для разработки методических материалов и их практических внедрений, что будет способствовать глубокому пониманию и эффективному использованию этнокультурного компонента в образовательной системе региона.

Библиографический список

1. О языках коренных малочисленных народов Севера, проживающих на территории Ханты-Мансийского автономного округа – Югры. Закон Ханты-Мансийского автономного округа – Югры от 4 декабря 2001 года № 89-оз. Available at: <https://clck.ru/sbBxT>
2. Белькова А.Е. Реализация этнокультурной составляющей в содержании предмета «Родной (хантыйский) язык» через презентацию вербальных и невербальных артефактов. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2023; Т. 17, № 4: 180–191.
3. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва, 1979.
4. Рымарева Е.Н. Архетип дороги и его воплощение в романе Е. Айпина «Ханты, или Звезда Утренней Зари». *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2019; № 4 (38): 15–19.
5. Айпин Е.Д. *Масай-богатырь*. Available at: <http://www.rulit.me/books/masaj-bogatyr-read-85739-1.html>
6. Белькова А.Е., Долгина Е.С. *Особенности развития и функционирования корпоративного журнала «Нефтегазовое обозрение» нефтесервисной компании Schlumberger: описание структуры и формуляра*: монография. Нижневартовск: Издательство Нижневартовского государственного университета. 2017.

7. Белькова А.Е. Промысловая лексика югорских произведений как результат межэтнического взаимодействия (на материале сказов Маргариты Кузьминичны Анисимковой). *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2024; Т. 18, № 2: 39–52.
8. Белькова А.Е. Сопряжение этнокультуры народов, проживающих на территориях, приравненных к районам крайнего севера с глобальными цивилизационными процессами. *Развитие Арктики: гуманитарное измерение: материалы всероссийской научной конференции*. Санкт-Петербург. 2023: 23–28.
9. Белькова А.Е. Актуальные вопросы современной дидактики регионального профессионального образования в обучении родному языку. *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2022; Т. 59. № 3: 4–9.

References

1. *O yazykakh korennykh malochislennykh narodov Severa, prozhivayuschiy na territorii Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga – Yugry*. Zakon Hanty-Mansijskogo avtonomnogo okruga – Yugry ot 4 dekabrya 2001 goda № 89-oz. Available at: <https://clck.ru/sbBxT>
2. Bel'kova A.E. Realizatsiya 'etnokul'turnoy sostavlyayushej v soderzhanii predmeta «Rodnoj (hantyskij) yazyk» cherez prezentatsiyu verbal'nyh i neverbal'nyh artefaktov. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2023; Т. 17, № 4: 180-191.
3. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva, 1979.
4. Rymareva E.N. Arhetip dorogi i ego voploschenie v romane E. Ajpina «Hanty, ili Zvezda Utrennej Zari». *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 4 (38): 15-19.
5. Ajpin E.D. *Masaj-bogatyr*. Available at: <http://www.rulit.me/books/masaj-bogatyr-read-85739-1.html>
6. Bel'kova A.E., Dolgina E.S. *Osobennosti razvitiya i funkcionirovaniya korporativnogo zhurnalа «Neftegazovoe obozrenie» nefteservisnoj kompanii Schlumberger: opisanie struktury i formulyara: monografiya*. Nizhnevartovsk: Izdatel'stvo Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta. 2017.
7. Bel'kova A.E. Promyslovaya leksika yugorskih proizvedenij kak rezul'tat mezh'etnicheskogo vzaimodejstviya (na materiale skazov Margarity Kuz'minichny Anisimkovoy). *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2024; Т. 18, № 2: 39-52.
8. Bel'kova A.E. Sopryazhenie 'etnokul'tury narodov, prozhivayuschiy na territoriyah, priravnenykh k rajonom krajnego severa s global'nymi civilizatsionnymi processami. *Razvitie Arktiki: gumanitarnoe izmerenie: materialy vs Rossijskoj nauchnoj konferencii*. Sankt-Peterburg. 2023: 23-28.
9. Bel'kova A.E. Aktual'nye voprosy sovremennoj didaktiki regional'nogo professional'nogo obrazovaniya v obuchenii rodnomu yazyku. *Vestnik Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; Т. 59. № 3: 4-9.

Статья поступила в редакцию 04.12.24

УДК 37 (1174)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-126-128

Blok O.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru

MASTERING A MUSICAL WORK IN THE CLASS OF INSTRUMENTALISTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE PRISM OF A HERMENEUTIC APPROACH. The article substantiates the relevance of studying the process of mastering a musical work in the class of instrumentalists of higher professional education institutions based on the hermeneutic approach. A musical work is considered as a cross-cultural and multidisciplinary phenomenon that embodies the dialectic of the development of society and, at the same time, the unity of the subjective-personal and objective, general and particular, traditional and innovative, canonical and specific. The content clearly defines: object, subject, purpose and objectives, as well as scientific novelty, theoretical and practical significance of the study. A working definition of the art of interpreting a musical work from the standpoint of the hermeneutic approach is given. The following pedagogical conditions have been identified that allow for the effective implementation of the process of mastering musical works in the instrumentalists' class of higher professional education institutions based on the hermeneutic approach: the level of qualification of the teacher-performer; the quality of pedagogical interaction (teacher and student), leading to co-creation, search and disclosure of meanings; active independent work of the student, his self-organization and self-education. In conclusion, it is stated that the study of the stated problems constitutes the prospect of scientific research in the field of pedagogy of music education, performance, creativity.

Key words: musical work, mastering, art of interpretation, instrumentalists' class, student, higher professional education institutions, teacher-performer, hermeneutic approach

O.A. Блок, д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru

ОСВОЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

В статье обосновывается актуальность изучения процесса освоения музыкального произведения в классе инструменталистов учреждений высшего профессионального образования на основе герменевтического подхода. Музыкальное произведение рассматривается как кросс-культурное и мультидисциплинарное явление, которое олицетворяет диалектику развития общества и вместе с тем единство субъективно-личностного и объективного, общего и частного, традиционного и новационного, канонического и специфического. В содержании четко обозначены: объект, предмет, цель и задачи, а также научная новизна, теоретическая и практическая значимость проводимого исследования. Дано рабочее определение искусству интерпретации музыкального произведения с позиций герменевтического подхода. Выявлены следующие педагогические условия, позволяющие эффективно осуществлять процесс освоения музыкальных произведений в классе инструменталистов учреждений высшего профессионального образования на основе герменевтического подхода: уровень квалификации педагога-исполнителя; качество педагогического взаимодействия (учителя и ученика), ведущего к сотворчеству, поиску и раскрытию смыслов; активная самостоятельная работа обучающегося, его самоорганизация и самообразование. В заключении констатируется то, что изучение заявленной проблематики составляет перспективу научных исследований в области педагогики музыкального образования, исполнительства, творчества.

Ключевые слова: музыкальное произведение, освоение, искусство интерпретации, класс инструменталистов, обучающийся, учреждения высшего профессионального образования, педагог-исполнитель, герменевтический подход

Музыкальное произведение как историко-культурное явление, терминологическое построение, отображение внутреннего мира композитора и окружающей его действительности, «слепок» мысли и чувства давно притягивает своей монументальностью, синкретичностью и эксклюзивностью исследователей в области истории и теории музыки, эстетики и культурологии, музыкальной психологии и педагогики, музыкального исполнительства, творчества.

Историко-теоретический пласт музыкального произведения активно разрабатывался в XX столетии и продолжает свое развитие в XXI веке (Б.В. Асафьев, Л.А. Мазель, В.А. Цуккерман, В.Д. Конен, С.Х. Раппопорт, А.Н. Сохор, Е.В. Назайкинский, В.В. Медушевский, В.Н. Холопова, Г.П. Овсянкина) и др. Музыкальное произведение, проходя пласты времени, сохраняя в себе многообразие культур художественного мира, не потеряло свою сущность как феномена бытия человеческой природы. В нем, как в энциклопедическом издании, нашли отражение: философско-эстетическое мировоззрение, стили, жанры, направления, формы, принципы движения, драматургии, своеобразие музыкального языка, композиторского письма, а также исполнительские традиции, тонально-тембральные, арти-

куляционно-штриховые, интонационно-акустические, композиционные решения. Музыкальное произведение как синкретичное образование и ярчайший продукт истории продолжает сегодня приковывать умы и сердца большого количества ученых, включая педагогов-исполнителей, призванных изучить его со своими подопечными, начиная от корневой системы и до современного осознания всех смысловых этажей. Освоение музыкального произведения, репертуарных программ в целом лежит в основе образовательного процесса на исполнительских специализациях, включая инструменталистов. Оно представляет одновременно «азбуку» музыкального искусства, его «летопись», «книгу знания и мудрости». Олицетворяет собой методологию, теорию и практику музыкального исполнительства. Значимость такого исследовательского спектра для исполнителей-инструменталистов трудно переоценить. Поэтому сегодня остается актуальным изучение феномена «музыкального произведения» на основе герменевтического подхода, который позволяет оптимизировать образовательный процесс и в значительной степени повысить качество подготовки высококвалифицированных исполнителей-художников, исполнителей-мастеров, просветителей, педагогов-исследователей.

На основе проведенного аналитического среза появляется возможность сформулировать определение искусства интерпретации музыкального произведения. Оно олицетворяет эрудицию, интеллект, слушательский, исполнительский опыт, эстетический вкус и ценностные ориентиры, помноженные на знание о конкретном музыкальном произведении, положенное на ниву исполнительского искусства, включающего в себя элементы личностного прочтения: нахождение смыслов, идеи и пути их воплощения, соответствующей совокупности выразительных средств, эмоционально-чувственной канвы с учетом исполнительских традиций и новаций, специфики формы и содержания сочинения [8].

Важно до конца осознавать то, что класс специального инструмента является в идеальном варианте не только уникальной площадкой для поиска необходимой совокупности художественно-оправданных выразительных средств воплощения содержания музыкального произведения, подбора исполнительских приемов, действий-движений, палитры штрихов, построения артикуляционно-интонационных линий. Он имеет полное право стать настоящей творческой лабораторией, изучающей культурные коды художественного мира, национально-исполнительские традиции, специфику стилей, жанров, направлений музыки, относящихся к различным странам и континентам. При этом освоение отечественной музыкальной культуры не должно выпасть из спектра научных и художественно-творческих изысканий. Научно-обоснованный поиск смысла и смыслов музыкального произведения, история его «жизни» и творческий путь создателя должны всегда находиться в приоритете образовательного процесса класса инструменталистов, дабы не допустить методологическую (роковую) ошибку, повлекшую за собой целый ряд негативных, антипрофессиональных явлений. Вместе с тем следует заключить то, что общекультурные знания, эрудиция обучающегося инструменталиста, его музыкально-теоретическая грамотность не могут заменить или компенсировать не должно выпадать из спектра научных и художественно-творческих изысканий. Научно-обоснованный поиск смысла и смыслов музыкального произведения, история его «жизни» и творческий путь создателя должны всегда находиться в приоритете образовательного процесса класса инструменталистов, дабы не допустить методологическую (роковую) ошибку, повлекшую за собой целый ряд негативных, антипрофессиональных явлений. Вместе с тем следует заключить то, что общекультурные знания, эрудиция обучающегося инструменталиста, его музыкально-теоретическая грамотность не могут заменить или компенсировать не должно выпадать из спектра научных и художественно-творческих изысканий. Научно-обоснованный поиск смысла и смыслов музыкального произведения, история его «жизни» и творческий путь создателя должны всегда находиться в приоритете образовательного процесса класса инструменталистов, дабы не допустить методологическую (роковую) ошибку, повлекшую за собой целый ряд негативных, антипрофессиональных явлений. Вместе с тем следует заключить то, что общекультурные знания, эрудиция обучающегося инструменталиста, его музыкально-теоретическая грамотность не могут заменить или компенсировать не должно выпадать из спектра научных и художественно-творческих изысканий.

соразмерности их активных и инерционных фаз часто зависит «все и немного больше» – профессиональное будущее художника-исполнителя, мастера, педагога, просветителя. При этом важно обратить внимание на то, что педагогическая стезя класса специального инструмента представляет целый «космос», в котором исполнительство занимает одну из орбит, пусть даже очень большую и значимую.

На основе всего изложенного выше целесообразно сделать следующие выводы:

1. Изучение процесса освоения музыкального произведения в классе инструменталистов учреждений высшего профессионального образования на основе герменевтического подхода остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения.

2. Дано рабочее определение искусству интерпретации музыкального произведения. Оно олицетворяет эрудицию, интеллект, слушательский, исполнительский опыт, эстетический вкус и ценностные ориентиры, помноженные на знание о конкретном музыкальном произведении, положенное на ниву исполнительского искусства, включающего в себя элементы личностного прочтения: нахождение смыслов, идеи и пути их воплощения, соответствующей совокупности выразительных средств, эмоционально-чувственной канвы с учетом исполнительских традиций и новаций, специфики формы и содержания сочинения.

3. Выявлены следующие педагогические условия, позволяющие эффективно осуществлять процесс освоения музыкальных произведений в классе инструменталистов учреждений высшего профессионального образования на основе герменевтического подхода: уровень квалификации педагога-исполнителя; качество педагогического взаимодействия (учителя и ученика), ведущего к сотворчеству, поиску и раскрытию смыслов; активная самостоятельная работа обучающегося, его самоорганизация и самообразование.

4. Изучение заявленной проблематики составляет перспективу научных исследований в области педагогики музыкального образования, исполнительства, творчества.

Библиографический список

1. Медушевский В.В. Музыкальное произведение и его культурно-генетическая основа. *Музыкальное произведение: сущность, аспекты анализа*. Киев: Музычна Україна, 1988: 5–18.
2. Мазель Л.А., Цуккерман В.А. *Анализ музыкальных произведений*. Москва: Музыка, 1980.
3. Раппопорт С.Х. Семантика и язык искусства. *Музыкальное искусство и наука: сборник статей*. Москва: Музыка, 1973: 17–58.
4. Корноухов М.Д. Нотный текст как основа обучения учащихся искусству интерпретации музыки. *Методология педагогики музыкального образования (Научная школа Э.Б. Абдуллина)*: сборник научных статей. Москва: МПГУ, 2007: 265–275.
5. Блок О.А., Тань Юйхао. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; Т. 5; № 6: 93–102.
6. Нейгауз Г.Г. *Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога*. Москва: Музыка, 1982.
7. Слущкая Л.Е. *Педагог-музыкант в отечественной системе профессионального музыкального образования: история и современность*. Москва: МГК им. П.И. Чайковского, 2010.
8. Блок О.А. Педагогика и психология музыкального творчества как парадигма высшего профессионального образования. *Проблемы кадрового обеспечения сферы культуры и искусства: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 45-летию Хабаровского государственного института искусств и культуры*, 2013. Хабаровск: ХГИИК, 2013: 23–31.

References

1. Medushevskij V.V. Muzykal'noe proizvedenie i ego kul'turno-geneticheskaya osnova. *Muzykal'noe proizvedenie: suschnost', aspekty analiza*. Kiev: Muzychna Ukrainia, 1988: 5-18.
2. Mazel' L.A., Cukkerman V.A. *Analiz muzykal'nykh proizvedenij*. Moskva: Muzyka, 1980.
3. Rappoport S.H. Semiotika i yazyk iskusstva. *Muzykal'noe iskusstvo i nauka: sbornik statej*. Moskva: Muzyka, 1973: 17-58.
4. Kornouhov M.D. Notnyj tekst kak osnova obucheniya uchashchisya iskusstvu interpretacii muzyki. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya (Nauchnaya shkola 'E.B. Abdullina)*: sbornik nauchnykh statej. Moskva: MPGU, 2007: 265-275.
5. Blok O.A., Tan' Yuihao. Obuchayushchisya instrumentalist kak harmoniya v dushe ili disharmoniya. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; T. 5; № 6: 93-102.
6. Neigauz G.G. *Ob iskusstve fortepiannoj igry: Zapiski pedagoga*. Moskva: Muzyka, 1982.
7. Sluckaya L.E. *Pedagog-muzykant v otechestvennoj sisteme professional'nogo muzykal'nogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost'*. Moskva: MGK im. P.I. Chajkovskogo, 2010.
8. Blok O.A. Pedagogika i psihologiya muzykal'nogo tvorchestva kak paradigma vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Problemy kadrovogo obespecheniya sfery kul'tury i iskusstva: materialy Mezhnunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 45-letiyu Habarovskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv i kul'tury*, 2013. Habarovsk: HGIK, 2013: 23-31.

Статья поступила в редакцию 20.11.24

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-128-131

Bogomazova A.A., teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AABogomazova@fa.ru

PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MIXED ABILITY GROUPS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The paper deals with a problem of developing skills and abilities of students of mixed ability groups within the framework of foreign language teaching in higher education institutions. Particular attention is paid to the forms of organisation of the learning process, the ways of applying such pedagogical technologies as mutual learning and cooperative learning, as well as the possibility of providing students with multiple choice of tasks at each stage of work with new material. Conclusions are made about the effectiveness of the analysed methods, specific ways of their application in foreign language classes were indicated. The author proposed options for the use of modern information technologies in order to optimise the educational process, increase student motivation and create a comfortable educational space. The article also includes recommendations for planning different stages of the lesson according to the analysed teaching methodology. This view of the problem will be of interest to specialists in linguistics, pedagogy and psychology.

Key words: mixed ability groups, cooperative learning, foreign language teaching, higher education, pedagogical strategies, differentiated approach, individualized approach, pedagogical goal-setting

A.A. Богомазова, ассистент, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AABogomazova@fa.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ РАЗНОУРОВНЕВЫМ ГРУППАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

В данной статье рассматривается проблема развития навыков и умений студентов разноуровневых групп в рамках обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях. Особое внимание уделено формам организации учебного процесса, способам применения таких педагогических технологий, как взаимообучение и обучение в сотрудничестве, а также возможность предоставления студентам множественного выбора заданий на каждом этапе работы с новым материалом. Были сделаны выводы об эффективности проанализированных методик, указаны конкретные способы их применения на занятиях по иностранному языку. Автором предложены варианты использования современных информационных технологий с целью оптимизации образовательного процесса, повышения мотивации студентов и создания комфортного образовательного пространства. Такой взгляд на проблему будет интересен специалистам в области лингвистики, педагогики и психологии.

Ключевые слова: разноуровневые группы, обучение в сотрудничестве, методология преподавания иностранных языков, высшее образование, педагогические стратегии, дифференцированный подход, индивидуализированный подход, педагогическое целеполагание

Проблема обучения иностранному языку в разноуровневых группах особенно актуальна для высшей школы, поскольку, как правило, процесс изучения языка на первом курсе начинается не с развития навыков и умений на базе уровня элементарного владения выбранным языком, а на базе уровня порогового или предпорогового уровня владения языком, что может вызвать трудности у тех студентов, которые не имели возможности изучать данный язык в школе. Кроме того, зачастую наибольшая сложность возникает у преподавателей иностранных языков в неязыковых вузах ввиду отсутствия ресурсов для разделения студентов на группы в соответствии с уровнем владения языком. Причины невозможности проведения подобной дифференциации могут варьироваться и связаны как с загруженностью расписания студентов и аудиторий, так и с второстепенной ролью иностранного языка [1]. Некоторые специалисты также утверждают, что не существует студентов с абсолютно одинаковым уровнем развитости навыков и умений с учетом всех аспектов владения иностранным языком. Так, Пенни Ур утверждает, что любая группа, в которой обучается больше одного человека, уже считается разнородной [2, с. 45]. Однако необходимо помнить о том, что студенты с разным уровнем владения английским языком могут параллельно развивать разные навыки и умения на основе одного и того же материала. Например, более слабые учащиеся могут овладеть теоретическим аспектом нового грамматического материала, в то время как более сильные студенты сумеют отработать уже имеющиеся знания на основе коммуникативных упражнений.

При обучении разноуровневых групп главной сложностью для преподавателя является адаптация учебных материалов. Зачастую по причине отсутствия достаточного количества времени на подготовку к занятиям и большого объема учебно-методической нагрузки не представляется возможным подстраивать письменные и устные тексты под нужды разных студентов, а также заниматься градацией лексико-грамматических упражнений. Кроме того, подобные техники дифференцированного подхода могут негативно сказаться на рефлексии и психологическом состоянии студентов, поскольку они будут отчетливо понимать свою неспособность заниматься на одном уровне с более сильными студентами.

В связи с перечисленными выше аспектами целью данного исследования является поиск современных подходов к организации учебного процесса с целью успешного прохождения учебного курса большинством студентов, независимо от их входных данных.

Задачи исследования состоят в том, чтобы, во-первых, проанализировать существующую методическую литературу, научные труды отечественных и зарубежных ученых на заявленную тему; во-вторых, выявить наиболее актуальные пути решения проблем, возникающих в рамках обучения иностранному языку разноуровневых групп; в-третьих, предложить новые способы рассматривания выявленных выше трудностей на основе педагогического опыта автора.

Научная новизна исследования предопределяется тем, что в работе изложен ряд способов решения трудностей, возникающих у преподавателя в ходе работы с разнородными группами.

Теоретическая значимость статьи заключается в дополнении опыта исследователей анализом педагогических методов и технологий в рамках обучения разноуровневых групп. Практическая значимость работы определяется возможностью использования материалов исследования в качестве теоретического материала для спецкурсов по методике преподавания иностранных языков.

На основе педагогического опыта и взаимодействия со студентами неязыкового вуза были выявлены такие ключевые сложности эффективной работы на занятии по английскому, как недостаточное количество времени для осмысления письменного или устного текста, трудности в понимании и использовании нового лексико-грамматического материала, а также невозможность преодоления языкового барьера в силу произвольного сравнения собственных возможностей с более развитыми навыками и умениями других студентов.

Существуют разные стратегии решения указанных выше трудностей посредством применения дифференцированного подхода. Один из них предлагает направить фокус преподавателя на студентов со средним уровнем владения иностранным языком. Однако такой подход может привести к потере интереса к занятиям со стороны более продвинутых студентов. В то же время слабые обучающиеся могут найти материал слишком трудным для понимания. Если преподаватель переключит внимание на студентов с высоким и низким уровнем владения иностранным языком, то большая часть студентов, обладающая средним уровнем,

не сможет извлечь должной пользы из учебного процесса. Стоит обратить внимание и на такую стратегию, как использование дополнительных заданий для сильных и слабых обучающихся. Несмотря на несомненность эффективности этого метода для развития навыков и умений студентов, подобный подход может восприниматься как своеобразное наказание со стороны преподавателя и вести к негативной оценке учебного процесса [3].

Главная задача преподавателя в процессе работы в разноуровневых группах – создание условий для сохранения и укрепления мотивации студентов к изучению иностранного языка в рамках программы обучения, а также эффективное достижение большинством обучающихся поставленных учебных целей.

Бесспорно, уровень взаимодействия студентов во внеаудиторное время, а также их личностные характеристики влияют на их работоспособность и способность развивать продуктивные навыки и умения во время занятий по иностранному языку в связи с необходимостью обучения в группах и парах. Ввиду этого фактора необходимо грамотно подходить к выбору форм организации учебного процесса. Так, стоит давать студентам возможность формировать группы и пары на основе их личных предпочтений для создания более комфортных условий общения и обмена информацией. Однако важно проводить мониторинг работ групп и при необходимости менять их состав с целью более эффективного развития навыков и умений слабых и сильных студентов. Так, для некоторых коммуникативных заданий более эффективно группировать обучающихся, имеющих примерно одинаковый уровень владения иностранным языком, с целью обмена опытом и обоюдного совершенствования навыков и умений, в то время как при выполнении групповых заданий на изучение и применение нового лексико-грамматического материала более разумно объединить сильного и слабого студента, поскольку в таком случае каждый сможет извлечь из задания большую пользу. Оба варианта формы организации работы студентов на занятии помогают реализовать педагогическую технологию взаимообучения в разной степени.

Технологии взаимообучения могут реализовываться разными способами. Один из них – технология обучения в сотрудничестве. Этот метод организации образовательного процесса помогает урегулировать соотношение Teacher Talking Time (TTT) и Student Talking Time (STT). В среднем время говорения преподавателя должно занимать лишь 20 процентов от занятия [4, с. 248]. Это не всегда можно реализовать в рамках обучения разноуровневых групп, однако технология обучения в сотрудничестве или метод «пилы» дают возможность эффективно решить данную проблему [5, с. 39]. Эта технология имеет ряд преимуществ для развития личностных качеств студентов, их умений работы в команде, а также коммуникативных навыков. Кроме того, наличие общей цели и возможность распределения обязанностей внутри каждой мини-группы позволяет повышать мотивацию учащихся и их самооценку в ходе занятий, поскольку каждый участник обучения в сотрудничестве осознает пользу выполнения поставленных ему задач и принимает ответственность за возложенные на него обязанности для достижения общей цели команды.

Способы реализации данной педагогической технологии варьируются в зависимости от целей и задач конкретного занятия. В некоторых случаях роли членов команды могут отличаться в соответствии с их уровнем владения языком или личностными качествами. Так, обучение в сотрудничестве может стать эффективным способом выполнения такого коммуникативного задания, как решение кейса, групповая презентация, создание рекламного или новостного ролика, съемка короткометражного фильма. В таком случае студенты могут самостоятельно распределить роли внутри команды, однако преподавателю важно следить за равноправной возможностью развития коммуникативных навыков и умений у всех участников образовательного процесса.

Технология обучения в сотрудничестве включает в себя метод «пилы», который зачастую предполагает наличие одинаковых обязанностей у всех членов команды. Этот метод наиболее эффективен на этапе презентации и изучения нового материала. Например, для более детального понимания новых грамматических правил можно равномерно разделить их между членами команды и предложить каждому разобрать свою часть материала с целью дальнейшего объяснения изученного своим напарникам. В данном случае этап занятия, на котором традиционно преобладает фронтальная форма организации, проводится более эффективно, поскольку повышается уровень активности студентов и их мотивация понять предоставленный грамматический материал с целью дальней-

шей помощи одноклассникам. Кроме того, слабые студенты могут также задавать вопросы сильным студентам с целью разъяснения сложных моментов, и таким образом, обучающиеся в равной мере получают пользу от образовательного процесса и принимают в нём более активное участие. Закрепить пройденный таким образом материал поможет викторина или тест, выполняемые индивидуально и позволяющие оценить уровень понимания каждым из студентов изученного материала. Подобным образом может быть пройден и новый лексический материал. Студентов необходимо разделить на группы и дать им разные части списка новых лексических единиц. Далее происходит обсуждение и выбор тех слов и выражений, которые члены команды считают наиболее трудными для понимания. Эти лексические единицы, их перевод и использование в контексте объединяются студентами в интерактивный список на платформе Quizlet, ссылка на который в дальнейшем доступна другим группам. Следующим этапом рассмотрения новых лексических единиц становится работа со проанализированными и наполненными примерами списками других команд. Заключительной стадией работы со словами может стать тест, выполняемый индивидуально.

Метод «пилы» можно применить и для работы с письменными текстами. Каждая группа получает свой отрывок текстового материала и обсуждает наиболее важные идеи, лексические и грамматические единицы, предоставленные в отрывке. Далее каждый студент должен найти представителя другой команды и обменяться информацией о прочитанном. Цель каждой команды – ознакомиться со всеми отрывками текста, чтобы суметь выполнить задание на общее и детальное понимание текста. Таким образом студенты развивают и рецептивные, и продуктивные навыки и умения посредством одного письменного текста, а преподаватель минимизирует фронтальную форму организации учебного процесса.

Несмотря на эффективность применения технологии обучения в сотрудничестве во многих образовательных ситуациях, возникает сомнения по поводу возможности применения этого метода для развития навыков и умений аудирования в связи с невозможностью разделения на части устного текста ввиду технических трудностей, а также строгих временных рамок занятия. Однако в данной ситуации более эффективно и результативно использование таксономии Блума с целью реализации дифференцированного и индивидуализированного подхода в процессе работы с одним письменным текстом. Б. Блум утверждал, что мыслительный процесс включает в себя развитие навыков высокого и низкого уровня [6]. К навыкам мышления низкого характера он относит знание и понимание, в то время как анализ, синтез, оценка и применение являются, по его мнению, мыслительными навыками высокого уровня. На основе этой схемы уровней мышления была также создана система педагогических целей и критерии оценки мыслительных процессов в образовательном пространстве. Так появилась первая таксономия задач преподавателя в рамках учебного процесса. Применение этой системы может упростить постановку целей для студентов разных уровней на каждом этапе мыслительного процесса.

Стоит более детально рассмотреть каждый из навыков мышления низкого характера. Знание как первый уровень мыслительного процесса предполагает знание фактического материала и такие возможные виды деятельности, как поиск, описание ключевых процессов, вычленение дат, имен собственных, расстановка фактов в хронологическом порядке, визуализация [7]. Преподаватель может дать студентам право выбора задания на каждом этапе работы с текстом. Так, на уровне знания при прослушивании текста об особенностях составных частей компьютера можно предложить студентам одно из следующих заданий: записать услышанные компоненты в порядке, в котором о них говорилось; отметить на изображении деталей компьютера те, о которых упоминалось; записать три ключевых факта о составляющих компьютера. Сильные и слабые студенты, вероятнее всего, выберут задания разного уровня сложности, однако в таком случае каждый из них сможет успешно справиться с заданием, что будет способствовать положительной мотивации на последующих занятиях по иностранному языку.

Уровень понимания предоставляемой информации требует от обучающихся осознанного восприятия и подразумевает цели различных категорий [7]. На этом этапе студенты выполняют такие задания, как перевод, интерпретация, изложение, экстраполяция, обсуждение, классификация. Студентам может быть предоставлен следующий ряд заданий на базе текста о компонентах компьютера: составить план текста, записать ключевые слова, пересказать ключевую информацию, представленную в тексте, составить майнд-карту об основных компонентах компьютера. На следующем уровне мыслительного процесса – уровне применения происходит формирование прикладных умений учащихся на основе

предоставленной ранее информации. Данный этап может включать в себя такие подуровни, как применение понятий, теорий, а также использование методов, алгоритмов. Студентам может быть предоставлен выбор таких заданий, как запись и определение терминов, ключевых для понимания текста, моделирование и решение проблемной ситуации на основе текста, изменение предоставленного текста с целью изменения ключевой идеи. На данном этапе обучающиеся развивают навыки осознания причинно-следственных связей. С этой целью необходимо задавать им интерпретирующие вопросы.

Следующие этапы мыслительного процесса относятся к навыкам высокого уровня. Первым из них является анализ, который, в свою очередь, содержит учебные цели различных категорий: анализ элементов, отношений и принципов. На этом уровне предполагается систематизация знаний, разделение целого на части. Студентам могут быть предложены задания следующих типов: выделить признаки компонентов, противопоставить различные подвиды, расставить приоритеты касательно предоставленной информации, дать оценку. В более поздних исследованиях Б. Блум выделял этап анализа от этапа синтеза, противоположного первому. В его основе лежит составление целого из отдельных частей. Поэтому на этом уровне необходимо развивать навыки обобщения, группировки. Обучающиеся могут работать с такими заданиями, как поиск идеи решения проблемы, разработка плана реализации цели, построение множества.

Последние этапы подразумевают использование результатов всех выполненных ранее действий с целью подведения итогов, высказывания мнения по теме текста [7]. Оценка – следующий этап мыслительного процесса может опираться на внутренние убеждения, а также на внешние критерии. Преподавателем могут использоваться оценочные вопросы. Студентам предоставляется выбор из следующих типов заданий: оценить, оправдать или опровергнуть предоставленные мнения и факты, подтвердить высказывание с опорой на личный опыт. На уровне творчества предполагается выполнение коммуникативных заданий с целью развития навыков говорения и письма. На этом этапе темы, обсуждаемые в тексте, берутся за основу создания уникального письменного или устного текста, основанного на и изученной информации, и на личном опыте студентов. Студентам могут быть предложены такие задания, как подготовка к дебатам, написание эссе, ведение блога и написание текстовых постов в социальных сетях, комментирование постов других пользователей на схожую тему, подготовка речи о поставленной в тексте проблеме.

Использование упомянутых выше педагогических методов, принципов и стратегий будет наиболее эффективным, если преподаватель использует современные информационные технологии в образовательном процессе. Так, для совместной работы студентов на занятии, оценки и обсуждения письменных ответов друг друга можно использовать онлайн-редакторы документов и мультимедийных презентаций. Преподаватель сможет давать своевременную обратную связь, систематизировать работу учащихся во время проводимого занятия и оценивать вклад каждого студента в достижение педагогических целей. Кроме того, стоит обратить внимание на ряд ресурсов, способных упростить или усложнить учебные тексты и лексические единицы для реализации дифференцированного подхода. Так, в наше время существует множество платформ, оснащенных искусственным интеллектом, способным не только упрощать предоставляемую информацию, но и создавать коммуникативные задания на основе этого текста, а также в дальнейшем озвучивать его для создания заданий по аудированию.

В ходе исследования были рассмотрены и проанализированы различные подходы к решению трудностей преподавания в разноуровневых группах. На основе проделанной работы были сделаны выводы об эффективности применения дифференцированного подхода и технологии обучения в сотрудничестве. Кроме того, была выявлена важность права выбора заданий студентами на каждом этапе работы с новым материалом и возможность использования таксономии Блума для реализации этой цели. В исследовании подчеркивалась необходимость сокращения времени фронтальной формы организации учебного процесса для реализации более активного участия каждого студента в достижении педагогических задач. Результаты исследования могут способствовать профессиональному развитию преподавателей высших учебных заведений, а также служить теоретическим материалом для студентов, обучающихся методике преподавания иностранных языков. Дальнейшие этапы работы над данной темой могут включать в себя более детальный анализ возможностей использования таких современных технологий, как искусственный интеллект и чат-боты, для реализации дифференцированного подхода в рамках работы с разноуровневыми группами.

Библиографический список

1. Класен Е.В., Одегова О.В. Разноуровневое обучение иностранному языку в высшей школе. *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2019; № 30: 8–19.
2. Пенни У. *Гетерогенные (разноуровневые) классы. 100 советов Пенни Ур по преподаванию*. Кембридж: Cambridge University Press, 2016.
3. Гордиенко Н.М., Ломакина Л.В. Преподавание EFL в классах со смешанными способностями: стратегии, вызовы, решения. *Высшее образование*. 2015; № 3: 39–43.
4. Гульман Е.В., Прудникова О.В. Соотношение teacher talking time и student talking time при обучении иностранному языку. *Достижения фундаментальной, клинической медицины и фармации: материалы 77-ой научной сессии сотрудников университета*. Витебск: Витебский государственный медицинский университет, 2022.
5. Наследова А.О. Обучение в сотрудничестве как эффективная форма модульного обучения деловому английскому языку. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 3-7: 38–41.
6. Блум Б. *Таксономия образовательных целей: классификация образовательных целей*. Нью-Йорк: Лонгман, 2014.
7. Грицкова Н.В. Таксономия Блума и её роль в формировании навыков академического письма и чтения на занятиях по иностранному языку. *Вестник Донецкого национального университета*. Серия Б: Гуманитарные науки. 2018; № 3: 101–107.

References

1. Klassen E.V., Odegova O.V. Raznourovnevoe obuchenie inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2019; № 30: 8-19.
2. Penni U. *Geterogenne (raznourovnevyje) klassy. 100 sovetov Penni Ur po prepodavaniyu*. Kembriđzh: Cambridge University Press, 2016.
3. Gordienko N.M., Lomakina L.V. Prepodavanie EFL v klassah so smeshannymi sposobnostyami: strategii, vyzovy, resheniya. *Vysshee obrazovanie*. 2015; № 3: 39-43.
4. Gul'man E.V., Prudnikova O.V. Sootnoshenie teacher talking time i student talking time pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Dostizheniya fundamental'noj, klinicheskoy mediciny i farmacii: materialy 77-oj nauchnoj sessii sotrudnikov universiteta*. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2022.
5. Nasledova A.O. Obuchenie v sotrudnichestve kak `effektivnaya forma modul'nogo obucheniya delovomu anglijskomu yazyku. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2016; № 3-7: 38-41.
6. Blum B. *Taksonomiya obrazovatel'nyh celej: klassifikaciya obrazovatel'nyh celej*. N'yu-Jork: Longman, 2014.
7. Grickova N.V. Taksonomiya Bluma i ee rol' v formirovanii navykov akademicheskogo pis'ma i chteniya na zanyatiyah po inostrannomu yazyku. *Vestnik Doneckogo nacional'nogo universiteta*. Seriya B: Gumanitarnye nauki. 2018; № 3: 101-107.

Статья поступила в редакцию 08.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-131-133

Bugreeva A.S., senior teacher, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: as.bugreeva@gmail.com

THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF LEVERAGING AI-BASED APPLICATIONS FOR PERSONIFICATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION. The article discusses problems and prospects of using applications with generative artificial intelligence in the higher education system for teaching a foreign language. Artificial intelligence applications are actively distributed in the field of education among students, teachers and administrative staff of educational organizations. Modern AI-based systems are able to participate in interactive dialogues, create meaningful text, presentations on a given topic, perform simple tasks, and generate images. The article emphasizes that having a huge potential in expanding self-learning opportunities and introducing social innovations generative artificial intelligence applications can become destructive, create false information, violate intellectual property rights, and replace creative and research work of students. The possibilities and impacts of AI-based applications on education are being actively discussed by scientists and educators around the world, with the main focus being on expanding the dialogue between humans and machines, and on the need to move from presenting generative artificial intelligence as a chain of requests and responses to a mutual dialogue between humans and machines.

Key words: personification of learning, generative AI-based applications, higher education, neuronetworks

A.S. Бугреева, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: as.bugreeva@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЛОЖЕНИЙ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦЕЛЯХ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы и перспективы применения приложений с генеративным искусственным интеллектом в системе высшего образования в целях создания персонифицированной среды обучения для студентов при изучении иностранного языка. Приложения искусственного интеллекта активно распространяются в сфере образования среди учащихся, преподавателей и административного персонала учебных организаций. Современные системы, использующие искусственный интеллект, способны участвовать в интерактивных диалогах, создавать осмысленный текст, презентации на заданную тему, выполнять несложные задания, генерировать изображения. В статье подчеркивается, что, имея огромный потенциал в расширении возможностей самообучения и внедрения социальных инноваций, приложения генеративного искусственного интеллекта могут стать разрушительными, создавая ложную информацию, нарушая права интеллектуальной собственности, заменяя самостоятельную творческую и исследовательскую работу учащихся. Возможности и влияние искусственного интеллекта на образование активно дискутируются учеными и педагогами во всем мире, при этом главный акцент делается на расширение диалога между людьми и машинами, на необходимости перехода от представления генеративного искусственного интеллекта как цепочки запросов и ответов к взаимному диалогу между людьми и машинами.

Ключевые слова: персонификация обучения, генеративный искусственный интеллект, нейросети

В современной цифровой информационно-образовательной среде традиционные методы и подходы к обучению постоянно трансформируются под влиянием новых достижений в сфере информационно-коммуникационных технологий. Одной из активно обсуждаемых технологий для образования является генеративный искусственный интеллект (ИИ). Актуальность предлагаемой к рассмотрению работы заключается в том, что в современной системе образования интеграция приложений генеративного ИИ в процесс обучения иностранному языку имеет не только значительный образовательный потенциал, но и влечет за собой ряд значимых вызовов как для учащихся, так и для преподавателей.

Цель исследования заключается в определении возможностей и проблем, связанных с применением приложений генеративного ИИ в обучении.

Задачи исследования состоят в анализе сферы применения приложений ИИ в образовании; определении образовательных задач, выполняемых нейросетями; обозначении проблем и вызовов, возникающих в процессе обучения с применением систем ИИ, а также в определении путей их решения.

Научная новизна работы заключается в том, что ходе исследования были определены не только возможности применения нейросетей в обучении, но также выявлены сложности, связанные с использованием нейросетей в формировании персонализированного образования, и представлены возможные пути решения проблем применения систем генеративного ИИ в образовании.

Теоретическая значимость работы состоит в расширении базы научных знаний в отношении возможностей и вызовов, которые представляют системы генеративного ИИ в сфере образования и обучения иностранному языку. Практическая значимость исследования заключается в представлении примеров применения генеративного ИИ в обучении иностранному языку.

В работе применялись аналитический и эвристический методы исследования возможностей и вызовов применения технологий генеративного ИИ в обучении иностранному языку для профессиональных целей.

Применение приложений искусственного интеллекта в высшем образовании не является исключительно новым явлением. В середине XX века представление о человеческом мозге как о нейронной сети, соединенной нервными импульсами, позволило ученым выдвинуть гипотезу о том, что создание компьютеризированной нейронной сети позволит имитировать некоторую форму интеллектуальной деятельности, связанную с получением информации из окружающей среды посредством симуляции систем восприятия человека [1]. Видеорекамеры позволяют получить изображение аналогично зрительному восприятию; сенсоры температуры или влажности позволяют имитировать тактильные ощущения человека; аудиосистемы аналогичны звуковой системе восприятия информации. Аналогично работе когнитивной системы человека, нейросети анализируют полученные данные, предоставляют обоснованные варианты решения поставленных задач. Первые нейронные сети состояли из множества входных источников входных данных и одного выходного по аналогии с компьютером, в котором ввод и вывод данных определялся силой электрического тока. Входной сигнал преобразовывался в функцию ввода с последующими изменениями для получения выходной информации. После создания одной нейронной взаимосвязи множество данных взаимосвязей соединялись для формирования сложной системы ввода и вывода комплексных нейронных сетей [2].

В большинстве приложений генеративного ИИ входящая информация представляет собой набор определенных характеристик, что является основным требованием для правильного функционирования нейронных сетей. Процесс определения необходимых характеристик сложен в связи с тем, что многие входные данные могут одновременно быть входящей и исходящей информацией. Определение значений и форматов входных данных достигается в процессе обучения нейронных сетей посредством итеративного ввода и вывода информации [3].

Машинное обучение, большие языковые модели, системы обработки естественной речи, системы представления знаний лежат в основе создания и функционирования широко распространенных систем генеративного ИИ, приме-

няющихся в разнообразных сферах современной человеческой деятельности и создающих новую среду функционирования человека – AI-native, в которой приложения ИИ становятся естественной частью жизни, одновременно трансформируя подход к получению знаний и навыков, выполнению заданий и решению задач. Технологии машинного обучения внедряются в разнообразные сервисы, а также интегрируются в образовательный процесс [4].

Одной из основных целей внедрения систем генеративного ИИ в образование является создание персонализированного образования, позволяющего учащимся выбирать подходящий темп обучения, способ и формат работы с информацией и учебным материалом, уровень сложности задач. Онлайн-платформы, такие как GigaChat, ChatGPT, Copilot, YandexGPT, Yandex-Практикум и другие, предлагают учащимся сгенерированные подсказки, помогают в освоении материала, объясняя сложную теорию более простыми и понятными словами, в любое время и без длительного ожидания.

Ключевыми характеристиками персонализированного обучения являются следующие:

- обучение, в основе которого лежат возможности и потребности учащихся, согласующееся с имеющимися навыками и компетенциями, интересами и предпочтительным методом обучения;
- гибкость процесса обучения: траектория обучения формируется в соответствии с предварительно составленным профилем каждого учащегося;
- обучение основано на постепенном и поэтапном освоении определенных навыков и компетенций;
- адаптивное оценивание, основанное на динамической оценке достижений учащихся, и предоставление своевременной персонализированной корректирующей обратной связи;
- генерация и подбор персонализированного контента и рекомендаций на основе анализа запросов и потребностей, имеющихся знаний и навыков для оптимизации соотношения затрат и результатов обучения.

Важным фактором, позволяющим достичь персонализации обучения с помощью приложений ИИ, является адаптивность нейросетей к запросам и возможностям учащихся, а именно: с помощью ИИ-ассистента учащиеся могут задавать один и тот же вопрос многократно, получать ответ быстро в любое время без оценочных суждений, что делает общение с нейросетями более привлекательным для учащихся, чем общение с преподавателем. Среди основных областей применения приложений с искусственным интеллектом в сфере образовании можно выделить следующие:

- генеративные ИИ приложения, предоставляющие обучающую информацию и обратную связь, адаптированные к возможностям обучения и уровню знаний учащихся;
- системы ИИ, анализирующие успеваемость учащихся и их вовлеченность в учебный процесс и подбирающие учебный материал на основе полученных аналитических данных;
- большие языковые модели для оценивания творческих работ учащихся, таких как сочинения или эссе, с предоставлением обратной связи в формате развернутых комментариев;
- модели машинного обучения для проведения аналитики результатов обучения и прогнозирования и разработки траектории дальнейшего обучения;
- приложения ИИ-ассистентов для персонализированного подбора учебного материала, упражнений и задач для практики освоения образовательных компетенций;
- чат-боты для ответов на возникающие методические и организационные вопросы, предоставления персонализированной помощи в учебном процессе.

Одной из популярных платформ, использующих генеративный ИИ для персонализации обучения иностранным языкам, является платформа Rosetta Stone. Платформа предлагает обучение более 100 иностранным языкам с адаптацией процесса обучения к возможностям и потребностям каждого учащегося. Следует выделить такие основные характеристики платформы:

- применение моделей машинного обучения для алгоритмизации отложенного повторения изученного материала, адаптирующееся под каждого учащегося;
- ИИ-генерация персонализированного обучающего контента и планирования последовательности занятий;
- применение элементов геймификации для стимуляции вовлеченности учащихся в обучение и повышения мотивации;
- применение технологии ИИ, моделей обработки естественного языка и систем распознавания речи для создания интерактивных заданий и упражнений.

Опыт применения платформы Rosetta Stone в обучении иностранному языку студентов-бакалавров как очной, так и дистанционной формы обучения показал эффективность данной системы в обучении и практике грамматического материала, освоении и тренировке новой лексики, позволяя сделать процесс обучения более доступным, интересным и интерактивным для многих учащихся. Анализ обратной связи показывает, что большинство студентов и преподавателей, использующих платформу Rosetta Stone, отмечают удобство применения приложения, понятность интерфейса, разнообразие заданий, соответствие предлагаемых упражнений уровню владения языком, постепенное усложнение материала, адаптивность приложения к темпам и возможностям учащихся.

Оппоненты технологий ИИ в обучении утверждают, что массовое использование данных технологий неизбежно приведет к снижению качества обучения в связи с тем, что учащимся не надо уметь работать с литературой, искать и анализировать материал, самостоятельно писать работы, так как все эти задачи делегируются нейросетям и большим языковым моделям.

Исследования практик применения технологий ИИ в обучении на примере 20 лучших университетов мира показывают, что современные нейросети недостаточно совершенны для того, чтобы исключить необходимость критического анализа предлагаемой информации [2]. Нейросети, обученные на несовершенных данных, могут давать искаженную информацию, предоставлять вымышленные ответы, отражая статистически неверную информацию. Если персонализированная модель обучения натренирована на данных, имеющих первоначальные искажения и отклонения в оценивании образовательных достижений, это приведет к использованию неверных данных и подходов в последующем оценивании творческих заданий учащихся, аналитике достижений и формировании траектории персонализированного обучения.

Важно также отметить проблему ограниченности данных для обучения систем ИИ для определенных учебных задач и групп учащихся. Отсутствие или недостаточность данных для обучения систем генеративного ИИ ведет к фальсификации информации, предоставлению неточных и некорректных рекомендаций и предоставлению вымышленных ответов (галлюцинированию) приложений на базе ИИ. Подобные ситуации возникают, когда перед системой стоят задачи по созданию контента по узкопрофильным и узконаправленным компетенциям, информация по которым зачастую отсутствует в базах данных для машинного обучения.

Дискриминация данных, ограниченность или отсутствие информации приводит к проблеме заикливания обратной связи, то есть к повторному представлению изначально неверной информации, что приводит к искажению заданий, а также к снижению обучающего потенциала приложений с генеративным ИИ и эффективности обучения в целом. Сложность алгоритмов, лежащих в основе систем обучения компьютерных моделей, их непрозрачность не позволяют легко и быстро определять ошибки в данных, минимизировать дискриминацию информации и галлюцинарование систем генеративного ИИ.

Постоянное совершенствование, широкое и повсеместное распространение систем генеративного ИИ в образовании еще больше обостряют проблему защиты персональных данных и интеллектуальной собственности в связи с тем, что именно персональная информация служит источником и базой для обучения и тренировки нейросетей и больших языковых моделей. Огромное количество информации об учащихся, включая их личные данные (пол, возраст, национальная и религиозная принадлежность, социальное положение, место жительства и др.), академическая успеваемость, модели поведения и обучения, собирается и анализируется системами обработки больших данных, формируя источник для обучения нейросетей и приложений с генеративным ИИ. Гарантия целостности и конфиденциальности данной информации является критически важной для поддержания доверия пользователей нейросетей к обучающим приложениям на основе ИИ. Пользователи нейросетей должны быть проинформированы о том, какие личные данные будут собраны, а также предоставить согласие на сбор, хранение и обработку такой информации. Хранение данных должно осуществляться в соответствии с требованиями законодательства о защите личной информации с применением технологий шифрования данных, контроля доступа к данным [5]. Разработчики обучающих генеративных систем ИИ должны использовать полученную от пользователей информацию в соответствии с протоколами мер о защите личной информации, применяя технические и организационные меры по ее защите от утечек и несанкционированного доступа [5].

Персонализированное обучение на основе применения ИИ имеет огромный потенциал для повышения качества обучения [6]. При этом важно отметить, что данные системы не смогут в обозримом будущем полностью заменить преподавателя. Только непосредственное общение между людьми, между студентами и преподавателями способствует формированию и развитию таких личностных качеств, как эмпатия, креативность, критическое мышление и понимание контекста. Данные качества и навыки являются необходимыми для эффективного и продуктивного применения нейросетей в обучении и образовании.

Анализ вышеназванных проблем, возникающих при использовании систем ИИ в обучении, позволяют сделать вывод о том, что современные технологии в образовании ставят перед учащимися и преподавателями задачи овладения и грамотного использования приложениями ИИ, развития навыков формулировки запросов (промптинг), валидации ответов и верификации контента, сгенерированного нейросетью. Грамотное использование приложений ИИ должно основываться на понимании того, как работают рекомендательные системы, какие технологии существуют, как их можно использовать в образовательных целях. Преподаватели должны научиться пользоваться нейросетями и эффективно интегрировать персонализированные обучающие системы в практику преподавания. Это предполагает понимание принципов работы нейросетей, сбора и обработки данных пользователей, адаптирование материалов на основе рекомендаций приложений с искусственным интеллектом.

Важным фактором эффективного применения систем ИИ в обучении является обмен опытом, идеями и информацией по внедрению и приме-

нию данных систем в обучении. Персонализированные обучающие системы должны соответствовать целям и задачам обучения, использоваться в качестве поддержки учебной программы и источника дополнительных материалов и заданий. Решение этих задач невозможно без коллаборации разработчиков

обучающих систем ИИ с преподавателями и администрацией учебных организаций. Помимо этого, преподаватели должны иметь возможность вносить изменения и дополнения в обучающие системы с учетом личного опыта и профессиональных знаний.

Библиографический список

1. Трапезников В., Зиновьева Е. *Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: международный опыт и российская практика*. Available at: <https://russiancouncil.ru/analytcs-and-comments/analytcs/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika>
2. Курбанова З.С., Исмаилова Н.П. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 309–311.
3. Дубов В.М., Дубова С.М. Использование нейронных сетей в образовании. *Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции*. Воронеж, 2023: 154–158.
4. Лютова Л.И., Гончар Л.В., Частухина Т.В. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2024; № 7 (145). Available at: <https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.182>
5. *О персональных данных*. Федеральный закон от 27 июля 2006 года № 152-ФЗ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801
6. Катиар Н. Персонализированные системы обучения на основе искусственного интеллекта: повышение эффективности образования. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 30 (5): 11514–11524.

References

1. Trapeznikov V., Zinov'eva E. *Nejroseti i generativnyj II v vysshem obrazovanii: mezhdunarodnyj opyt i rossijskaya praktika*. Available at: <https://russiancouncil.ru/analytcs-and-comments/analytcs/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika>
2. Kurbanova Z.S., Ismailova N.P. Nejroseti v kontekste cifrovizacii obrazovaniya i nauki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 309–311.
3. Dubov V.M., Dubova S.M. Ispol'zovanie nejronnyh setej v obrazovanii. *Informacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe vuza i shkoly: materialy XVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Voronezh, 2023: 154–158.
4. Lyutova L.I., Gonchar L.V., Chastuhina T.V. Vozmozhnosti primeneniya tehnologii iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2024; № 7 (145). Available at: <https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.182>
5. *O personal'nyh dannyh*. Federal'nyj zakon ot 27 iyulya 2006 goda № 152-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801
6. Katiar N. Personalizirovannye sistemy obucheniya na osnove iskusstvennogo intellekta: povyshenie effektivnosti obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 30 (5): 11514–11524.

Статья поступила в редакцию 04.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-133-136

Vasilyeva V.D., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Volgograd State Technical University (Volgograd, Russia), E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru

THE CONCEPT AS AN INTEGRATOR OF THE CONTENT OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN ENGINEERING EDUCATION. The article touches upon a topical issue of designing the content of social and humanitarian disciplines in engineering education at the transitional stage of restructuring the Russian higher education system in the development and implementation of educational standards of a new generation. The author considers the design of the content of social and humanitarian disciplines by integrating areas of scientific knowledge using the example of the socio-psychological module (SPM). As an integrator of the content of the module under study, the author, using her pedagogical experience, considers the concept, its concept and the potential for application in the didactic design of educational programs in technical universities. Tasks of building a system of concepts of different levels, establishing a connection between concepts and universal competencies of graduates, set by educational standards of a new generation, are fulfilled. The study shows the effectiveness of using a conceptual approach in designing the content of SPM in engineering education, presenting educational material from the perspective of the national-state idea of the professional activity of a specialist in Russian society.

Key words: concept, content integrator, socio-humanitarian disciplines, socio-psychological module, engineering education

В.Д. Васильева, д-р пед. наук, проф., Волгоградский государственный технический университет, г. Волгоград, E-mail: vasilyevavd2016@yandex.ru

КОНЦЕПТ КАК ИНТЕГРАТОР СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье затрагивается актуальная тема проектирования содержания социально-гуманитарных дисциплин в инженерном образовании на переходном этапе перестройки российской системы высшего образования при разработке и внедрении в практику образовательных стандартов нового поколения. Проектирование содержания социально-гуманитарных дисциплин рассматривается автором путем интеграции областей научных знаний на примере социально-психологического модуля. В качестве интегратора содержания исследуемого модуля автор, используя свой педагогический опыт, рассматривает концепт, его понятие и потенциал применения при дидактическом проектировании образовательных программ в технических вузах. В данном исследовании выполнены задачи построения системы концептов разного уровня, установления связи концептов с универсальными компетенциями выпускников, задаваемыми образовательными стандартами нового поколения. Исследование показало эффективность применения концептного подхода при проектировании содержания социально-психологического модуля в инженерном образовании, представляя учебный материал в ракурсе национально-государственной идеи профессиональной деятельности специалиста в российском обществе.

Ключевые слова: концепт, интегратор содержания, социально-гуманитарные дисциплины, социально-психологический модуль, инженерное образование

Социально-гуманитарный блок учебных дисциплин/модулей в инженерной подготовке по-прежнему востребован временем. Весь перечень данных дисциплин формально не задавался федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++), однако был обусловлен содержащимися в них универсальными компетенциями (УК) выпускников как целями, задающими вектор проектирования содержания инженерной подготовки. В преддверии повсеместного внедрения в образовательный процесс высшей школы ФГОС ВО нового поколения в макете новых стандартов базового высшего образования [1] по-прежнему актуально «прозвучали» УК будущих специалистов как проявление личностной составляющей будущего профессионала, гражданина и патриота своей страны и связанные с духовно-нравственными ценностями выпускников, их национальной идентичностью и гражданской позицией, самосовершенствованием и умением успешно взаимодействовать и общаться в командной работе.

Образовательные цели – универсальные компетенции будущей инженерной подготовки в макете ФГОС ВО четвертого поколения уточнены, ясны и понятны. Однако в данном макете нового стандарта, как и ранее, отсутствует полный перечень учебных дисциплин социально-гуманитарного блока, обеспечивающий формирование всех указанных универсальных компетенций. К обязательным учебным дисциплинам в образовательных программах новой системы высшего образования отнесены только «Философия», «История России», «Иностранный язык» и «Безопасность жизнедеятельности».

Нет единого мнения и у академического сообщества о полном перечне областей научных знаний социально-гуманитарной направленности в инженерном образовании [2]. Прерогатива решения данного вопроса по-прежнему принадлежит самим техническим вузам. И здесь при проектировании социально-гуманитарного блока важно не ошибиться не столько в наименовании и количестве учебных дисциплин/модулей, сколько при проектировании их содержания, пред-

усматривая интеграцию различных научных областей. «Предметная структура учебного плана таит в себе опасность того, что целое будет заслонено его отдельными частями, что из-за деревьев не станет видно леса. Чтобы избежать этой опасности, необходимо в содержании образования обеспечить синтез, интеграцию, соединение частей в единое целое» [3, с. 85].

В этом аспекте особого внимания заслуживают те социально-гуманитарные модули, которые охватывают несколько областей научных знаний, принадлежавших различным фундаментальным наукам, например, социологии и психологии. Социология теснейшим образом связана и опирается на психологию (психология личности, социальная психология и др.), объясняя в психологическом аспекте поведение и взаимодействие индивидов и групп в различных социальных процессах и явлениях, в том числе в профессиональной деятельности. Объединение сопряженных социологии и психологии в один учебный модуль возможно и порой действительно происходит на практике технических вузов, когда в образовательные программы включают учебные модули под различным названием, например, «Социология», «Социология и психология», «Социально-психологические основы профессиональной деятельности» и др. В настоящее время предложено и дидактически обосновано модульное структурирование содержания социально-психологического модуля образовательных программ инженерной подготовки на уровне бакалавриата согласно ФГОС ВО 3++ [4].

Однако структурирование содержания социально-психологического модуля (СПМ) требует более разнообразных подходов с учетом инноваций в области дидактических научных изысканий. Так, в последние годы в педагогических исследованиях получил активное развитие феномен «концепт», выполняющий главенствующую систематизирующую роль при интеграции различных областей научных знаний в содержание учебных модулей, наполняя их новым интегративным смыслом. Как известно, «определение системообразующего фактора интеграции – это нахождение основания для объединения. Системообразующий фактор – это идея, явление, понятие или предмет, способные объединить в целостное единство компоненты системы; целенаправить их; стимулировать целостное деятельностное проявление; сохранить при этом определенную и необходимую степень свободы компонентов; обеспечить саморегуляцию новой системы, её саморазвитие» [5, с. 60].

Понятие «концепт» имеет свою историю развития смыслоопределения и применимости, активно используется в терминологии философии, лингвистики, лингвокультурологии, психологии, социологии. Это послужило основанием для определения «концепта» как «зонтикового термина» [6]. Так, концепт связывается с теорией познания в контексте формирования комплексных представлений об изучаемых предметах и явлениях как исходной точки мышления [7]; концепт можно представить как личностное образование в сознании индивида, которое динамично, многомерно и разнозначно, потому что обусловлено существующим опытом исследователя, то есть «концепт – это достояние индивида» [8, с. 39]; концепт рассматривается как «густок» культуры в сознании человека; является механизмом вхождения человека в культуру и выступает проводником культуры в ментальный мир человека; концепты формируются в сознании личности на основе существующей в конкретном обществе системы ценностей, норм, ориентиров [9] и многое другое.

Проходит категориальное становление концепта и в педагогике. Большинство трактовок концепта опирается на вышеприведенные позиции, например, концепт рассматривается исследователем как результат логического структурирования научных представлений о педагогическом объекте [10]. Это дает основание обращаться к концепту в ракурсе идей педагогической системологии, ориентирующей исследователей на выявление новых структурных компонентов педагогической науки, обладающих преемственностью. Наиболее полной применительно к настоящему исследованию считаем трактовку [11, с. 84]: «Концепт представляет собой ценностно-смысловую единицу интегративного характера, сформированную в сознании в качестве смысла, устанавливающую ассоциативную взаимосвязь между ... науками в рамках анализа тех или иных явлений, процессов, объектов окружающего мира».

При поиске учеными новых обоснованных подходов к разработке содержания учебных курсов, объединяющих различные научные области знаний, получили известность исследования проектирования содержания образования на уровне школы и среднего профессионального образования, а именно – интегрированного курса «Естественнонаучное» [11–13]. Учеными установлено, что структурирование интегрированного естественно-научного материала на основе концептов позволяет облегчить обучающимся внутреннюю смысловую работу, способствует интериоризации ценностей в процессе мыслительной деятельности, что определяет развитие как когнитивной сферы, так и ценностно-смысловых структур личности. Таким образом, можно сделать вывод, что понятие «концепт», занимающее самостоятельное место в педагогической науке как дидактическая единица, как отражение целостного взгляда на педагогическую действительность, может применяться при конструировании нового содержания педагогических объектов.

Ориентируясь на данные научные разработки под руководством И.Ю. Алексашин и продолжая актуальное научное исследование в области проектирования содержания социально-гуманитарных модулей инженерной подготовки [3], автор статьи на основе собственного педагогического опыта ставит целью представить интегрированное содержание социально-психологического модуля в ракурсе концептного подхода как методологической базы интеграции социоло-

гического и психологического знания на уровне базового высшего образования.

Задачами данного исследования являются:

- установить связь между УК, задаваемыми будущими образовательными стандартами нового поколения в соответствии с [1], и системой концептов содержания формирующих их социально-гуманитарных дисциплин;
- выделить концепты разного уровня, структурирующие интегрированное содержание исследуемого СПМ.

Научная новизна данного исследования заключается в дополнении, обогащении известного дидактического знания, связанного с проектированием содержания образовательных программ в высшей технической школе, концептным подходом при интегрировании содержания социально-гуманитарных дисциплин на примере СПМ.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что концептный подход обогащает и развивает теорию проектирования содержания образовательного процесса в высшей школе, расширяет представление об УК современного инженера, является существенным вкладом в дидактику высшей технической школы.

Практическая значимость настоящего исследования связана с принципиальной возможностью использовать его результаты в новой системе высшего образования подготовки специалистов на этапе проектирования содержания образовательных программ.

Рассмотрим процесс интегрирования содержания СПМ инженерной подготовки с использованием концептного подхода. За основу структуры системы концептов возьмем многоуровневую иерархию: «метаконцепты @ меаконцепты @ концепты смыслового блока @ частные концепты» [13]. Что мы понимаем под каждым из них в данном исследовании?

Концептами высшего уровня (метаконцептами) в настоящем исследовании являются ведущие идеи всего блока социально-гуманитарных дисциплин в инженерном образовании (на уровне базового высшего образования): идея единства, целостности и системной организации деятельности человека как личности; идея взаимозависимости человека и общества; идея гармонизации системы: «человек – общество». Ведущие идеи блока, сформулированные как положения, постулаты, отражают объективное единство человека и российского общества, значимость профессиональной подготовки личности к деятельности на благо общества, в котором он родился и живет, формирование основ профессиональной культуры, сочетающей профессиональную компетентность и гуманистические идеалы [14]. Надпредметный характер ведущих идей, проявляющийся при интегрировании ценностей и смыслов социально-гуманитарных наук и личных смыслов обучающегося профессиональной деятельности, объединяет и синтезирует содержание социально-гуманитарного блока, задавая целевые установки отбора необходимых научных знаний.

На следующем этапе дидактического проектирования при развертывании метаконцептов они отражаются в формулировках меаконцептов, задающих основную идею уже каждой дисциплины/модуля в социально-гуманитарном блоке. Меаконцепты в нашем случае неразрывно связаны с образом/моделью специалиста, востребованного обществом через государственные образовательные стандарты. Поэтому при формулировании меаконцептов не обойтись без нормативных образовательных целей – универсальных компетенций как характеристик модели специалиста, закрепленных в проекте новых образовательных стандартов высшего образования [1]. Выделим перечень меаконцептов, создающих целостное и разностороннее представление о личностных надпрофессиональных способностях выпускника технического вуза в аспекте его будущей профессиональной деятельности в своей стране через систему: «универсальные компетенции @ меаконцепты». В таблице 1 представлены меаконцепты дисциплин/модулей социально-гуманитарного блока, далее выступающие в роли интеграторов их содержания.

Таблица 1

Меаконцепты социально-гуманитарных дисциплин/модулей

Меаконцепты	Наименование дисциплины/модуля
Сфера духовно-нравственных ценностей и научного мировоззрения	Философия
Сфера исторического сознания и патриотизма	История России
Сфера правового и политического сознания, гражданской позиции	Правоведение Основы Российской государственности
Сфера саморазвития личности, социального взаимодействия и коммуникации	Социально-психологический модуль Иностранный язык
Сфера безопасности жизнедеятельности	Безопасность жизнедеятельности
Сфера здоровьесбережения	Физическая культура и спорт

Таблица 2

Приведенные в табл. 1 мегаконцепты на следующем этапе задают вектор рассмотрения концептов более низкого уровня для каждой учебной дисциплины социально-гуманитарного блока. При конструировании содержания СПМ иерархическая взаимосвязь его мегаконцепта и концептов смыслового блока и частных концептов представлена на рисунке.

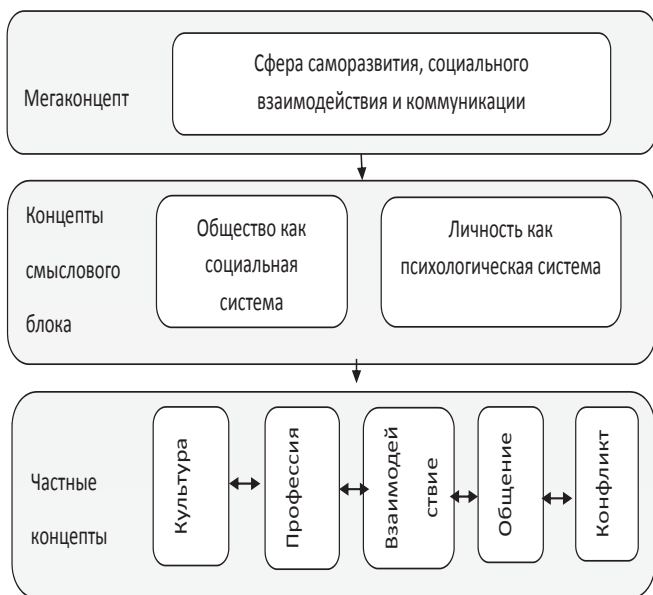


Рис. 1. Структура мегаконцепта СПМ

На рисунке показан каркас содержания СПМ, отражающий основные направления содержания учебного материала, касающегося сферы саморазвития, социального взаимодействия и коммуникации будущего инженера. Концепты смыслового блока отвечают требованиям научно-обоснованной логичной последовательности освоения новых знаний и на первый план выдвигают знакомство студентов с фундаментальными основами социологии и психологии, обеспечивающими глубину проникновения в причинно-следственные связи различных социальных процессов и явлений в социуме и в профессиональной деятельности.

Далее концепты смыслового блока открывают группу частных концептов, соответствующих основным темам курса. Частные концепты отражают ключевые прикладные вопросы и проблемы, рассматриваемые на лекциях и последующих семинарских занятиях, которые формируют целиком или частично заданные образовательными стандартами нового поколения универсальные компетенции выпускников вуза. Примерная содержательная наполненность каждой темы курса, задаваемой концептами смыслового блока и частными концептами, представлена в табл. 2.

Как следует из табл. 2, рассматриваемые на учебных занятиях вопросы каждой темы СПМ аккумулированы концептом его внутренней структуры и показывают целый пласт окружающей действительности, имеющий прямое отношение

Ключевые вопросы основных тем СПМ

Концепты	Ключевые вопросы тем
Общество как социальная система	Социология как наука. Общество как социальная система: социальные общности и группы, социальные связи. Социальные институты. Социальные процессы и явления
Личность как психологическая система	Психология как наука. Психологическая структура личности. Социализация и саморазвитие личности
Культура	Понятие и общая характеристика культуры. Организационная культура. Деловой этикет. Межкультурное взаимодействие
Профессия	Структура и основные виды профессиональной деятельности. Профессиография и профессиональная пригодность. Профессионально важные качества. Профессионализм и профессионализация личности
Взаимодействие	Трудовой коллектив и его социальная структура. Социально-психологический анализ трудового коллектива. Характеристика групповых процессов
Общение	Виды и стили общения. Барьеры общения. Коммуникативная, интерактивная и перцептивная стороны общения. Вербальные и невербальные средства общения. Устные формы делового общения. Спор. Публичное выступление. Письменная коммуникация
Конфликт	Понятие конфликта и его социальная роль. Причины конфликтов. Классификация конфликтов. Управление процессом развития конфликта

к будущей социальной и профессиональной жизни студентов. Это мотивирует будущих специалистов в познавательном процессе усвоения новых знаний, закрепляет профессиональную мотивацию студентов, выбравших интересующее их направление в инженерной подготовке [15].

Подводя итоги, можно констатировать, что поставленные задачи проведенного исследования выполнены. Выстраивание содержания СПМ с использованием концептного подхода показало, что полученное интегрированное содержание модуля представляет собой органическое соединение социальных и психологических знаний, создание ценностно-смыслового ментального образа специалиста и его деятельности в российском обществе в ракурсе национально-государственной идеи подготовки востребованных обществом специалистов, что, безусловно, облегчает внутреннюю смысловую работу студентов при формировании и развитии у них универсальных компетенций. Концептный подход, используемый в исследовании при отборе и разработке содержания социально-гуманитарных интегрированных курсов инженерной подготовки, рассматриваем как целесообразный и согласующийся с общедидактическими (компетентностный, культурологический, контекстный, деятельностный, аксиологический и др.) принципами/подходами. Он может и должен быть применим при дидактическом проектировании на уровне базового высшего образования, что показывает научную и практическую значимость проведенного исследования.

Библиографический список

1. О разработке ФГОС ВО нового поколения. Письмо Минобрнауки России от 02.05.2023 № МН-5/169012. Available at: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/MONpisma/MN-5-169012.pdf>
2. Васильева В.Д. Содержание цикла социально-гуманитарных дисциплин в образовательных программах технических вузов: практика и перспектива. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2024; № 1: 41–47. DOI: 10.20339/AM.01-24.04
3. Скاتкин М.Н. *Проблемы современной дидактики*. Москва: Педагогика, 1984.
4. Васильева В.Д. Социально-психологические основы профессиональной деятельности: модульное структурирование. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 184–186. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-184-186
5. Безрукова В.С. *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*: монография. Екатеринбург: Север, 1994.
6. Воркачев С.Г. Концепт как «зонтичный термин». *Язык, сознание, коммуникация*. 2003; Выпуск 24: 5–12.
7. Суржанская Ю.В. Концепт как философское понятие. *Вестник Томского государственного университета*. Серия «Философия. Социология. Политология». 2011; Выпуск 2: 70–77.
8. Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта. *Методологические проблемы когнитивной лингвистики*. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2001.
9. Степанов Ю.С. *Константы: словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Академический проект, 2004.
10. Бордовская Н.В. *Диалектика педагогического исследования*: монография. Москва: КРОНУС, 2016.
11. Шерстобитова И.А. *Концепты как средство раскрытия интеграционного потенциала содержания*: монография. LAP Lambert Academic Publishing, 2017.
12. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П. Конструирование содержания интегрированного курса «Естествознание» для системы среднего профессионального образования на основе концептного подхода. *Непрерывное образование*. 2019; № 1 (27): 10–17.
13. Алексашина И.Ю., Киселев Ю.П., Шерстобитова И.А. Концепт как интегратор содержания образования в условиях его цифровизации. *Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов*. Ялта: РИО ГПА, 2020; Выпуск 67, Ч. 1: 11–15.
14. Петрунева Р.М. Национально-государственная идея как источник целеполагания в образовании. *Проблемы социально-гуманитарного знания: межвузовский сборник научных трудов*. Волгоград, 2000.
15. Васильева В.Д. Потенциал социально-психологических дисциплин в формировании профессиональной мотивации в инженерном образовании. *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2024; № 10: 16–21. DOI: 10.20339/AM.10-24.016

References

1. O razrabotke FGOS VO novogo pokoleniya. Pis'mo Minobrnauki Rossii ot 02.05.2023 № МН-5/169012. Available at: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/MONpisma/MN-5-169012.pdf>
2. Vasil'eva V.D. Soderzhanie cikla social'no-gumanitarnykh disciplin v obrazovatel'nykh programmakh tekhnicheskikh vuzov: praktika i perspektiva. *Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2024; № 1: 41–47. DOI: 10.20339/AM.01-24.04

3. Skatkin M.N. *Problemy sovremennoj didaktiki*. Moskva: Pedagogika, 1984.
4. Vasil'eva V.D. Social'no-psihologicheskie osnovy professional'noj deyatel'nosti: modul'noe strukturirovaniye. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 184-186. DOI: 10.24412/1991-5497-2024-2105-184-186
5. Bezrukova V.S. *Integracionnye processy v pedagogicheskoy teorii i praktike*: monografiya. Ekaterinburg: Sever, 1994.
6. Vorkachev S.G. *Koncept kak "zontikovyy termin"*. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 2003; Vypusk 24: 5-12.
7. Surzhanskaya Yu.V. *Koncept kak filosofskoe ponyatie*. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya «Filosofiya. Sociologiya. Politologiya». 2011; Vypusk 2: 70-77.
8. Zalevskaya A.A. *Psihologicheskij podhod k probleme koncepta. Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki*. Voronezh: Izd-vo VGU, 2001.
9. Stepanov Yu.S. *Konstanty: slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
10. Bordovskaya N.V. *Dialektika pedagogicheskogo issledovaniya*: monografiya. Moskva: KRONUS, 2016.
11. Sherstobitova I.A. *Koncepty kak sredstvo raskrytiya integracionnogo potenciala soderzhaniya*: monografiya. LAP Lambert Academic Publishing, 2017.
12. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P. *Konstruirovaniye soderzhaniya integriruyemogo kursa «Estestvoznaniye» dlya sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya na osnove konceptnogo podhoda. Nepreryvnoe obrazovanie*. 2019; № 1 (27): 10-17.
13. Aleksashina I.Yu., Kiselev Yu.P., Sherstobitova I.A. *Koncept kak integrator soderzhaniya obrazovaniya v usloviyah ego cifrovizacii. Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: sbornik nauchnykh trudov. Yalta: RIO GPA, 2020; Vypusk 67, Ch. 1: 11-15.
14. Petruneva R.M. *Nacional'no-gosudarstvennaya ideya kak istochnik celepolaganiya v obrazovanii. Problemy social'no-gumanitarnogo znaniya: mezhdvuzovskij sbornik nauchnykh trudov*. Volgograd, 2000.
15. Vasil'eva V.D. *Potencial social'no-psihologicheskikh disciplin v formirovanii professional'noj motivacii v inzhenernom obrazovanii. Alma Mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2024; № 10: 16-21. DOI: 10.20339/AM.10-24.016

Статья поступила в редакцию 02.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-136-140

Vorontsova A.S., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alina_orehova@bk.ru

FORMATION OF PROFESSIONAL PHYSICAL CULTURE AND RECREATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION.

The section is dedicated to a problem of forming professional physical culture and recreation competence (hereinafter referred to as PFOK) among future teachers of preschool education (hereinafter referred to as DO), the process of formation of this competence among students of a pedagogical university is argued, and the content and main components of the concept of PFOK are formulated. A criterion-diagnostic toolkit has been developed that can be used to assess the formation of PFOK components. The concept of "graduate model" is analyzed from various positions: an employer, a university, a state. The results of a pilot survey of heads of preschool educational organizations conducted in order to clarify the set of professional qualities of a modern teacher at the stage of preschool education reform are presented. The work formulates and verifies the effect of a set of pedagogical conditions that improve the process of forming a PFC among students. The research outlines prospects for further research of the problem.

Key words: competence, professional competence, professional physical education and health competence, students, graduate model, preschool education

A.S. Воронцова, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alina_orehova@bk.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена исследованию проблемы формирования профессиональной физкультурно-оздоровительной компетентности у будущих педагогов дошкольного образования. Аргументирован процесс формирования данной компетентности у студентов педагогического вуза, а также сформулировано содержание и основные компоненты понятия профессиональной физкультурно-оздоровительной компетентности. Разработан критериально-диагностический инструментарий, который можно использовать при оценке уровня сформированности компонентов профессиональной физкультурно-оздоровительной компетентности. Проанализировано понятие «модель выпускника» с различных позиций: работодателя, вуза, государства. Представлены результаты пилотажного опроса руководителей дошкольных образовательных организаций, проведенного с целью уточнения формирования совокупности профессиональных качеств современного педагога на этапе реформирования дошкольного образования. Определено и апробировано действие комплекса перспективных педагогических условий, совершенствующих процесс формирования профессиональной физкультурно-оздоровительной компетентности у студентов.

Ключевые слова: компетентность, профессиональная компетентность, профессиональная физкультурно-оздоровительная компетентность, студенты, модель выпускника, дошкольное образование

Здоровье и уровень физической подготовленности выполняют значимую роль в профессиональном становлении молодого специалиста, выступая одними из важнейших аспектов личностного и духовного роста в сочетании с социальным развитием.

Одним из значимых качеств будущих педагогов дошкольного образования (далее – ДО) по праву можно назвать профессиональную физкультурно-оздоровительную компетентность (далее – ПФОК). Обозначенное понятие является достаточно серьезным многоуровневым профессионально-личностным образованием. Актуальность исследования состоит в том, что процесс формирования ПФОК не предусматривается ни в одной учебной дисциплине педагогического вуза, содержательно связанной с организацией обучения и воспитания детей дошкольного возраста, а также данная компетенция не введена в блок учебных планов педагогической практики, что детерминирует создание комплекса перспективных педагогических условий, оптимизирующих процесс формирования ПФОК.

Реализация данного положения позволит будущим педагогам ДО актуализировать знания, умения, ценностные отношения при реализации содержания физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО).

Особым обстоятельством, определяющим актуальность данной проблемы, является то, что современные направления организации целостного образовательного процесса в системе высшего образования актуализированы новыми вызовами времени, связанными с формированием необходимых и значимых профессиональных компетенций.

При подготовке статьи автором анализировались теоретико-практические подходы к процессу формирования профессиональной компетенции педагогов, в

том числе педагогов сферы ДО; изучался опыт практической подготовки студентов педагогического вуза, разрабатывались рабочие программы учебных дисциплин и планы внеаудиторной (воспитательно-образовательной) работы в рамках профилей подготовки: дошкольное образование, дошкольное образование и дополнительное образование, начальное образование и дошкольное образование, а также использовался метод систематизации и обобщения полученной теоретико-практической информации.

Цель исследования – выявить, обосновать и экспериментально проверить совокупность сформулированных педагогических условий, совершенствующих процесс формирования ПФОК будущих педагогов ДО.

Задачи исследования формулируются следующим образом:

1. Аргументировать процесс формирования ПФОК будущих педагогов ДО как одного из актуальных направлений профессиональной подготовки в педагогическом вузе.
 2. Сформулировать и уточнить содержание понятия «профессиональная физкультурно-оздоровительная компетентность педагогов».
 3. Обосновать и дать краткую характеристику методологической основы ПФОК будущих выпускников педагогического вуза.
 4. Раскрыть, охарактеризовать основные структурные компоненты ПФОК педагогов ДО и обосновать показатели уровня их сформированности.
 5. Определить совокупность перспективных педагогических условий, совершенствующих процесс формирования ПФОК будущих педагогов ДО.
- Научная новизна исследования включает позиции обновления содержания компетентностей профессиональной подготовки будущих педагогов ДО в части формирования ПФОК, её структурных компонентов при проверке комплекса перспективных педагогических условий.

Теоретическая значимость исследования включает применение его результатов как практического ресурса в области профессиональной подготовки будущих педагогов ДО на основе структурных компонентов данной компетенции, обоснование показателей уровня ее сформированности, уточнение содержания понятия «профессиональная физкультурно-оздоровительная компетентность» будущих педагогов сферы ДО и разработанного комплекса перспективных педагогических условий.

Практическая значимость обосновывает применение полученных результатов в деятельности педагогов ДО: способности предложить практико-ориентированные инструменты и методические рекомендации, критериально-диагностические методики, которые совершенствуют процесс формирования ПФОК обучающихся педагогического вуза.

В процессе написания статьи автором применялся ряд методов: анализ теоретических и практических материалов в рамках сформулированной проблемы; проведение в системе деятельности физкультурно-оздоровительной работы в процессе организации педагогической практики студентов с учетом личного педагогического опыта в должности инструктора по физической культуре в течение 5 лет в МБДОУ Детский сад № 217 города Барнаула Алтайского края; осуществлялся заключительный-итоговый анализ полученных выводов исследования.

Методологический базис процесса формирования ПФОК будущих педагогов ДО включает следующие подходы:

- личностно-развивающий, рассматривающий ПФОК как целостное развитие личности будущих педагогов сферы ДО;
- когнитивно-деятельностный, включающий выявление мотивов и профессиональной направленности обучающихся к формированию и демонстрации навыков здорового образа жизни, их потребности в физической активности.

Ведущее место в исследованиях современных ученых занимает анализ проблемы физической подготовленности студентов, включая состояние их здоровья. Наблюдения показывают, что «внимательное отношение студентов к своему здоровью снижается с каждым годом, это приводит к падению общей мотивации к физическим занятиям и спорту» [1, с. 13].

В этой связи приобретает ключевое значение поиск совокупности перспективных педагогических условий, позволяющих повысить у студентов уровень ценности здорового образа жизни, целенаправленности, организованности и саморегуляции в двигательной сфере, что обеспечит оптимизацию процесса физической активности в профессиональной подготовке, а также улучшение учебных показателей [2]. Следует отметить, что исследуемый вид компетентности относится к «глубоким» навыкам, так как представляет метапредметный синтез различных видов профессиональных знаний и способностей.

Для того чтобы сформировать компоненты ПФОК у будущих педагогов ДО, необходимо создание особой образовательной среды, которая включает практико-ориентированные занятия, кейсы, спортивные конкурсы, квесты, образовательные терренкуры, ориентированные на развитие коммуникативных, организационно-управленческих, эмпатических, аналитических способностей, а также повышения уровня двигательной активности.

В ходе анализа современных подходов профессиональной подготовки, ориентированных на эффективный процесс формирования ПФОК, представим «модель выпускника вуза», требования к которой представлены следующим образом:

1. С позиции работодателя: «формальное описание того, к чему должен быть пригоден специалист, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какими качествами обладать (О.И. Мартынюк, И.Н. Медведев, С.В. Панькова, О.И. Соловьева): образ готовности выпускника вуза к конкретной профессиональной деятельности» [1, с. 70].
2. С позиции выпускника вуза: «результаты высшего (на уровне бакалавра), углубленного (на уровне магистра), специального (на уровне специалиста) образования, позволяющего будущему специалисту успешно работать в избранной сфере деятельности, обладать компетенциями, способствующими его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда» [1, с. 71].
3. С позиции вуза: «связующее звено между квалификационными требованиями (задачами профессиональной деятельности, к решению которых должен быть подготовлен выпускник) и содержанием обучения (Н.Н. Кузьмин); целостная норма качества результатов высшего образования и целевая основа образовательной программы по специальности (по направлению подготовки) в вузе (Н.А. Селезнева, Н.М. Золотарева)» [1, с. 72–73].
4. С позиции рынка труда и государства: «желательные (идеальные) значения взаимосвязанных компетенций выпускника, обусловленных потребностями общества в сложившейся на рынке труда ситуации, необходимых для успешного осуществления им профессиональной деятельности (Н.А. Мальцева)» [1, с. 74]; выполнения требований федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) высшего образования.

Со стороны быстроменяющегося общества формулирование запросов и требований к качественному профессиональному образованию детерминирует необходимость постоянного совершенствования и видоизменения «модели выпускника вуза», учитывая направления и профили подготовки.

Следует отметить, что компетентностная модель выпускника, принятая разработчиками ФГОС для вузов, обосновывает «перечень компетенций, необ-

ходимых будущему педагогу в дальнейшем для успешной профессиональной деятельности» [3].

В психолого-педагогической литературе компетенция анализируется как:

- «образовательный результат, выражающийся в реальном владении методами, средствами деятельности, в возможности решать поставленные задачи как в традиционных, так и нестандартных ситуациях» [4, с. 26];
- «заранее заданное специальное требование к образовательному результату, необходимому для эффективной деятельности в определенной сфере» [5, с. 2];
- «образовательный результат, включающий интеграцию навыковой и интеллектуальной его составляющих и применение его в деятельности» [4, с. 28];
- «интегрированные качества, характеризующие способность человека реализовывать свой потенциал для решения профессиональных задач» [4, с. 28];
- «содержание компетентности: знание, умения, опыт, ценностные отношения, благодаря которым личность проявляет компетентность в деятельности» [6, с. 53].

Для переосмысления значимости формирования ПФОК в образовательном процессе вуза выделим компетенции, которые должны быть сформированы в соответствии с ФГОС по направлениям подготовки (дошкольное образование, дошкольное образование и дополнительное образование, начальное образование и дошкольное образование): «УК-7: способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности» [3].

Проанализировав содержание Профессионального стандарта «Педагог» [7], мы выявили необходимость дополнения содержания компетенции УК-7, предусмотренной ФГОС высшего образования. Данные дополнения включают следующие положения:

ДК-1 (компетенция в области физкультурно-оздоровительной деятельности): способность качественно организовывать процесс физического воспитания детей дошкольного возраста; видеть свой педагогический труд в целом (единство целей, задач, способов, условий, результатов, понимание причинно-следственных связей); понимать цели физического воспитания, обучения, профилактики, коррекции, их преемственности на разных ступенях дошкольного детства; знания о применении здоровьесберегающих технологий для обеспечения уровня физической готовности к различным условиям жизнедеятельности; взаимодействие с родителями (законными представителями) воспитанников по вопросам физического воспитания детей [8].

ДК-2 (компетенция в области демонстрации ценностей здорового образа жизни): способность соблюдать и транслировать принципы и ценности здорового образа жизни как в социокультурной, так и в профессиональной сфере, владение знаниями применения методов, приемов и форм обучения в процессе физического развития; способность эффективно распределять физические нагрузки в жизненных условиях, включая свою профессиональную деятельность.

ДК-3 (компетенция в области оказания первой доврачебной помощи): способность быстро и грамотно оказывать первую доврачебную помощь, демонстрация теоретических знаний и практических навыков, связанных с организацией безопасности жизнедеятельности ребенка и воспитанием культуры безопасного поведения.

Результаты пилотажного исследования, проведенного с заведующими ДОО города Барнаула Алтайского края, в котором приняли участие 42 руководителя, свидетельствуют о том, что современные работодатели обращают внимание на необходимость реализации здоровьесберегающих технологий в детском коллективе (92%), проявление ответственности к своему физическому и психическому здоровью (85%); способность критического самоанализа деятельности (74%); способность участвовать в коллективных формах методической работы (71%); мобильности (67%). Руководители также отметили наличие у будущих педагогов следующих личностных качеств: любовь к детям, оптимизм, понимание роли своей профессии в новых социокультурных реалиях, умение выявлять «зону ближайшего развития» ребенка.

Таким образом, для успешной работы с детьми дошкольного возраста сегодня необходим педагог с умением креативно и творчески применять здоровьесберегающие технологии, транслировать ценности здорового образа жизни, анализировать свою профессиональную и социальную деятельность, быть ответственным при сохранении и укреплении здоровья всех участников образовательных отношений.

На основе сопоставительного анализа теоретических подходов к процессу формирования ПФОК будущих педагогов ДО данная компетенция определяется нами как интегральная характеристика личности, включающая компетенции в области организации, планирования, мониторинга физкультурно-оздоровительной деятельности, трансляции ценностей здорового образа жизни, оказания первой доврачебной помощи, развития необходимых профессионально-личностных качеств.

Таким образом, в определении ПФОК педагогов ДО нами реализован структурно-интегративный подход, включающий объединение компетенций УК-7, ДК-1, ДК-2, ДК-3 и значимых профессионально-личностных качеств, что позволило уточнить более комплексно понятие ПФОК у будущих педагогов ДО.

Более подробно приведем структуру ПФОК (рис. 1).

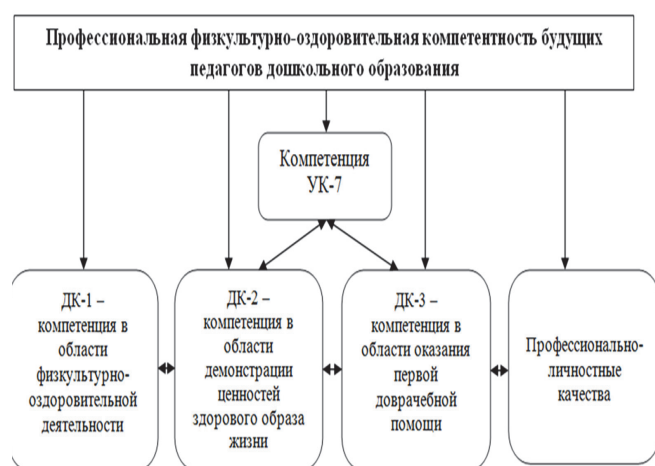


Рис. 1. Структура ПФОК будущих педагогов ДО

Учитывая требования ФГОС к содержанию ПФОК, мы обосновали структурные компоненты исследуемой компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностный и личностный.

Представим выявленные структурные компоненты на рис. 2.

Результаты комплексного анализа теоретико-практических предпосылок обозначенной проблемы позволили выявить перспективный комплекс педагогических условий, содействующих эффективному процессу формирования ПФОК у будущих педагогов ДО:

1. Наличие необходимого и содержательного учебно-методического обеспечения образовательного процесса вуза по формированию компонентов ПФОК; разработка оптимально структурированного содержания рабочей программы дисциплин в соответствии с ФГОС ВО и требованиями Профессионального стандарта «Педагог».

2. Проектирование насыщенной образовательной и мотивационной среды, обеспечивающей профессиональную направленность обучения в вузе для занятий физической культурой и спортом.

3. Систематизация и разработка критериально-оценочного аппарата для определения уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО, включающий анализ динамики её формирования.

4. Реализация комплекса инновационных образовательных технологий на этапах формирования компонентов исследуемой компетентности у студентов.

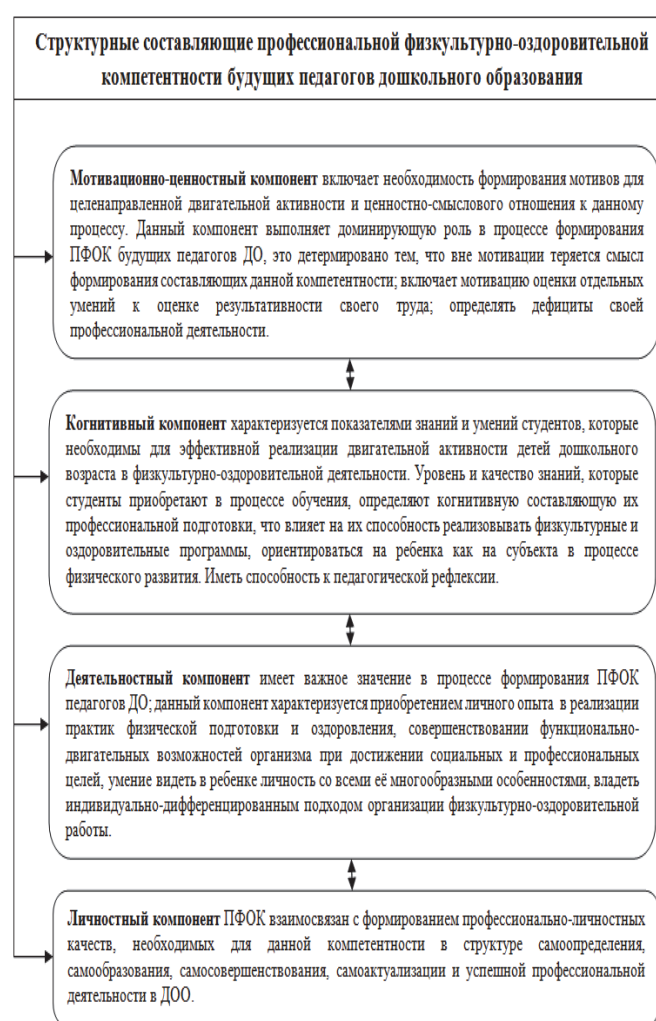


Рис. 2. Структурные составляющие ПФОК будущих педагогов ДО

Таблица 1

Диагностический инструментарий оценивания уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО

Компоненты (критерии)	Показатели	Диагностика
Мотивационно-ценностный	1. Мотивационно-ценностное отношение к познавательно-учебной и профессионально-педагогической деятельности (по должности воспитатель), трансляция ценностей здорового образа жизни. 2. Стремление к овладению методами здоровьесберегающих технологий в ходе физкультурно-оздоровительной деятельности	1. Диагностическая карта по оценке уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО
Когнитивный	1. Знание основ законодательства Российской Федерации о физической культуре и спорте. 2. Знание ФГОС ДО, ФОП ДО. 3. Знания о современных педагогических оздоровительных технологиях. 4. Знания о методах диагностики физического развития детей, деятельности детей разных возрастов. 5. Знания о приемах мотивации и способах организации совместной образовательной деятельности детей и взрослых. 6. Знание научно-практических основ ведения здорового образа жизни	1. Диагностическая карта по оценке уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО
Деятельностный	1. Навыки организации физического воспитания с учетом индивидуальных, возрастных и психофизиологических особенностей детей дошкольного возраста. 2. Овладение современными технологиями разработки программ дошкольного образования на основе инновационных подходов. 3. Овладение методами и технологиями организации физических нагрузок с учетом физиологических особенностей детей в условиях ДОО и семьи. 4. Овладение навыками организации видов детской деятельности, поддержки детской инициативы и самостоятельности в рамках физкультурно-оздоровительной деятельности. 5. Разработка и внедрение инновационных процессов в сфере физического воспитания детей дошкольного возраста. 6. Умения проектировать и реализовывать индивидуальные образовательные маршруты с учетом коррекции физического развития и возрастных особенностей детей. 7. Умение оказывать первую доврачебную помощь в социальной и профессиональной деятельности	1. Диагностическая карта по оценке уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО 2. Анализ портфолио студентов
Личностный	Способность к критическому самоанализу, планомерному повышению своего профессионального мастерства, проявление ответственности к своему физическому и психическому здоровью, способность участвовать в коллективных формах методической работы, мобильность	1. Диагностическая карта по оценке уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО

5. Повышение квалификации преподавательского состава по физическому воспитанию и оздоровительным технологиям в системе ДО.

6. Разработка дополнительной профессиональной программы для молодых специалистов ДОО с целью обеспечения преемственности этапов формирования ПФОК у студентов и работающих педагогов.

Для проверки эффективности действия сформулированных педагогических условий при формировании ПФОК будущих педагогов ДО в педагогическом университете была разработана план-программа экспериментальной работы, которая включает 3 логически взаимосвязанных и взаимообусловленных этапа: констатирующий, формирующий, контрольный.

На констатирующем этапе были отобраны и систематизированы методики для определения исходного уровня сформированности общих компетенций у студентов; методы, средства и технологии, используемые в практике для формирования ПФОК.

Нами было организовано и проведено диагностическое исследование, в котором приняло участие 120 студентов, обучающихся по направлениям подготовки: 44.03.01 – Педагогическое образование (профиль: дошкольное образование, квалификация выпускника – бакалавр), 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: дошкольное образование и дополнительное образование, квалификация выпускника – бакалавр) и 44.03.05 – Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки: начальное образование и дошкольное образование, квалификация выпускника – бакалавр).

В табл. 1 представлен диагностический инструментарий по оцениванию уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО.

Результаты уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО на констатирующем этапе по выделенным компонентам приводятся в табл. 2.

Таблица 2

Результаты уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО на констатирующем этапе

Уровень	Компоненты (критерии)			
	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностный	Личностный
Высокий	67,5%	5%	7,5%	20%
Средний	27,5%	75	57,5	75%
Низкий	5%	20%	35%	5%

Критерии оценивания уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО сгруппированы в категории по уровням: «высокий», «средний», «низкий».

Высокий уровень: будущий специалист в области ДО имеет ценностное отношение к учебной и профессиональной деятельности, проявляя мотивацию к транслированию здорового образа жизни. Он осваивает методы организации физкультурно-оздоровительной работы и знает законодательные нормы в сфере ДО. У него имеются теоретические знания и практические навыки в области физического развития детей дошкольного возраста. Студент умеет оценивать современные физкультурно-оздоровительные технологии и активно применять инновационные методы в практической деятельности. Он способен оказать первую доврачебную помощь и имеет ярко выраженные необходимые для эффективной профессиональной деятельности в ДОО личностные качества.

Средний уровень: будущий специалист в области ДО имеет ценностное отношение к учебной и профессиональной деятельности, демонстрирует хаотичную мотивацию к транслированию здорового образа жизни. Проявляет средний уровень активности при освоении методов организации физкультурно-оздоровительной работы, демонстрирует поверхностные знания законодательных норм в сфере ДО. У него имеются определенные теоретические знания и практические навыки в области физического развития детей дошкольного возраста. Студент умеет оценивать современные физкультурно-оздоровительные технологии, но недостаточно применяет инновационные методы в практической деятельности. Он способен оказать первую доврачебную помощь и обладает необходимыми для эффективной профессиональной деятельности в ДОО личностными качествами.

Низкий уровень: будущий специалист в области ДО не имеет ценностного отношения к учебной и профессиональной деятельности, не проявляет мотивацию к транслированию здорового образа жизни. Недостаточно проявляет активность при освоении методов организации физкультурно-оздоровительной работы, частично знает законодательные нормы в сфере ДО. Не владеет на достаточном уровне теоретическими знаниями и практическими навыками в области физического развития детей дошкольного возраста. Студент не умеет оценивать современные физкультурно-оздоровительные технологии и применять инновационные методы в практической деятельности. Он способен оказать первую доврачебную помощь, но не обладает всеми необходимыми для эффективной профессиональной деятельности в ДОО личностными качествами.

На констатирующем этапе зафиксированы показатели уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО в следующем диапазоне: высокий – 25%, средний – 59%, низкий – 16%.

На этом этапе исследования преобладает количество студентов, имеющих средний уровень – 59%, высокий уровень – 25%, низкий уровень – 16%, что фиксирует в этих группах студентов отсутствие сформированности некоторых компонентов ПФОК.

В данном исследовании сложно предложить внесение содержательных изменений по обозначенной проблеме для усовершенствования образовательного процесса вуза, включая учебные дисциплины выбранной специальности. В этой связи нами были отобраны следующие дисциплины: «Физическое воспитание и оздоровительные технологии в дошкольном и дополнительном образовании», «Физическое воспитание и оздоровительные технологии в дошкольном образовании», «Формирование основ жизнестойкости у детей», в рамках которых реализовывали выделенную совокупность перспективных педагогических условий, применяли активные методы и средства, способствующие эффективному формированию ПФОК у будущих педагогов ДО, поддерживали мотивацию студентов на протяжении всего периода изучения учебных дисциплин.

Нами был разработан план внеаудиторных мероприятий со студентами – будущими педагогами ДО: игровой квест «Путешествие в Спортивный городок», научно-практический семинар «Внедрение STEM и STEAM технологий в образовательный процесс ДОО», студенческая спортивная олимпиада «Я – профессионал», спортивный квест «Остров сокровищ», образовательные терренкуры на территории МБДОУ ЦРР – «Детский сад №217» города Барнаула, реализация проекта «Малыш воркаута», долгосрочная проектная деятельность «Активные игры – развиваем движения!».

Результаты контрольного этапа эксперимента по формированию компонентов ПФОК будущих педагогов ДО приводятся в табл. 3.

Таблица 3

Результаты уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО на контрольном этапе

Уровень	Компоненты (критерии)			
	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностный	Личностный
Высокий	90%	40%	45%	40%
Средний	10%	60%	55%	60%
Низкий	0%	0%	0%	0%

Результаты таблицы 3 свидетельствуют о позитивной динамике сформированного уровня ПФОК студентов старших курсов АлтГПУ.

Сравнительные результаты сформированного уровня ПФОК будущих педагогов ДО на констатирующем и контрольном этапах эксперимента наглядно проиллюстрированы на рис. 3.

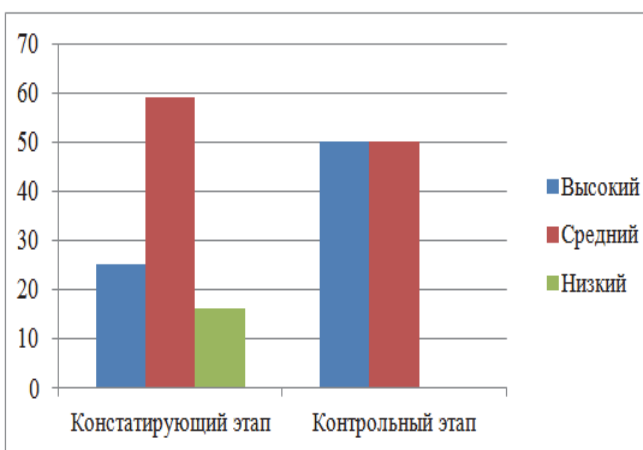


Рис. 3. Сравнительные результаты уровня сформированности ПФОК будущих педагогов ДО на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, анализ сравнительных результатов контрольного и констатирующего этапов исследования свидетельствуют о том, что реализация выделенного нами комплекса перспективных педагогических условий обеспечивает более успешное формирование ПФОК у студентов педагогического вуза: преобладающее значение имеют высокий и средний уровни сформированности данной компетентности, низкий уровень не зафиксирован.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов в области проблемы формирования ПФОК будущих педагогов ДО.

Дальнейший научный поиск может быть направлен на вопросы, связанные с решением данной проблемы в сфере деятельности специалистов дополнительного образования.

Библиографический список

1. Кузнецова Е.В., Мезенцева О.И. *Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога*: монография. Новосибирск, 2013.
2. Воронцова А.С. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования к реализации физкультурно-оздоровительной работы. *Актуальные вопросы педагогики и психологии образования*. 2021: 244–246.
3. *Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования*: официальный сайт. Москва, 2016–2024. Available at: <http://fgosvo.ru/>
4. Акулова О.В., Заир-Бек Е.С., Пискунова Е.В. *Компетентностная модель современного педагога*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2007.
5. Хуторской А.В. *Технология проектирования ключевых и предметных компетенций*. Москва, 2005.
6. Зотова И.В., Кадырова Г.Н. Профессиональная компетентность педагогов ДОО в условиях введения ФГОС. *Достижения науки и образования*. 2018: 53–55.
7. Кузьминов Я.И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности. *Вестник образования*. 2007: 20–34.
8. Воронцова А.С. Управленческие аспекты в системе профессиональной подготовки инструктора по физической культуре в условиях дошкольной образовательной организации. *Мир науки, культуры, образования*. 2024: 22–26.

References

1. Kuznecova E.V., Mezenceva O.I. *Intensifikasiyaciya processa formirovaniya professional'noj kompetentnosti pedagoga-psihologa*: monografiya. Novosibirsk, 2013.
2. Voroncova A.S. Professional'naya podgotovka pedagoga doskol'nogo obrazovaniya k realizacii fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty. *Aktual'nye voprosy pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2021: 244-246.
3. *Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovaniya*: oficial'nyj sajt. Moskva, 2016-2024. Available at: <http://fgosvo.ru/>
4. Akulova O.V., Zair-Bek E.S., Piskunova E.V. *Kompetentnostnaya model' sovremennoogo pedagoga*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2007.
5. Hutorsoj A.V. *Tehnologiya proektirovaniya klyuchevyh i predmetnyh kompetencij*. Moskva, 2005.
6. Zotova I.V., Kadyrova G.N. Professional'naya kompetentnost' pedagogov DDO v usloviyah vvedeniya FGOS. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018: 53-55.
7. Kuz'minov Ya.I. Professional'nyj standart pedagogicheskoy deyatel'nosti. *Vestnik obrazovaniya*. 2007: 20-34.
8. Voroncova A.S. Upravlencheskie aspekty v sisteme professional'noj podgotovki instruktora po fizicheskoj kul'ture v usloviyah doskol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024: 22-26.

Статья поступила в редакцию 05.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-140-142

Ganina E.V., senior lecturer, Deputy Head Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eganina@fa.ru
Gilovaia E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: egilovaya@fa.ru

STUDYING ECONOMIC VOCABULARY OF RUSSIAN MEDIA AS A BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS. The article examines the economic vocabulary that underlies the formation of professionally oriented communicative competence of foreign students majoring in economics. The authors prove the need to include in the system of teaching Russian as a foreign language not only economic terminology, but also non-terminological professional vocabulary, which is an integral part of the speech communication of businessmen, financiers, and economists. To create teaching aids and educational dictionaries, it is proposed to use materials from economic media, which present modern terminology and professionalisms relevant for the communication of specialists. In order to systematize the material for further theoretical research and practical use in teaching Russian as a foreign language, the work examines different types of economic terms and professionalisms, and explains the reasons for the productivity of the methods of their formation in the Russian language. The study outlines ways of further development of professionally oriented teaching materials on the language of the specialty, which are based on modern economic vocabulary.

Key words: professionally oriented communicative competence, economic vocabulary, terminology, non-terminological economic vocabulary, professionalisms, Russian print media.

E.V. Ганина, доц., зам. зав. каф. иностранных языков и межкультурной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eganina@fa.ru
E.A. Гилова, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: egilovaya@fa.ru

ИЗУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РОССИЙСКИХ СМИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ

В статье рассматривается экономическая лексика, лежащая в основе формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов-экономистов. Авторы доказывают необходимость включения в систему преподавания русского языка как иностранного не только экономической терминологии, но и нетерминологической профессиональной лексики, являющейся неотъемлемой составляющей речевого общения бизнесменов, финансистов, экономистов. Для создания учебно-методических пособий и учебных словарей предлагается использовать материалы экономических средств массовой информации, в которых представлена современная терминология и профессионализмы, актуальные для коммуникации специалистов. В целях систематизации материала для дальнейшего теоретического исследования и практического использования в преподавании русского языка как иностранного в работе рассматриваются разные виды экономических терминов и профессионализмов, объясняются причины продуктивности способов их образования в русском языке. В исследовании намечаются пути дальнейшей разработки профессионально ориентированных учебно-методических материалов по языку специальности, в основе которых лежит современная экономическая лексика.

Ключевые слова: профессионально ориентированная коммуникативная компетенция, экономическая лексика, терминология, нетерминологическая экономическая лексика, профессионализмы, российские печатные СМИ

Процесс овладения иностранным языком в условиях глобализации современного общества приобретает всё более прагматический характер. Студенты, изучающие иностранные языки, руководствуются конкретными практическими задачами, связанными с их будущей профессиональной деятельностью. Русский язык рассматривается иностранцами в первую очередь как средство для достижения успеха в карьере. Такой подход определяет методические задачи, стоящие перед преподавателем языка: приоритетное формирование и развитие речевых умений и навыков в будущей профессиональной деятельности студентов-экономистов. Речевое общение специалистов в сфере экономики и бизнеса предполагает не только деловое взаимодействие (участие в переговорах, работу с документацией и др.), но и умение выстраивать отношения на всех уровнях коммуникации (общение с коллегами на профессиональные темы, решение ра-

бочих вопросов в коллективе, участие в конференциях, форумах, брифингах и др.). Исследованием наиболее эффективных средств обучения речевому взаимодействию экономистов занимается современная методика преподавания русского языка как иностранного.

Актуальность исследования определяется необходимостью подготовки иностранных студентов-экономистов к будущей профессиональной деятельности на русском языке с использованием профессиональной экономической лексики.

Цель исследования состоит в определении значения изучения терминов и нетерминологических экономических слов, лежащих в основе формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов, а также в поиске материалов, в которых наиболее полно представлена

экономическая лексика, используемая в профессиональном общении специалистов.

Для достижения поставленной цели надо решить следующие задачи: 1) определить языковые потребности иностранных студентов, получающих высшее образование в экономических вузах Российской Федерации; 2) рассмотреть гетерогенную природу понятия «язык экономики» и обосновать необходимость включения в экономическую лексику, рассматриваемую при обучении русскому языку как иностранному (РКИ), как терминологии, так и нетерминологической экономической лексики; 3) доказать актуальность использования материалов из экономических печатных СМИ как источника терминологической и нетерминологической экономической лексики; 4) проанализировать основные способы образования и пополнения экономической лексики в русском языке с целью дальнейшей разработки учебно-методических материалов по языку специальности.

Научная новизна работы заключается в изучении экономической лексики печатных СМИ как основы формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов.

Полученные результаты имеют теоретическое значение для исследования вопросов развития профессионально ориентированной коммуникативной компетенции иностранных студентов с использованием материалов русскоязычных печатных СМИ, содержащих различные категории терминологической и нетерминологической экономической лексики. Практическая значимость работы заключается в применении полученных результатов при составлении словарей профессиональной лексики, а также при создании учебников и учебных пособий по языку специальности для иностранных студентов экономического профиля.

Главной целью изучения иностранного языка будущими специалистами в сфере экономики является формирование навыков речевого общения на неродном языке в предстоящей профессиональной деятельности. Для развития профессионально ориентированной коммуникативной компетенции одним из приоритетных направлений работы является создание методических инструментов, способствующих изучению экономической лексики будущими специалистами. Вопросам, связанным с формированием профессионально ориентированной коммуникативной компетенции, посвящены многие исследования как теоретической, так и практической направленности (Изаренков Д.И., Клобукова Л.П., Пугачёв И.А., Плужник И.Л., Новодранова В.Ф., Щербенко Л.Р., Бутко М.А., Степанова М.М., Сбродова О.А. и др.). По определению Плужник И.Л., профессиональная компетенция – это «интегративный способ реализации личности в контексте ситуаций профильной сферы деятельности, который гармонично сочетает в себе свойственные ей когнитивную базу, деятельностные характеристики и поведенческие образцы» [1, с. 44–45]. Необходимость формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции как способности студента использовать знания сферы деятельности, который гармонично сочетает в себе свойственные ей когнитивную базу, деятельностные характеристики и поведенческие образцы» [1, с. 44–45]. Необходимость формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции как способности студента использовать знания сферы деятельности, который гармонично сочетает в себе свойственные ей когнитивную базу, деятельностные характеристики и поведенческие образцы» [1, с. 44–45]. Необходимость формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции как способности студента использовать знания сферы деятельности, который гармонично сочетает в себе свойственные ей когнитивную базу, деятельностные характеристики и поведенческие образцы» [1, с. 44–45].

Экономическая лексика является одной из наиболее востребованных и одновременно динамично развивающихся систем в ряду терминологии других наук. Изучая вопросы описания словаря экономиста, исследователи отмечают, что гоомогенного понятия «экономическая лексика» не существует, скорее, имеется в виду гетерогенное многообразие разных форм языка профессиональной экономической коммуникации [3, с. 25]. Экономическая терминосистема находится в тесной взаимосвязи с терминологией таких наук, как право, история, география, политология, социология, математика, информатика, статистика. Одно и то же слово может иметь параллельное употребление в разных областях знания, приобретая в каждой из них определённые оттенки значения. Кроме того, внутри самой экономики существуют узкие терминосистемы, лексика которых функционирует в смежных дисциплинах («Система страхования», «Внешняя торговля и маркетинг», «Банковская, кредитная и финансовая системы», «Налогообложение» и др.). Например, первоначально возникший в банковской системе термин *зём* начинает использоваться в области страхования (*страхование зёма и др.*), в сфере внешней торговли (*внешний зём и др.*). Таким образом, экономическая терминология представляет собой сложноорганизованную систему, пополняемую как на макроуровне терминами из других наук, так и на микроуровне терминами из смежных экономических дисциплин.

Ещё один источник пополнения экономической лексики – слова, не принадлежащие терминосистеме экономики. Профессионально ориентированный словарь состоит не только из специальных экономических и финансовых терминов (*бонификация, аудит, валоризация, аутсорсинг и др.*). В его составе также должна рассматриваться лексика, которая перешла из области экономики в общелитературный язык и широко используется в общении специалистов (*выгода, доход, зарплата, партнёр, таможенник, торговать, транспортировка*). Кроме того, наряду с терминологией в профессионально ориентированный словарь должен входить большой массив профессиональной лексики, широко использу-

емой в речевой коммуникации специалистов – профессионализмы (*хвост, хайп, резать кости и др.*). Для формирования профессионально ориентированной компетенции будущих экономистов необходимо использовать материалы, включающие в себя всё многообразие экономической лексики, в которую, помимо терминологии, входят слова, перешедшие из терминосистемы экономики в общелитературный язык, а также профессионализмы, не имеющие терминологического статуса, но широко используемые в общении специалистов.

В процессе формирования представления об актуальной системе экономической лексики, включающей в себя как терминологию, так и нетерминологическую профессиональную лексику, мы обратились к анализу статей из русскоязычных экономических печатных СМИ («Forbes», «РБК», «Коммерсант», «Harvard Business Review Россия», «Правовой альманах», «Ведомости» и т. д.). Выбор данных материалов был не случайным. Целевой аудиторией журналов и газет являются бизнесмены, финансовые аналитики, экономисты, разработчики IT-технологий в банковской сфере, специалисты в области финансового права, от читателя требуется достаточно высокий уровень профессиональной компетенции. С одной стороны, в текстах медийного экономического дискурса используются научные термины, с другой – в них широко представлена нетерминологическая профессиональная лексика: профессионализмы и общеупотребительные слова, используемые при общении экономистов. Учебно-методические материалы, основанные на статьях из русскоязычных печатных СМИ, позволят сформировать базу экономической лексики, актуальной для будущей профессиональной деятельности в сфере экономики.

С целью систематизации освоения профессиональной экономической лексики в иноязычной аудитории, формирования представления о разных видах актуальной экономической лексики с перспективой дальнейшего создания профессионально ориентированных учебно-методических материалов рассмотрим основные категории терминов и профессионализмов, которые встречаются в экономических печатных СМИ. Проанализируем способы образования и пополнения базы экономической лексики и установим закономерности образования терминологии и нетерминологической лексики в словаре экономиста.

Наиболее распространённой экономической лексикой являются заимствования из других языков. Подавляющее большинство терминов перешло в русский язык из английского (*бренд, холдинг, фрилансер, фиджитал, даркстор, консалтинг и др.*) (основным тенденциям использования англицизмов в русском языке посвящено, в частности, исследование Ильющенко Н.С., Шифриной С.А. [4]). Встречающиеся в финансово-экономической сфере заимствования из других языков достаточно немногочисленны (например, французские *франшиза, аккредитив*; немецкие *акционер, фрахт*; итальянские *авизовать, трассат* и др.). Многообразие источников иноязычной терминологии связано с историей русского языка, в которой выделяется несколько периодов заимствований из немецкого, французского, английского и других языков. Заимствования также широко представлены в системе современных экономических профессионализмов (*джип* (от англ. *jeep* – ипотечный кредит с переменной ставкой платежа), *эстимейт* (от англ. *estimate* – стоимость лота), *фиксы* (от англ. *fixed assets* – основные средства)). Наряду с заимствованием одним из наиболее распространённых способов пополнения экономической лексики в русском языке является калькирование. Благодаря оптимальному соотношению краткости и однозначности при передаче значения калькирование, как и заимствование, является одним из наиболее распространённых способов пополнения экономической терминосистемы. Калькирование используется при образовании не только терминологии, но и нетерминологической экономической лексики (*отмывать деньги* (от англ. *to launder money*); *делать деньги* (от англ. *to make money*), *серый импорт* (от англ. *grey import*), *чёрный рынок* (от нем. *Schwarzmarkt*) и др.). При обучении русскому языку будущих экономистов необходимо включать в работу как терминологию, так и заимствованные профессионализмы, комментируя стилистические различия и сферу употребления данных слов.

В экономических печатных СМИ широко представлена лексика, образованная морфологическими способами, включающими в себя словосложение, аффиксацию и аббревиацию. Метод словосложения нужен для максимальной конкретизации научного понятия и поэтому часто используется в терминологическом образовании (*криптовалюта, инфоповод, интерфейс и др.*). Для образования профессионализмов словосложение нехарактерно, так как их лексическое значение формируется в процессе игры слов, метафоризации, сравнения. Ещё один морфологический способ словообразования – аффиксация – является ведущим методом пополнения слов в русскоязычных экономических текстах [3, с. 56]. Наиболее продуктивным для экономической терминологии является суффиксальный способ (например, термины *монополист, прибыльность, недвижимость*). В отличие от терминов, профессионализмы приобретают своё значение в системе экономической лексики благодаря метафоризации. Слово *закупоривание* с суффиксом *-ни* уже существует в общелитературном языке, но в процессе метафоризации оно приобретает новое профессиональное значение в языке экономистов – *незаконная практика активных продаж определённой ценной бумаги с целью удержания её стоимости на низком уровне или с целью снижения её курса* и др. Ещё один морфологический способ образования экономической лексики – аббревиация. Стремление к определённости и краткости в передаче значения экономического понятия делает аббревиацию широко распространённым способом морфологического терминологического образования в текстах газет и журналов

(ВВП, ОАО, ООО, ФАС, МВФ, ВТБ, СПАРК и др.). Исследование аббревиатур, связанных с экономикой, представлено, в частности, в работе Марковой Т.С. [5]. Особый интерес вызывают образованные от аббревиатур профессионализмы, которые имеют распространение в экономической среде. Например, *бобры* – облигации Центрального банка России (слово образовано от аббревиатуры БОБР – бескупонные облигации банка России); *долбин* – должностное лицо, имеющее бизнес-интересы (слово образовано от первых букв словосочетания). Наряду с терминологией, они широко используются в коммуникации бизнесменов и финансистов и поэтому должны рассматриваться в процессе обучения будущих экономистов.

Широкое использование терминов, образованных синтаксическим способом, объясняется высокой степенью специализации научного понятия, выраженного словосочетанием (*операционный доход, транзакционные издержки и др.*). Нетерминологическая экономическая лексика, образованная синтаксическим способом, также часто встречается в языке экономистов: *белые воротнички, синие воротнички, длинный хвост, потребительская корзина, флажманский продукт, голубые фишки и др.* Помимо ёмкости и образности значения, возникающего в процессе метафоризации, профессионализмы-словосочетания имеют конкретное означаемое, которое иногда бывает трудно выразить другими языковыми средствами. Они широко используются специалистами не только в разговорном стиле, но и в ситуациях устного и письменного делового общения и могут переходить в терминосистему экономики. Например, словосочетание «*голубые фишки*», пришедшее в язык экономики из казино (*наиболее ценные фишки в игре в покер*), на языке современного фондового рынка означает «*акции наиболее крупных, ликвидных и надёжных компаний со стабильными показателями доходности, а также сами эти компании*». Данное словосочетание приобрело терминологический статус и повсеместно используется специалистами фондового рынка.

Семантизация является ещё одним способом образования экономических терминов в русском языке. Общеупотребительные слова приобретают новые смыслы и начинают обозначать понятия из сферы экономики (*оборот, счёт, договор и др.*). Если в терминообразовании данный способ имеет ограниченное распространение, то при появлении новых профессионализмов семантизация используется регулярно (*джун, подвал, привратник, аладдин, репа, мерч, донат, лид, стрижка, линейка, хантить, шортиться и др.*). При отсутствии термина-эквивалента профессионализмы постепенно переходят в разряд лексики, употребляемой в среде специалистов. Изучение экономических профессионализмов позволит иностранным студентам освоить язык будущей специальности, подготовит их к профессиональной коммуникации на неродном языке.

Классификацию экономической терминологии и профессионализмов можно использовать при разработке системы лексических упражнений в профессионально ориентированном пособии для студентов экономических вузов, а также при создании учебного словаря профессиональной экономической лексики русского языка [6]. Опыт использования материалов печатных экономических СМИ хорошо зарекомендовал себя при создании пособия для иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ. В пособии были использованы статьи из российских печатных экономических СМИ, содержащие терминологическую и нетерминологическую экономическую лексику. Практика включения подобных материалов в учебные издания показывает эффективность предложенного подхода к отбору лексического материала. Иностранные студенты-экономисты заинтересованы в работе с профессиональной лексикой на основе материалов экономических СМИ, которая способствует формированию профессионально ориентированной коммуникативной компетенции и активно используется в их будущей профессии.

В результате настоящего исследования было определено, что в свете происходящих в развитии общества преобразований изменились языковые потре-

ности иностранных студентов, обучающихся в экономических вузах РФ. Русский язык рассматривается как средство достижения успеха в будущей профессиональной деятельности студента, что определяет особенность задач, решаемых и методистами-теоретиками, и преподавателями-практиками. При создании учебно-методических материалов по языку специальности необходимо использовать материалы, включающие в себя все многообразие профессиональной лексики, которая встречается в процессе коммуникации экономистов. Цель, поставленная в работе, полностью достигнута. Было определено, что не только терминологическая, но и нетерминологическая экономическая лексика, включающая в себя экономические профессионализмы, должна лечь в основу формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов. В процессе достижения поставленной цели были решены соответствующие задачи: определены прагматические языковые потребности иностранных студентов-экономистов, изучающих русский язык в специальных целях; рассмотрено понятие «язык экономики», представляющее собой сложную организованную систему, пополняемую как на макроуровне терминами из других наук, так и на микроуровне терминами из смежных экономических дисциплин; доказано, что в процессе обучения иностранных студентов экономической лексике следует рассматривать как терминологию, так и нетерминологические лексические единицы, широко представленные в материалах русскоязычных СМИ и используемые в речевом общении экономистов; систематизированы основные способы образования и пополнения русской экономической лексики. Научная новизна проведённого исследования заключается в определении необходимости включения в процесс обучения студентов-экономистов материалов русскоязычных экономических СМИ, в которых представлен широкий спектр экономической лексики, используемой в профессиональной коммуникации специалистов. В статье доказано, что не только терминологическая, но и нетерминологическая лексика формирует профессионально ориентированную коммуникативную компетенцию будущих экономистов и должна использоваться в процессе преподавания языка специальности. Результаты исследования системы терминологической и нетерминологической экономической лексики печатных СМИ имеют важное значение для теоретического осмысления вопросов формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов, а также для систематизации экономической лексики, актуальной для речевого взаимодействия экономистов. Практическая ценность полученных результатов заключается в возможности создания новых учебно-методических материалов по языку специальности на основе системы современной профессиональной экономической лексики. Разрабатываемые учебные пособия и словари, основанные на профессиональной лексике печатных экономических СМИ, демонстрируют высокую эффективность представленного подхода и необходимость продолжения исследований в данном направлении. В перспективе предполагается дальнейшая разработка учебно-методических материалов, направленных на формирование и развитие профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих специалистов, создание учебного словаря экономической лексики, включающей в себя как терминологию, так и нетерминологическую лексику. В дальнейшем необходимо продолжить изучение системы экономической лексики, особенности образования русскоязычных экономических терминов и профессионализмов, перехода нетерминологической лексики в систему экономических терминов и наоборот. Данное направление исследований должно объединить усилия как методистов, создателей учебно-методических материалов по языку специальности, так и лингвистов, исследователей лексической системы русского языка. Комплексный подход к разработке темы позволит максимально полно представить лексический материал, актуальный для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции будущих экономистов.

Библиографический список

1. Плужник И.П. *Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в процессе профессиональной подготовки*: монография. Москва: РАН, Институт научной информации по общественным наукам, 2003.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Структурно-функциональная модель терминологической компетентности специалиста. *Вестник СПбГУ. Серия 16. Психология. Педагогика*. 2016; Выпуск 4: 97–109.
3. Зарипова А.Н. *Немецкая, русская и татарская терминология: опыт лингвистического анализа экономических терминов*: монография. Казань: Изд-во «Яз», 2012.
4. Ильющенко Н.С., Шифрина С.А. К вопросу об основных тенденциях использования англицизмов в современном русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 6 (103): 552–554.
5. Маркова Т.С. *Аббревиатуры-англицизмы в мегаполисе менеджмента (на материале современного немецкого языка)*. (Аспирантура, Бакалавриат, Магистратура): монография. Москва: КноРус. 2021.
6. Баско Н.В. Учебный словарь по языку специальности: специфика и роль в обучении иностранных студентов. *Art logos*. 2019; № 1 (6): 84–94.

References

1. Pluzhnik I.L. *Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v processe professional'noj podgotovki*: monografiya. Moskva: RAN, Institut nauchnoj informacii po obshchestvennym naukam, 2003.
2. Bordovskaya N.V., Koshkina E.A. Strukturno-funkcional'naya model' terminologicheskoy kompetentnosti specialista. *Vestnik SPbGU. Seriya 16. Psihologiya. Pedagogika*. 2016; Vypusk 4: 97-109.
3. Zaripova A.N. *Nemeckaya, russkaya i tatarskaya terminologiya: opyt lingvisticheskogo analiza `ekonomicheskikh terminov*: monografiya. Kazan': Izd-vo «Yaz», 2012.
4. Il'yuschenko N.S., Shifrina S.A. K voprosu ob osnovnykh tendenciayah ispol'zovaniya anglicizmov v sovremennom russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 552-554.
5. Markova T.S. *Abbreviatury-anglicizmy v megapole menedzhmenta (na materiale sovremennogo nemeckogo yazyka)*. (Aspirantura, Bakalavriat, Magistratura): monografiya. Moskva: KnoRus. 2021.
6. Basko N.V. Uchebnyj slovar' po yazyku special'nosti: specifika i rol' v obuchenii inostrannykh studentov. *Art logos*. 2019; № 1 (6): 84-94.

Статья поступила в редакцию 04.01.25

Digtyar O. Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: Digtyar@inbox.ru

DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOCABULARY SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING USING THE EDUCATIONAL INTERNET RESOURCE QUIZLET. The article characterizes the use of the educational online resource Quizlet in professionally oriented foreign language teaching. It outlines the importance of knowledge of foreign languages and the possibilities of online platforms for their learning in general, and points out the importance of modern technologies that activate cognitive processes and support student motivation to improve the effectiveness of the learning process. The main attention is paid to the development of lexical skills in students learning a foreign language. Possibilities of the use of Quizlet as a means of optimising the learning process are analysed, methodological recommendations for its integration into the learning process and evaluation of its effectiveness are presented. The researcher concludes that the use of Quizlet as an additional tool in learning foreign languages opens up new perspectives for improving the quality of the educational process and more effective preparation of students for their future professional activity is substantiated, which substantiates the relevance and scientific novelty, theoretical and practical significance of the article.

Key words: professionally-oriented teaching, lexical skill, foreign language, educational Internet resources, Quizlet, digital technologies in teaching, vocabulary development, independent learning, student motivation, professional competence

О.Ю. Дигтяр, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru

РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА QUIZLET

В данной статье охарактеризовано использование образовательного интернет-ресурса Quizlet в профессионально ориентированном обучении иностранному языку; обозначена важность знания иностранных языков и возможности онлайн-платформ для их изучения в целом; указано на значимость современных технологий, которые активизируют когнитивные процессы и поддерживают мотивацию студентов, для повышения эффективности учебного процесса; основное внимание уделяется развитию лексических навыков у студентов, изучающих иностранный язык; проанализированы возможности Quizlet как средства оптимизации процесса обучения, представлены методические рекомендации по его интеграции в учебный процесс и оценке эффективности; обоснован вывод о том, что применение Quizlet в качестве дополнительного инструмента при изучении иностранных языков раскрывает новые перспективы для улучшения качества образовательного процесса и более эффективной подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности, что обосновывает актуальность и научную новизну, теоретическую и практическую значимость статьи.

Ключевые слова: профессионально ориентированное обучение, лексический навык, иностранный язык, образовательные интернет-ресурсы, Quizlet, цифровые технологии в обучении, развитие лексики, самостоятельное обучение, мотивация студентов, профессиональная компетенция

Актуальность. В эпоху интенсивной международной интеграции и экспансии межкультурных контактов свободное владение зарубежными языками трансформировалось в основополагающий элемент профессионального портфолио экспертов многочисленных направлений. Фундаментальное значение приобретает культивирование словарных компетенций, детерминирующих результативность деловой коммуникации. Актуальное образовательное пространство интенсивно абсорбирует дигитальные инструменты, рационализирующие академический процесс и катализирующие интеллектуальную активность учащихся. Иллюстративным примером подобного функционального инструментария выступает образовательный комплекс Quizlet, демонстрирующий масштабный потенциал для интериоризации и консолидации лексического материала.

Прогрессивность исследовательской работы манифестируется через инкорпорирование QUIZLET в механизм формирования лексической компетентности, обеспечивающий обучающимся расширенный функционал для самостоятельного освоения академического контента посредством диалоговых упражнений и геймифицированных элементов.

Цель исследования – предложить оптимизацию учебного процесса за счет развития лексического навыка студентов на иностранном языке в рамках профессионально-ориентированного обучения с применением образовательного интернет-ресурса Quizlet.

Задачи: рассмотреть возможности имплементации прогрессивных дидактических инструментов, катализирующих когнитивную активность и поддерживающих учебную мотивацию студентов, а также охарактеризовать, как цифровая среда Quizlet активизирует процессы обогащения вокабуляра и способствует интенсификации грамматической компетентности посредством динамических образовательных модулей.

Научная новизна заключается в том, что представленная методологическая концепция значительно расширяет горизонты учебной автономности, катализирует внутренние механизмы мотивации к языковому совершенствованию и привносит элементы адаптивности и вовлеченности в образовательную траекторию. Интеграция Quizlet в качестве комбинированного дидактического ресурса при освоении иностранных языков формирует инновационную платформу для оптимизации учебного процесса и качественной подготовки компетентных специалистов к профессиональной самореализации.

Теоретическая значимость. В теоретическом измерении изыскание обогащает парадигму профессионально ориентированной лингвистической подготовки, преимущественно в аспекте имплементации цифровых решений и конструирования высокоэффективных дидактических алгоритмов освоения профессиональной терминологической базы.

Исследовательская работа фокусируется на всестороннем анализе результативности платформы Quizlet в развитии лексического потенциала студентов

при профессионально-детерминированном освоении иностранной языковой системы.

Практическая значимость. Эмпирический анализ демонстрирует, что магистральным вектором модернизации российской образовательной парадигмы становится либерализация педагогической интеракции. Данная тенденция предполагает интеграцию прогрессивных образовательных концепций, элиминацию репродуктивных методологий и монологической модели преподавания. Приоритетным становится развитие информационно-поисковых компетенций, конструирование коллаборативного образовательного пространства, установление продуктивного диалога между субъектами образовательного взаимодействия. Имплементация активных методик способствует экстериоризации креативного потенциала и интенсификации когнитивной активности обучающихся [1].

Актуализация навыков групповой синергии подробно обусловлена исследователями [2, с. 34]. Интернет-технологии обеспечивают доступ к многоаспектным образовательным ресурсам: визуальным материалам, интерактивным симуляторам, электронным библиотечным системам. Сетевые платформы позволяют персонализировать образовательные траектории через адаптивные системы оценивания и интерактивные учебные модули. Мультимедийные технологические решения, включая системы виртуальной и дополненной реальности, усиливают визуализацию и иммерсивность образовательного процесса. Взаимодействие с цифровыми ресурсами формирует профессиональные компетенции новой эпохи. Учащиеся получают возможность гибкой организации академической деятельности, участия в дистанционных образовательных активностях и коллективных проектных инициативах.

Формирование педагогических условий, при которых обучающиеся проявляют академическую автономию в работе с дидактическими материалами, самостоятельно формулируют и преодолевают образовательные барьеры, демонстрирует исключительную результативность в развитии их лингвистической грамотности. Современные образовательные экосистемы выступают краеугольным камнем как при реализации очного обучения под кураторством наставника, так и в процессе внеаудиторной подготовки, что обуславливает их первостепенную роль в трансформации образовательной парадигмы [3].

Электронные и классические педагогические инструменты предоставляют учащимся обширный спектр возможностей для автономной верификации правильности решения задач, культивирования языковой компетентности, обогащения вокабуляра, обращения к справочно-энциклопедическому аппарату, а также персонализации образовательного маршрута.

Лингводидактика профессиональной направленности ориентирована на культивирование у обучающихся речевых паттернов, релевантных их дальнейшей профессиональной реализации. Доминантным компонентом такой подготовки выступает интериоризация базового лексического массива, интегрирующего

общезыковые единицы и узкоспециальную терминологическую базу. Совершенствование лексической компетентности охватывает следующие измерения:

- распознавание и декодирование новых лексических конструкций;
- безупречная имплементация словарного материала в устном и письменном дискурсе;
- спонтанная актуализация усвоенного лексического репертуара.

Для интенсификации образовательного процесса принципиальное значение приобретает имплементация прогрессивных дидактических инструментов, катализирующих когнитивную активность и поддерживающих учебную мотивацию студентов. Quizlet представляет собой цифровую образовательную экосистему, обеспечивающую генерацию мнемонических карточек для усвоения лексического материала и предоставляющую доступ к готовым дидактическим комплексам других пользователей [4].

Интеграция Quizlet в профессионально ориентированное лингвистическое образование реализуется в четыре этапа: пропедевтическая фаза, тренировочный период, этап консолидации компетенций, диагностико-оценочная стадия. Проанализируем каждый этап детально.

На пропедевтической фазе наставник детерминирует необходимый профессионально-релевантный лексический минимум и формирует соответствующие карточки. К примеру, для будущих медицинских специалистов рационально создание карточек с анатомической терминологией, номенклатурой патологических состояний и медицинских интервенций.

На тренировочной фазе обучающиеся осваивают новые лексические единицы посредством многомодальной работы с карточками. Интерактивные компоненты в формате соревновательных механик способствуют углубленной интернализации материала.

В процессе консолидации приобретенных знаний учащимся предлагается генерировать развернутые речевые конструкции, формировать связные повествования и участвовать в интерактивных коммуникативных ситуациях, оперируя усвоенным лексическим материалом. Фундаментальное значение приобретает погружение новой терминологии в специализированный дискурс, коррелирующий с перспективной профессиональной траекторией обучающихся.

Диагностический модуль реализован посредством интегрированного в Quizlet инструментария верификации знаний, гарантирующего непредвзятую квалификацию образовательных результатов.

Эмпирический анализ образовательного потенциала Quizlet демонстрирует следующие предпочтения:

- имплементация игровых механик катализирует когнитивную вовлеченность;
- синергия визуальной репрезентации контента и планомерной рекапитуляции материала интенсифицирует лексическое усвоение;
- культивируются компетенции самостоятельного познания благодаря персонализированному темпоральному режиму.

При имплементации Quizlet в педагогическую практику целесообразно руководствоваться следующими дидактическими императивами. Императивна органичная инкорпорация платформы в образовательную программу с учетом целевых ориентиров и начальной компетентностной базы обучающихся. Конструирование дидактических карточек должно отражать специфику осваиваемой профессиональной парадигмы. Систематическая диагностика посредством Quizlet обеспечивает мониторинг академической прогрессии. Коллаборативные активности и интеллектуальные состязания выступают эффективным катализатором учебной мотивации.

Технологический потенциал Quizlet материализуется в создании цифровых мнемонических карт, интегрирующих терминологические единицы и их семантические дескрипторы, что придает лексическому освоению структурированный характер. Диверсифицированные образовательные модальности – от базовых интеррогативных форм до геймифицированных элементов – обогащают дидактический инструментарий. Данные функциональные возможности способствуют результативной интериоризации лексического материала, предоставляя учащимся автономию в селекции оптимальных стратегий освоения и консолидации знаний.

Платформенный функционал допускает адаптацию образовательного контента под различные профессиональные домены – медицинский, инженерно-технический, юриспруденческий и иные специализированные области. Педагоги и обучающиеся располагают инструментарием для формирования тематических терминологических кластеров, непосредственно соотносящихся с профессиональной деятельностью, что гарантирует целевую ориентацию и прикладную релевантность обучения. Подобный подход интенсифицирует фокусировку на профессионально значимой лексике и экспоненциальный рост компетентности в оперировании специальной терминологией на иностранном языке.

Интегрированная в Quizlet система распределенной релетгии обеспечивает циклическую реактивацию изучаемого материала. Данная методология способствует трансферу информации в долговременную память через периодическую актуализацию когнитивных структур. Встроенные механизмы самодиагностики позволяют обучающимся осуществлять автономную верификацию знаний, идентифицировать зоны компетентностного дефицита и углублять понимание комплексных терминологических конструкций, что приобретает особую значимость в контексте профессионально ориентированного образования.

В современной цифровой образовательной экосистеме платформа Quizlet выступает как передовой инструмент дистанционного освоения терминологического аппарата, демонстрируя исключительную адаптивность к потребностям удаленного обучения. Кроссплатформенная архитектура и бесперебойный доступ к ресурсу трансформируют его в фундаментальный элемент дистанционного образовательного процесса, предоставляя обучающимся беспрецедентную свободу в конструировании персональной образовательной траектории. Интегрированный функционал самодиагностики и верификации знаний обеспечивает комплексную оценку академических достижений, а пластичность системы органически вписывается в структуру дистанционных курсов, гарантируя континуальность образовательного процесса независимо от территориальной дислокации [5].

Педагогическому корпусу предоставляется многофункциональный инструмент для конструирования узкоспециализированных лексических блоков, учитывающих нюансы конкретных дидактических целей и профессиональных векторов. Данная методология обеспечивает структурированный подход к освоению терминологического массива с фокусировкой на критически важных элементах. Имплементированная система аналитики позволяет осуществлять мониторинг образовательной динамики, идентифицируя как успешно интегрированные компоненты, так и зоны когнитивного дефицита. Базируясь на агрегированных данных, преподаватель получает возможность оперативной модификации образовательного контента, акцентируя внимание на проблемных аспектах и оптимизируя учебный инструментарий.

Функционал обмена образовательными модулями кардинально расширяет спектр межстуденческих интеракций, катализируя процессы коллаборативного обучения. Данный механизм способствует интенсификации обмена дидактическими ресурсами, коллективному анализу сложных терминологических конструкций и диссеминации эффективных мнемонических стратегий. Подобная архитектура образовательного процесса стимулирует продуктивный академический дискурс и взаимную поддержку, что благоприятствует углубленной интериоризации лексического материала и эскалации учебной мотивации.

Аналитический компонент Quizlet консолидирует многоаспектные данные об академической результативности: метрики проработанного материала, индексы усвоения информации и показатели тестовой эффективности. Указанные параметры позволяют преподавательскому составу производить квантификацию эффективности лексического обучения и локализовать проблемные сегменты. Основываясь на полученных индикаторах, педагог может имплементировать точечную коррекцию образовательной траектории, концентрируя ресурсы на критических разделах и адаптируя методический инструментарий под специфику учебной когорты, что оптимизирует образовательную эффективность.

Механизм коллективного использования учебных блоков формирует оптимальную среду для межстуденческих коммуникативных процессов в образовательном континууме. Это создает благоприятный контекст для групповой активности, академических дискуссий и трансфера знаний, способствуя консолидации материала и оптимизации процесса лексического освоения. В рамках коллаборативной деятельности учащиеся получают возможность артикулировать проблемные аспекты, прорабатывать сложные терминологические конструкции и разрабатывать коллективные мнемонические стратегии, что существенно обогащает образовательный процесс.

QuizletLive репрезентирует инновационный инструментарий организации интерактивной групповой работы, демонстрирующий особую релевантность в контексте гибридного образования. В экосистеме QuizletLive реализуется командно-ориентированный формат деятельности, способствующий не только ассимиляции материала, но и развитию коммуникативных компетенций и навыков группового взаимодействия.

QuizletLive имплементирует функционал системы студенческого отклика (Student Response System, SRS), где каждый участник задействует персональное мобильное устройство для реализации учебных задач. Командам необходимо осуществлять корректную корреляцию терминологических единиц с их дефинитивными характеристиками или производить лингвистическую транспозицию иноязычных лексем, что активизирует когнитивные механизмы и стимулирует командную синергию. Геймифицированная образовательная модель максимизирует вовлеченность обучающихся и катализирует достижение коллективных результатов.

Обобщая основные результаты исследования, отражающие достижение его цели, его новизну, теоретическую и практическую значимость, можно заключить, что современная цифровая среда Quizlet зарекомендовала себя как передовой инструментарий в сфере лингвистического развития обучающихся. Данное программное решение активизирует процессы обогащения вокабуляра и способствует интенсификации грамматической компетентности посредством динамических образовательных модулей. Встроенная система интерактивных карточек обеспечивает органичное погружение в новый лексический пласт и его устойчивую фиксацию в долговременной памяти, что приобретает особую ценность при методически выверенном подборе языкового материала педагогом согласно тематическому планированию. Образовательная экосистема предоставляет многовариантные переводческие решения и сопровождает учебные элементы визуальным контентом, существенно усиливая дидактическую составляющую и познавательный интерес к образовательному процессу. Функциональное напол-

нение Quizlet интегрирует задания, нацеленные на совершенствование фундаментальных речевых компетенций: перцептивных навыков аудирования, навыков текстового восприятия, письменной экспрессии и устной коммуникативной практики. Подобная многовекторность обеспечивает всестороннее совершенствование лингвистического потенциала, предоставляя учащимся возможности для развития как рецептивных, так и продуктивных аспектов языковой деятельности.

Основными выводами исследования можно считать полезность имплементации платформы Quizlet в парадигму профессионально ориентированного лингвистического образования демонстрирует существенную динамику в формировании лексического компонента языковой компетенции обучающихся. Интерактивность и эргономичность цифрового инструментария способствуют не

только эффективному усвоению профессиональной терминологической базы, но и её практической реализации в специализированном контексте.

Представленная методологическая концепция значительно расширяет горизонты учебной автономности, катализирует внутренние механизмы мотивации к языковому совершенствованию и привносит элементы адаптивности и вовлеченности в образовательную траекторию.

Дальнейшее развитие темы для целевой аудитории статьи связано с интеграцией Quizlet в качестве комплементарного дидактического ресурса при освоении иностранных языков, который формирует инновационную платформу для оптимизации учебного процесса студентов и качественной подготовки компетентных специалистов к профессиональной самореализации.

Библиографический список

1. Авраменко А.П., Шевченко В.Н. Мобильные приложения как инструмент геймификации языкового образования. *Вестник МГОУ*. 2017; № 4: 64–71.
2. Гант О. Kahoot: приложение для создания образовательных тестов, игр и викторин. *Теплица социальных технологий*. 2018. Available at: <https://te-st.ru/entries/kahoot-app/>
3. Гладун М.А., Саблина М.А. Современные онлайн-инструменты интерактивного обучения как технология сотрудничества. *Open Educational E-environment of modern university*. 2018; № 4: 33–43.
4. Quizlet. Available at: <https://quizlet.com>
5. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2020.

References

1. Avramenko A.P., Shevchenko V.N. Mobil'nye prilozheniya kak instrument gejmfikacii yazykovogo obrazovaniya. *Vestnik MGOU*. 2017; № 4: 64-71.
2. Gant O. Kahoot: prilozhenie dlya sozdaniya obrazovatel'nyh testov, igr i viktorin. *Teplica social'nyh tehnologii*. 2018. Available at: <https://te-st.ru/entries/kahoot-app/>
3. Gladun M.A., Sablina M.A. Sovremennye onlajn-instrumenty interaktivnogo obucheniya kak tehnologiya sotrudnichestva. *Open Educational E-environment of modern university*. 2018; № 4: 33-43.
4. Quizlet. Available at: <https://quizlet.com>
5. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2020.

Статья поступила в редакцию 11.12.24

УДК 372.8

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-145-147

Dimova E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Life Safety Department, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru

Abramova S.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Life Safety, Institute of Natural Sciences and Safety Technological Sphere, Sakhalin State University (Yuzhno-Sakhalinsk, Russia), E-mail: abramova_sv@list.ru

USE OF THE DIDACTICAL TECHNIQUE “CLUSTER” IN OUT-OF-CLASSROOM LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE SUBJECT “FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF HOMELAND”. Currently, much attention of teachers and researchers is paid to organization of out-of-classroom educational activities of students as an important element of the educational process. The objective of the study is to identify theoretical foundations of organization of the educational process using the didactic technique of a cluster in the independent educational activities of students during the implementation of the lesson and extracurricular activities with regard to the subject “Fundamentals of Security and Protection of Homeland”. The approximate educational results formed in schoolchildren during the use of this technique are given. The principles of using interdisciplinary connections to establish and master the consistency between the structural elements of the educational material on various subjects are also considered using the example of using the didactic technique of a cluster in the course of “Fundamentals of Security and Protection of Homeland”.

Key words: life safety, independent activities of students, active learning methods, cluster, learning outcomes

Е.В. Димова, канд. пед. наук, доц., Институт естественных наук и техносферной безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: dimova-ekaterina@mail.ru

С.В. Абрамова, д-р пед. наук, доц., зав. каф. безопасности жизнедеятельности, Институт естественных наук и техносферной безопасности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», г. Южно-Сахалинск, E-mail: abramova_sv@list.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИЕМА «КЛАСТЕР» В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ»

В настоящее время педагоги уделяют большое внимание организации самостоятельной учебной деятельности школьников как важной составляющей образовательного процесса. Целью исследования явилось выявление теоретических основ организации учебно-воспитательного процесса с использованием дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся (на примере предмета «Основы безопасности и защиты Родины») в ходе реализации урока и внеурочной деятельности. Приведены примерные образовательные результаты, формируемые у обучающихся в ходе использования данного приема. Также рассмотрены принципы использования межпредметных связей для нахождения согласованности между структурными элементами учебного материала различных предметов на примере использования дидактического приема «кластер» в рамках реализации самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины».

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, самостоятельная деятельность обучающихся, активные методы обучения, кластер, результаты обучения

Актуальность статьи обусловлена современным социальным требованием общества, выражающимся в сформированности у обучающихся культуры непрерывного образования, саморазвития на всех этапах жизни; при этом важную роль играет степень развития у школьников способности самостоятельной учебной деятельности [1].

Самостоятельная учебная деятельность – это учебная деятельность обучающихся без непосредственного руководства педагога, которая осуществляется в образовательной организации на уроке, вне урока, в индивидуальной или коллективной формах и носящая систематический и целенаправленный характер [2].

Как организовать самостоятельную деятельность обучающихся, чтобы она была эффективной и способствовала успешному формированию требуемых стандартами и образовательными программами учебных результатов? Эта проблема рассматривается в исследованиях многих авторов, таких как Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, М.Н. Скаткин, Г.И. Щукина и др. В целом идея формирования самостоятельной учебной деятельности была заложена еще в глубокой древности и анализировалась Аристотелем, Сократом, Платоном и др. Дальнейшее развитие она получила в работах Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, А. Дистервега, в сочинениях отечественных

педагогов В.Г. Белинского, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, А.Н. Радищева, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского и др.

Одним из подходов эффективной самостоятельной деятельности обучающихся является использование в учебно-воспитательном процессе активных методов обучения. Но, как показывает практика, многие педагоги испытывают большие затруднения в применении таких методов. Например, диагностика профессиональных компетенций педагогов (преподаватель-организатор по предмету «Основы безопасности и защиты Родины», на время реализации диагностики – «Основы безопасности жизнедеятельности») Центром непрерывного повышения профессионального мастерства ГАОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области» им. заслуженного учителя РФ В.Д. Гуревича в 2023 году показала следующее: 100% респондентов имеют «профессиональный дефицит» в методике использования активных и интерактивных методов обучения.

Методы активного обучения разнообразны по своему содержанию, образовательным целям, задачам и получаемому образовательному результату. Например:

- игровой метод заключается в воспроизведении сценариев различных видов деятельности посредством проведения игр с установленными правилами;
- метод анализа конкретных ситуаций позволяет обучающимся выработать способность объективно оценивать реальную обстановку, оперативно ориентироваться в разнообразных обстоятельствах, выделять основную проблему, учитывать интересы и возможности других людей, устанавливать с ними контакты, влиять на их деятельность;
- прием *INSERT* (интерактивная система записи для эффективного чтения и размышления) имеет своими задачами обновление существующих познаний учащимися через осознание новой информации, корректировку ошибочных убеждений и стимулирование заинтересованности в углубленном изучении темы. Это достигается путем тщательного сосредоточенного чтения с акцентом на визуализации процесса познавательной трансформации – от первоначальных знаний к новым горизонтам информации;
- дидактический прием «кластер» стимулирует визуализацию и процесс мышления у обучающихся. Это приводит к повышенному вовлечению в учебный процесс, самостоятельному подходу при решении заданий, росту индивидуальных качеств личности и способствует формированию универсальных образовательных достижений.

Цель статьи – выявление теоретических основ использования дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины».

Основные задачи статьи заключаются в описании основных проблем организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся школ; рассмотрении организации использования дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины»; определении возможности учета принципа межпредметной связи для установления соответствия между структурными элементами учебного материала различных предметов.

Методы исследования: анализ нормативно-правовой и научной литературы.

Научная новизна исследования определяется характеристикой организационной структуры использования дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины».

Теоретическая значимость статьи выражается в следующем: материалы способствуют конкретизации педагогического знания в области применения дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины». Практическая значимость представлена через выявление основных аспектов использования дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины».

В период 2000–2023 гг. ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» реализовал два масштабных исследования, направленных на выявление особенностей организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся в ходе реализации урока и внеурочной деятельности, а также при выполнении обучающимися домашних заданий. Резюмируя данные исследований, можно сделать следующие заключения:

- основной целью организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся на уроке около 70% всех опрошенных педагогов видят «закрепление знаний, умений и навыков на практическом материале (отработка)» и «контроль усвоения материала»;
- для организации самостоятельной учебной деятельности обучающихся более половины педагогов чаще всего используют дополнительную учебную литературу или учебные задания, подобранные из Интернета;
- ежедневно обучающиеся выполняют задания, используя учебник, при этом задания учебника однотипны/однообразны;
- целью домашней работы является дублирование изученного; недостаточное внимания к организации процесса выполнения домашних заданий; недостаточное внимание к реализации межпредметных связей к организации домашней учебной работы [2].

В процессе самостоятельной работы обучающимся приходится решать проблемы, связанные с поиском наиболее рациональных способов выполнения

заданий. Другими словами, им необходимо предпринимать активные умственные действия. В связи с этим использование активных методов обучения, способствующих динамичности и деятельности умственной сферы обучающихся при изучении предметов, предполагает использование их в образовательном процессе. Для активных методов обучения характерно самостоятельное творческое решение учебных задач и повышение уровня мотивации обучающихся, а также интерактивный характер взаимодействия между субъектами образовательного процесса, в котором участники обмениваются мнениями о том, как можно решить ту или иную проблему [3; 4; 5].

С учетом выявленных проблем в существующей практике организации и реализации самостоятельной работы обучающихся нами была разработана примерная организационная структура использования активных методов обучения в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» как в ходе реализации урока, так и в ходе выполнения домашней учебной работы с применением дидактического приема «кластер» (рис. 1).

Кластер (*cluster*) (англ. – гроздь) – это своеобразный способ графической организации учебного материала, позволяющий создать визуальный мыслительный процесс [3]. На чистом листе или доске размещается ключевой термин, окруженный словами-предложениями: идеями, фактами, образами – все это связано с основным концептом линиями (создавая модель «солнце и его планеты»). Далее формируются новые взаимосвязи на уровне каждой из планетарных единиц, порождая собственные спутниковые структуры. Процесс детализации кластера включает две фазы: первая – первичное создание кластеризованной модели; вторая – углубление и уточнение, расширение смысловых блоков, выделение ключевых аспектов для более точной структуры.

Например, при изучении темы «Пожарная безопасность в природной среде» (программа «Основы безопасности и защиты Родины», модуль № 7 «Безопасность в природной среде», 8–9 классы) возможно построение кластера следующим образом.



Рис. 1. Организационная структура использования дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины»

Ключевое слово – «природные пожар». Первичные «спутники» – виды пожаров, причины природных пожаров, экологические последствия пожаров, способы спасения и правила поведения при природных пожарах. Вторичные «спутники» – виды пожаров (*лесной, торфяной, степной*), причины природных пожаров (*природный фактор, человеческий фактор*), экологические последствия пожаров (*выбросы в атмосферу, гибель флоры и фауны*), способы спасения и правила поведения при природных пожарах (*движение перпендикулярно к направлению движения огня, осуществление дыхания через мокрую одежду, движение в сторону водоема*) (рис.2). Далее возможно построение третьей ступени «спутников».

При использовании приема «кластер» можно достичь разных целей: возможна актуализация имеющихся знаний, мотивация мыслительной деятельности до изучения конкретной темы. Если прием используется как элемент домашней учебной работы, то кластер можно использовать для погружения в текст или для систематизации знаний по конкретной изученной теме [3].



Рис. 2. Кластер «Природные пожары»



Рис. 3. Реализация принципа межпредметной связи при графической организации материала

При подготовке самостоятельного задания с использованием дидактического приема «кластер» необходимо учитывать принцип межпредметной связи для установления и усвоения согласованности между структурными элементами учебного материала различных предметов. Визуально это отражено в данных рис. 3.

Например, при изучении темы «Безопасные действия при наводнении, цунами» можно скорректировать «спутники» кластера и соотнести их с такими предметами, как:

- география: «спутник» - сильнейшие проявления по миру (обучающимся необходимо указать страны, где данная стихия унесла большое количество человеческих жизней и нанесла большие материальные потери);
- история: «спутник» - хронология сильнейших проявлений (обучающиеся перечисляют даты);
- биология: «спутник» - экологические последствия (обучающиеся группируют экологические последствия для окружающей среды);
- физика: «спутник» - причины возникновения волн цунами (обучающиеся указывают и группируют физические процессы/явления).

При учебной работе с использованием дидактического приема «кластер» (возможно с применением дидактических карточек-заданий) [6] у обучающихся формируются не только предметные, но и метапредметные результаты:

- познавательные универсальные учебные действия (УУД). Базовые логические действия: обучающиеся научатся устанавливать существенный признак классификации, выбирать основания для обобщения и сравнения; выявлять причинно-следственные связи при изучении явлений и процессов;
- регулятивные УУД. Самоорганизация: обучающиеся научатся аргументированно определять оптимальный вариант принятия решения. Самоконтроль (рефлексия): обучающиеся научатся оценивать соответствие результата, цели и условий.

Таким образом, представленная структура использования дидактического приема «кластер» в самостоятельной учебной деятельности обучающихся по предмету «Основы безопасности и защиты Родины» решает ряд проблем, выявленных в практике ее организации в общеобразовательных организациях. При организации самостоятельной работы обучающихся с использованием дидактического приема «кластер» будет выполнен ряд таких условий, как: разнообразие упражнений по содержанию; повторение и закрепление изученного материала с развитием метапредметных образовательных результатов; реализация межпредметных связей. Представленную организационную структуру возможно интерпретировать в практике работы педагогов общеобразовательных организаций в качестве основы для организации урока по направлениям/темам предмета «Основы безопасности и защиты Родины».

Библиографический список

1. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования* (утвержден приказом Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96-287-%D0%BE%D1%82-31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf
2. Ускова И.В., Сериков В.В., Дзятковская Е.Н. *Самостоятельная учебная деятельность школьника*: методическое пособие. Москва: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования», 2023.
3. Савостин Н.М., Димова Е.В. *Активные методы обучения в преподавании учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности»*: учебно-методическое пособие. Южно-Сахалинск: Изд-во ИРОСО, 2022.
4. Малова Р.Е., Хрусталева А.А. Применение активных методов обучения в общеобразовательной школе. *Школьная педагогика*. 2023; № 1 (27): 2-5.
5. Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Соболев А.Ю., Богдановская Е.В. *Методика обучения и воспитания безопасности жизнедеятельности в школе*: учебно-методическое пособие. Часть 1. Южно-Сахалинск: СахГУ, 2023.
6. Абрамова С.В. Дидактические карточки на уроке ОБЖ как средство контроля знаний учащихся. *Научный поиск: личность, образование, культура*. 2022; № 1: 19–26.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obshchego obrazovaniya* (utverzhen prikazom Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287). Available at: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7-%E2%84%96-287-%D0%BE%D1%82-31.05.2021-%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%9E%D0%9E%D0%9E.pdf
2. Uskova I.V., Serikov V.V., Dzyatkovskaya E.N. *Samostoyatel'naya uchebnaya deyatel'nost' shkol'nika*: metodicheskoe posobie. Moskva: FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023.
3. Savostin N.M., Dimova E.V. *Aktivnye metody obucheniya v prepodavanii uchebnogo predmeta «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti»*: uchebno-metodicheskoe posobie. Yuzhno-Sahalinsk: Izd-vo IROSO, 2022.
4. Malova R.E., Hrustaleva A.A. Primenenie aktivnykh metodov obucheniya v obsheobrazovatel'noj shkole. *Shkol'naya pedagogika*. 2023; № 1 (27): 2-5.
5. Abramova S.V., Boyarov E.N., Sobolev A.Yu., Bogdanovskaya E.V. *Metodika obucheniya i vospitaniya bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v shkole*: uchebno-metodicheskoe posobie. Chast' 1. Yuzhno-Sahalinsk: SahGU, 2023.
6. Abramova S.V. Didakticheskie kartochki na uroke OBZh kak sredstvo kontrolya znaniy uchashchihsya. *Nauchnyj poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*. 2022; № 1: 19-26.

Статья поступила в редакцию 02.12.24

SCAFFOLDING AS A METHOD OF DEVELOPING THE RESEARCH POTENTIAL OF A GRADUATE STUDENT IN WORKING WITH A SUPERVISOR. Problems presented in the article are conditioned by the need to find ways to ensure the readiness of graduate students and young researchers for scientific activity. One of the main factors in supporting the scientific training of graduate students is the provision of advice from an experienced researcher. In the article scaffolding is consid-

ered as a method of developing the research potential of a graduate student in collaboration with a supervisor. From the standpoint of the acmeological approach, the definition of the functions of a consulting supervisor in the disclosure of psychological reserves and personal potential of a professional is given, which is necessary for the development of motivation and interest of young researchers in scientific activity. Within the framework of the scaffolding method, the components of scientific and methodological consulting are presented, which determine the "growth points" of the research potential of graduate students. The implementation of the scaffolding method is described in terms of a synergetic approach based on a set of principles: homeostaticity, hierarchy, nonlinearity, openness, instability. The fundamental principle of scaffolding is the principle of the actual and potential, the dual nature of which makes it possible to unlock the scientific potential of a graduate student, predict the initial result of the scientific achievements of a young researcher and, taking this into account, develop the stages of methodological support for the researcher.

Key words: scaffolding method, development of research potential of graduate student, scientific supervisor, principle of actual and potential

Л.С. Зникина, д-р пед. наук, канд. филол. наук, проф., Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, г. Кемерово, E-mail: znikina@mail.ru

СКАФФОЛДИНГ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АСПИРАНТА В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НАУЧНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ

Представленная в статье проблема обусловлена необходимостью поиска путей, обеспечивающих готовность аспирантов и молодых исследователей к научной деятельности. Одним из главных факторов поддержки научной подготовки аспирантов является обеспечение консультирования со стороны опытного исследователя. Скаффолдинг рассматривается в статье как метод развития исследовательского потенциала аспиранта в совместной деятельности с научным руководителем. С позиций акмеологического подхода дано определение функций руководителя-консультанта в раскрытии психологических резервов личностного потенциала профессионала, что является необходимым для развития мотивации и заинтересованности молодых исследователей к научной деятельности. В рамках скаффолдинг-метода представлены компоненты научно-методологического консультирования, определяющие «точки роста» исследовательского потенциала аспирантов. Реализация метода скаффолдинга описана в терминах синергетического подхода, опирающегося на комплекс принципов: гомеостатичности, иерархичности, нелинейности, открытости, неустойчивости. Основоположающим принципом скаффолдинга аргументируется принцип актуального и потенциального, дуальный характер которого позволяет раскрыть научный потенциал аспиранта, спрогнозировать исходный результат научных достижений молодого исследователя и с учетом этого разработать этапы методологической поддержки исследователя.

Ключевые слова: скаффолдинг-метод, развитие исследовательского потенциала аспиранта, научный руководитель, принцип актуального и потенциального

Актуальность обозначенной проблемы обусловлена необходимостью поиска путей, обеспечивающих готовность аспирантов и молодых исследователей к научной деятельности. В качестве одной из таких возможностей нами рассматривается скаффолдинг «как метод активизации имеющегося у взрослого испытуемого интеллектуально-личностного потенциала (ресурсов) для достижения поставленных целей» [1]. Бесспорно, главным фактором и поддержкой такой научной подготовки аспирантов является обеспечение консультирования со стороны опытного исследователя. Именно научному руководителю отведена роль создания условий для развития мотивации и заинтересованности молодых исследователей к научной деятельности, поскольку профессиональный уровень руководителя-консультанта, с позиций акмеологического подхода, позволяет направить свою деятельность «...на раскрытие психологических резервов и личностного потенциала профессионала, его способностей, компетентности, умелости, на увеличение меры личностной свободы, стимулирование процессов целеполагания, целеосуществления и целеутверждения» [2].

Целью статьи является обоснование возможности скаффолдинг-метода в развитии исследовательского потенциала аспирантов.

Учитывая ограничительные рамки статьи для изложения авторских научных предложений по сформулированной теме, задачи исследования представим следующим образом:

- акцентировать значимость субъект-субъектного характера деятельности научного руководителя и аспиранта в исследовательской работе;
- описать принципы синергетики и принципа актуального и потенциального и рассмотреть их применительно к решению поставленных задач;
- аргументировать компоненты научно-методологического консультирования, определяющие «точки роста» исследовательского потенциала аспирантов.

Научная новизна исследования в рамках представленной статьи заключается в рассмотрении выявленной проблемы с позиций совокупности принципов синергетики и принципа актуального и потенциального.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении научных представлений использования инструментов скаффолдинга в теории и практике организации подготовки научных кадров как метода развития научно-исследовательского потенциала будущих исследователей.

Практическая значимость исследования определена практико-ориентированным подходом к методу скаффолдинга в субъект-субъектной деятельности научного руководителя и аспиранта, помогающим выбору оптимальных условий организации работы с аспирантом (соискателем).

В качестве методологических оснований использованы научные положения исследования С.Л. Рубинштейна (о принципе актуального и потенциального и о структурной организации личности) [3], Л.С. Выготского (о зонах ближайшего развития) [4] и других психологов и педагогов. Для формулировки собственных положений интерес представляли труды Л.М. Попова, П.Н. Устина о скаффолдинге как методе актуализации интеллектуально-личностного потенциала [1]. Важным было также изучение идей зарубежных психологов А. Эпплби и Д. Ленджерера, описывающих скаффолдинг как «временные строительные леса» для организации

процесса обучения и последующей поддержки формирования необходимых знаний и умений обучающихся любого уровня [5]. Основными методами исследования, помимо анализа научной литературы в трудах отечественных и зарубежных ученых, явились методы наблюдения, личного включения в процесс научного руководства аспирантами и обобщение собственного педагогического опыта.

В научную терминологию понятие «скаффолдинг» одним из первых ввел американский педагог и психолог Джером Брунер [6]. Этот термин, интерпретированный как «временная поддержка» (англ. 'строительные леса'), позднее появился в трактовках и других зарубежных исследователей, как мы отметили выше [5]. Однако важно отметить следующее: это понятие имеет явное русское прошлое, поскольку идея скаффолдинга основывается на теории о зоне ближайшего развития советского педагога и психолога Л.С. Выготского. «Зона ближайшего развития» трактуется Л.С. Выготским как «...расстояние между уровнем актуального развития учащегося, определяемого с помощью задач, решаемых под руководством взрослых и в сотрудничестве с более «умными» сотоварищами» [4].

Новшество скаффолдинг-метода в современной интерпретации состоит в возможности постепенного продвижения обучающихся, в нашем случае аспирантов, к большей независимости и решению все более и более сложных задач, «убирая подпорки» подобно строительным лесам, в которых при возведении объекта уже нет необходимости. Рассматривая процесс развития исследовательского потенциала с позиций совместной деятельности аспиранта и научного руководителя, понятно, что функция «убирать подпорки» отводится научному руководителю аспиранта.

На наш взгляд, уместным является обращение к собственно понятию «научный руководитель». Одно из полных определений этого понятия дает А.С. Белкин: «С социально-педагогической точки зрения - это специалист, обладающий определенными правами, обязанностями, функциями; ответственный за организацию научного исследования; обеспечивающий ее качество в соответствии с государственными стандартами. С психолого-педагогической точки зрения - это авторитетный ученый, обеспечивающий качественную подготовку научно-педагогических кадров в определенной области научных знаний, несущий морально-нравственную ответственность за результаты своей деятельности. С функционально-педагогической точки зрения научный руководитель - это ученый, который создает условия для организации деятельности диссертационного совета, представляя «продукт» своей деятельности на авторитетную объективную экспертизу...» [7].

Рассматривая цель нашего исследования в логике синергетических идей, обобщим некоторые возможности этого подхода в решении поставленных задач. К основным принципам синергетического подхода, применяемого в нашем случае для идентификации проблем формирования научных ориентиров молодого исследователя, относятся принципы *гомеостатичности, иерархичности, нелинейности, открытости, неустойчивости* [8].

Принцип *гомеостатичности* - это фаза стабильности и порядка функционирования. Если процесс исследовательской работы аспиранта мы рассматриваем как систему, то, очевидно, можно согласиться со стремлением обучающегося преодолеть возникающие негативные тенденции внутри системы. Таковыми мо-

Таблица 1

Компоненты научного руководства аспирантами

№	Компоненты научного руководства аспирантами	Составляющие
1	Выявление мотивационных установок (через контроль)	<ul style="list-style-type: none"> • I этап: <ul style="list-style-type: none"> – анализ причин низкой активности: определение внутренних и внешних побуждений к научной работе. • II этап: <ul style="list-style-type: none"> – организация контроля: обеспечение системной обратной связи; – перераспределение ресурсов научного курирования; – выбор и оптимизация (при необходимости) средств и методов воздействия на молодого исследователя
2	Построение конструктивного диалога с аспирантом	<ul style="list-style-type: none"> • передача личного опыта научной коммуникации (участие в научных семинарах, пример экспертной работы и др.); • приобщение к нормам научной этики и профессионального общения, правилам антиплагиата; • развитие публикационной активности (обучение научному стилю изложения информации; подготовка научных статей в соавторстве и без соавторства)
3	Обеспечение целевого научно-методологического консультирования	<ul style="list-style-type: none"> • определение и формулировка темы исследования; • выявление проблемного поля, обоснование актуальности, выбор методов исследования, определение этапов экспериментальной работы; • привлечение к поиску научных работ из проблемного поля исследования, привитие навыков экспертизы других научных работ; • приобщение к выступлениям с информацией на научных конференциях и семинарах; • обучение навыкам анализа собственных научных достижений; • представление результатов исследования в научном сообществе

гут быть непонимание своих обязанностей, нежелание следовать советам, отсутствие мотивации к работе и другое. Характер педагогического взаимодействия аспиранта и научного руководителя, в котором выстраивается траектория к достижению поставленной цели, является многоитерационным процессом. Важно: к стабильности ведет лишь правильная связь (feed-back) с субъектами образовательной и исследовательской деятельности.

Принцип *иерархичности* – это соблюдение уровня внутренней организации. Данный параметр показывает фазы происходящих изменений, саморазвития, саморефлексии потенциального исследователя. Предполагается, что именно этот показатель является индикатором необходимой поддержки и уровня ее оказания на данном этапе исследовательской работы аспиранта.

Принцип *нелинейности*, или отклонение от подобию – следующий принцип, которому целесообразно следовать в процессе реализации субъект-субъектной модели взаимодействия участников исследовательской работы. Данный принцип определяет саморазвитие субъекта, выражающееся в возможности постоянного и многовариантного самосовершенствования, принятия или непринятия предложенных разработок по ведению исследовательской работы. В нашей педагогической практике это и есть формирование тех личностных качеств аспиранта и выбор своей траектории поведения по результатам проведенной работы. В терминах синергетики это означает «наличие альтернатив поведения и собственных точек бифуркаций» [8]. Данный принцип нелинейности означает переход от управления к самоуправлению.

Принцип *открытости* (эволюционирование). В нашем исследовании этот принцип непосредственно связан с принципом нелинейности: самосовершенствование, мотивация к поступкам и принятие (или непринятие) идей, положенных в основу планирования научно-исследовательской работы, и адекватная оценка достигнутого.

Принцип *неустойчивости* (возникновения точек бифуркации: разграничение нового и старого качества).

Бесспорно, описанные выше принципы находятся в соотносительности и взаимосвязи с основным принципом скаффолдинга – *принципом потенциального и актуального*. Принцип потенциального и актуального (по-другому: имплицитного и эксплицитного) впервые был представлен в трудах С.Л. Рубинштейна [3]. В терминах нашей статьи этот принцип мы рассматриваем, во-первых, как методологический ориентир для научного руководителя, направленный на раскрытие возможностей аспиранта, и, во-вторых, как практико-рефлексивный вектор, предполагающий анализ исследовательских процедур и оценку ожидаемых научных достижений аспиранта на одном из этапов итерационного процесса его исследовательской работы.

Другими словами, этот принцип обеспечивает целостность процесса. Являясь дуальным, он позволяет раскрыть потенциал аспиранта и спрогнозировать исходный результат в научной деятельности молодого исследователя под руководством научного руководителя. Использование этого принципа обеспечивает поиск возможностей реализации заложенного потенциала:

- «работать» на мотивацию к научной деятельности;
- обеспечивать положительную динамику научного роста;
- формулировать цель, релевантные ей задачи и ожидаемый результат своего исследования;
- уметь представить и оценить собственные научные достижения.

Идеи этого принципа отражены в работах отечественных исследователей К.А. Абульхановой-Славской (о построении жизненной позиции) [9], Б.Г. Ананьева (о системах деятельности, общения, познания) [10], А.А. Деркача (раскрытие резервов и возможностей личности) [11] и других.

Изложенное выше позволило представить в самом общем виде действие скаффолдинг-метода в исследуемом нами процессе следующим образом:

$$РИПасп = K/Hp \rightarrow K/асп,$$

где РИПасп – развитие исследовательского потенциала аспиранта; Hp – научный руководитель; K – компетенция.

Таким образом, в целостной структуре представленного скаффолдинг-метода при работе научного руководителя с аспирантом по развитию исследовательского потенциала аспиранта центральное место занимает не руководитель собственно, а взаимодействие субъектов совместной научной деятельности, причем в соответствии с принципами скаффолдинга, в ходе процесса передачи компетенций функции научного руководителя (не в организационном, а методологическом аспекте) значительно сокращаются, продвигая аспиранта к большей независимости. Важно и то, что «...в процессе успешной коммуникации происходит передача личного опыта научного руководителя» [12].

С целью конкретизации и уточнения основных задач, функций и ответственности научных руководителей в работе с аспирантами, выявления «точек роста» их исследовательского потенциала мы провели опрос научных руководителей в Кузбасском государственном техническом университете им. Т.Ф. Горбачева (г. Кемерово). В индивидуальном собеседовании приняли участие 22 научных руководителя (19 докторов наук и 3 кандидата наук), ответы которых позволили наиболее четко сформулировать значимые аспекты совместной работы научного консультанта и аспиранта.

Ниже обобщены и представлены (табл. 1) наиболее значимые, по мнению научных руководителей, укрупненные компоненты научного кураторства, способствующие результативности в работе с будущими исследователями.

В качестве вывода по статье может служить следующее обобщение: поставленная в данной научной работе цель достигнута, соответствующие этой цели задачи решены. Рассматривая работу научного руководителя с аспирантом как актуализацию его исследовательского потенциала, представляем этот процесс с опорой на главный принцип скаффолдинга – принцип актуального и потенциального. Дуальный характер этого принципа позволяет на первом этапе совместной работы раскрыть научный потенциал аспиранта, спрогнозировать исходный результат возможных научных достижений молодого исследователя и на этом результате выстроить собственный алгоритм снижения методологической поддержки. Принцип актуального и потенциального находится в непосредственной соотносительности и взаимосвязи с принципами синергетического подхода: гомеостатичности, иерархичности, нелинейности, открытости, неустойчивости.

В структурной интерпретации возможности описанного в статье скаффолдинг-метода в совместной работе научного руководителя и аспиранта представим следующим образом:

- формирование подлинной мотивации аспиранта к исследовательской деятельности (переходу внешней мотивации во внутреннюю);
- обеспечение своевременного учета в исследовательской деятельности аспиранта перехода с репродуктивного уровня усвоения необходимых знаний на научно-созидательный;
- самостоятельное определение и формулировка аспирантом в первом приближении научной проблемы своего исследования, научной идеи, научной новизны и постепенного продвижения аспиранта к большей независимости и решению научных задач;
- оценка научным руководителем уровня мотивации аспиранта к исследовательской работе, его способностей, умений, сформированности научной коммуникации (публикационной активности), реальной погруженности молодого исследователя в научную проблему;
- принятие научным руководителем решения по уровню научного сопровождения аспиранта (усиление/ослабление «скаффолдинга») и изменению алгоритма дальнейшей работы.

Библиографический список

1. Попов Л.М., Устин П.Н. Скаффолдинг – метод актуализации интеллектуально-личностного потенциала субъекта научно-образовательной деятельности. *Экспсихологические исследования: экология детства и психология устойчивого развития*. 2020; № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/scaffolding-metod-aktualizatsii-intellektualno-lichnostnogo-potentsiala-subekta-nauchno-obrazovatelnoy-deyatelnosti>
2. Сластенин В.А. Стратегия модернизации высшего образования. *Сибирский педагогический журнал*. 2005; № 1: 3–13.
3. Рубинштейн С.Л. *Бытие и сознание. Человек и мир*. Санкт-Петербург: Питер, 2003.
4. Выготский Л.С. Развитие житейских и научных понятий в школьном возрасте. *Психологическая наука и образование*. 1996; № 1 (1): 5–19. Available at: <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0961.htm#p96>
5. Applebee Arthur N., Langer Judith A. Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities. *Language Arts*. 1983; № 2, Volume 60: 168–175.
6. Wood D.J., Bruner J.S. & Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. 1976; № 17: 89–100. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
7. Белкин А.С. Диссертационный совет по педагогике: научное руководство. *Образование и наука*. 2004; № 4 (28): 124–132.
8. Зникина Л.С. Организация самообразовательной деятельности студентов: идеи синергетики в педагогике. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2016; № 2 (22): 130–133.
9. Абулханова-Славская К.А. *Активность и сознание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социологическом обществе. Активность и развитие личности*. Москва: Наука, 1989.
10. Ананьев Б.Г. *Человек как предмет сознания*. 3-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2018.
11. Деркач А.А., Сайко Э.В. *Самореализация – основание акмеологического развития*. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010.
12. Капшутарь М.А. Профессионализм и компетентность научного руководителя аспиранта: акмеологический аспект. *Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Международной научно-практической конференции*. Екатеринбург, 2018.

References

1. Popov L.M., Ustin P.N. Scaffolding – metod aktualizacii intellektual'no-lichnostnogo potentsiala sub'ekta nauchno-obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Ekopsichologicheskie issledovaniya: 'ekologiya detstva i psihologiya ustojchivogo razvitiya*. 2020; № 6. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/scaffolding-metod-aktualizatsii-intellektualno-lichnostnogo-potentsiala-subekta-nauchno-obrazovatelnoy-deyatelnosti>
2. Slastenin V.A. Strategiya modernizacii vysshego obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2005; № 1: 3-13.
3. Rubinshteyn S.L. *Bytie i soznanie. Chelovek i mir*. Sankt-Peterburg: Piter, 2003.
4. Vygotskij L.S. Razvitie zritejskikh i nauchnykh ponyatij v shkol'nom vozraste. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 1996; № 1 (1): 5-19. Available at: <https://psychlib.ru/mgppu/VUR/VUR-0961.htm#p96>
5. Applebee Arthur N., Langer Judith A. Instructional Scaffolding: Reading and Writing as Natural Language Activities. *Language Arts*. 1983; № 2, Volume 60: 168-175.
6. Wood D.J., Bruner J.S. & Ross G. The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*. 1976; № 17: 89-100. Available at: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>
7. Belkin A.S. Dissertatsionnyj sovet po pedagogike: nauchnoe rukovodstvo. *Obrazovanie i nauka*. 2004; № 4 (28): 124-132.
8. Znikina L.S. Organizatsiya samoobrazovatel'noj deyatel'nosti studentov: idei sinergetiki v pedagogike. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2016; № 2 (22): 130-133.
9. Abul'hanova-Slavskaya K.A. *Aktivnost' i soznanie lichnosti kak sub'ekta deyatel'nosti. Psihologiya lichnosti v sociologicheskome obschestve. Aktivnost' i razvitie lichnosti*. Moskva: Nauka, 1989.
10. Anan'ev B.G. *Chelovek kak predmet soznaniya*. 3-e izdanie. Sankt-Peterburg: Piter, 2018.
11. Derkach A.A., Sajko 'E.V. *Samorealizatsiya – osnovanie akmeologicheskogo razvitiya*. Moskva: MPSI; Voronezh: MOD'EK, 2010.
12. Kapshutar' M.A. Professionalizm i kompetentnost' nauchnogo rukovoditelya aspiranta: akmeologicheskij aspekt. *Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya: materialy 14-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Ekaterinburg, 2018.

Статья поступила в редакцию 04.12.24

УДК 372.881.111.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-150-153

Kazanskaya N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: nvkazanskaya@fa.ru

ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF READING ACADEMIC TEXTS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. Against the background of the growing need to integrate English into the curriculum of non-linguistic disciplines, it is a meaningful task to optimize the organization of students' independent learning activities, taking into account the peculiarities of their cognition and the need for adapted teaching methods. The objective of this paper is to identify the importance of organizing, motivating, and providing pedagogical support for students' independent learning in the process of acquiring academic reading in a foreign language. Students should learn to handle texts, extract meaning, analyze, draw conclusions, and apply acquired knowledge to practice. This article discusses approaches to organizing such work and suggests ways to facilitate the development of academic reading and critical thinking skills. The developed strategy based on an integrated approach using an online platform was implemented at the initial stage of teaching academic reading in English to first-year students in a motivating interactive educational environment. Based on the positive results obtained, it can be concluded that mastering the skills of academic reading in English requires an integrated approach, including motivation, stimulating assessment and flexible pedagogical support.

Key words: organization of students' independent work, academic texts, active reading, integrative approach, interactive technology, online learning platform

Н.В. Казанская, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nvkazanskaya@fa.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С АКАДЕМИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

На фоне растущей потребности в интеграции английского языка в учебные программы неязыковых направлений стоит задача оптимизации организации самостоятельной учебной деятельности студентов с учётом особенности их восприятия и потребности в адаптированных методах обучения. Цель данной статьи состоит в том, чтобы актуализировать значимость организации, мотивации и педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов в процессе овладения академическим чтением на иностранном языке. Главным аспектом является обучение студентов работе с текстами, включая извлечение смысла, анализ, формулирование выводов и применение полученных знаний на практике. В статье рассматриваются подходы к организации такой работы и предлагаются методики, способствующие развитию навыков академического чтения и критического мышления. Разработанная стратегия на основе комплексного подхода с применением онлайн-платформы была реализована на начальном этапе обучения академическому чтению на английском языке студентов первого курса в условиях мотивирующей интерактивной образовательной среды. На основании достигнутых положительных результатов можно заключить, что освоение навыков академического чтения на английском языке предполагает комплексный подход, который включает в себя мотивацию, оценивание, способствующее развитию, и адаптивное педагогическое сопровождение.

Ключевые слова: организация самостоятельной работы студентов, академический текст, активное чтение, комплексный подход, интерактивные технологии, онлайн-платформа для обучения

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях глобализации английский язык становится важным инструментом для личного и профессионального роста, что требует от студентов владения навыками работы со специальными, профессионально ориентированными текстами на иностранном (английском) языке. Во-вторых, самостоятельная работа способствует развитию критического мышления, умений и навыков обработки информации, в частности, анализа и синтеза текстового материала, что является ключевым фактором формирования компетентного специалиста. В-третьих, эффективная организация такой работы помогает студентам адаптироваться к требованиям современного образования и рынка труда, где навыки работы с иностранными текстами играют важную роль. Таким образом, исследование данного аспекта образования представляет собой важный шаг к повышению качества подготовки специалистов в различных областях.

Самостоятельная работа студентов занимает особое место в образовательном процессе, особенно в условиях неязыковых вузов, где владение английским языком становится обязательным требованием к профессиональной подготовке. В то же время организация такой работы предполагает глубокое понимание особенностей восприятия и осмысления информации, характерного для современных студентов, и использования новых технологий, которые могут стимулировать их интерес к академическому чтению.

В педагогической литературе существует множество интерпретаций понятия «самостоятельная работа студентов», предложенных различными авторами. Так, по мнению М.В. Мельничук и М.А. Белогаш, самостоятельная работа (т. е. деятельность студентов, осуществляемая без непосредственного контроля со стороны преподавателя, хотя направляется и организуется им) активизирует осознанную саморегуляцию и когнитивную вовлеченность студентов, что служит фактором развития их метакогнитивных навыков [1, с. 93]. С. Маммадов и К. Шредер под самостоятельной работой понимают саморегулируемое обучение, которое включает в себя метакогнитивные, мотивационные и поведенческие процессы, инициируемые самими студентами для приобретения новых знаний и применения адаптивных навыков при постановке целей, планировании, осуществлении самоконтроля и самокоррекции [2, с. 3]. А.Я. Ягнич рассматривает значимость самостоятельной работы для студентов в психологическом аспекте и подчеркивает важность осознанности её выполнения, свободы выбора и внутренней мотивации, что подразумевает «осознание цели, принятие учебной задачи, придание ей смысла, подчинение выполнению данной задачи других форм занятости, самоорганизацию в распределении времени, самоконтроль и т. д.» [3, с. 48]. Д.М. Абдуразакова и Р.Э. Эрзиев приводят сравнительный анализ трактовки понятия «самостоятельная работа» в исследованиях таких учёных, как О.В. Акулова и Л.К. Наумова, Л.Г. Вяткин, И.А. Зимняя, В.А. Козаков, Р.Б. Срода, М.И. Моро, И.Э. Унт, П.И. Пидкасистый, В.К. Буряк, Б.П. Есипов, Р.М. Микельсон, взяв за критерии сравнения распределение ролей между преподавателем (партиёр, помощник, проводник, наблюдатель) и обучающимся (главствующая, выполняющая) и достигнутый вследствие такого взаимодействия результат. Итогом выполнения анализа стал вывод, что в процессе самостоятельной работы обучающийся не должен полностью абстрагироваться от преподавателя, наоборот, открываются разные возможности для интеракции и сотрудничества [4].

Несмотря на то что литературный обзор выявил разные предьявления дефиниций для одного понятия, их общий смысл сводится к тому, что самостоятельная работа представляет собой высшую форму учебной активности, в которой заложены интегральные аспекты самообразования, осознанного усвоения знаний, профессионального и личного роста. При организации самостоятельной работы студентов неязыковых вузов в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык» важно правильно выстроить сопровождение преподавателя. Учитывая это, под самостоятельной работой следует понимать планируемую индивидуальную или коллективную учебную и научную деятельность, выполняемую под методическим и научным руководством преподавателя. Такая целенаправленная систематизированная деятельность позволяет студентам углублять знания в течение и вне аудиторных занятий и включает в себя работу над текстами, поиск и анализ информации, рефлексия, а также формирование умений и навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Проблема недостаточного самостоятельного чтения научной литературы среди студентов является широко распространённой и имеет серьёзные последствия: снижение качества усвоения материала; подмена значимых долгосрочных целей образования ближайшими целевыми установками, такими как успешное выступление на семинаре или правильный ответ на экзамене; ограниченные возможности для дальнейшего развития критического мышления и исследовательских навыков; наконец, риск оказаться неготовым к современным вызовам и требованиям рынка труда по окончании университета. Эта проблема особенно актуальна в условиях перехода к информационному обществу, где доступ к информации не гарантирует её осмысленного усвоения. Исследование опиралось на гипотезу о том, что эффективная мотивация к чтению достигается не только жесткими требованиями к объёму прочитанного материала, но и через создание поддерживающей образовательной среды. Простое задание «прочитать главу X» оказывается малоэффективным.

В современных условиях, когда акцент в образовании смещается на формирование самостоятельных навыков у студентов, важно учитывать особенности такой работы в неязыковых вузах, особенно если речь идёт о чтении и анали-

зе академических текстов на английском языке. Организация самостоятельной работы с иностранными текстами требует от студентов овладения не только языковыми знаниями, но и навыками критического анализа и рефлексии. Однако планирование, выбор форм, методов организации и оценки самостоятельной работы остаются слабо изученными. Также не нашёл достаточного отражения в теории педагогики, особенно в контексте модернизации образования, вопрос эффективности подходов, используемых для контроля и мониторинга результатов самостоятельной работы.

Цель исследования, проведённого в первом семестре со студентами первого курса (всего 53 студента), обучающимися по учебной программе подготовки бакалавров по специальности менеджмента в Финансовом университете с сентября по декабрь 2024 года, заключалась в разработке эффективной стратегии мотивации студентов к самостоятельной работе с академическими текстами. Соответственно поставленной цели были намечены конкретные задачи:

1) разработать комплексный подход к организации самостоятельной работы, включающий в себя несколько взаимодополняющих стратегий, направленных на повышение мотивации к аналитическому, «глубокому чтению» («comprehensive reading»);

2) создать систему обратной связи, позволяющую не только оценивать выполнение заданий, связанных с прочтанным материалом, но и оставлять подробные комментарии к проделанной работе;

3) повысить читательскую активность и уровень вовлечённости, стимулируя взаимодействие между студентами.

Научная новизна исследования заключается в комплексном подходе к проблеме пассивного чтения академических текстов студентами поколения Z, сочетающем педагогические стратегии с использованием современных образовательных технологий. Существующие методики часто фокусируются либо на отдельных аспектах, например, на развитии критического мышления или применении конкретных инструментов, либо игнорируют специфику восприятия информации студентами нового цифрового поколения, склонными к поверхностному сканированию информации и ориентации на быстрые результаты. Предлагаемый подход отличается интеграцией нескольких комплементарных элементов: целенаправленное формирование навыков активного чтения, использование онлайн-платформ для коллективной работы, а также разработка системы оценивания, учитывающей не только конечный результат, но и процесс осмысления материала.

Теоретическая значимость исследования состоит в обогащении педагогической теории методами повышения эффективности самостоятельной работы студентов с академическими текстами на английском языке. Учёт особенностей восприятия информации современными студентами позволяет разработать адаптированные к их когнитивному стилю мышления методики обучения. Исследование вносит вклад в понимание того, как использование интерактивных технологий может способствовать формированию глубокого понимания текста, переходу от пассивного потребления информации к её критическому осмыслению и активному анализу. Кроме того, исследование позволяет усилить понимание роли обратной связи и мониторинга активности студентов для повышения их академической успеваемости.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанный комплексный подход может быть внедрён в практику преподавания английского языка в неязыковых вузах, повысить эффективность самостоятельной работы студентов и улучшить качество их подготовки. Проведённое исследование предлагает не просто набор инструментов, а целостную систему, направленную на формирование компетенций активного и критического чтения у студентов в контексте современных образовательных технологий.

Самостоятельная работа студентов является важнейшим элементом в подготовке будущих специалистов, принимая во внимание тот факт, что значительная часть профессиональной литературы доступна только на английском языке. Однако недостаток мотивации у студентов к самостоятельному профессионально ориентированному чтению, сложности в восприятии академического языка, а также неумение работать с текстом как с источником информации для анализа и критического осмысления, особенно в неязыковых вузах, остаётся нерешённой проблемой. Студенты часто воспринимают текст как источник готовой информации, а не как объект для размышлений и анализа. Многие из них часто не читают тексты полноценно, ограничиваясь поверхностным усвоением информации или полагаясь на готовые ответы, что снижает образовательный эффект самостоятельной работы.

Современные студенты, представители поколения Z, воспринимают текстовый материал иначе, чем их преподаватели. Это не только следствие возрастных различий или конфликта поколений, но и отражение фундаментальных изменений в образе мышления. Новые технологии и цифровая среда формируют у умов не только привычку к быстрой обработке информации, но также ведут к снижению интереса к глубокой переработке текстов, особенно академических [5]. В этом контексте стоит сравнить подходы старших и младших поколений к обработке информации [6]. Преподаватели, имеющие опыт научной работы в условиях ограниченного доступа к информации, развили навыки поиска труднодоступных источников, глубокого осмысления и запоминания материала. Новое поколение студентов ориентировано на быстрый доступ к готовой информации, что проявляется в умении потреблять информацию, но не осваивать её. Частое

явление – нежелание и неумение задавать вопросы, что также связано с поверхностным восприятием текста. Дэвид Козн в своей книге «Ловушки преподавания» подчеркивает важность «двойного зрения» преподавателя, которому необходимо одновременно дистанцироваться от собственного знания и научиться понимать мышление студентов, чтобы направлять процесс обучения [7]. Такой подход помогает преподавателю учитывать особенности поколения Z и побуждать студентов к осмысленной работе с текстом, а современные технологии, такие как образовательные платформы для коллективной работы с текстами, могут служить действенным средством стимулирования студентов к более вдумчивому изучению учебных материалов и их тщательному усвоению. Таким образом, для стимулирования самостоятельного чтения у студентов важно удерживать баланс между контролем и поддержкой, а также использовать новые технологии для организации учебного процесса.

При проведении данного исследования были использованы опытно-экспериментальный и статистический методы. Первый заключался в организации самостоятельной работы студентов с текстами на основе комплексного подхода с помощью онлайн-платформы Perusal (https://perusal.com/), второй – в анализе результатов их автономной деятельности.

Пути решения обозначенной проблемы потребовали преодоления таких вызовов, как формирование осмысленного отношения студентов к академическим текстам и обучение навыкам самоподготовки, саморегуляции и самоконтроля; создание условий для вовлечения студентов в процесс анализа текста и поддержки их интереса к самостоятельной работе.

Важным условием реализации комплексного подхода является необходимость обучать академическим навыкам как универсальным, позволяющим критически мыслить при работе с текстовой информацией. Среди таких навыков выделяются следующие:

- «быстрое» чтение (reading for gist / skimming);
- внимание к значимым деталям (scanning);
- объективный анализ и разумная критика;
- выявление и решение значимых проблем;
- структурированная работа по воспроизводимым процедурам;
- эффективное ведение обсуждений и аргументация.

В условиях современных технологий возможно решить эти задачи, организовав самостоятельную работу с текстами с помощью онлайн-платформ, подобных Perusal, которые предлагают схему работы, стимулирующую студентов к активному взаимодействию с текстом до аудиторного занятия [8]. Perusal представляет собой не просто онлайн-платформу для чтения, а мощный инструмент активного обучения, разработанный профессором физики Гарвардского университета Эриком Мазуром. Его концепция «социального аннотирования» состоит в преобразовании пассивного чтения учебных материалов в динамичный процесс коллективного обсуждения и анализа [9]. Студенты взаимодействуют с текстом, выделяя ключевые фрагменты, оставляя комментарии, задавая вопросы и отвечая на вопросы одногруппников и преподавателя. Такой подход к работе с текстом способствует развитию критического мышления, глубокому пониманию материала и улучшению навыков коммуникации.

Perusal (или аналогичный ресурс) встраивается в учебный процесс как часть самостоятельной работы и требует от студентов подготовки к занятиям путем комментирования текста, ответа на поставленные вопросы, выделения ключевых моментов и взаимодействия с комментариями одногруппников. Проведение очных обсуждений в режиме «лицом к лицу» (face-to-face) получается отсроченным, т. е. переход к нему происходит после глубокого самостоятельного изучения темы, т. е. используется технология «перевернутый класс» (flipped classroom) в контексте смешанного обучения (blended learning), сочетающего в себе разные виды учебной деятельности в формате офлайн и онлайн.

В ходе представленного исследования экспериментальное обучение выстраивалось следующим образом. Студенты первого курса, осваивающие образовательную программу по менеджменту, перед проведением педагогического эксперимента прошли тест из 300 вопросов по изученным текстовым материалам, предназначенным для самоподготовки. После получения результатов тестирования студенты были поделены на 2 группы: 26 и 27 человек. Первой группе предлагалось выполнять самостоятельную работу на открытой англоязычной онлайн-платформе Perusal. Другая группа студентов изучала тот же материал самостоятельно без использования платформы. Для организации самостоятельной работы на платформе мною (преподавателем) был разработан онлайн курс по академическому чтению, загружены текстовые материалы, сформулированы вопросы, заданы «темы обсуждения», установлены дедлайны для комментариев. Студенты, участвовавшие в эксперименте, прорабатывали фрагменты текста, делали заметки, писали комментарии и оставляли реакции на комментарии одногруппников, отвечая на вопросы преподавателя и высказываясь по существу, что обеспечило их полное погружение в содержание текста. Каждый студент получал баллы по шкале от 0 до 3, оценивающие его вклад в общее обсуждение. Преподаватель мог дополнительно стимулировать активность студентов, например, выставляя дополнительные баллы за отклики на популярные комментарии и вопросы. При итоговом оценивании учитывались как автоматические, так и поощрительные оценки преподавателя. Платформа анализировала активность студентов, группировала комментарии, оповещала о новых ответах, фиксировала количество комментариев и потраченное время, оценивала активность сту-

дентов, создавала сводные отчеты. Это позволило осуществить коллективное комментирование текстов в интерактивном формате и сделать чтение более осмысленным и захватывающим процессом.

В процессе работы с платформой Perusal было отмечено несколько важных показателей интенсификации процесса обучения:

1. Сокращение времени, затрачиваемого преподавателем на проверку выполненных заданий, благодаря автоматическому сбору и анализу данных о комментариях и ответах.

2. Повышение качества обсуждений, которое проявилось в активном и содержательном участии в дискуссиях.

3. Развитие важных академических навыков, таких как академическое письмо и критический анализ.

4. Совершенствование навыков вербального взаимодействия и профессиональной коммуникации за счёт того, что обсуждение материала в онлайн-среде требует от студентов умения ясно и точно выражать свои мысли, учитывать позиции других участников дискуссии и конструктивно реагировать на критику.

Таким образом, система даёт возможность отследить, что вызвало наибольшие затруднения или интерес у студентов. Это освобождает время для более продуктивного взаимодействия преподавателя со студентами. Специально разработанная структура заданий стимулирует критическое мышление и анализ. Например, могут предлагаться вопросы, требующие не просто воспроизведения информации из текста, а её интерпретации, сравнения с другими источниками или применения на практике. Такой подход способствует развитию навыков аргументации и убеждения, что особенно важно для успешной академической и профессиональной деятельности. Студенты учатся чётко и аргументированно отвечать на поставленные вопросы, используя соответствующую терминологию и цитируя источники. Кроме того, регулярное взаимодействие с академическими текстами и необходимость выполнения заданий стимулируют развитие способности анализировать информацию, выявлять противоречия, оценивать достоверность источников и формировать собственное обоснованное мнение. Участие в обсуждениях не только улучшает навыки общения, но и формирует чувство принадлежности к академическому сообществу. Perusal предоставляет возможности для организации групповой работы, позволяя студентам сотрудничать над общими заданиями и учиться работать в команде – навыку, крайне востребованному на современном рынке труда.

Как показал педагогический эксперимент, платформа Perusal является эффективным инструментом для интенсификации процесса обучения, обеспечивающим не только полноценное усвоение материала, но и формирование необходимых компетенций, которые являются определяющим фактором для достижения высокого уровня академической и профессиональной реализации. Благодаря автоматизации оценки, стимулированию активного участия и развитию коммуникативных навыков, Perusal трансформирует традиционный подход к обучению, делая его более интерактивным, продуктивным и ориентированным на индивидуальные потребности каждого студента. Более того, интеграция Perusal с другими системами управления обучением (LMS) позволяет бесшовно встраивать его в уже существующую инфраструктуру учебного заведения, упрощая процесс внедрения и использования.

По результатам исследования было выявлено, что онлайн курс на Perusal способствовал не только улучшению понимания текстов, но и развитию навыков активного чтения, критического анализа и академического письма у студентов. Перед зачётом по английскому языку (по окончании онлайн курса в экспериментальной группе) обе группы прошли онлайн тестирование, включавшее в себя также 300 вопросов по темам, предусмотренным рабочей программой дисциплины. Более высокий результат показали студенты, работавшие самостоятельно с текстами на платформе.

Тексты, предъявленные студентам экспериментальной группы на онлайн платформе и студентам контрольной группы в качестве домашнего задания без обращения к новым технологиям, были заимствованы из первой части основного учебника «Английский язык в менеджменте» [10] и дополнительной литературы, преимущественно из учебника Ричарда Дафта «Менеджмент», ставшего классикой MBA [11]. Те же материалы послужили источниками для создания тестовых заданий для подготовки к зачёту.

Результаты тестирования до и после проведения педагогического эксперимента в контрольной группе (КГ) и экспериментальной группе (ЭГ) представлены в табл. 1.

Таблица 1

Параметры оценивания тестирования	До эксперимента		После эксперимента	
	КГ	ЭГ	КГ	ЭГ
Среднее количество правильных ответов (максимально 300)	256	252	260	289
Среднее количество неверных ответов из блока вопросов повышенной сложности (максимально 75)	54	56	38	12
Средний балл (максимально 5)	«4»	«4»	«4»	«5»

Проведённый эксперимент продемонстрировал значимое повышение средних показателей правильных ответов, а также среднего балла в ЭГ по сравнению с КГ на итоговом тестировании, что свидетельствует об эффективности внедрённой методики обучения. Существенно снизилось среднее количество неверных ответов из блока вопросов повышенной сложности в ЭГ, в КГ прогресс менее показателен. Это подтверждает, что комплексный подход к организации самостоятельной работы и использованные методики с применением современных технологий не только повысили средний уровень знаний, но и улучшили качество обучения, сделав его более доступным и эффективным для всех участников эксперимента, независимо от их начального уровня подготовки.

Самостоятельная работа – неотъемлемая часть учебного процесса, формирующая способность студентов к самообразованию и развитию критического мышления. Особенно актуальной она становится в языковых вузах при изучении академических текстов на английском языке, так как требует от студентов не только языковых, но и аналитических навыков. Чтение и анализ академических текстов представляют собой значительную трудность для многих студентов из-за терминологической перегруженности, объёма информации и необходимости самостоятельного поиска значимых идей. Введение новых методов организации самостоятельной работы студентов с академическими текстами на английском языке в языковых вузах требует от преподавателя гибкости и умения учиты-

вать особенности нового поколения. Как показал проведённый эксперимент, понимание и грамотное использование таких современных технологий, как «перевёрнутый класс», «смешанное обучение», а также комплексный подход с применением онлайн-платформ (например, Perusall), помогают повысить интерес студентов к академическим текстам, переключая восприятие академического текста с потребления информации на глубокое осмысление. Изложенные результаты позволяют сделать вывод, что интеграция современных технологий и методик в организацию самостоятельной работы студентов по чтению академических текстов на английском языке в языковых вузах является эффективным инструментом повышения учебной мотивации и развития навыков критического мышления. Описанный опыт проведения эксперимента позволит не только сформулировать теоретические положения, касающиеся организации самостоятельной работы студентов с академическими текстами, но и разработать методические рекомендации и практическое руководство по работе на платформе с описанием эффективных инструментов, доступных ресурсов и примеров заданий к текстам для преподавателей и студентов, обучающихся в высших учебных заведениях, не ориентированных на языковую специальность. Дальнейшие исследования должны сосредоточиться на создании ещё более действенных методов обучения академическому чтению, учитывающих особенности разных образовательных программ и индивидуальные потребности студентов.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Организация самостоятельной работы студентов в обучении иностранному языку с применением дистанционных технологий с позиций когнитивного подхода. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2022: 92–96.
2. Mammadov, Sakhatat & Schroeder, Kayla. A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*. 2023; № 75: 1–22.
3. Ягнич А.Я. Самостоятельная работа студентов. *Филологический аспект: международный научно-практический журнал*. Серия: Методика преподавания языка и литературы. 2023; № 3: 44–49.
4. Абдуразакова Д.М., Эрзиев Р.Э. Самостоятельная работа студентов в становлении практических навыков профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3: 340–343.
5. Bilonozhko Nataliia & Syzenko Anastasia. Effective Reading Strategies for Generation Z Using Authentic Texts. *Arab World English Journal*. 2020; № 1: 121–130.
6. Rachel Noorda and Kathi Inman Berens. Gen Z and Millennials: Contrasts in Reading Behavior and Readerly Identity. *The New Americanist*. 2024; № 3 (1): 47–71.
7. Cohen David K. *Teaching and Its Predicaments*. London: Harvard University Press, 2011.
8. Радаев В.В. Как побудить студентов к чтению сложных текстов: опыт использования цифровых технологий. *Высшее образование в России*. 2022; № 31 (7): 113–122.
9. Gray L. How Can We Get Students to Do the Reading? Perusall May Help. *Journal of Innovation, Teaching & Digital Learning Excellence*. 2021; № 1: 23–27.
10. Дубинина Г.А., Звягинцева Е.П., Мельничук М.В., Федосеева Т.В. *Английский язык в менеджменте*. Ч. 1. (Starting Point): учебник. Под ред. М.В. Мельничук. Москва: Прометей, 2023.
11. Daft Richard L. *Management*. Nashville: Vanderbilt University, 2022.

References

1. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v obuchenii inostrannomu yazyku s primeneniem distantsionnykh tekhnologii s pozitsij kognitivnogo podhoda. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022: 92–96.
2. Mammadov, Sakhatat & Schroeder, Kayla. A Meta-Analytic Review of the Relationships Between Autonomy Support and Positive Learning Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*. 2023; № 75: 1–22.
3. Yagnich A.Ya. Samostoyatel'naya rabota studentov. *Filologicheskij aspekt: mezhdunarodnyj nauchno-prakticheskij zhurnal*. Seriya: Metodika prepodavaniya yazyka i literatury. 2023; № 3: 44–49.
4. Abdurazakova D.M., 'Erziev R. E. Samostoyatel'naya rabota studentov v stanovlenii prakticheskikh navykov professional'noy deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3: 340–343.
5. Bilonozhko Nataliia & Syzenko Anastasia. Effective Reading Strategies for Generation Z Using Authentic Texts. *Arab World English Journal*. 2020; № 1: 121–130.
6. Rachel Noorda and Kathi Inman Berens. Gen Z and Millennials: Contrasts in Reading Behavior and Readerly Identity. *The New Americanist*. 2024; № 3 (1): 47–71.
7. Cohen David K. *Teaching and Its Predicaments*. London: Harvard University Press, 2011.
8. Radaev V.V. Kak pobudit' studentov k chteniyu slozhnykh tekstov: opyt ispol'zovaniya cifrovyykh tekhnologiy. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2022; № 31 (7): 113–122.
9. Gray L. How Can We Get Students to Do the Reading? Perusall May Help. *Journal of Innovation, Teaching & Digital Learning Excellence*. 2021; № 1: 23–27.
10. Dubinina G.A., Zvyaginetsa E.P., Mel'nichuk M.V., Fedoseeva T.V. *Anglijskiy yazyk v menedzhmente*. Ch. 1. (Starting Point): uchebnik. Pod red. M.V. Mel'nichuk. Moskva: Prometey, 2023.
11. Daft Richard L. *Management*. Nashville: Vanderbilt University, 2022.

Статья поступила в редакцию 04.12.24

УДК 379.8

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-153-156

Kozhurova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: kozhurova_2013@mail.ru

Alekseeva V.S., primary school teacher, Bolugurskaya Secondary School n.a. E.E. Pakhomov (Bolugur Village, Yakutia, Russia), E-mail: vika.sofronova.98@mail.ru

ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF VOLITIONAL ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF GROUP WORK. The article is dedicated to a problem of development of volitional actions of younger schoolchildren. The relevance of involving children in labor activity through practical skills in terms of achieving subject-manipulative goals is described. The purpose of the study is to test effectiveness of development of volitional actions of younger schoolchildren in the context of group work. To achieve the goal, the following tasks are set: to evaluate the development of volitional actions in younger schoolchildren and to develop classes on "Skillful hands" group work. The criteria for the presence of volitional actions such as determination and accuracy are chosen as an assessment. The novelty of the research lies in the fact that the process of developing volitional actions includes circle activities through the applied practice of weaving. Regular weaving from different materials requires concentration, patience, perseverance and self-discipline, which has a beneficial effect on the development of volitional actions in children.

Key words: volitional actions, assessment criteria, primary school student, group work, weaving technique

А.А. Кожурова, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: kozhurova_2013@mail.ru
В.С. Алексеева, учитель начальных классов, МБОУ «Болугурская средняя общеобразовательная школа имени Е.Е. Пахомова», с. Болугур, Амгинский улус, Республика Саха (Якутия), E-mail: vika.sofronova.98@mail.ru

ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ

Статья посвящается проблеме развития волевых действий младших школьников. Описывается актуальность вовлечения детей в трудовую деятельность посредством практических умений в плане достижения предметно-манипулятивных целей. Целью исследования является проверка эффективности развития волевых действий младших школьников в условиях кружковой работы. Для достижения цели поставлены задачи: оценить развитие волевых действий у младших школьников и разработать занятия по кружковой работе «Умелые ручки». В качестве оценки выбраны критерии наличия волевых действий, таких как целеустремленность, точность и аккуратность. Новизна исследования состоит в том, что в процесс развития волевых действий включена кружковая деятельность посредством прикладной практики плетения. Регулярное плетение из разных материалов требует концентрации внимания, терпения, упорства и самодисциплины, что благотворно сказывается на развитии волевых действий у детей.

Ключевые слова: волевые действия, критерии оценки, младший школьник, кружковая работа, техника плетения

Актуальность. В современном обществе, в мире гаджет-зависимости, активности компьютерных игр все больше внимания уделяется развитию личности ребенка и его волевым действиям в плане достижения реальных предметно-манипулятивных целей. В школе дети испытывают трудности в выполнении заданий, которые требуют самостоятельности и настойчивости, не хватает элементарных волевых усилий. Волевые действия играют важную роль в жизни младших школьников, помогая им преодолевать трудности и развивать самодисциплину.

Задание 1: сделать из бумаги плетение ковра по схеме. Участники должны следовать инструкциям и не отклоняться от заданной схемы (табл. 2).

Дети проявляли интерес к заданию и прикладывали усилия для его завершения, но некоторые, в основном мальчики, легко теряли мотивацию, испытывали трудности в выполнении сложных этапов плетения из бумаги. Таким образом, представляем доли по критериям оценки волевых действий у испытуемых (табл. 3).

Таблица 1

Описание критериев для оценки наличия волевых действий младших школьников

№	Волевые действия	Имеет (+)	Не имеет (-)	Частично имеет (*)
1	Целеустремленность	Проявляет настойчивость и упорство в выполнении задания, уделяет достаточно времени и усилий для достижения результата, имеет ясную цель и стремление завершить задание успешно	Не проявляет интереса к заданию, легко отвлекается, часто отказывается от выполнения задания, не уделяет достаточно времени и усилий для завершения работы	Ребенок показывает интерес к заданию, но может легко потерять мотивацию, испытывает трудности в выполнении задания, но в целом прилагает усилия для завершения работы
2	Точность выполнения	Отлично справляется с выполнением задания, выполняет его точно, самостоятельно и безошибочно	Испытывает затруднения с выполнением задания, делает много ошибок и нуждается в помощи учителя	При выполнении задания иногда допускает ошибки, отвлекается, получает напоминания от учителя
3	Аккуратность	Задание выполнено аккуратно, ошибок и недочетов почти нет	Задание выполнено неряшливо, допускает много ошибок	Задание выполнено достаточно аккуратно, но есть небольшие ошибки и недочеты

Таблица 2

Результаты задания 1 по критериям волевых действий младших школьников

Список	Целеустремленность	Точность выполнения	Аккуратность
001	*	+	-
002	+	*	-
003	-	+	*
004	*	+	+
005	+	*	+
006	*	*	*
007	-	*	-
008	*	-	-
009	*	*	+

Таблица 3

Распределение критериев оценки волевых действий обучающихся по результатам первого задания, %

Волевые действия	Целеустремленность	Точность	Аккуратность
Имеет (+)	22,2%	33,3%	33,3%
Не имеет (-)	22,2%	11,1%	44,4%
Частично имеет (*)	55,6%	55,6%	22,3%

По итогам выполнения задания можно сделать следующий анализ результатов: «целеустремленность» присутствует у 22,2% учеников, они имеют четкие цели и стремятся достичь их. У 22,2% не наблюдается данный критерий, что указывает на неопределенность или отсутствие мотивации. Большинство (55,6%) имеют целеустремленность лишь частично, не всегда стремятся к достижению некоторых целей. У 33,3% учеников проявляется «точность» в своих действиях, они выполняют задания безошибочно. У 11,1% наблюдаем неумение сделать что-то правильно. 55,6% иногда проявляют точность, но не всегда. У 33,3% учеников наблюдается «аккуратность». Выполнили задание по инструкции без ошибок, что говорит о тщательности и внимательности к деталям. Однако у 44,4% испытуемых мы видим небрежность или неумение делать что-то аккуратно.

Методологическую основу исследования составили работы авторов, изучающие волевые действия: Л.И. Божович, М.В. Борцова, Н.Ю. Завьялова, А.М. Огородников и др. [1–4]; труды этнопедагогов дополнительного образования, раскрывающие роль кружковой работы, которая влияет на развитие волевых качеств ребенка: Л.Е. Богатырева, Б.Ф. Неустроев-Мандар Уус, З.Е. Павлова, Р.Е. Сафронова и др. [5; 6].

Цель исследования: проверить эффективность развития волевых действий младших школьников в условиях кружковой работы.

Для достижения цели были поставлены задачи: оценить развитие волевых действий у младших школьников и разработать занятия по кружковой работе «Умелые ручки».

Новизна исследования состоит в том, что в процесс развития волевых действий включена кружковая деятельность посредством прикладной практики плетения. Регулярное плетение из разных материалов требует концентрации внимания, терпения, упорства и самодисциплины, что благотворно сказывается на развитии волевых действий у детей.

Теоретическая значимость исследования. В работе предпринята попытка систематизации теоретических знаний о развитии волевых действий у младших школьников.

Практическая значимость исследования заключается в том, что педагоги могут использовать критерии оценки волевых действий младших школьников соответственно возрасту и брать основу идеи для разработки своих занятий на примере кружковой работы.

Практическая работа проводилась на базе МБОУ «Болугурская СОШ имени Е.Е. Пахомова» с углубленным изучением отдельных предметов в Амгинском районе Республики Саха (Якутия). В ходе эксперимента принимали участие учащиеся 4 класса в количестве 9 человек.

Для определённого представления состояния текущих волевых действий испытуемых мы дали им два задания, связанные не только с усидчивостью, но и с характерной двигательной активностью.

В качестве оценки выбрали критерии наличия следующих волевых действий: «целеустремленность» характеризует достижение цели, настойчивость и упорство при выполнении задания; «точность» позволяет диагностировать техническую точность и самостоятельность действий; «аккуратность» определяет опрятность и чистоту выполнения задания без ошибок (табл. 1).

По критериям волевых действий распределили примерные результаты наблюдения за ходом выполнения заданий: «имеет (+)», «не имеет (-)», «частично имеет (*)».

В целом у большинства мы видим частичные характеристики по описаниям волевых действий. Однако фиксировали некоторый процент учеников, не обладающих этими действиями, что является для нас условием дальнейшей работы над поставленной проблемой.

Задание 2: игра «Целевой метатель». Детям предлагается бросать мячи в цели, расположенные на разных расстояниях. Чем точнее будет бросок и чем ближе объект попадет к цели, тем больше очков будет заработано. Игра развивает волевые действия и усердие участников, а также помогает им улучшить координацию движений и навык оценки расстояний.

Таблица 4

Результаты задания 2 по критериям волевых действий младших школьников

Список	Целеустремленность	Точность выполнения	Аккуратность
001	+	+	-
002	+	*	*
003	*	+	*
004	+	*	*
005	*	*	*
006	*	-	*
007	+	*	-
008	*	-	*
009	*	+	*

У участников игры имеются промахи – ошибки при попадании в цель, но тем не менее здесь видно желание играть, есть потенциал для улучшения волевых действий. Процесс выполнения задания вовлекает в тренировки оттачивание тонких моторных движений для повышения ловкости и аккуратности.

Таблица 5

Распределение критериев оценки волевых действий обучающихся по результатам второго задания, %

Волевые действия	Целеустремленность	Точность	Аккуратность
Имеет (+)	44,4%	33,3%	0%
Не имеет (-)	0%	44,4%	77,7%
Частично имеет (*)	55,5%	22,2%	22,2%

Анализ данной таблицы позволяет сделать следующие выводы о характеристиках волевых действий участников игры: 44,4% детей имеют выраженную целеустремленность, что говорит об их способности устанавливать конкретные цели и стремиться к их достижению. Однако 55,5% учеников имеют целеустремленность только частично, они не всегда настойчиво преследуют цель. Большинство группы детей – 44,4% не проявляют точность, что указывает на их неопытность и недостаточную внимательность. Это может быть исправлено через тренировки и поддержку со стороны взрослых.

Таким образом, по итогам двух заданий мы видим, что дети обладают частичными навыками волевых действий. Для участников, которым не хватает должных действий по заданиям, необходима дополнительная поддержка и тренировка. Также важно создать подходящую обстановку и мотивацию для развития воли учеников, чтобы они осознали важность этих действий в достижении успеха в учебе и в жизни.

Для развития волевых действий учеников мы разработали занятия в условиях кружковой работы «Умелые ручки». Цель кружка: развитие волевых действий, таких как целеустремленность, точность и аккуратность. Задачей является овладение различными видами техники плетения для развития моторики, координации движений, творческого мышления у детей.

Дети знакомятся с техникой данного ручного труда: плетение из бумаги, фантиков, ниток, пресс-шпата, конского хвоста, ткани и других материалов. Они изучают основные узлы и способы соединения элементов, а также учатся создавать оригинальные композиции. Этим самым формируется самоконтроль, дети кропотливо следят за качеством выполнения каждого шага, стремясь к идеальному результату. Волевые действия превращаются в качества, которые будут полезны им не только в творческой деятельности, но и в повседневной жизни. Благодаря постоянной практике и стараниям они научатся преодолевать трудности, ставить перед собой цели в определенный отрезок времени и добиваться их, а также быть ответственными и настойчивыми в достижении результата.

В плане работы введен национально-региональный компонент народа Саха на примере самобытного традиционного ремесла – плетения из материала конского хвоста [5]. Это позволит обогатить этнокультурный образовательный процесс и предоставит учащимся возможность познакомиться с уникальной традицией декоративно-прикладного искусства якутов [6].

Таблица 6

План работы кружка «Умелые ручки»

№	Тема	Общее кол-во часов	В том числе	
			Теория	Практика
1	<i>Вводное занятие</i>	1 ч	1 ч	
2	<i>Плетение из бумаги</i>	3 ч	2 ч	1 ч
	Введение в плетение из бумаги	1 ч	1 ч	
	Основные техники плетения из бумаги	1 ч	1 ч	
	Подбор материала и плетение из бумаги «Карася»	1 ч		1 ч
3	<i>Плетение из фантиков</i>	3 ч	2 ч	1 ч
	Введение в плетение из фантиков	1 ч	1 ч	
	Основные техники плетения из фантиков. Сбор фантиков.	1 ч	1 ч	
	Плетение из фантиков ленточки	1 ч		1 ч
4	<i>Плетение оберега из ниток</i>	5 ч	3 ч	2 ч
	История и значение оберегов в культуре народов Якутии	1 ч	1 ч	
	Описание материалов и инструментов	1 ч	1 ч	
	Техника плетения оберега из ниток	3 ч	1 ч	2 ч
5	<i>Коллективно творческая работа</i>	2 ч	1 ч	1 ч
6	<i>Основы плетения из пресс-шпата</i>	4 ч	2 ч	2 ч
	Инструменты и материалы для плетения	1 ч	1 ч	
	Основные техники плетения из пресс-шпата	1 ч	1 ч	
	Плетение из пресс-шпата веревку для скота	2 ч		2 ч
7	<i>Плетение из конского хвоста</i>	6 ч	3,5 ч	2,5 ч
	Знакомство с конским хвостом его свойствами и видами	1 ч	1 ч	
	Знакомство с инструментами и материалами, используемыми в работе с конским хвостом	1 ч	1 ч	
	Знакомство с различными приемами подготовки конского хвоста к работе	1 ч	1 ч	
	Мойка, очищение	1 ч		1 ч
	Сортировка, вязка, подбор по цвету	1 ч		1 ч
	Плоское плетение в 3 пряди «Тымырдаайы»	1 ч	0,5 ч	0,5 ч
8	<i>Основы плетения из ткани</i>	5 ч	2 ч	3 ч
	Введение в искусство плетения из ткани	1 ч	1 ч	
	Изучение различных видов узлов и способов соединения ткани	1 ч	1 ч	
	Подбор материала, цветов	1 ч		1 ч
	Плетение из ткани «Олбох»	2 ч		2 ч
9	<i>Итоговое занятие</i>	2 ч	1 ч	1 ч
	Закрепление знаний, подведение итогов	1 ч	1 ч	
	Выставка работ учащихся, оценка деятельности	1 ч		1 ч
<i>Итого</i>		31 ч	17,5 ч	13,5 ч

В процессе наблюдения за работой учеников, у которых была выявлена нехватка волевых действий, было замечено, что они испытывают трудности в работе и часто отвлекаются. Однако быстро подстраиваются и начинают целеустремленно работать, когда видят, что их одноклассники активно участвуют в работе: проявляют терпеливость и внимание к деталям, стараясь создать красивые и качественные изделия. Они аккуратно подбирают материалы и тщательно следуют инструкциям, чтобы достичь желаемого результата. Это говорит о том, что наличие примера и поддержки со стороны сверстников положительно влияет на мотивацию и усиливает их волевые действия, создавая здоровую конкуренцию.

Таким образом, наблюдается улучшение моторики и координации движений рук, так как требуется точность, сноровка при работе с материалами. Дети также обмениваются опытом и советами друг с другом, что способствует развитию коммуникативных навыков и умения работать в коллективе. Каждое занятие вызывает все больший интерес у детей, которые с радостью посещают кружок и ждут следующую встречу. В целом наблюдение за работой учеников показывает их увлечение, мастерство, стремление к достижению хороших результатов. Волевые действия превращаются в личностные качества. Вместе с тем благодаря постоянной практике тонких моторных действий у ребенка развиваются и когни-

тивные функции, такие как выработка долговременной памяти, навыки концентрации внимания для дальнейших, более совершенных действий по плетению.

Данное исследование не претендует на обоснование исчерпывающего вывода по изучению оценки развития волевых действий детей. Мы продолжим работу в этом направлении, так как считаем, что волевые действия человека

носят единичный персонифицированный характер в зависимости от его настроения, от влияния социума, от поддержки близких значимых взрослых у ребенка. В будущем планируем спроектировать методические рекомендации формирующего оценивания волевых действий младших школьников во внеурочной деятельности.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Что такое воля? *Семья и школа*. 1991; № 1: 32–35.
2. Борцова М.В. Формирование волевых качеств младших школьников в условиях дополнительной образовательной деятельности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 75-4: 345–348.
3. Завьялова Н.Ю. Особенности воли младших школьников. *Образование и воспитание*. 2017; № 11: 19–21.
4. Огородников А.М. Психологические подходы в изучении вопроса проявления волевой сферы личности в напряженной деятельности. *Вестник Самарского государственного университета*. 2013; №5 (106): 188–192.
5. Богатырева Л.Е. *Технология работы с конским волосом*. Якутск: Бичик, 2008.
6. Неустроев-Мандар Уус Б.Ф. *Саха ойуута-бичигэ. Узоры и орнаменты саха*. Якутск: Бичик, 2007.

References

1. Bozhovich L.I. Chto takoe volya? *Sem'ya i shkola*. 1991; № 1: 32–35.
2. Borcova M.V. Formirovanie volevykh kachestv mladshikh shkol'nikov v usloviyakh dopolnitel'noj obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 75-4: 345–348.
3. Zav'yalova N.Yu. Osobennosti voli mladshikh shkol'nikov. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; № 11: 19–21.
4. Ogorodnikov A.M. Psihologicheskie podhody v izuchenii voprosa proyavleniya volevoj sfery lichnosti v napryazhennoj deyatel'nosti. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; №5 (106): 188–192.
5. Bogatyreva L.E. *Tekhnologiya raboty s konskim volosom*. Yakutsk: Bichik, 2008.
6. Neustroev-Mandar Uus B.F. *Saha oyuuta-bichig'e. Uzory i ornamenti saha*. Yakutsk: Bichik, 2007.

Статья поступила в редакцию 03.01.25

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-156-160

Kochetova A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen Russian State Pedagogical University (Saint Petersburg, Russia),
E-mail: annkochetov@yandex.ru

THE PROBLEM OF TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS OF SCHOOLCHILDREN IN PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF INTERACTION BETWEEN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION. The article addresses a complex issue of the need to account for the results of project and research activities of schoolchildren in the interaction between general and supplementary education. The concept of "accounting for individual achievements of students in education" is defined. The terms "achievement" and "success" are distinguished, and the task of developing a system for accounting the achievements not only of gifted students but also of the individual progress of each student is set. Brief results of a review of national and international practices of organizing project and research activities and forms of accounting for students' achievements are presented. The results of an empirical study on the state of the problem in the practice of general and supplementary education organizations are provided, focusing on how this is reflected on their websites as a significant element of the education system, as well as existing practices identified through focus groups with school teachers and educators of supplementary education. The main aspects of the problem are examined: the organization of project and research activities, the interaction between general and supplementary education, and the forms of accounting for students' achievements. A lack of interconnection between these aspects in the practice of educational organizations is identified. The necessity of accounting not only for "high achievements" of gifted students but also for tracking the progress of each child is substantiated. The perspective of future research emphasizes the need for a clearer definition of objectives and tasks of project and research activities, as well as the specification of its expected results in terms of competencies that reflect readiness for various types of activities and the ability to solve tasks of a certain level. To achieve this, qualitative methods should complement quantitative methods of tracking progress and achievements. This will allow not only tracking the formation of those competencies for which project-based activities are introduced but also obtaining a comprehensive picture of the individual development of a child, seeing their prospects, and adjusting their educational path.

Key words: achievement, success, consideration of individual student achievements in education, project and research activities, interaction of general and additional education

The work is carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation within the framework of the state assignment on the topic "The interplay of general and additional education in projects and research implemented by adolescents" (project No. VRFY-2024-0011)

A.A. Kochetova, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», г. Санкт-Петербург,
E-mail: annkochetov@yandex.ru

ПРОБЛЕМА УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена комплексной проблеме, связанной с необходимостью учета результатов проектной и исследовательской деятельности школьников во взаимодействии общего и дополнительного образования. Определено понятие «учет индивидуальных достижений школьника в образовании». Разведены понятия «достижение» и «успех», поставлена задача разработки системы учета достижений не только одаренных учащихся, но индивидуального прогресса каждого ученика. Представлены краткие результаты обзора отечественной и международной практики организации проектной и исследовательской деятельности и форм учета достижений школьников. Приведены результаты эмпирического исследования состояния проблемы в практике работы организаций общего и дополнительного образования по их отражению на сайте как значимом элементе образовательной системы, а также имеющихся практик с помощью проведения фокус-групп с учителями школ и педагогами дополнительного образования. Раскрыто состояние основных аспектов проблемы: организация проектной и исследовательской деятельности, взаимодействие общего и дополнительного образования, формы учета достижений школьников; выявлено отсутствие взаимосвязи между этими аспектами в практике работы образовательных организаций. Обоснована необходимость учета не только «высоких достижений» одаренных школьников, но и отслеживания прогресса каждого ребенка. В перспективе исследований выделено более четкое определение цели, задач проектной и исследовательской деятельности, конкретизация ее ожидаемых результатов в виде компетенций, отражающих готовность к различным видам деятельности, способность к решению задач определенного уровня. Для этого необходимо дополнить количественные методы отслеживания прогресса и достижений качественными методами. Это позволит не только отслеживать формирование тех компетенций, ради которых и была введена проектная деятельность, но и получить полноценную картину индивидуального развития ребенка, увидеть его перспективы и скорректировать его образовательный маршрут.

Ключевые слова: достижение, успех, учет индивидуальных достижений школьника в образовании, проектная и исследовательская деятельность, взаимодействие общего и дополнительного образования

Работа выполнена при финансовой поддержке Минпросвещения России в рамках государственного задания по теме «Взаимодействие общего и дополнительного образования в реализации проектной и исследовательской деятельности подростков» (проект № VRFY-2024-0011)

Актуальность. В современных условиях динамичности социальных изменений и неопределенности будущего, технологизации и цифровизации со всей остротой встает вопрос о педагогической поддержке взросления и социализации школьников, подготовки к жизни в обществе будущего, многие черты которого не до конца определены. В связи с этим меняется соотношение общего и дополнительного образования, которое все больше выходит на первый план в процессе самоопределения школьника при формировании образовательных перспектив, жизненных стратегий и профессиональных планов в силу его меньшей формализованности, чувствительности к индивидуальным запросам и способностям обучающихся [1]. Писарева С.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. отмечают инновационный характер этой работы: «Особенность исследования взаимосвязи основного и дополнительного образования в контексте самоопределения школьника состоит в том, что в процессе разработки научного проекта вырабатывается, создается новая образовательная практика» [2].

В этой ситуации возрастает значимость учета индивидуальных достижений школьника для определения достигнутых образовательных результатов, оценки индивидуального прогресса школьника в процессе его взросления. Тем не менее на практике такой учет ведется достаточно поверхностно, причем отдельно в общем и дополнительном образовании. В науке также нет четких методически проработанных систем оценки целостного личностного развития, не сводимого только к успешности в обучении.

Проектная и исследовательская деятельность школьников рассматривается сегодня как значимое направление государственной образовательной политики, средство достижения метапредметных результатов, способ развития ключевых компетенций учащихся, таких как критическое мышление, способность к самостоятельному поиску информации и решению проблем. Поэтому учет достижений школьников в этой деятельности представляет особый интерес.

Цель исследования: определение состояния проблемы учета индивидуальных достижений школьников в контексте взаимосвязи основного и дополнительного образования в практике работы образовательных организаций.

Задачи исследования:

- конкретизация понятия «учет индивидуальных достижений школьников в образовании»;
- выявление практик учета достижений школьников в России и за рубежом по материалам открытых источников;
- исследование состояния основных аспектов проблемы (организация проектной и исследовательской деятельности (ПИД), взаимосвязь общего и дополнительного образования в ПИД, формы учета достижений школьников в ПИД) в практике работы организаций общего и дополнительного образования по их отражению на сайте образовательной организации как значимого элемента образовательной системы;
- исследование имеющихся практик по проблеме и отношения к ним педагогов с помощью проведения фокус-групп;
- обоснование необходимости учета не только «высоких достижений» одаренных школьников, но и оценки продвижения каждого ребенка в его развитии.

Научная новизна. Обоснована потребность в налаживании взаимодействия организаций основного и дополнительного образования для более эффективного учета индивидуальных достижений школьников, включающих формальные и неформальные результаты. Разработаны и апробированы методики исследования, позволяющие получить как количественные, так и качественные показатели; выделена задача учета достижений в ПИД как деятельности, позволяющей развивать ключевые компетенции школьников, такие как критическое мышление, креативность, умение работать в команде и др.; обоснована необходимость разработки новых моделей, критериев и показателей оценки продвижения каждого школьника в развитии, которые могут стать основой для более содержательного взаимодействия основного и дополнительного образования.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в углублении понимания процессов взаимодействия основного и дополнительного образования; определении понятия «учет индивидуальных достижений школьников в образовании»; конкретизации теоретических основ учета индивидуальных достижений. Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке конкретного диагностического инструментария и полученных с его помощью результатов исследования, которые могут быть использованы в организации взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования, а также в подготовке педагогов к более эффективной работе с учащимися в рамках ПИД.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечены выбором в качестве методологических оснований системного, деятельностного и индивидуального подходов, адекватных предмету исследования; использованием набора необходимых и достаточных методов; комплексным анализом эмпирических данных и непротиворечивостью полученных разными методиками результатов; репрезентативностью выборки.

Для более четкого понимания задач эмпирической части исследования необходимо определить понятие «учет индивидуальных достижений школьника в образовании». Поиск на сайте «Словари и энциклопедии на Академике» показал, что такие достаточно широко используемые понятия, как «учет достижений школьника», «учет достижений» и даже просто «учет» для педагогики и образования практически не определены. Следует пояснить, что также понадобилось разграничить понятия «достижение» и «успех»; мы сделали это следующим

образом: достижение – объективно, а успех – это субъективное переживание объективного достижения. Дальнейший терминологический анализ [3] позволил сформулировать следующее определение понятия в аспекте рассматриваемой темы: «Учет индивидуальных достижений школьника в образовании – процесс и результат установления наличия объективно или субъективно новых результатов образования (воспитания, обучения и развития) школьника и получения новых продуктов его деятельности; их фиксация, измерение и регистрация с количественной и качественной стороны для определения состояния, уровня развития и прогресса школьника в образовании».

Соответственно, такое понимание переводит рассматриваемую проблему совсем в другой план. Согласно гуманистическому вектору современной педагогики, мы будем считать важными для каждого ребенка не только выдающиеся достижения, подтвержденные победами в состязательных мероприятиях, патентами и тому подобными свидетельствами, но и получение какого-либо нового для себя (субъективно нового) результата в образовании в широком смысле: обучения, воспитании и развитии человека. Переживание состояния успеха мотивирует дальнейшую активность, повышает самооценку. Поэтому важно рассматривать как достижение (и педагогу, и родителям, и школьнику) само продвижение ребенка в развитии, прогресс относительно самого себя вчерашнего. С этих позиций повышение в рейтинге в конкурсе или просто участие в каком-то новом деле – уже достижение. Фиксация объективных достижений в первую очередь касается одаренных школьников, точнее, школьников с проявленной одаренностью. Гораздо сложнее фиксировать индивидуальный прогресс каждого ребенка, но это чрезвычайно важно для содействия проявлению и развитию потенциальной одаренности, что актуально для всех остальных.

С этих позиций учет достижений школьников именно в ПИД приобретает особое значение, поскольку позволяет увидеть уровень проявления многих ключевых компетенций, готовность к какой-либо деятельности, способность к решению задач определенного уровня. Это позволит количественные методы отслеживания прогресса и достижений дополнить качественными методами и получить полноценную картину индивидуального развития ребенка, увидеть его перспективы и скорректировать образовательный маршрут.

В рамках исследования мы провели анализ практик учета достижений школьников в России и за рубежом по материалам открытых источников. Приведем здесь только основные результаты. И в России, и за рубежом используют такие формы представления результатов ПИД, как научно-практические конференции, фестивали, выставки и ярмарки; конкурсы проектных работ; летние научные программы или лагеря. Проводят творческие, культурные и арт-проекты, историко-культурные исследования и реконструкции. Идет разработка стартапов, бизнес-планов и предпринимательских идей, работают бизнес-инкубаторы [4; 5].

Относительно форм учета достижений школьников в России можно выделить, прежде всего портфолио, которые включают проекты, работы, сертификаты и результаты тестов; различные аттестаты и дипломы, т. е. документы, фиксирующие достижения учащихся. Безусловно, ведутся журналы успеваемости, проводят всероссийские и региональные мониторинги. Олимпиады и конкурсы, научные конференции и выставки также позволяют фиксировать и анализировать достижения учащихся. Индивидуальные образовательные планы и маршруты позволяют персонализировать учет достижений, хотя и используются не часто в силу сложности их организации.

Отдельно стоит сказать, что в ближайшей перспективе ситуация должна серьезно измениться, поскольку в рамках Национального проекта «Образование» идет Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». «Единая цифровая образовательная среда (ЕЦОС) будет включать: сервис контрольных измерительных материалов для оценки текущей успеваемости и самодиагностики; цифровую биографию; агрегатор образовательных результатов ученика; построение индивидуальных образовательных маршрутов [6].

За рубежом, в принципе, используются те же формы учета достижений школьников: профили и аттестаты (Transcripts); сертификаты (Certificates of Achievement), подтверждающие прохождение курсов и программ; различные варианты портфолио (Academic Portfolios, Career Portfolios). Используют обучающие платформы (Learning Management Systems-LMS, Canvas, Blackboard, Moodle, Digital Portfolios), где также ведется учет учебных достижений. В ряде стран применяют национальные и международные стандартизированные тесты (Standardized Testing): SAT, ACT в США, GCSE в Великобритании. Есть также программы комплексной системы учета и анализа академических достижений, например, International Baccalaureate (IB).

На первом этапе основным методом исследования стал анализ содержания официальных сайтов общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования. Для сбора информации был составлен план, включавший 18 вопросов, отражающих задачи нашей работы. Базой исследования стали учреждения Санкт-Петербурга из всех 18 районов: выборочно были проанализированы сайты 54 школ и 27 учреждений дополнительного образования. Далее в процессе анализа мы не будем указывать, что та или иная образовательная организация (ОО) относится к системе образования Санкт-Петербурга.

Приведем основные результаты этой части исследования.

По вопросу об отражении на сайте ОО в целом информации о ПИД можно сказать, что у 91% школ эта информация представлена, причем на самых разных страницах. Однако на 52% сайтов такая информация носит достаточно формаль-

ный характер, не содержит конкретных материалов. Важным позитивным результатом мы считаем, что у второй половины школ материалов много, они отражают реальную деятельность и серьезную организацию этой работы.

Например, на сайте ГБОУ гимназия № 73 «Ломоносовская гимназия» на отдельной странице «УНИО» размещен устав Ученического научно-исследовательского общества (УНИО), положение о детском объединении, информация о совете УНИО, традиционные мероприятия, а также критерии оценивания исследовательской работы и требования к оформлению. На сайте ГБОУ информационно-математический лицей № 393 отражена работа по организации ПИД в разделе «КосмоЛифт», также много материалов в разделе «Лицей вчера, сегодня, завтра». На сайтах ГБОУ школа № 456 и ГБОУ школа № 388 информация по организации ПИД расположена на отдельной странице «Проектная деятельность», хотя там представлено не так много материалов.

Более интересно и детально отражена работа по организации ПИД на сайте ГБОУ гимназия № 402: на страницах «Проектная и исследовательская деятельность», «Форум «Ижорские берега»» и «Форум «Земля героев»» представлено достаточно много материалов. На сайте ГБОУ Лицей № 281 на странице «Проектная и исследовательская работа» материал изложен в доступной и удобной форме, в достаточном количестве, есть ссылки на конкретные подразделы и документы, а также фотографии участников деятельности. На сайте ГБОУ СОШ № 21 представлено множество проектных и исследовательских работ, размещенных на отдельной странице «Проектная и исследовательская деятельность» в разделе «Образование», что подтверждает реальную результативность этой работы.

Поиск указаний на сайтах *конкретных форм организации ПИД* выявил относительно небольшой набор, но определенное разнообразие и своеобразие событий, которое дает некоторые представления об индивидуальности и организационной культуре каждой школы. Приведем в порядке убывания значимости перечень основных форм и примерное (исходя из нашей базы исследования) процентное соотношение школ, которые их используют: олимпиады – 100%; конкурсы – 100%; фестивали – 60%; конференции – 40%; проектные недели – 30%; соревнования – 30%; благотворительные акции и волонтерские рейды – 20%; праздники – 20%; форумы – 20%; ученическое научно-исследовательское общество – 10%; конкретные методические руководства (например, онлайн-конструктор тем исследовательских работ ГБОУ СОШ № 21) – 10%.

Как положительные моменты можно отметить, что примерно в половине школ преобладают межпредметные проекты. В большинстве школ используют преимущественно творческие и исследовательские практико-ориентированные проекты, и эта работа находит свое отражение в социальных сетях, хотя частота публикации разная – в среднем раз в месяц, раз в три месяца.

В качестве проблемных зон следует назвать то, что у большинства школ отсутствует информация о том, кто из учителей занимается организацией ПИД. Также почти не упоминается участие родителей, только в некоторых школах – как зрителей, слушателей результатов проектов своих детей. Сами учащиеся также почти нигде не привлекаются к *организации* ПИД в школе, хотя есть отдельные примеры: сообщество УНИО в Ломоносовской гимназии организует фестивали и работу секций; в ГБОУ СОШ № 229 ученик-победитель конференции прошлых лет возглавляет предметную секцию, а представитель секции входит в состав научного общества.

Относительно *взаимодействия основного и дополнительного образования* – совсем удручающая картина: практически во всех школах есть отделения дополнительного образования (ОДО), но они не участвуют в организации ПИД. Только в 30% анализируемых школ есть договор о сотрудничестве с учреждениями дополнительного образования (ДО), но и здесь нет указаний на взаимодействие в области ПИД. Есть указания на сотрудничество с другими учреждениями – библиотеками, музеями, вузами, но не в рамках ПИД. В основном это гимназии и лицеи. Они проводят совместные традиционные мероприятия, иногда упоминаются отдельные события, реализуют совместные акции, образовательные проекты и социальные инициативы. На сайтах же 70% школ нет вообще никаких упоминаний о сотрудничестве с учреждениями ДО; зачастую информацию можно найти только по поиску на сайте в каких-то частных разделах.

По вопросу о *развитии конкретных компетенций* в ПИД почти ни у кого мы не нашли информации. В целях и задачах ПИД чаще всего прописывают достаточно абстрактные формулировки общего характера, например: «ПИД направлена на формирование и развитие личности, формирование мировоззрения и гуманистического сознания, усвоение универсальных способов познания действительности» (ГБОУ СОШ №119); «В результате реализации данных проектов учащиеся сделают шаг навстречу: самому себе (предпримут шаги для познания самого себя и целенаправленного, осознанного «строительства» собственной личности) и будущей профессии (научатся осознавать свои способности, потребности и возможности)» (ГБОУ СОШ №158).

Но у ряда школ есть попытки более четко сформулировать цели и задачи ПИД, например, ГБОУ Лицей № 281 вывел следующий ряд «целей» (заметьте все же, что цель бывает одна, а задач может быть несколько): «1. Развитие личности ученика. 2. Формирование творческого взгляда к любой возникающей проблеме. 3. Развитие способности к исследовательскому типу мышления. 4. Активизация личностной позиции учащегося в образовательном процессе. 5. Развитие базовых способностей личности к рефлексивному мышлению, аналитическому под-

ходу, становлению субъектности. 6. Развитие способности строить эффективные коммуникации для достижения результата». ГБОУ СОШ № 229 также выстраивает целый ряд целей, а потом задач и далее указывает следующие компетенции: «информационная; коммуникативная; самоорганизация; самообразование».

Следует отметить, что практически все школы не разделяют инструментальные и терминальные цели, используя терминологию Милтона Рокка. То есть в целях и задачах школы пишут в одном ряду и то, что относится к развитию самого ребенка как конечной цели (его качеств, компетенций и т. д.), и то, что относится к средствам достижения («создание школьного научного сообщества», «развитие системы проектной и исследовательской деятельности обучающихся», «развитие системы инженерно-технического творчества детей и подростков», «построение индивидуальной образовательной траектории» и т. д.).

Мы уделили столько внимания целям и задачам ПИД, потому что они отражают ожидаемые результаты, а у нас поставлена задача понять, как же школы учитывают эти результаты, выделяя из них те, которые можно считать достижениями. Это тем более важно, что по вопросам: «Как отмечают достижения учащихся в ПИД?» и «Как ведется учет *индивидуальных достижений школьника* в различных видах проектной деятельности в школе и в дополнительном образовании?» – мы получили очень скудную информацию.

Отмечают достижения достаточно разнообразно: грамоты, сертификаты, дипломы по итогам тех или иных состязательных мероприятий; в ряде школ их размещают на сайте. Только в некоторых школах есть более развитая система поощрений, включающая элементы более серьезной мотивации. Например, в Ломоносовской гимназии существует «Золотой фонд гимназии», где в номинации «Наследники Ломоносова» награждаются учащиеся, наиболее активно ведущие исследовательскую деятельность, они даже могут быть номинированы на грант.

Учет индивидуальных достижений ведется практически везде с помощью личных портфолио учащихся, и что из себя представляют эти портфолио, организована ли эта работа, нигде не упоминается. Небольшой намек на существование какой-то системы мы нашли только на сайте ГБОУ Гимназия № 272: «Оценка за выполнение итогового индивидуального проекта фиксируется в оценочных листах, которые хранятся в соответствующем разделе портфолио ученика».

Практически все школы ведут просто статистический учет: сколько, кто, на каком уровне, в каких направлениях деятельности и в каких видах состязательных мероприятий участвовал, стал победителем, лауреатом или дипломантом.

Анализ сайтов *учреждений дополнительного образования* не дает значимых различий по обозначенным выше вопросам. Единственное, что стоит отметить: творчество педагогов здесь проявляется еще ярче в плане проведения самых разных интересных мероприятий, отражающих лицо каждого учреждения; как написал один из участников исследования: «Количество используемых форм зашкаливает и вдохновляет своим разнообразием».

На следующем этапе эмпирической части исследования мы использовали метод фокус-групп. Этот качественный метод исследования позволяет дополнить анализ сайтов и получить полуструктурированную информацию о реальной практике. Было проведено 3 модерерируемых групповых интервью с учителями школ и педагогами дополнительного образования Адмиралтейского района Санкт-Петербурга, активно участвующими в организации ПИД школьников. Три фокус-группы работали параллельно, общее число участников – 29 человек. Был разработан сценарий и перечень вопросов для обсуждения, который был согласован с планом, по которому мы работали на предыдущем этапе с сайтами. Количество вопросов было ограничено до 11 в соответствии с методикой проведения фокус-групп.

Приведем основные результаты.

Формы работы и события, используемые для организации ПИД: чаще всего это предметные олимпиады, научные конференции и конкурсы, проводимые по уровням от внутришкольного до международных. Также используют фестивали, выставки, ярмарки. В зависимости от особенностей ОО есть уклон в те или иные сферы науки, которые более престижны в данной школе, но в целом дается возможность всем проявить себя в разных по содержанию видах деятельности. В некоторых школах работают научные кружки, студии или клубы по интересам; особенно у современных школьников популярно медиа-направление. Проектная деятельность везде включена в рамки учебного процесса: используют проектные работы по различным предметам, и здесь большую роль играет конкретный учитель, который инициирует учебные проекты, и они интегрируются в образовательный процесс и могут быть выполнены как индивидуально, так и в группе (чаще индивидуально).

Некоторые школы используют летние школы и лагеря для проведения ПИД, например, ГБОУ СОШ № 232 ведет инновационную образовательную программу «Лето без границ» и организует ПИД учащихся академических классов во время летних биолого-экологических практик на острове Коневец. Есть интересные примеры «выращивания» традиционных событий с представлением результатов ПИД: так, Гимназия № 272 организует конференцию «Ровесник – ровеснику» по развитию личностной и социальной зрелости, которая из внутришкольной выросла до районной, а далее до городской. В 2024 году конференция посвящена Году семьи, создан отдельный сайт по конференции.

Обсуждения педагогами вопросов в основном подтвердили выводы первой части исследования, однако позволили выявить и другой интересный живой опыт, не отраженный на сайтах.

Так, школа № 229 с 2016 года ведет инновационную деятельность по проекту Площадки педагогического творчества (районный статус, не имеющий материального обеспечения) в рамках Школьного исследовательского института (ШИИ), где, в частности, накоплен опыт по *привлечению учащихся к организации ПИД*.

Школа № 255, являющаяся федеральной инновационной площадкой и победителем ряда престижных конкурсов, реализует концепцию *Детского научно-образовательного центра*, в рамках которого предусмотрены студии имитационного и 3D-моделирования, робототехники, электроники, компьютерной графики, кружки НТИ «Виртуальная и дополненная реальность», «Цифровые технологии в архитектуре», «Интернет вещей» и др. Работа организована в смешанном формате с использованием дистанционных технологий. Школа даже предлагает *всем учащимся региона* программы по сертификату на дополнительное образование детей за счет бюджетных средств федерального проекта «Успех каждого ребенка» и разместила на сайте инструкцию по оформлению сертификата.

Что касается *форм учета достижений*, то в школах администрация ведет количественный учет, а учителя побуждают учащихся вести собственные портфолио, и нет сколь-нибудь единообразных структур таких портфолио. Некоторые учителя выставляют за победы в конкурсах и олимпиадах оценки в журналы успеваемости, но другая часть педагогов считает, что это надо разделять. И, как правило, портфолио ведут не все школьники, а только те, у которых есть серьезные победы и достижения. Попытки отследить прогресс каждого ученика педагоги считают очень сложно реализуемой задачей в силу общей загруженности и обилия других обязанностей. В качестве более-менее успешного примера можно привести опыт Лицея № 281 – дипломанта городского конкурса инновационных продуктов «Сильные решения» 2023 года. Здесь создан комплекс интернет-ресурсов «Конструктор ИОМ» (индивидуальных образовательных маршрутов), и его частью является рефлексивный лист «Матрица ИОМ», который позволяет ученику и сопровождающим его взрослым отследить, зафиксировать и проанализировать ИОМ, в том числе достижения и планы на будущее [7, с.61]. Однако и в этом формате не предусмотрены конкретные умения, компетенции и отслеживание прогресса в их развитии.

Мы провели исследование, которое позволило оценить состояние проблемы учета индивидуальных достижений школьников в контексте взаимосвязи основного и дополнительного образования в практике работы образовательных организаций. Были решены следующие задачи исследования:

- определено понятие «учет индивидуальных достижений школьников в образовании»: это процесс и результат установления наличия объективно или субъективно новых результатов образования (воспитания, обучения и развития) школьника и получения новых продуктов его деятельности; их фиксация, измерение и регистрация с количественной и качественной стороны для определения состояния, уровня развития и прогресса школьника в образовании;
- выявлены практики учета достижений школьников в России и за рубежом по материалам открытых источников;
- проведено эмпирическое исследование методами анализа сайтов ОО и фокус-групп педагогов основных аспектов проблемы: организация ПИД, взаимосвязь общего и дополнительного образования в ПИД, формы учета достижений школьников в ПИД;
- актуализирована проблема учета не только «высоких достижений» одаренных школьников, но и отслеживания успешности каждого ребенка, его продвижения в личностном развитии.

Научная новизна включает обоснование необходимости взаимодействия основного и дополнительного образования для более эффективного учета индивидуальных достижений школьников, включающих формальные и неформальные результаты; разработку и апробацию методик исследования, позволяющих получить как количественные, так и качественные показатели; выделение задачи учета достижений в ПИД как деятельности, позволяющей развивать ключевые компетенции школьников; обоснование перспектив разработки новых моделей, критериев и показателей оценки продвижения каждого школьника в развитии, которые могут стать основой для более содержательного взаимодействия основного и дополнительного образования.

Теоретическую значимость результатов исследования представляют углубление понимания процессов взаимодействия основного и дополнительного образования; определение понятия «учет индивидуальных достижений школьников в образовании»; конкретизация теоретических основ учета индивидуальных достижений. Практическую значимость представляют разработанный диагностический инструментарий и полученные с его помощью результаты исследований, которые могут быть использованы в развитии взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования и в подготовке педагогов к эффективной организации ПИД учащихся.

Можно назвать следующие проблемы, выявленные в ходе исследования:

- отсутствие в массовой практике реальной взаимосвязи между общим и дополнительным образованием в организации ПИД школьников;
- отсутствие в науке и практике четкого понимания, что такое «учет индивидуальных достижений школьников в образовании»;
- отсутствие целостных систем учета индивидуальных достижений, учитывающих прогресс школьника и в основном, и в дополнительном образовании;
- отсутствие систем оценки и учета достижений конкретно в проектной и исследовательской деятельности;
- отсутствие методически проработанных форм персонализированного учета достижений школьников.

Основные выводы, которые можно сделать из результатов этого исследования следующие. И в нашей стране, и за рубежом можно увидеть *два основных акцента* в ПИД: 1) развитие исследовательских навыков и критического мышления; 2) стимулирование креативности и инноваций. Также можно выделить *два типа мероприятий* по выявлению одаренных школьников и для демонстрации их достижений: мероприятия самостоятельного характера и мероприятия просто с презентациями работ: выставки, ярмарки, конференции.

На большинстве сайтов организаций основного и дополнительного образования информация по ПИД и ее организации отражена слабо и несистемно. Отсутствует общее понимание о ее целях, задачах и конкретизация их в компетенциях.

Проблема учета достижений отдельно не ставится, учет заменяется констатацией фактов достижений, «валовым» статистическим подсчетом количества побед в самостоятельных мероприятиях. Информация об успешных работах обучающихся содержится в частных отчетах о конференциях или других конкретных мероприятиях.

Индивидуальный учет ведут сами школьники в своих портфолио, причем никакой структуры таких портфолио, каких-то рекомендаций по их ведению мы не обнаружили ни на одном сайте.

Учета в том смысле, чтобы результаты достижений в дополнительном образовании принимали во внимание при оценивании учебной деятельности в школе или наоборот, мы не обнаружили.

Безусловно, что не вся работа ОО может быть представлена на ее сайте. Тем не менее сайт отражает все те элементы образовательной системы учреждения, которые само учреждение считает значимыми. С этих позиций можно сделать вывод, что ПИД большинством ОО не рассматривается как значимый элемент своей образовательной системы.

Перспективы дальнейших исследований. Имеющийся положительный опыт отдельных школ нуждается в изучении, систематизации, оценке по общим критериям, а также в популяризации для того, чтобы помочь остальным школам наладить эту работу более качественно и системно.

Достижения должны пониматься в широком смысле: как достижение результатов образования всеми школьниками, а не только как выдающиеся достижения одаренных учеников, поскольку ПИД организуется для всех и формирует компетенции, необходимые всем.

Также нуждаются в более четком определении цели, задачи и ожидаемые результаты ПИД, т. е. конкретизация их в виде компетенций не только предметных, но и метапредметных, и личностных. Предпочтительно, чтобы это была единая компактная система, на основе которой возможна разработка критериев и показателей, позволяющих диагностировать и сравнивать достижения учащихся. На этой же основе возможно оценивать и сравнивать результаты работы самих ОО, поставив во главу угла прогресс в развитии каждого обучающегося, уровень проявления им компетенций, готовность к различным видам деятельности, способность к решению задач определенного уровня. Это подразумевает необходимость дополнить количественные методы отслеживания прогресса и достижений качественными методами, чтобы получить полноценную картину индивидуально-го развития ребенка, увидеть его перспективы и скорректировать его образовательный маршрут.

Очевидно, что это задача не для учителей школ и педагогов ДО. Нужна серьезная работа ученых и методистов для разработки удобных и понятных форм учета, способов фиксации достижений, структуры портфолио и т. д. Тогда мы сможем не только выявлять талантливых детей, но и способствовать развитию остальных учащихся; сможем отслеживать и сопровождать формирование у каждого ребенка тех компетенций, которые нужны в современной жизни и которые формируются именно в проектной деятельности.

Полученные результаты проведенного исследования могут быть использованы как учеными, работающими по основным аспектам обозначенной проблемы, так и практиками, в первую очередь руководителями учреждений основного и дополнительного образования и методистами, разрабатывающими формы учета достижений школьников.

Библиографический список

1. Кочетова А.А. Актуальное понимание миссии дополнительного образования и загородных детских оздоровительных лагерей. *Педагогическое взаимодействие в системе отдыха и оздоровления детей и молодежи: дополнительное образование в воспитательно-оздоровительном учреждении образования как пространство культурного досуга, персонального развития и профессионального самоопределения*: материалы VII Международной научно-практической конференции, 2018: 40–43.
2. Писарева С.А., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Взаимосвязь основного и дополнительного образования: анализ мнений педагогов системы дополнительного образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 178–182.

3. *Словари и энциклопедии на академике*. Available at: https://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=учет&from=ru&to=xx&did=econ_dict&stype=
4. Образовательный центр Сириус. Образовательный Фонд «Талант и успех». Available at: <https://sochisirus.ruhttps://sochisirus.ru>
5. Chen C.H. & Yang Y.C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 2019; № 26 (1): 71–81.
6. ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». Цифровая образовательная среда. Available at: <https://apkpro.ru/novosti/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/>
7. Кочетова А.А., Уткина А.Н., Фадеева О.Ф. Индивидуальный образовательный маршрут школьника: культура самоопределения. Санкт-Петербург: Ниц Арт, 2023: 120.

References

1. Kochetova A.A. Aktual'noe ponimanie missii dopolnitel'nogo obrazovaniya i zagorodnyh detskikh ozdorovitel'nykh lagerej. *Pedagogicheskoe vzaimodejstvie v sisteme otdyha i ozdorovleniya detej i molodezhi: dopolnitel'noe obrazovanie v vospitatel'no-ozdorovitel'nom uchrezhdenii obrazovaniya kak prostranstvo kul'turnogo dosuga, personal'nogo razvitiya i professional'nogo samoopredeleniya: materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*, 2018: 40–43.
2. Pisareva S.A., Radionova N.F., Tryapitsyna A.P. Vzaimosvyaz' osnovnogo i dopolnitel'nogo obrazovaniya: analiz mnenij pedagogov sistemy dopolnitel'nogo obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 178–182.
3. *Slovari i `enciklopedii na akademike*. Available at: https://dic.academic.ru/searchall.php?SWord=uchet&from=ru&to=xx&did=econ_dict&stype=
4. *Obrazovatel'nyj centr Sirius. Obrazovatel'nyj Fond «Talent i uspeh»*. Available at: <https://sochisirus.ruhttps://sochisirus.ru>
5. Chen C.H. & Yang Y.C. Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 2019; № 26 (1): 71–81.
6. ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России». Цифровая образовательная среда. Available at: <https://apkpro.ru/novosti/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda/>
7. Kochetova A.A., Utkina A.N., Fadeeva O.F. *Individual'nyj obrazovatel'nyj marshrut shkol'nika: kul'tura samoopredeleniya*. Sankt-Peterburg: Nic Art, 2023: 120.

Статья поступила в редакцию 02.12.24

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-160-163

Krasnikova A.V., senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: arina.krasnickova@yandex.ru

TECHNOLOGY FOR TRAINING STUDENTS IN CREATION OF CASES ON EARLY PREVENTION OF ILLEGAL BEHAVIOR OF STUDENTS. The article reveals a problem of using educational technologies in the process of teaching students of a pedagogical university to carry out activities for the early prevention of illegal behavior of minors on the example of case technology. Description of the technology of teaching students to create cases on the early prevention of illegal behavior of schoolchildren is given. This technology allows students to be involved in solving the problem, to understand their role and place in the implementation of prevention. The article analyzes stages of introduction of case technology into the learning process at the university, in which future teachers not only analyze problems, offer ways to solve them in the case proposed by the teacher, but also create their own cases based on personal pedagogical practice. Results of the study allow to conclude that the use of case technology not only in the context of a solution, but also its creation helps to include students in the process of their own education, where they exchange experiences, create educational meanings, which increases not only the activity, but also the motivational component of preparing for the early prevention of illegal behavior of schoolchildren.

Key words: educational technologies, case study, humanitarian approach in education, prevention, future teachers, illegal behavior, students, minors

A.B. Красникова, ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: arina.krasnickova@yandex.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЗДАНИЮ КЕЙСОВ ПО РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье раскрывается проблема использования образовательных технологий в процессе подготовки студентов педагогического вуза к осуществлению деятельности по ранней профилактике противоправного поведения несовершеннолетних на примере технологии кейсов. Дается описание технологии обучения студентов созданию кейсов по ранней профилактике противоправного поведения школьников. Данная технология позволяет вовлечь студентов в решение поставленной проблемы, осмыслить свою роль и место в осуществлении профилактики. В статье дается анализ этапов внедрения технологии кейсов в процесс обучения в вузе, в рамках которых будущие педагоги не только анализируют проблемы, предлагают способы их решения в предложенном преподавателем кейсе, но и создают на основе личной педагогической практики собственные кейсы. Результаты проведенного исследования позволяют сделать вывод, что использование технологии кейсов не только в контексте решения, но и его создания способствует включению обучающихся в процесс собственного образования, где они обмениваются опытом, создают образовательные смыслы, что повышает не только деятельностный, но и мотивационный компонент подготовки к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения школьников.

Ключевые слова: образовательные технологии, кейс-стади, гуманитарный подход в образовании, профилактика, будущие учителя, противоправное поведение, обучающиеся, несовершеннолетние

Актуальность исследования обоснована необходимостью осуществления профилактики безнадзорности, беспризорности и правонарушений среди несовершеннолетних, реализация которой возложена в том числе и на образовательные организации. Исходя из этого, будущий учитель должен обладать необходимыми профессиональными компетенциями, которые позволят реализовывать деятельность по раннему выявлению подростков с противоправным поведением, оперативному решению возникающих психолого-педагогических проблем, поиску вариантов их решения. В этой связи возникает потребность в исследовании образовательных технологий и особенностей их применения в учебном процессе, что будет способствовать изменению качества подготовки будущих специалистов к проведению профилактики противоправного поведения среди несовершеннолетних обучающихся.

В результате анализа учебно-методических материалов основной профессиональной образовательной программы (далее – ОПОП) по педагогическим направлениям подготовки (на примере профиля – История и Право) можно подчеркнуть, что их содержание способствует подготовке будущих педагогов к проведению мероприятий по профилактике противоправного поведения детей. Дисциплины психолого-педагогического и правового блоков ОПОП содержат темы по изучению особенностей и причин противоправного поведения, а также мер профилактики. Тем самым формируется когнитивный компонент готовности будущего педагога, включающий знание нормативно-правовых основ ранней профилактики противоправного поведения обучающихся, форм и методов работы с детьми с противоправным поведением, основ взаимодействия с другими субъектами профилактики противоправного поведения подростков [1].

Несмотря на содержательный потенциал программы, необходимо отметить, что в ее содержании отсутствует интеграция (преемственность) содержания дисциплин по противоправному поведению школьников относительно друг друга, что ведет к нарушению системной подготовки студентов к осуществлению профилактики; преобладают традиционные формы проведения занятий: лекции, практические занятия, семинары, коллоквиумы, которые направлены в большей степени на формирование теоретических основ по проблеме; в ходе практической подготовки не предусмотрены мероприятия, направленные на профилактику противоправного поведения среди несовершеннолетних.

С учетом выявленных проблем можно сделать вывод о том, что формирование готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности, в том числе по профилактике агрессивного, девиантного поведения несовершеннолетних, требует совершенствования учебного процесса в системе высшего образования, что будет способствовать повышению качества обучения. По мнению Т.В. Дмитроченко и Н.А. Калугиной, формирование активной профессиональной позиции будущего педагога, его способности решать педагогические задачи, осмысливать свою деятельность, выстраивать траекторию профессионального роста будет возможным при условии использования «продуктивных» образовательных технологий (игровые технологии, технология развития критического мышления, проектные технологии) [2, с. 91]. С.И. Поздеева, Л.Г. Смышляева, А.А. Никитин отмечают, что именно образовательные технологии позволяют достичь личностных, предметных, метапредметных результатов обучения, сформировать у студентов личные профессиональные и методические компетенции [3, с. 201]. Таким образом, переосмысление содержания учебных программ и вне-

дствие новых образовательных технологий в подготовку будущих учителей станет важным шагом к улучшению ситуации с противоправным поведением среди школьников. Это поможет создать безопасную образовательную среду, где каждый учащийся будет чувствовать себя защищенным и поддержанным. В связи с этим возникает необходимость осознанного выбора образовательных технологий в учебном процессе вуза, а также выявления особенностей их использования.

Цель исследования – разработать технологию обучения студентов созданию кейсов по ранней профилактике противоправного поведения обучающихся.

Для достижения цели были поставлены следующие задачи: выявить особенности использования технологии кейсов в образовательном процессе при подготовке студентов к профилактике противоправного поведения обучающихся; описать процесс внедрения технологии обучения студентов созданию кейсов, дать характеристику его этапов.

Новизна исследования: в исследовании кейс-технология используется не только с целью анализа студентами предложенной конкретной проблемы и ее решения (как это часто бывает), но и с точки зрения самостоятельного описания ими ситуации из личного педагогического опыта с целью ее осмысления, «присвоения» и анализа.

Теоретическая значимость исследования связана с описанием методики использования технологии кейсов и обобщении результатов их внедрения в обучение при рассмотрении проблем, связанных с изучением противоправного поведения несовершеннолетних.

Практическая значимость заключается в возможности использования эмпирических данных исследования в ходе проведения в вузе семинарских занятий, коллоквиумов по дисциплинам психолого-педагогической, методической, правовой направленности.

Методологической основой исследования выступили гуманитарный подход в образовании, который позволил организовать взаимодействие преподавателей и студентов как равноправных субъектов подготовки (М. Хайдеггер, М. Мамардашвили, М.Н. Фроловская, Г.Н. Прохументова); положения педагогики совместной деятельности (Г.Н. Прохументова, Л.А. Никитина, С.И. Поздеева, Н.В. Волкова). С позиции гуманитарного подхода образовательные технологии понимаются как инструмент совместной деятельности и взаимодействия участников образовательного процесса. В этом контексте обмен опытом между субъектами образования приводит к их взаимному влиянию друг на друга и созданию мест «личного присутствия», что способствует появлению новых образовательных смыслов в ходе выполнения конкретных задач. Как отмечает Г.Н. Прохументова, «только в самой деятельности, попадая в ситуацию разрыва старых норм, смыслов и ценностей с новыми, становящимися, человек выходит в ситуацию формирования и развития своей субъектности. И в этом смысле переплетаются два процесса в единый: человек развивается, развивая деятельность» [4].

В процессе исследования нами использовались следующие эмпирические методы: наблюдение, беседа, интервью, метод кейс-стади, феноменологический метод. Обучение студентов созданию кейсов реализовывалось на практических занятиях по дисциплине «Профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» у студентов выпускного курса (56 человек), которые уже практически освоили основную профессиональную образовательную программу.

Кейс-технология впервые начала использоваться в бизнес-образовании, но на современном этапе имеет применение и в других сферах, в том числе в образовательной деятельности. Востребованность и значимость данной технологии в педагогической сфере повысилась ввиду новых требований к профессии учителя, а также в связи с трудностями выпускников быстро ориентироваться в сложившихся профессиональных условиях, а также проблемами в практической реализации приобретенных знаний [5].

Использование кейс-технологии по вопросам противоправного поведения обучающихся среди будущих учителей было обусловлено следующими основаниями:

- кейс-технология является интерактивной формой обучения, которая позволяет вовлечь в процесс познания большинство студентов;
- кейс-технология позволяет организовать совместную деятельность преподавателя и студентов;
- при решении конкретных педагогических ситуаций у студентов формируются профессиональные ценностные ориентации по ранней профилактике противоправного поведения обучающихся;
- в процессе решения кейсов, их составления и обсуждения происходит осмысление будущей профессиональной деятельности и ее наполнение собственными смыслами и ценностями;
- кейс-технология позволяет студентам выявить проблемы, возникающие в их профессионально-педагогической деятельности, определить их причины, отобрать оптимальные способы их решения [6, с. 206].

Цель применяемой технологии – сформировать у студентов умения и навыки анализа педагогических ситуаций, в том числе из собственного опыта, выявлять в них проблемы и разрабатывать варианты их решения, формируя тем самым личные смыслы и мотивы в деятельности по профилактике.

Технология обучения студентов созданию кейсов реализовывалась в два этапа.

Первый этап включал работу студентов с предложенным преподавателем кейсом. Деятельность студентов была организована в группах, задача которых

заключалась в решении поставленной в кейсе проблемы. Основная задача студентов заключалась в практическом применении полученных знаний посредством анализа и решения конкретной педагогической ситуации (кейса). Будущие учителя ставили перед собой цель выявления профессиональных сложностей и проблем, установления причин их возникновения и поиска эффективных методов их преодоления. В качестве иллюстрации приведем пример кейса, который был предложен студентам на первом этапе обучения:

Кейс

Контекст. Студент педагогического университета проходит производственную практику в школе № 1 г. Барнаула. Практикант ведет уроки по предмету «Обществознание» в 9 классе. Всего в классе обучается 25 человек в возрасте 15–16 лет. 5 школьников относятся к малоимущим семьям, 2 школьника – к семьям, находящимся в социально опасном положении. Также в классе мальчик Н. стоит на учете в ПДН за совершение административного правонарушения. Учителя часто недовольны поведением Н. (срыв занятий, стычки с одноклассниками, курение). Учителя ведут профилактические беседы с данным обучающимся, с его родителями.

Ситуация. В среду в 10.00 проходил урок обществознания в 9 классе. Урок по теме «Понятие и виды правонарушений» проводил студент-практикант. Это был третий урок в этом классе. Практикант очень волновался, так как класс большой и шумный. Во время урока практикант пригласил к доске ученика Н., чтобы он начертил схему «Виды правонарушений». Ученик Н. вместе с несколькими ребятами не слушали практиканта, занимались своими делами, громко смеялись, отвлекали весь класс. Студент-практикант сделал им замечание, но никакой реакции в ответ не получил. Больше никаких действий в отношении данных обучающихся педагог не сделал, посчитав, что это все равно бесполезно, да и практика скоро закончится. Студент беседовал с другими обучающимися по теме урока, не реагировал на выкрики, комментарии ученика Н. и его друзей.

Пока учитель обсуждал с учениками виды правонарушений, ученик Н. попросил у своей одноклассницы Д. телефон, чтобы послушать музыку на уроке. Но Д. не дала телефон, так как засомневалась, вдруг Н. его испортит. Ученик Н. обиделся на одноклассницу и выхватил телефон из ее рук, намереваясь подражать ей в ответ на проявленную «жадность», при этом не удержал телефон в руках – телефон упал и разбился. Ученик Н. выбежал из класса. В этот момент прозвенел звонок с урока. Практикант попытался выяснить у девочки, что произошло. Ученица рассказала, что случилось. Студент-практикант сообщил о происходящем классному руководителю этого класса, чтобы он разобрался в ситуации.

Вопросы к кейсу: проанализируйте ситуацию, выявите в ней проблему, определите ее причины; на основании теоретических знаний и собственного опыта предложите пути ее решения.

Опираясь на изученную литературу, представьте решение кейса по следующей схеме: характеристика проблемы, поставленной в кейсе; перечисление ее причин; подбор способов ее решения; рекомендации молодому педагогу по проблеме.

Студенты анализировали кейс по предложенной структуре именно в группе, так как такая форма работы обеспечивает мобилизацию мыслительного процесса студентов по отстаиванию своей точки зрения и умение прислушиваться к мнению коллег, что достаточно важно при осуществлении профессиональной деятельности. Условием работы в группе было то, что каждый ее член рассматривал ситуацию с позиции определенной роли: руководитель организации (директор), учитель обществознания/права, классный руководитель, обучающийся, родитель. Использование элементов ролевой игры позволило взглянуть на проблему с разных позиций, предложить возможные способы ее решения, а также обеспечить активность каждого участника группы, задействовать в рамках поиска решения проблемы.

Работая в группе, студенты совместно формулировали проблему, поставленную в кейсе, определяли ее причины на основе уже полученных знаний в ходе изучения психолого-педагогических дисциплин, правовых дисциплин, полученного опыта в ходе прохождения педагогической практики, а также предложенной к занятию литературы. В процессе обсуждения ситуации в группах возникали на первом этапе сложности в формулировке самой проблемы, студенты путались в разграничении проблемы и ее причин. В рефлексивных картах по решению кейса студенты отмечали: «В данной педагогической ситуации проблемой является то, что в классе есть трудный ребенок. Причиной такого поведения является то, что учитель не предпринял никаких действий по поддержанию дисциплины. До этого, видимо, никакая работа не велась с данным подростком». Таким образом, у студентов возникли трудности в определении проблемы, поставленной в кейсе. Причина определена поверхностно, без всестороннего анализа проблемы, без выхода за рамки предложенной ситуации; но стоит сказать, что студент видит решение проблемы в педагогической помощи подростку именно со стороны учителя.

Стоит отметить, что для студентов наибольшую сложность вызвал поиск конкретных способов решения поставленной проблемы. Среди рекомендаций по разрешению поставленной в кейсе проблемы студенты отмечали осуществление индивидуальной работы с такой категорией обучающихся, а также использование авторитарных методов обучения и воспитания: «Рекомендации учителю: усиление дисциплины на уроках и проведение личных бесед с «проблемными» учениками». «В случае, если ребенок с отклоняющимся поведением отказы-

вается выполнять работу, дайте ему индивидуальное задание». Некоторые студенты видели решение проблемы в использовании на уроках учителями интерактивных методов и средств обучения, способствуя тем самым повышению заинтересованности детей: «В данном случае необходимо было акцентировать внимание на актуальности изучаемого материала «Виды правонарушений». Используйте частую смену деятельности на уроке, «завлекайте» учащихся интересным материалом, формами работы». В данных рекомендациях студенты уже предлагают реализацию личностно ориентированного обучения, обеспечивающего и поддерживающего процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности обучающегося. Но отметим, что в предложенных способах решения возникшей проблемы нет системности, взаимосвязи. Будущие учителя перечисляют варианты решения ситуации, но не всегда выстраивают причинно-следственные связи, не раскрывают содержание предложенной меры.

При определении различных способов решения кейса студенты совершали ошибки при выборе психолого-педагогических и методических методов работы с детьми с противоправным поведением, не обосновывали выбор этих методов: «На первых порах следует дать проблемным детям какое-либо особенное задание, назначить их своими помощниками, к примеру. И, разумеется, нужно поощрять за выполнение данного задания. Таким образом, у ребенка может сложиться ощущение, что к нему есть какое-то особенное отношение, а значит, учителям он не безразличен как ученик. Это формирует у него привычку получать внимание за хорошие поступки, чем он будет в дальнейшем пользоваться».

Студенты подчеркивали важность сотрудничества педагогов в решении проблемы подростковой преступности. Они считают, что для эффективной профилактики правонарушений необходимо взаимодействие молодых специалистов с опытными наставниками, а также повышение квалификации всех педагогов в области раннего выявления и предотвращения противоправного поведения: «Необходимо изменить подход на уроке к «проблемным» ученикам, для этого требуется познакомиться с основами ранней профилактики противоправного поведения обучающихся. Пронаблюдать за поведением класса на других уроках и отметить методы поддержания дисциплины на уроке у более опытных учителей. Стараться проводить интересные и оригинальные уроки, которые не были бы похожи на обычные».

Реализация первого этапа показала, что студенты обладают теоретическими знаниями по вопросам профилактики противоправного поведения, но возникало сложности в видении проблемы, ее причин и в особенности способов ее решения и желания это делать. Становится очевидным, что студентам необходимо моделирование педагогических ситуаций, построение алгоритма их решения. Конечно, наставническая помощь учителя и преподавателя (в рамках прохождения практики) необходима молодым педагогам, так как они еще не готовы самостоятельно осуществлять деятельность и не знают способов выхода из сложившейся профессиональной ситуации.

На втором этапе организована работа по подготовке студентами собственных кейсов, исходя из личной педагогической практики, так как мы считаем, что кейс-технология необходимо организовывать не только с точки зрения процесса решения поставленной проблемы (как чаще всего происходит на практике), но и с точки зрения вовлечения обучающихся в процесс его создания [7]. В ходе совместной работы студенты и преподаватель занимаются разработкой содержания кейса. Они детально описывают контекст, а также ситуацию из профессиональной практики студента, требующую принятия решения. Далее участники процесса формулируют ключевые вопросы, определяют структуру ответа и анализируют возможные трудности, которые могут возникнуть при его подготовке. Приведем пример кейса, который составили студенты.

Контекст: Молодой педагог по окончании педагогического университета устроился на работу в школу № 2 г. Камня-на-Оби. Он стал преподавать «Обществознание» в 9 классе и был назначен классным руководителем данного класса. Всего в классе обучается 20 человек в возрасте от 15–16 лет. В классе обучается мальчик П. (17 лет), который является второгодником и состоит на учете в ПДН за употребление запрещенных веществ. В кругу его друзей находятся лица старше 18 лет из неблагоприятной среды. Учителя и инспектор ПДН ведут профилактические беседы с данным обучающимся и его родителями. Также с приходом нового учителя в данный класс перевелся и новый ученик К. из другой школы. Новый ученик К. являлся отличником, но никак не мог найти себе друзей среди нового класса.

Ситуация: во время парной работы на уроке «Обществознание» ученик П. и ученик К. подружились. Учитель подумал, что ученик П. встал на путь исправления и начал заводить себе новых друзей из школы. Позже они стали вместе сидеть на каждом уроке. Ученик П. решил познакомить ученика К. со своими друзьями. Ученик К. обрадовался принятию в новую компанию. Чтобы «соответствовать» своим новым друзьям, он стал вместе с учеником П. прогуливать уроки, хамить учителям, классному руководителю, опаздывал на уроки, открывал двери с ноги, стал воровать у родителей деньги на приобретение запрещенных веществ, подолгу не приходил домой ночевать (оставался у друзей). Через полгода ученика К. поставили на учет в ПДН. Родители ученика К. пришли в школу к классному руководителю (молодому педагогу) и предъявили ему замечание, почему же он как классный руководитель не оградил их ребенка от влияния плохой компании.

Структура анализа и вопросы, поставленные в рамках данного кейса, были идентичны структуре и вопросам, рассмотренным в предыдущем кейсе.

Процесс описания ситуации из личного педагогического опыта позволил студенту обратить внимание на ситуацию и ученика, увидеть в ней «место личного присутствия» [8]. Стоит отметить, что описание ситуации вызвало ряд проблем: студенты долго подбирали «подходящий случай» (хотя при обсуждении с преподавателем их насчиталось несколько), поиск проблемы, некоторые ситуации казались студентам обыденными, и они не придавали им значения на практике. Также сложность возникла с составлением текста-описания, приведем комментарий студента в рефлексивной карте: «Я долго не мог составить текст, так как задача была описать ситуацию, то есть по сути написать связный рассказ, но на деле «рассказать устно» и «написать текст» – совершенно разные вещи». Также студенты ощущали необходимость помощи по созданию кейса от преподавателя: «Описать ситуацию с практики – дело простое, ведь ты был непосредственным ее участником. Но оказалось, что это трудоемкий процесс, который требует знания теоретических и практических его аспектов». На этом этапе пришли к выводу, что большинство студентов отмечают важность организации такой работы совместно с преподавателем, так как это взаимодействие повышает не только теоретическую подготовку, но обеспечивает формирование коммуникативных навыков, умение критически осмысливать свой опыт: «смыкаются границы и барьеры в работе», «узнаешь много дополнительной информации от преподавателя, профессиональных советов, на простом занятии не хватает времени на это» [9, с. 72]. Также столкнулись с тем, что студентам было сложно работать в группах вместе с преподавателем, так как будущие педагоги боялись совершить ошибки, неточности. При возникновении таких ситуаций преподаватель должен выстроить комфортную обстановку, позволяющую студентам творчески мыслить, предлагать различные варианты решения ситуации, не боясь ошибиться.

После того как студенты составили собственный кейс, они обмениваются им друг с другом, выделяют проблемы и выдвигают способы их решения. На данном этапе также используются элементы ролевой игры: но здесь студенты выступают в качестве разработчиков кейса, учителей (в процессе поиска решений) и экспертов. На данном этапе студенты отмечали сложности в подготовке кейса, описании ситуации, но отмечали, что такая работа позволяет осмыслить свой опыт, выстроить маршрут разрешения возникшей проблемы.

Таким образом, технология обучения студентов созданию кейсов по ранней профилактике противоправного поведения обучающихся позволяет:

- привлечь междисциплинарные знания, умения и навыки для определения способов решения поставленной проблемы;
- вовлечь студентов в процесс познания и обеспечить совместную деятельность преподавателя и студентов;
- выявить трудности и проблемы, с которыми сталкивается молодой учитель в реальной практике, осуществлять поиск причин их возникновения, отбирать способы, позволяющие решить возникшую ситуацию;
- сформировать в процессе построения решения конкретных педагогических ситуаций профессиональные ценностные ориентации в области осуществления ранней профилактики противоправного поведения несовершеннолетних.

В процессе решения и создания кейсов студенты включены в процесс собственного образования, где они сами обмениваются опытом и создают образовательные смыслы в осуществлении ранней профилактики, у них появляется понимание своего места в ситуации, своего участия как субъекта, что обеспечивает развитие мотивации к осуществлению ранней профилактики противоправного поведения несовершеннолетних.

Библиографический список

1. Красникова А.В. Характеристика модульной программы подготовки студентов педагогического вуза к ранней профилактике противоправного поведения обучающихся. *Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review)*. 2022; Выпуск 2 (42): 126–135.
2. Дмитровиченко Т.В., Калугина Н.А. Реализация современных образовательных технологий в процессе формирования профессиональной субъектности будущих учителей. *Ценности и смыслы*. 2024; № 3 (91): 84–100.
3. Поздеева С.И., Смышляева Л.Г., Никитин А.А. Образовательные технологии: осознанная или навязанная необходимость? *Вестник Томского государственного университета*. 2024; № 500: 197–202.
4. *Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования, анализа и применения*. Под ред. Н.В. Бордовской. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена. 2008.
5. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально ориентированного обучения. Available at: http://evolgov.net/case/case_study.html
6. Голубчикова М.Г. Кейс как средство развития учебно-профессиональной самостоятельности студентов педагогических профилей. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5 (90): 205–207.

7. Никитина Л.А. Создание кейса – образовательный ресурс формирования текстовой деятельности магистрантов. *Материалы VII Международной научно-практической конференции*. Барнаул: АлтГПУ, 2019: 183–186.
8. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления: (опыт гуманитарного исследования). Томск: Издательство Томского государственного университета, 2016.
9. Красникова А.В. Кейс-технология в развитии субъектной позиции будущего учителя в осуществлении ранней профилактики противоправного поведения обучающихся. *Материалы Международной научно-практической конференции*. Томск: ТГПУ, 2024: 68–73.

References

1. Krasnikova A.V. Charakteristika modul'noj programmy podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza k rannej profilaktike protivopravnogo povedeniya obuchayuschihся. *Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie (Pedagogical Review)*. 2022: Vypusk 2 (42): 126-135.
2. Dmitrochenko T.V., Kalugina N.A. Realizatsiya sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologiy v processe formirovaniya professional'noj sub'ektnosti buduschih uchiteley. *Cennosti i smysly*. 2024; № 3 (91): 84-100.
3. Pozdeeva S.I., Smyshlyaeva L.G., Nikitin A.A. Obrazovatel'nye tekhnologii: osoznannaya ili navyazannaya neobходimost'? *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 500: 197-202.
4. *Gumanitarnye tekhnologii v vuzovskoy obrazovatel'noj praktike: praktika proektirovaniya, analiza i primeneniya*. Pod red. N.V. Bordovskoy. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2008.
5. Dolgorukov A.M. Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no orientirovannogo obucheniya. Available at: http://evolkov.net/case/case_study.html
6. Golubchikova M.G. Kejs kak sredstvo razvitiya uchebno-professional'noj samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskikh profilей. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5 (90): 205-207.
7. Nikitina L.A. Sozdanie kejsa – obrazovatel'nyj resurs formirovaniya tekstovoy deyatel'nosti magistrantov. *Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Barnaul: AltGPU, 2019: 183-186.
8. Prozumentova G.N. Obrazovatel'nye innovatsii: fenomen "lichnogo prisutstviya" i potencial upravleniya: (opyt gumanitarnogo issledovaniya). Tomsk: Izdatel'stvo Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016.
9. Krasnikova A.V. Kejs-tehnologiya v razvitiij sub'ektnoj pozicij buduschego uchitelya v osuschestvlenii rannej profilaktiki protivopravnogo povedeniya obuchayuschihся. *Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Tomsk: TGPU, 2024: 68-73.

Статья поступила в редакцию 02.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-163-166

Kryuchkova E.S., senior lecturer, Kazan State Institute of Culture (Institute) (Kazan, Russia), E-mail: lerumax80@mail.ru

CREATIVITY OF THE HEAD OF THE ORCHESTRA OF FOLK INSTRUMENTS AND THE WAYS OF ITS FORMATION AT A UNIVERSITY OF CULTURE. The article considers creativity as one of characteristics of creative activity of a conductor of an orchestra of Russian folk instruments. The objective is to identify ways to form creativity among students-future leaders of instrumental groups studying at a university of culture. Based on the analysis of philosophical, cultural, and musicological works and the study of the activities of famous Russian conductors in the context of modern artistic and cultural trends, the author identifies the meaning of creativity, studies the specifics of a special professional variety of creativity and thereby significantly develops generally accepted judgments regarding the special quality of creative leadership of instrumental groups. The application of an integrated approach allows to draw fundamentally new conclusions regarding the essential aspects of creativity – creative and pragmatic, acting in close unity in the work of the head of the orchestra of Russian folk instruments. Based on this premise, the author formulates in a new way the strategic goal of university specialized education for students studying conducting specialties, presenting it as fostering a sense of original style. Important results are also: the definition of a model of profile motivation for the training of future orchestral leaders; a holistic review of pedagogical directions for the formation of creativity, which are previously considered by other researchers in a fragmented and cursory manner. The research is important for further development of the problem of creativity from the perspective of the special competence of the modern head of the instrumental team.

Key words: creativity, folk music, folklore, conductor of orchestra of folk instruments, pragmatism, style, timbre sound, ways of forming creativity

E.S. Крючкова, доц., Казанский государственный институт культуры (Институт), г. Казань, E-mail: lerumax80@mail.ru

КРЕАТИВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРКЕСТРА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ПУТИ ЕЁ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается креативность как одна из характеристик творческой деятельности руководителя (дирижёра) оркестра русских народных инструментов. Цель – выявление путей формирования креативности у студентов – будущих руководителей инструментальных коллективов, обучающихся в вузе культуры. На основе анализа философских, культурологических, музыковедческих трудов и изучения деятельности известных российских дирижёров в контексте современных художественно-культурных тенденций автору удалось определить различия между творчеством и креативностью, изучить специфику особой профессиональной разновидности креативности и тем самым значительно развить общепринятые суждения касательно особого качества творческого руководства инструментальными коллективами. Применение комплексного подхода позволило сделать принципиально новые выводы относительно существенных сторон креативности – творческой и прагматической, выступающих в работе руководителя оркестра русских народных инструментов в тесном единстве. Исходя из даннойсылки, автор по-новому сформулировал стратегическую цель вузовского профильного обучения студентов, обучающихся по музыкально-инструментальным дирижёрским специальностям, представив её как как воспитание чувства оригинального стиля. Важными результатами также стали: определение модели профильной мотивации обучения будущих оркестровых руководителей, целостное рассмотрение педагогических направлений по формированию креативности, которые ранее другими исследователями рассматривались разрозненно и бегло. Данное исследование имеет важное значение для дальнейшей разработки проблемы креативности в ракурсе особой компетенции современного руководителя инструментального коллектива.

Ключевые слова: творчество, креативность, народная музыка, фольклор, руководитель (дирижёр) оркестра народных инструментов, прагматизм, стиль, тембровое звучание, пути формирования креативности

Актуальность предложенного исследования обусловлена стремительным развитием глобальной информационной сферы, меняющимся звуковым миром, доминированием массовой культуры, качественной изменчивостью музыкальных вкусов, особенно у молодёжной аудитории, тяготением художественной культуры к полистилизму. Кроме того, в российских условиях наблюдается неопределённость в понимании перспектив развития народных форм искусства, в частности, оркестров и ансамблей народных инструментов. Сегодня руководителям приходится по-новому осмысливать извечную проблему соотношения традиции и свободы творчества. Коммерциализация искусства ставит их в жёсткие условия выбора между финансовым успехом и качеством «музыкального продукта». Теоретическому педагогическому знанию предстоит более детально вникнуть в проблемы формирования личности руководителя, способного уловить живые токи народного мироощущения, сберечь и модернизируя наследие и сохраняя жизнеспособность своего коллектива.

Цель исследования – рассмотрение креативности применительно к деятельности будущего руководителя оркестра русских народных инструментов (ОРНИ) и определение путей формирования данного качества в вузе культуры.

Задачи – дополнить существующую дефиницию, изучить существенные стороны современной дирижёрской креативности, выявить возможности вуза культуры для её достижения в обучении студентов.

Объектом выступает творческая деятельность руководителя ОРНИ, предметом – формирование креативности у студентов в современных условиях в вузе культуры.

Научная новизна состоит в комплексном освещении креативности применительно к особому профилю музыкально-инструментальной деятельности – руководству ОРНИ. Теоретическая значимость результатов исследования заключается в рассмотрении двух функциональных срезов – творческого и прагматического в комплексе. Практическая значимость данной работы видится

в применении полученных результатов исследования как в качестве консультативного материала для руководителей творческих коллективов, так и в качестве учебного материала в музыкальных учебных заведениях высшего звена в дисциплинах: «Работа с оркестром», «Методика преподавания специальных дисциплин», «Чтение и анализ оркестровых партитур», что позволит более содержательно и целенаправленно организовать обучение будущих дирижеров ОРНИ в вузе культуры.

Феномен креативности освещается в специальной литературе в разных аспектах. В общем виде под ней подразумевают способность человека создавать новые, небывалые ранее идеи, находить оригинальные решения и очень часто отождествляют с творчеством. Философы занимаются объяснением сходства между ними, справедливо указывая на единое бытийное основание. «...Творчество есть прорыв ничто в бытие. Ничто (небытие) есть причина творчества. Узреть небытие (ничто как нечто) и заполнить его своим произведением – вот онтологическое призвание творчества» [1, с. 8]. Человек искусства как творческое существо силой мысли и воображения извлекает из небытия идеи и формы, чувственным образом улавливает энергичное напряжение реальной ситуации, её возможные исходы, границы, проблемность и способ перевода в действительность [2, с. 7–8]. Как личность креативная, он превращает эти идеи и формы в оригинальное и индивидуально окрашенное произведение, которое старается включить в коммуникативное пространство социума.

Культурологи анализируют новые факторы творчества и креативности, детально изучают главные отличия двух близких явлений. В универсальном ключе данные концепты обсуждались на Третьем Российском культурологическом конгрессе [3] в ходе проведения ежегодных научных конференций [4]. В рамках культурной антропологии креативность рассматривается в аспекте соотношения культуры и личности. Исследователей интересует прежде всего влияние на человека культурных норм, ценностей, символов, религии, искусства [5]; затем особенности понимания творчества и креативности в разных цивилизациях, локальных культурах [6; 7, с. 44–45]. Кроме того, выделяется особым образом личностный ракурс и анализируется роль профессионального сообщества, богемы, талантливой личности как драйверов территориального развития; как субъектов, раскрывающих идентичность этноса, выразителей мироощущения народа [8; 9; 10]. В культурологическом дискурсе творчество и креативность различают по парным основаниям «бескорыстная глобальность – конкретная прагматика», «интуиция – расчёт», «вдохновение – технология» [11, с. 84; 12, с. 86–87].

В музыковедении проблема креативности руководителя творческого коллектива анализируется в ракурсе дирижирования симфоническим оркестром. Отдельные стороны, связанные с новаторской интерпретацией классических произведений, блестящей презентацией оркестра, созданием имиджа «дирижера-звезды» раскрыты в трудах В.А. Каюкова [13], И. Мусина [14], П. Робинсона [15]. Исследования по теме руководства ОРНИ единичны и посвящены музыкальным аспектам креативности [16; 17; 18].

Специальные педагогические изыскания уделяют внимание формированию в творческом вузе отдельных профессиональных качеств руководителя ОРНИ [19], частным приёмам дирижирования при исполнении неординарных произведений [20; 21].

В целом можно заключить, что для эффективной подготовки студентов требуется более всесторонняя трактовка предмета в контексте текущей культурной ситуации. Мы полагаем, что полнота постижения столь объёмной проблемы зависит от работающего метода, каким является комплексный подход. Он позволяет выявить оптимум тех качеств, которыми должен обладать современный руководитель ОРНИ. Деятельность дирижера-креатора специфична, ведь ему надо довести общие интенции, присущие творчеству, до предельных состояний, одновременно сопрягая общечеловеческие и национальные ценности, традицию и инновацию, норму и эксцесс, необходимое и случайное, придавая содержанию партитуры оригинальную, во многих случаях даже экстраординарную форму.

В плане функциональности креативные действия, в отличие от чисто творческих, прагматичны: они устремлены к осязаемому результату, подчинены многоцелевой стратегии. Свежая и необычная трактовка композиторского текста, достижение слаженности оркестрового звучания осознанно ориентированы на внешние коммуникации, на выпуск музыкальной «продукции», способной сделать коллектив популярным, коммерчески состоятельным, признанным в профессиональной среде. Сегодня креативность обусловлена требованиями культурной индустрии, усилившей в постиндустриальных информационных обществах степень своего влияния на искусство.

Оркестровое исполнительство в той или иной степени вовлекается в целую сеть социальных взаимодействий, руководители стараются расширить круг аудитории слушателей, посетителей концертов, сделать имя оркестра узнаваемым, желательно модным, популярным, давать оперативные сведения о деятельности оркестра, наладить связи с партнёрами и спонсорами, отслеживать реакцию публики и профессионального сообщества.

Одновременно креативность выступает одной из граней творчества, отличаясь особым качеством – «сгущением» дирижёрского замысла до уровня эвокации. Эвокативность исполнения фундируется способностью оказывать экспрессивное воздействие на воображение слушателя, доносить до аудитории глубинные смыслы оркестровой партитуры [22, с. 41–42]. С этой стороны работа дирижера ОРНИ является теснейшим образом связанной с выражением народ-

ного миропонимания. Здесь требуется соотнести внешнюю и внутреннюю форму произведения необычайно выразительными способами, найти точную связь музыкального образа и его коннотата – концептуальной идеальной формы, обращённой к национальному сознанию, народному поэтическому чувству. Другими словами, креативные интенции всегда метафоричны и этнически окрашены. Особо отметим, что подобное исполнение адресовано в равной степени и к массовому потребителю, и к той части народной аудитории, которая сама настроена на модернизацию, на общественно позитивные, инновационные способы жизнеустройства. Таким образом, креативность дирижера ОРНИ с точки зрения функциональности отличается тесной взаимосвязью двух этнически ориентированных интенций: творческой и прагматической.

Сегодня они изменяются, отражая эволюцию человеческого сознания в целом и отношение профессионального сообщества к народной музыке и фольклору в частности. Раздробленность культурно-идеологического сознания, характерная для всех обществ, начиная с аграрной эпохи, резко усугубилась в наше время. «Современный человек, выступая то в качестве «человека публичного», то в качестве «человека частного», в различных сменяющихся ситуативных контекстах манифестирует себя с разной идентичностью, более удобной для того или иного контекста, в разных ситуативных культурно-идеологических ролях» [23]. Человеческие взаимодействия всё более театрализуются, они принимают вид социального спектакля со своими типовыми ролями, масками, коллизиями равно в публичной и частной сферах.

Возрастание фрагментарности изменило формальную сторону дирижёрской креативности. Например, внешне академически сдержанной мануальной манере сейчас противопоставляется телесно раскованное, экспрессивное дирижирование; строгому дресс-коду – экстравагантный костюм; приватности личного и рабочего пространства жизни – самопроектирование, выдержанное в ракурсе провокационного публично мифа и внятных, импонирующих публике культурных архетипов; неизменности стиля – переменчивость поведенческих паттернов, масок; умеренности, естественности в коммуникациях – активное обращение к масс-медиа в целях мифологической или театральной самопрезентации. Особенно концентрированно данные качества проявились в деятельности Теодора Курентзиса. Современные музыковеды называют его амбициозным креатором, создателем чудесного, волшебного мира, генерирующего способность зрителя к собственной самопрезентации [24, с. 55]; исполнителем роли трикстера, медиатором между миром классическим и неформальным [25, с. 270–271; 26, с. 205–206]. Подобная подача характерна для инструментального ансамбля «Терем-квартет», исполняющего русскую народную музыку (художественный руководитель А.В. Константинов).

В ракурсе внутренней формы дирижёрская концептуализация поэтического слоя партитуры фундируется культурной звуковещностью [27, с. 111]. В креативном руководстве она сопряжена прежде всего с творением идеального и необычного музыкального мира. Так, «Терем-квартет» создаёт уникальное, экстравагантное, динамичное, колоритное «аудио пространство», раскрывая новые возможности для звучания русских народных инструментов. В других случаях это может быть нахождение новых неожиданных интонаций, более колоритных, сочных звучаний разных групп инструментов и в целом развитие тембровой драматургии [28, с. 115].

Ещё одним креативным приёмом является наделение повторяющихся фрагментов в развитии мелодии такими смыслами, которых они не имели, то есть использование аллюзии. При исполнении традиционных народных произведений она позволяет превратить нейтральное звучание в стилистическую фигуру, «оживляя» некий источник, фольклорный или историко-культурный. Так, введение в состав оркестра звончатых гуслей способно воссоздать былинную интонацию в исполнении «Думки» А.Н. Холминова, а включение в программу ОРНИ исполнения вальсов И. Штрауса с участием мастера художественного свиста – ауру садово-парковых дивертисментов и концертов на летней эстраде 40–50-х годов XX века (Оркестр баянистов и аккордеонистов имени П.В. Смирнова, солист А. Бармин).

При этом креативного дирижера часто привлекают пограничные моменты музыкального бытия народа, аура, созданная мелодиями и звучаниями, стильными когда-то, но ускользающими в потоке времени. Ретроспекция возвращает слушателей к национальным корням, к светлым страницам былой жизни народа, ностальгически воскрешая атмосферу юности и времени больших надежд. Важно, что через подобные находки выстраивается свертхтекст – общий символический ракурс исполнения, передающий чувственно-значимые оттенки народного исторического сознания.

В русском народно-оркестровом исполнительстве начиная с 1920–1930-х годов стала доминировать традиция «повествовательно-эпического симфонизма» с его живописными картинами родной природы и <...> яркого претворения закономерностей оркестрового письма Н. Римского-Корсакова» [16, с. 128]. Постепенно начался процесс академизации и профессионализации ОРНИ. Он отражал условное стремление возвысить почвенничество народного исполнительства до уровня возвышенных, абстрактных переживаний. Живая непосредственность, своеобразие музыкального звучания народных инструментов, тансантизм уступили место драматическим интонациям, усложнённой структуре произведений.

С 1960-х годов в музыкальном искусстве стал пробиваться интерес к аутентичной музыке, но позиции академизма оставались прочными, хотя тяготевшие к симфонизму руководители ОРНИ и допускали некоторые отклонения от геро-

ико-драматического интонирования. В настоящее время все российские оркестры условно можно разделить на неоконсервативные оркестры, допускающие фрагментарные инновации, и креативные музыкальные коллективы, часто ансамбли (квартеты, квинтеты, инструментальные оркестры, например, Оркестр баянистов и аккордеонистов имени П.И. Смирнова), кардинально меняющие свою стратегию.

Сегодня обеспечение инновационного звучания ОРНИ достигается руководителями-креаторами через модернизацию сложившейся традиции как по составу оркестра, так и по тембровой драматургии. Реновация протекает по векторам «кроссовера», пост-фольклорной театральности, акцентирования аутентичных черт народного (не элитарного) мироощущения. Современный вид креативности демонстрируют программы «Терем-квартета». Они отмечены ярким уникальным стилем, сочетающим русско-славянский фольклоризм с элементами джаза и обработкой классической музыки.

Следование русской народной традиции проявляется в игровой (ироничной, остроумной, пародийной) самоподаче, в подчёркивании этничности композиций через акцентировку звучания народных инструментов, балалайки, баяна, особенно в транскрипциях классических произведений («Хабанера» Ж. Бизе, «Русские страдания по токкате и фуге ре минор И.С. Баха» [18, с. 12]. Технически квартет отличается небывалой виртуозностью владения звуковыми и тембровыми возможностями своих инструментов, достижением эффектных звучаний, весёлым подражанием инструментам иных этносов, а также экспериментами в области нетривиальных звуковых сочетаний, например, коллаборациями с джазовыми музыкантами, рок-певцами, пианистами, ансамблем старинной музыки [18, с. 15–16]. Сценическое поведение музыкантов также необычно, оно не свойственно академическим коллективам: «Музыканты на самом деле устраивают на сцене своеобразный музыкальный спектакль, успеху которого способствуют колоритные внешности, мимика, а музыка проникнута изобретательностью и юмором» [18, с. 18].

Символический поворот к цифровому лику современности осуществляется, по мнению ряда авторов, через электронизацию оркестра [29]. Эта веха в истории отечественного ОРНИ была открыта А.И. Полетаевым, руководителем оркестра «Боян» (время существования коллектива 1968–2018 годы). Он ввёл в состав синтезатор, новые инструменты (вибрафон, акустическую гитару, духовые), оснастил оркестр радиоаппаратурой. А.И. Полетаев прибегал и к приёму кроссовера. Дирижёр экспериментировал, объединяя традиционные народные и симфонические инструменты. Как отмечает В.В. Бычков, они были выделены в самостоятельные группы (народные: домровая группа, балалайки, баяны, трещотки, сопель, брелка, жалейка, владимирские рожки; профессиональные: флейты, гобой, кларнет, фагот, трубы, валторна, колокола, колокольчики, литавры, малый барабан, корбочки), причём использовались индивидуально и «тут-ти» [28, с. 115], что позволило добиться (особенно в произведениях С. Рахманинова) «волнового», стереофонически объёмного, насыщенного и одновременно уточнённо проникновенного, лиричного звучания.

Рассмотренные искания и свершения в ключе креативности не были профессионально герметичными, они заключали в себе значимые общественные смыслы. Несомненно, посредством уникального стиля, яркой музыкальной образности и высокой техники исполнения утверждалась идея индивидуального личностного самостояния, равно открытого как для соборности, коллективной работы, так и независимой изобретательности, конкурирования. Руководителям ОРНИ удалось убедительно продемонстрировать идею творческой энергии народа, хранящего свои национальные культурные традиции и способного ввести их в контексты современности.

Анализ приведенного теоретического и эмпирического материала позволяет в качестве результата расширить общую дефиницию креативности, обосновать комплекс качественных параметров креативной деятельности руководителя ОРНИ. К ним относятся сознательно выстраиваемый, оригинальный, резко выделяющийся своим эстетизмом *стиль* дирижёрской деятельности и сценического поведения, внешнего облика; намеренный, опирающийся на культурные универсалии брендинг собственного имени и коллектива музыкантов (миф, легенда, артистизм как изменчивость, множественное, непрерывное превращение в нечто иное, небывалое, неожиданное, парадоксальное, просветительская миссия избранных); *maestria* как виртуозная техника, беспримечная отелка художественной формы, нацеленная на достижение блеска, лёгкости исполнения заведомо труднейших музыкальных произведений; полнота эмпатии по отношению к народному первоисточнику или авторскому замыслу; экспериментирование в духе времени с тембровым звучанием и составом инструментов; умение настроить оркестрантов (всех и каждого), приглашённых солистов на волну совместного творчества; умение коммуницировать с агентами культуры, способствующими профессиональному росту и продвижению бренда: композиторами, спонсорами, организаторами фестивалей, гастролей, представителями масс-медиа. Сквозной линией и детерминантой всех этих сторон выступает движение, устремлённое к эффекту катарсиса, вызываемого новизной, жизненной яркостью музыкально-образного строя исполнения, достигнутых благодаря одухотворённой воле дирижёра, его интуиции национальной идеи и настроений, свойственных «переживаниям» народного сознания.

Исходя из данного комплекса, можно сформулировать положения, представляющие особую важность для вузовского педагогического процесса. Общая установка на развитие творческих способностей у студентов – будущих руко-

водителей ОРНИ, на наш взгляд, конкретизируется, «сгущается», и главным вектором креативности предстаёт *воспитание чувства оригинального стиля*. На данной основе предлагается выстроить целостный блок, включающий узкопрофильные направления обучения:

- аналитическое (теоретический и музыкальный анализ партитуры, составление дирекциона);
- программное (выбор оригинального репертуара, определяющего бренд оркестра и ключевую идею коллективного творчества);
- контркультурное (сравнение сложившихся дирижёрских решений и слом шаблонов);
- эстетическое (выявление и презентация народного поэтического потенциала произведения, возведение исполнения до уровня виртуозного мастерства, осмысленной игры, символического, впечатляющего события);
- темброво-драматургическое (выявление новых звучаний академических народных инструментов, введение оригинальных, традиционных инструментов, нахождение нестандартных тембровых сочетаний групп оркестровых инструментов);
- имиджевое (нахождение индивидуальной, знаковой мануальной техники и телесной пластики, яркого дресс-кода, манеры публичной речи и поведения дирижёра, брендинг оркестра);
- социокультурное (определение общественного предназначения деятельности оркестра и его руководителя, налаживание внешних коммуникаций);
- просветительское (воспитание музыкального вкуса слушателей).

Столь объёмные и специфические задачи обуславливают необходимость корректировки ряда моментов в обучении будущих руководителей ОРНИ. Подготовка руководителей инструментальных коллективов в творческом вузе нуждается в обосновании главных путей формирования креативности. Здесь вуз культуры имеет такое важное преимущество, как наличие кафедр и специалистов широкого исполнительского и культурологического профиля, возможность тесного сотрудничества с ними, а значит, достижения более высокой компетентности выпускников музыкально-инструментальных специальностей. Такими путями, на наш взгляд, являются: совершенствование методики, касающейся техники дирижирования; профилизация в преподавании сопутствующих гуманитарных дисциплин (философия, эстетика, теория и история культуры, фольклористика, теория и история стиля), цикла музыкальных дисциплин (история народной музыки, история ОРНИ); введение в рабочие программы разделов, связанных с прагматикой культуры (знакомство с тенденциями современной моды, способами создания имиджа и бренда); специализация преподавания курса по анализу оркестровых партитур в ракурсе креативности; введение в учебные планы спецкурса «Тембровая драматургия», предполагающего теоретические знания и знакомство с оригинальными составами и тембрами ансамблей и ОРНИ; введение в учебные планы спецкурса «Креативный дирижёр», нацеленного на передачу знаний и умений, необходимых для личностного роста руководителя ОРНИ; собирание вузовской коллекции аудио-видео материалов с креативными коллективами и дирижёрами; создание специальных методических пособий для преподавателей и студентов, нацеленных на формирование на этапе репетиций качества креативности.

Психолого-педагогическим компонентом формирования качества креативности может служить модель профильной мотивации обучения будущих руководителей ОРНИ. Условно она включает срезы конструкции, деконструкции, медиации. Первый предполагает установку на сравнение, выявление различий, генерирование новых стратегий на базе фольклора, народной музыки, больших музыкальных стилей, современной музыки, на оценивание в оптике неординарности, а именно – нахождения, творения и кумуляции оригинального «субстрата», индивидуального стиля. Второй состоит в установке на разрушение стереотипов поведения, исполнительских штампов, на провокативно-экстравагантное извлечение скрытых подтекстов и выведение к неожиданным в своей новизне смыслам произведений. Третий, медиация, заключается в установке на гармоничное соположение полюсов конструкции и деконструкции, обдуманность их чередования и контрастирования. Медиация относится к сфере развития эстетического музыкального вкуса самих креаторов и публики. Она важна ввиду обращённости народной музыки к простонародному компоненту сознания слушателей, к их национальному чувству и одновременно детерминированности академическими нормами оркестрового исполнительства.

Таким образом, явление креативности не перестаёт привлекать внимание гуманитариев, однако в области изучения дирижёрской деятельности рассматривается в основном как новшества в трактовке произведения, представляющие несущественные отклонения от нотной записи партитуры и композиторских обозначений. Академическая музыка действительно представляет благодатный материал для подобной узконаправленной аналитики. Вместе с тем деятельность руководителя ОРНИ нуждается в ином методе объяснения. Фольклор, народная музыка – это сегодня ценности, которые наиболее уязвимы под натиском маскульты, но имеют исключительное значение для этнической самоидентификации народа, для сохранения разнообразия в искусстве, поэтому разные модусы народной музыкальной культуры надо исследовать многосторонне и детально. Комплексный подход, применённый в настоящем исследовании, помог представить креативность руководителя (дирижёра) ОРНИ как многогранную деятельность, которая представляет единство творческой и прагматической сторон,

диктуемых установками на культивирование оригинального стиля действий руководителя и оркестра, нацеленных на развитие русского народного инструментализма, на усиление интереса широкой публики к достоянию народной музыки. Главные пути формирования комплексно рассмотренной креативности ориент-

рованы на подключение всего когнитивного и педагогического потенциала вуза культуры. Результаты такого обучения будут основой для конкурентоспособности выпускников, для обретения инструментальным коллективом достойного места в музыкальном и зрительском сообществе.

Библиографический список

1. Конев В.А. Категориальная картина творчества. Третий Российский культурологический конгресс с международным участием «Креативность в пространстве традиции и инновации». *Тезисы докладов и сообщений*. Санкт-Петербург: ЭИДОС, 2010: 8–9.
2. Конев В.А. Концепт творчества. *Творчество и культура в свете философской рефлексии. Творчество культуры и культура творчества*: сборник научных трудов VI Международной научно-практической конференции, посвященной памяти доктора философских наук, профессора Георгия Фёдоровича Миронова. Ульяновск: УлГТУ, 2018: 6–15.
3. Третий Российский культурологический конгресс с международным участием «Креативность в пространстве традиции и инновации». *Тезисы докладов и сообщений*. Санкт-Петербург: ЭИДОС, 2010: 556.
4. 15 лет креативности в ЕГУ имени И.А. Бунина. 2024 Available at: <https://elsu.ru/news/15767-15-let-kreativnosti-v-egu-im-ia-bunina.html>
5. Рунцо Д.В. Национальная культура как источник креативности в эпоху глобализации: постановка проблемы. *Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств*. 2023; № 4 (50): 51–58.
6. Драч Г.В. Социальная креативность культуры. *Международный журнал исследований культуры*. 2014; № 4 (17): 53–64.
7. Карнаухова О.С. Культура и креативность: региональная специфика в стратегии развития. *Российский гуманитарный журнал*. 2019; Т. 8, № 1: 40–57.
8. Замятин Н.Ю. Креативный класс, символический капитал и территория. *Общественные науки и современность*. 2013; № 4: 130–139.
9. Ковалёва А.Ю. Богема как субкультура. *Успехи современной науки и образования*. 2016; Т. 10, № 12: 76–83.
10. Бабицкая О.П. Гений в интерьере национальной культуры. *Вестник МГПУ. Серия: Философские науки*. 2022; № 3 (43): 57–74.
11. Погорелая Т.С. Соотношение понятий «творчество» и «креативность»: сходства и различия. *Достижения науки и образования*. 2018; Т. 1, № 8 (30): 83–85.
12. Сироткин Л.Ю. Творчество и креативность: возможности понятийного компромисса. *Вестник Казанского государственного университета культуры*. 2015; № 3: 82–87.
13. Каюков В.А. *Дирижёр и дирижирование*: монография. Москва: Издательство «ДПК Пресс», 2014.
14. Мусин И.А. *О воспитании дирижёра*: очерки. Ленинград: Музыка, 1987.
15. Робинсон П. *Герберт фон Караян*. Москва: Прогресс, 1981.
16. Бычков В.В. Тенденции в развитии тембровой драматургии в народно-оркестровой музыке (1970–1980-е гг.). *Вестник культуры и искусств*. 2012; № 2 (30): 126–130.
17. Бычков В.В. *Анатолий Полежаев и Русский народный оркестр «Боян»*: монография. Санкт-Петербург: Лань: Планета музыки, 2019.
18. Бо С.Е. *Современное исполнительство на русских народно-академических инструментах: совершенство и китч (на примере Санкт-Петербургского ансамбля «Терем-квартет»)*. Автореферат диссертации ... кандидата искусствоведения. Санкт-Петербург, 2008.
19. Дунаева И.Д. *Формирование дирижёрского мышления в процессе подготовки руководителей самодеятельных оркестров русских народных инструментов*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 1991.
20. Упанова А.А. Концерт для домры с оркестром русских народных инструментов Бориса Кравченко: опыт исполнительского анализа. *Учёные записки Российской академии музыки имени Гнесиных*. 2023; № 1 (44): 117–124.
21. Белик П.А. Принципы музыкального мышления в симфониях для оркестра русских народных инструментов. *Музыка и время*. 2017; № 6: 10–14.
22. Беданоква С.К. Эвокативность: о термине, понятии и принципе дополнителности. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2. Филология и искусствоведение*. 2016; № 4: 40–51.
23. Флиер А.Я. Культура как идеология: «человек публичный» и «человек приватный». *Культура культуры*. 2024; № 3. Available at: <http://www.cult-cult.ru/kultura-kak-ideologiya-chelovek-publichny-i-chelovek-privatny/>
24. Маторова А.В. Пермский интеллигентный зритель на встрече с высоким музыкальным искусством по материалам антропологического исследования в г. Перми). *Культурный код*. 2024; № 1: 47–58.
25. Маторова А.В. Теодор Курентзис как трикстер: культурологический анализ. *Общество: философия, история, культура*. 2022; № 12: 268–271.
26. Маторова А.В. Миф Теодора Курентзиса: попытка деконструкции. *Общество: философия, история, культура*. 2022; № 5: 202–207.
27. Петрик В.В. Философский и инструментальный инструментализм – истоки и основные аспекты. *Вестник Томского государственного университета. Культурология и искусствоведение*. 2018; № 31: 111–119.
28. Бычков В.В. К вопросу об эволюции тембровой драматургии народно-оркестровой музыки. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2012; № 1 (29): 110–115.
29. Горбунова И.Б. *Музыкальные инструменты цифровой эпохи*. Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.

References

1. Konev V.A. Kategorial'naya kartina tvorchestva. Tretij Rossijskij kul'turologicheskij kongress s mezhduнародnym uchastiem «Kreativnost' v prostranstve tradicii i innovacii». *Tezisy dokladov i soobschenij*. Sankt-Peterburg: 'EJDOS, 2010: 8-9.
2. Konev V.A. Koncept tvorchestva. *Tvorchestvo i kul'tura v svete filosofskoj refleksii. Tvorchestvo kul'tury i kul'tura tvorchestva*: sbornik nauchnyh trudov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj pamyati doktora filosofskih nauk, professora Georgiya Fedorovicha Mironova. Ul'yanovsk: UIGTU, 2018: 6-15.
3. Tretij Rossijskij kul'turologicheskij kongress s mezhduнародnym uchastiem «Kreativnost' v prostranstve tradicii i innovacii». *Tezisy dokladov i soobschenij*. Sankt-Peterburg: 'EJDOS, 2010: 556.
4. 15 let kreativnosti v EGU imeni I.A. Bunina. 2024 Available at: <https://elsu.ru/news/15767-15-let-kreativnosti-v-egu-im-ia-bunina.html>
5. Runco D.V. Nacional'naya kul'tura kak istochnik kreativnosti v 'epohu globalizacii: postanovka problemy. *Vestnik Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2023; № 4 (50): 51-58.
6. Drach G.V. Social'naya kreativnost' kul'tury. *Mezhdunarodnyj zhurnal issledovanij kul'tury*. 2014; № 4 (17): 53-64.
7. Karnauhova O.S. Kul'tura i kreativnost': regional'naya specifika v strategii razvitiya. *Rossijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; Т. 8, № 1: 40-57.
8. Zamyatina N.Yu. Kreativnyj klass, simvolicheskij kapital i territoriya. *Obshchestvennye nauki i sovremennost'*. 2013; № 4: 130-139.
9. Kovaleva A.Yu. Bogema kak subkul'tura. *Uspехи sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2016; Т. 10, № 12: 76-83.
10. Babickaya O.P. Genij v inter'ere nacional'noj kul'tury. *Vestnik MGPU. Seriya: Filosofskie nauki*. 2022; № 3 (43): 57-74.
11. Pogorelaya T.S. Sootnoshenie ponyatij 'tvorchestvo' i «kreativnost'»: shodstva i razlichiya. *Dostizheniya nauki i obrazovaniya*. 2018; Т. 1, № 8 (30): 83-85.
12. Sirotkin L.Yu. Tvorchestvo i kreativnost': vozmozhnosti ponyatijnogo kompromissa. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury*. 2015; № 3: 82-87.
13. Kayukov V.A. *Dirizher i dirizirovanie*: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo «DPK Press», 2014.
14. Musin I.A. *O vospitanii dirizhera*: ocherki. Leningrad: Muzyka, 1987.
15. Robinson P. *Gerbert fon Karayan*. Moskva: Progress, 1981.
16. Bychkov V.V. Tendencii v razvitii tembrovoj dramaturgii v narodno-orkestrvoy muzyke (1970-1980-e gg.). *Vestnik kul'tury i iskusstv*. 2012; № 2 (30): 126-130.
17. Bychkov V.V. *Anatolij Poletaev i Russkij narodnyj orkestr «Boyan»*: monografiya. Sankt-Peterburg: Lan': Planeta muzyki, 2019.
18. Bo S.E. *Sovremennoe ispolnitel'stvo na russkikh narodno-akademicheskikh instrumentah: sovershenstvo i kitch (na primere Sankt-Peterburgskogo ansamblya «Terem-kvartet»)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata iskusstvovedeniya. Sankt-Peterburg, 2008.
19. Dunaeva I.D. *Formirovanie dirizherskogo myshleniya v processe podgotovki rukovoditelej samodeyateln'nyh orkestror russkikh narodnyh instrumentov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1991.
20. Upanova A.A. Konkert dlya domry s orkestrom russkikh narodnyh instrumentov Borisa Kravchenko: opyt ispolnitel'skogo analiza. *Uchenye zapiski Rossijskoj akademii muzyki imeni Gnesinyh*. 2023; № 1 (44): 117-124.
21. Belik P.A. Principy muzykal'nogo myshleniya v simfoniayah dlya orkestra russkikh narodnyh instrumentov. *Muzyka i vremya*. 2017; № 6: 10-14.
22. Bedanokva S.K. 'Evokativnost': o termine, ponyatii i principe dopolnitel'nosti. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 2. Filologiya i iskusstvovedenie*. 2016; № 4: 40-51.
23. Flier A.Ya. Kul'tura kak ideologiya: «chelovek publichnyj» i «chelovek privatnyj». *Kul'tura kul'tury*. 2024; № 3. Available at: <http://www.cult-cult.ru/kultura-kak-ideologiya-chelovek-publichnyj-i-chelovek-privatnyj/>
24. Mantorova A.V. Permskij intelligentyj zritel' na vstreche s vysokim muzykal'nym iskusstvom po materialam antropologicheskogo issledovaniya v g. Permi). *Kul'turnyj kod*. 2024; № 1: 47-58.
25. Mantorova A.V. Teodor Kurentzis kak triksster: kul'turologicheskij analiz. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2022; № 12: 268-271.
26. Mantorova A.V. Mif Teodora Kurentzisa: popytka dekonstrukcii. *Obshchestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2022; № 5: 202-207.
27. Petrik V.V. Filosofskij i instrumental'nyj instrumentalizm – istoki i osnovnye aspekty. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. Kul'turologiya i iskusstvovedenie*. 2018; № 31: 111-119.
28. Bychkov V.V. K voprosu ob 'evolyucii tembrovoj dramaturgii narodno-orkestrvoy muzyki. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennoy akademii kul'tury i iskusstv*. 2012; № 1 (29): 110-115.
29. Gorbunova I.B. *Muzykal'nye instrumenty cifrovoy 'epohi*. Sankt-Peterburg: RGPU im. A.I. Gercena, 2021.

Статья поступила в редакцию 16.12.24

Kuznetsova Yu. V., teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: JuliaKuz@yandex.ru

THE ROLE AND EFFECTIVENESS OF INFOGRAPHICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING. The article examines effectiveness of using infographics as a pedagogical tool in teaching a foreign language for better understanding and memorizing educational material, increasing students' motivation and involvement in the learning process. Infographics are used in classes to form and develop grammar and speaking skills. Students are also invited to create their own infographics based on educational texts and materials. The article analyses advantages of using this tool and difficulties that can be encountered. The qualitative method in the form of surveys and interviews was chosen as a research method. The results of the study show positive results. It can be concluded that the use of infographics contributes to the creation of a more exciting and interactive learning environment. Being used properly, infographics facilitate and improve the effectiveness of teaching a foreign language, develop creative and critical thinking, increase students' interest, engagement and overall satisfaction with the learning process.

Key words: infographics, foreign language teaching, grammar, speaking skills, motivation

Ю.В. Кузнецова, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: JuliaKuz@yandex.ru

РОЛЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В данной статье исследуется эффективность использования инфографики в качестве педагогического инструмента при обучении иностранному языку для лучшего понимания и запоминания учебного материала, повышения мотивации и вовлеченности студентов в процесс обучения. Инфографика использовалась на занятиях для формирования и развития грамматических навыков и навыков устной речи. Также студентам предлагалось создать свою собственную инфографику на основе учебных текстов и материалов. В статье анализируются преимущества применения данного инструмента и сложности, с которыми можно столкнуться. В качестве метода исследования был выбран качественный в виде опросов и интервью. Результаты проведенного исследования показали положительные результаты. Можно сделать вывод, что использование инфографики способствует созданию более увлекательной и интерактивной среды обучения. При правильном подходе инфографика облегчает и улучшает эффективность обучения иностранному языку, развивает творческое и критическое мышление, повышает заинтересованность, вовлеченность и общую удовлетворенность студентов в процессе обучения.

Ключевые слова: инфографика, обучение иностранному языку, грамматика, навык устной речи, мотивация

Обучение иностранному языку является одним из главных направлений в области образования, и миллионы детей и взрослых по всему миру уделяют много времени и прилагают большие усилия на освоение нового языка [1].

В век высоких технологий преподаватели английского языка находятся в постоянном поиске новых стратегий обучения для повышения вовлеченности учащихся и улучшения усвоения иностранного языка.

Важно обучить студентов навыкам, необходимым для достижения успеха в XXI веке, развивать ключевые компетенции, чтобы учащиеся были готовы к решению множества задач, с которыми они могут столкнуться в будущем [2].

Развитие цифровых образовательных технологий значительно изменило способы взаимодействия учащихся с информацией, соответственно, повлияло и на педагогическую практику.

XXI век называют эрой цифровых технологий, когда способы представления и доступа к информации кардинально изменились. Использование технологий для визуальной передачи данных с целью привлечения внимания различных целевых аудиторий, будь то в бизнесе, маркетинге, средствах массовой информации или образовании, становится все более актуальным.

Поскольку зависимость от визуальной коммуникации продолжает расти, педагоги сталкиваются с проблемой адаптации своих методик преподавания в соответствии с когнитивными предпочтениями современных учащихся. Несомненно, одной из наиболее популярных является интеграция наглядных пособий, в частности инфографики, которая уже завоевала популярность в сфере образования [3].

Актуальность данной статьи состоит в том, что в эпоху цифровизации образования преподавателям важно находить инновационные методы для эффективного обучения и вовлечения студентов в учебный процесс. В наше время, когда роль визуальной коммуникации растет, внедрение визуальных средств обучения, в частности инфографики, становится необходимостью.

Научная новизна состоит в изучении влияния статической инфографики как инструмента преподавания. Большое внимание уделяется восприятию студентов, их отношению к использованию инфографики в образовательном процессе, а также мотивации к её применению в собственных проектах.

Целью данной статьи является оценка эффективности применения инфографики на занятиях по английскому языку с точки зрения развития языковых навыков и повышения вовлеченности студентов в учебный процесс. Ключевые задачи исследования включают оценку влияния использования инфографики на процесс понимания учащимися грамматических тем, а также на развитие навыков устной речи; оценку вовлеченности учащихся в процесс обучения с использованием инфографики; анализ эффективности создания студентами собственной инфографики.

Теоретическая значимость статьи состоит в содействии развитию образовательных теорий, связанных с мультимедальным обучением и визуальной грамотностью.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно дает преподавателям полезную информацию о внедрении инфографики в их практику, предлагая современный инструмент для развития языковых навыков, одновременно повышая вовлеченность и мотивацию студентов, а также выявляя потенциальные проблемы, которые могут возникнуть в процессе использования.

Инфографика – это визуальное систематизированное представление информации, которое помогает объяснять разные темы, рассказывать о сложных

взаимосвязях в интересной и доступной форме. Благодаря этому она становится одним из идеальных инструментов для привлечения внимания учащихся в процессе обучения. Статическая инфографика сочетает изображения и текст для представления концепций посредством визуальных элементов, таких как карты, диаграммы и графики. Она является фиксированным ресурсом, поскольку не требует взаимодействия с пользователями. В отличие от нее, интерактивная инфографика предполагает взаимодействие с читателями, которые дают обратную связь, просматривая видео, выбирая визуальные элементы или отвечая на вопросы [3].

Несомненно, инфографика как технологический инструмент может повысить качество обучения. Ее использование в процессе изучения языка способствует лучшей вовлеченности студентов и делает занятия более эффективными. Визуальная информация лучше запоминается и воспринимается учащимися. И преподаватели должны обучать студентов анализировать и использовать содержание картинок, графиков и инфографики с максимальной пользой для себя. Инфографика предоставляет контекстуализированную информацию, помогает расширить словарный запас и предлагает темы для обсуждения. Более того, она может заменить традиционные раздаточные материалы, облегчая изучение грамматики английского языка и стимулируя выполнение заданий [2].

Инфографику можно эффективно использовать на занятии для проведения мозговых штурмов, обмена данными, сравнений, объяснения концепций, представления процессов и предоставления дополнительной информации, выходящей за рамки учебника. Использование инфографики на занятиях способствует осмысленному обучению и помогает студентам соотносить полученную информацию с другими областями знаний.

При правильном использовании цвета и пропорций информация может быть преобразована в запоминающуюся и привлекающую внимание графику. Это привело к необходимости разработки новых методов преподавания и стратегий обучения, ориентированных на потребности учащихся. Преподаватели XXI века являются помощниками в обучении и создателями продуктивной образовательной среды, в которой учащиеся развивают навыки, необходимые как для настоящего, так и для будущего. Учителя должны развивать у учащихся творческий подход, давая им возможность максимально раскрыть свой потенциал, и способствовать обучению в различных формах. Таким образом, преподавателям необходимо находить различные способы представления учебного материала, чтобы облегчить его усвоение и стимулировать активное участие учащихся в процессе обучения [3].

Современные студенты предпочитают визуальное взаимодействие с окружающим миром. Если у учащихся есть возможность внимательно изучить изображение или графику, осмыслить детали, они смогут извлечь из этого гораздо больше пользы, чем просто слушая преподавателя.

Этот факт стал стимулом для использования цифровых инструментов и мобильных технологий в образовательном процессе с целью побудить учащихся активно участвовать в учебном процессе, а не быть пассивными получателями информации [2].

При разработке инфографики необходимо уделять особое внимание таким элементам, как: содержание – временные рамки и ссылки, визуальные составляющие – графические элементы, такие как цвет и графика, информация – факты и выводы [4].

При визуализации данных в образовательных целях инфографика играет ключевую роль. Позволяя наглядно передавать сложную информацию в привлекательной, запоминающейся и понятной форме, она выполняет следующие функции:

- упрощение сложной информации: инфографика помогает студентам легче усвоить, а преподавателям разбирать сложные темы и материалы;
- повышение вовлеченности: инфографика привлекает внимание и поддерживает концентрацию учащихся;
- улучшение запоминания: информация, представленная в виде инфографики, становится более легкой для запоминания. Исследования показывают, что визуальные элементы значительно улучшают запоминаемость;
- развитие критического мышления: инфографика, демонстрирующая данные в формате, требующем анализа и интерпретации, способствует развитию критического мышления. Студентам приходится осмысленно воспринимать данные и делать собственные выводы;
- предоставление контекста: контекст помогает учащимся лучше понять и осознать информацию. Использование таких визуальных элементов, как карта или временная шкала, чтобы показать, как данные вписываются в более широкую структуру или как они связаны с другими концепциями, не только обогащает восприятие, но и способствует более полному осмыслению материала;
- повышение информационной грамотности: инфографика помогает учащимся развивать основные навыки работы с информацией и учит использовать и анализировать разные визуальные компоненты, например, диаграммы и графики;
- поддержка дифференцированного обучения: инфографика может дополнить традиционные текстовые форматы, соответственно, учащиеся, которые лучше усваивают материал через визуальные или графические элементы, могут более эффективно воспринимать информацию;
- выделение ключевых моментов: использование визуальных подсказок привлекает внимание и помогает студентам акцентировать наиболее важную информацию;
- поощрение креативности: когда учащимся предоставляется возможность создавать собственную инфографику, они учатся мыслить нестандартно, анализируют разные способы представления информации с целью сделать это в привлекательной и эстетичной форме. Это способствует развитию их творческого потенциала и креативности [5].

При внедрении инфографики в учебный процесс большое значение имеет качество визуального оформления и актуальность информации. Плохо сконструированная или чрезмерно сложная инфографика может вызвать путаницу и затруднить понимание, вместо того чтобы способствовать ему. Содержание инфографики не должно быть сложным, поскольку ее задача как раз и заключается в передаче смысла простым и эффективным способом. Также в зависимости от аудитории преподаватель должен выбрать правильный дизайн и сделать визуальный ресурс как можно более интересным и привлекательным для учащихся [6]. Поэтому преподавателям важно развивать инфографическую грамотность, они должны знать и понимать, как создавать подобного рода материалы.

Инфографика способствует развитию языковых навыков, но все-таки она должна дополнять, а не заменять традиционные методы обучения. Эффективная программа обучения должна включать разнообразные стратегии, учитывающие разные способы восприятия информации.

Инфографика применялась на уроках английского языка со студентами 1 курса факультета информационных технологий и анализа больших данных Финансового университета при Правительстве РФ для объяснения грамматики. Такие темы, как времена, условные предложения, квантификаторы, предлоги времени, были представлены студентам с помощью визуально привлекательных и понятных таблиц, блок-схем и рисунков с выделением ключевых правил и примеров их употребления. Инфографика также включала цветовые акценты и иллюстрации, чтобы облегчить понимание и восприятие учебного материала.

Помимо этого, инфографика использовалась в заданиях для развития устной речи. Например, студентам предлагалось изучить диаграмму, на которой были отображены основные компьютерные системы, и обсудить различия между ними. Другой пример: учащимся было предложено проанализировать рекламу нескольких интернет-провайдеров, представленную в виде инфографики, сравнить информацию и ответить на вопросы по теме.

На следующем этапе исследования студентам была поставлена задача создать собственную инфографику, чтобы передать содержание изучаемых текстов. Предварительно студентам объяснили основные моменты, на которые нужно обратить внимание при работе, например, выделить наиболее важную и релевантную информацию; структурировать ее и логически организовать; выбрать визуальные элементы, наиболее подходящие для представления их информации; выбрать цветовую схему и шрифты, чтобы обеспечить визуальную привлекательность и читаемость. Далее студенты объединились в группы по 2–3 человека и самостоятельно работали над созданием своей инфографики.

В конце семестра студентов попросили пройти опрос и поделиться своими впечатлениями о применении инфографики на занятиях по иностранному языку. Предлагалось ответить как на закрытые, так и на открытые вопросы.

Приведу несколько примеров закрытых вопросов:

- Оцените по шкале от 1 до 5, насколько эффективной считаете инфографику для понимания грамматических правил?
 - Оцените по шкале от 1 до 5, насколько инфографика повышает интерес к изучению английского языка?
 - Оцените по шкале от 1 до 5, насколько инфографика полезна для проведения групповых дискуссий или развития навыка говорения?
 - Оцените по шкале от 1 до 5, насколько предпочтительнее считаете обучение с помощью инфографики по сравнению с традиционными текстовыми методами?
- Открытые вопросы были направлены на то, чтобы получить информацию о личном опыте работы с инфографикой. Студентов просили рассказать о преимуществах инфографики с их точки зрения; о проблемах, с которыми пришлось столкнуться при использовании или создании инфографики; об их отношении к участию в проектах по созданию собственной инфографики.
- В качестве примера открытых вопросов можно привести следующие:
- Какое Ваше отношение к использованию инфографики в процессе изучения английского языка?
 - Помогает ли инфографика лучше понимать грамматические темы?
 - Помогает ли инфографика развивать навыки разговорной речи?
 - Какое Ваше отношение к созданию собственной инфографики в рамках учебного процесса?
 - Влияет ли инфографика на мотивацию к изучению иностранного языка?
 - С какими сложностями пришлось столкнуться при создании своей инфографики?

Результаты исследования демонстрируют положительное влияние инфографики как на вовлеченность учащихся, так и на процесс обучения в целом. Более 80% опрошенных студентов сообщили, что инфографика значительно облегчает изучение лексики и грамматических тем. Учащиеся отметили, что наглядные пособия помогли им быстрее и лучше понять сложные языковые структуры. Для большинства студентов инфографика также оказалась полезной при выполнении заданий на развитие навыков устной речи. Студенты отметили, что они чувствуют себя более уверенными и им легче говорить, опираясь на графические элементы и наглядные рисунки.

Важным открытием стал энтузиазм студентов по поводу их участия в создании собственной инфографики. Около 70% учащихся отметили, что такой опыт был для них очень полезным. Многие студенты сообщили, что это задание способствовало более глубокому усвоению материала, поскольку им приходилось обобщать и систематизировать информацию, прежде чем ее визуально оформить и представить. Также студенты оценили творческий аспект создания инфографики, который позволил им выразить свое понимание в уникальном формате. Такие ответы, как «Это помогло мне лучше запомнить информацию, потому что мне пришлось подумать о том, как ее представить» или «Работа над инфографикой с моими одноклассниками сделала обучение более увлекательным и способствовало созданию атмосферы сотрудничества», подчеркивают положительное влияние совместных проектов по созданию инфографики на процесс обучения. Это говорит о том, что данный вид деятельности не только способствовал индивидуальному обучению, но и развивал навыки командной работы и общения со сверстниками.

Кроме того, многие студенты подчеркнули, что процесс создания инфографики развивает их способности к критическому мышлению. Поскольку выбор предполагает анализ, студентам приходилось критически подходить к разным методам инфографики, анализируя и размышляя о том, как лучше всего передать информацию визуально.

Что касается трудностей, с которыми столкнулись студенты, то они в основном связаны с технической стороной создания инфографики. Некоторым студентам пришлось на базовом уровне познакомиться с графическим редактором, вследствие чего они потратили больше времени и усилий на выполнение этого задания. Но при этом учащиеся считают этот опыт очень полезным. Они уверены, что навыки работы в таких программах им обязательно пригодятся в будущем.

Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности дальнейшего использования инфографики в процессе обучения иностранному языку.

Внедрение инфографики в учебный процесс, безусловно, является значительным шагом вперед в методологии преподавания, отражая потребности современных учащихся. Преобразуя информацию в привлекательные визуальные форматы, инфографика способствует лучшему пониманию и запоминанию учебного материала, а также развитию критического мышления. Исследование показало, что совместная работа по созданию собственной инфографики повышает общую удовлетворенность студентов. В современном мире использование данного инструмента на занятии помогает создать динамичную образовательную среду, способствующую не только овладению языком и повышению мотивации, но и подготовке учащихся к будущим коммуникативным задачам.

Продолжающиеся исследования эффективности применения инфографики еще больше раскроют ее потенциал, что позволит преподавателям использовать эти возможности и сделать процесс преподавания английского языка более продуктивным и увлекательным.

Библиографический список / References

1. Nhan Lam Ky, Phuong Hoang Yen. The Effects of Using Infographics-based Learning on EFL Learners' Grammar Retention. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*. 2021; Vol. 4, № 4: 255–265.
2. Muayad Issa Farah. Using Infographics as An Educational Technology Tool in EFL Writing: University of Baghdad Case Study. *Arab World English Journal*. 2024; Vol. 15, № 1: 166–181.
3. Sobhana N.P. Harnessing the Power of Infographics in Education. *Advances in Social Sciences Research Journal*. 2023; Vol. 10, № 6: 489–506.
4. Ibrahim Dr. Tamer, Dr. Ameerchund Maharaj. The impact of Infographics on Language Learning. *IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security*. 2019; Vol. 19, № 12: 47–60.
5. Alyahya Suzan. Saudi Learners' Perception of Infographics in Education: A Survey. *JOIV: International Journal on Informatics Visualization*. 2023; Vol. 7, № 3: 886–898.
6. Meialldy I Gede Krisna. The Use of Infographic to Enhance EFL Students' Reading Interest. *Journal of Educational Study*. 2021; Vol. 1, № 2: 52–58.

Статья поступила в редакцию 19.12.24

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-169-171

Kuptsova S.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kupsv@yandex.ru

TOPICAL ASPECTS OF FORMING THE CULTURE OF ECOLOGICAL SAFETY AT STUDENTS IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY. Education in the field of environmental safety is the most important task of our time and it should be actively implemented in the universities of our country. In this regard, the author clarifies the concepts of "safety culture", "culture of environmental safety"; presents the results of a diagnostic study of students in the field of environmental safety; analyses the content of the discipline "Environmental safety in the preservation and promotion of health" (the discipline is developed at the Faculty of Life Safety of Herzen Russian State Pedagogical University, at the Department of Methodology of Life Safety Education). The paper also defines the content lines of the formation of environmental safety culture in students of a pedagogical university, notes pedagogical conditions of effectiveness of the process of formation of environmental safety culture, presents prospects for further research: design and implementation of educational trajectories in universities.

Key words: environmental safety, culture of environmental safety, forming culture of environmental safety, pedagogical university, future teachers

С.А. Купцова, канд. пед. наук, доц., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kupsv@yandex.ru

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Образование в сфере экологической безопасности является важнейшей задачей современности, и его необходимо активно осуществлять в вузах нашей страны. В связи с этим в статье автором уточняются понятия «культура безопасности», «культура экологической безопасности»; представлены результаты диагностического исследования обучающихся в сфере экологической безопасности; проанализировано содержание дисциплины «Экологическая безопасность в сохранении и укреплении здоровья» (дисциплина разработана на факультете безопасности жизнедеятельности Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности). Также в работе определены содержательные линии формирования культуры экологической безопасности у студентов педагогического вуза, отмечены педагогические условия эффективности процесса формирования культуры экологической безопасности, представлены перспективы дальнейшего исследования.

Ключевые слова: экологическая безопасность, культура экологической безопасности, формирование культуры экологической безопасности, педагогический университет, будущие педагоги

Стремительный научно-технический прогресс, активное развитие общества, глобальные экологические проблемы приводят к увеличению роли науки и образования в современном мире. Именно образовательные организации должны подготовить подрастающее поколение к жизни, сформировать личность, которая владеет знаниями в сфере экологической безопасности, владеет навыками экологически безопасного поведения.

По мнению специалистов из разных сфер науки и практики, формирование знаний и навыков в сфере экологической безопасности, культуры экологической безопасности в целом требует принятия государством дополнительных мер (Р.И. Айзман, С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин и др.) [1; 2; 3]. Необходимость целенаправленной, систематической и научно обоснованной работы образовательных организаций в этом направлении – важнейшая цель социальной политики современного государства (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (ФГОС ОО), Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО), Экологическое право России и др.) [4].

Актуальность исследования обусловлена необходимостью смены акцентов в современной системе образования с природоохранных проблем (не отрицая их важности) на вопросы формирования культуры экологической безопасности у будущих педагогов, от которых зависит сохранение окружающего мира, поддержание безопасности и здоровья подрастающего поколения. Также настоящее положение в сфере формирования экологической безопасности определяется недостаточной разработанностью его культурологических, теоретических и прикладных основ в системе образования и воспитания, в частности, при подготовке будущих педагогов.

Цель исследования – определить содержательные линии формирования культуры экологической безопасности у будущих педагогов в образовательной среде вуза.

Задачи исследования:

- уточнить понятия «культура безопасности», «культура экологической безопасности»;
- провести диагностическое исследование обучающихся в сфере экологической безопасности;
- определить содержательные линии формирования культуры экологической безопасности;

– проанализировать полученные результаты исследования.

Научная новизна заключается в том, что полученные результаты исследования расширяют существующие в науке и практике представления о формировании культуры экологической безопасности у будущих педагогов в образовательной среде вуза.

Теоретическая значимость состоит в том, что теория и методика обучения и воспитания дополнена системным представлением процесса формирования культуры экологической безопасности обучающихся в образовательной организации.

Практическая значимость состоит в том, что уточнены основные понятия исследования, представлены результаты анкетирования студентов, раскрыто содержание дисциплины «Экологическая безопасность в сохранении и укреплении здоровья», выделены основные содержательные линии по формированию культуры экологической безопасности у обучающихся в педагогическом вузе. Содержательные линии могут быть использованы в образовательных организациях в сфере преподавания безопасности жизнедеятельности и естественнонаучных дисциплин.

Теоретическая база. Вопросы взаимодействия природы и человека представлены в исследованиях Н.Ф. Федорова, В.И. Вернадского, В.А. Садовниченко и др. [5; 6; 7].

Устойчивому и козволюционному развитию общества посвятили свои труды Э.В. Гирусов, В.С. Голубев, Н.Н. Моисеев и др. [5; 8; 9].

Вопросы создания и обоснования концепции формирования безопасности жизнедеятельности раскрыли Э.Г. Антюхин, Т.Ф. Гурова, Л.В. Назаренко и др. [2; 8; 10]. Теоретические вопросы и методические аспекты обучения и воспитания в сфере безопасности жизнедеятельности представили в своих работах С.А. Лагун, А.Т. Смирнов, В.В. Гафнер, А.Л. Михайлов, Т.Ф. Гурова, В.А. Соломин, П.В. Станкевич и др. [9; 11; 12].

И.А. Баева проанализировала и предложила решение вопросов формирования безопасной среды в образовании.

Аспекты формирования экологической культуры у подрастающего поколения представили в своих трудах С.Д. Дерябо, В.А. Ясвин [2; 3; 13].

В данной статье нашёл применение теоретический метод, включающий изучение и анализ научной литературы. Использовался эмпирический метод (анкетирование; реализация в вузе программы дисциплины «Экологическая безопасность в сохранении и укреплении здоровья»).

В развитии гармоничной личности ведущая роль отводится именно процессу образования, часть которого включает приобретение, накопление информации, знаний, умений и навыков экологического характера, формирование культуры безопасности [9, 12, 13].

Категория «культура безопасности» понимается достаточно широко и отражается в нормативных актах Министерства просвещения России, Министерства науки и высшего образования Российской Федерации (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», ФГОС ООО, ФГОС СОО, ФГОС ВО) [4]. В целом культура безопасности включает обеспечение безопасности жизнедеятельности, снижение социальных, индивидуальных и глобальных рисков, которые зависят от ценностей общества, профессиональных и личностных качеств, мотивов, способностей и поведения каждого человека.

Культура экологической безопасности является частью общей культуры человека, включает знания, эмоционально-ценностное отношение к окружающей среде, экологически безопасное поведение и является важнейшим элементом функциональной подготовки будущих педагогов.

Формирование культуры экологической безопасности у будущих педагогов – это процесс, состоящий в формировании у них знаний, навыков в сфере экологической безопасности, ценностного отношения к окружающей среде и человеку как ее части; стремлений действовать индивидуально и коллективно в поисках решений современных экологических проблем и предотвращении возникновения новых.

Для определения основных содержательных линий по формированию культуры экологической безопасности, траектории образовательной и воспитательной деятельности важно учитывать мнение обучающихся. В связи с этим мы провели анкетирование студентов педагогического университета (РГПУ им. А.И. Герцена, 2024 г.). Анкета состояла из ряда вопросов: что такое «культура экологической безопасности»; какие наиболее опасные факторы окружающей среды вы можете выделить; что каждый из вас может сделать для сохранения окружающей среды, поддержания экологической безопасности; есть ли необходимость в вузе изучать дисциплины, связанные с экологической безопасностью; необходимы ли вам дополнительные знания, навыки в сфере экологической безопасности.

Согласно результатам проведенного анкетирования, культура экологической безопасности студентами понимается как комплекс мер, направленных на сохранение природы. Обучающиеся отметили наиболее следующие опасные факторы окружающей среды: загрязненная вода и воздух (загрязнение промышленными предприятиями и автотранспортом, в т. ч. перегруженность транспортных артерий); мусорные свалки и в целом вопрос с переработкой отходов; шумовое загрязнение; изменение климата; недостаток солнечного (естественного) света; вирусы (грипп, covid, корь и др.), нездоровый образ жизни человека как части среды, в т. ч. вредные привычки (курение).

На вопрос «что каждый из вас может сделать для сохранения окружающей среды, поддержания экологической безопасности?» обучающиеся ответили: «Следовать рекомендациям, полученным на занятиях в вузе, не мусорить, участвовать в экологических акциях и субботниках, сажать кустарники и деревья, сортировать мусор, экономить электроэнергию, расстаться с вредными привычками (в т. ч. с курением), использовать многоразовую упаковку для покупок». Студенты стараются внести свой вклад в поддержание экологической безопасности: использовать многоразовую упаковку, стараются не мусорить и сортировать отходы, экономят ресурсы (воду, электроэнергию).

Отметим, что обучающиеся акцентируют внимание на важности использования социальной рекламы (постеры, видеоролики, блоги в сети интернет) и на необходимости организации просветительских мероприятий в сфере защиты окружающей среды и здоровья человека. Также будущие педагоги отметили, что нуждаются в теоретической и практической подготовке в сфере экологической безопасности в вузе.

Согласно проведенному анализу исследуемой проблемы, формирование культуры экологической безопасности у обучающихся во многом зависит от содержания образовательного процесса. Ключевым звеном в формировании культуры экологической безопасности выступает изучение дисциплин экологической направленности. В данном направлении реализуются следующие модули и дисциплины: «Экологическая безопасность», «Научное исследование в области экологической безопасности», «Теоретические и прикладные аспекты педагогического исследования в области экологической безопасности», «Система экологической безопасности образовательного учреждения» и др.

В качестве примера приведем содержание дисциплины «Экологическая безопасность в сохранении и укреплении здоровья» (дисциплина разработана на факультете безопасности жизнедеятельности РГПУ им. А. И. Герцена на кафедре методики обучения безопасности жизнедеятельности) [12].

Темы теоретических и практических занятий:

1. Окружающая среда как фактор здоровья. Экология общественного здоровья. Факторы экологического риска.
2. Экологические последствия чрезвычайных ситуаций (ЧС), их особенности и влияние на здоровье человека.
3. Химические, физические, биологические, социальные факторы окружающей среды, их характеристика и влияние на здоровье человека.
4. Механизмы защиты организма человека от неблагоприятных факторов среды. Физиологические основы адаптации. Питание и здоровье человека. Ос-

новной обмен. Роль питания в укреплении здоровья в условиях экологического неблагополучия.

Задания для практических занятий и самостоятельной работы:

1. Составление словаря терминов по дисциплине.
2. Обзор интернет-ресурсов с целью выявления эпидемиологических заболеваний региона.
3. Составление аннотированного каталога периодических изданий по вопросам влияния факторов окружающей среды на здоровье человека (заполнение таблицы).

Таблица 1

Влияние факторов окружающей среды на здоровье человека

№	Направление	Характеристика

4. Реферирование статей по темам дисциплины.
5. Обзор информации с целью определения экологических последствий военных конфликтов с применением современных средств поражения для здоровья человека.
6. Подбор статистических данных о последствиях влияния экологических ЧС на здоровье человека.
7. Выполнение практического задания по определению содержания нитратов в пищевых продуктах.
8. Выполнение практического задания по определению уровня радиационного загрязнения в помещении. Изучение нормативных требований к средовым факторам в образовательной организации, определение уровня шумового загрязнения в помещении.
9. Выполнение задания по определению функционального состояния (ФС) и адаптивных возможностей организма (АВ).
10. Подборка методик диагностики ФС, АВ и составление рекомендаций по профилактике нарушения ФС и АВ (заполнение таблицы).

Таблица 2

Методы / методики диагностики функционального состояния и адаптивных возможностей организма

№	Методы / методики	Описание / характеристика

12. Изучение информации о гомеостазе и его роли при экологическом неблагополучии.
13. Подбор статистических данных о роли микроэлементов, витаминов в питании человека в условиях экологического неблагополучия.
14. Выполнение задания по определению обеспеченности организма человека витаминами и микроэлементами. Составление рациона питания.
15. Составление меню сбалансированного питания на один день (четырехразовое питание) для человека 18–20 лет, проживающего в городе с развитым коммунальным обслуживанием.

Содержание самостоятельной работы обучающихся:

1. Подготовка сообщений / докладов на одну из выбранных тем.
2. Подготовка мультимедийной презентации на одну из выбранных тем.
3. Подготовка аннотированного каталога публикаций по выбранной теме.
4. Разработка тем, направлений исследований для школьников по выявлению влияния экологических факторов на здоровье человека.

Эффективность процесса формирования культуры экологической безопасности обеспечивается совокупностью педагогических условий: интеграцией знаний в сфере безопасности жизнедеятельности и экологической безопасности, эмоционально-ценностного отношения к природе и человеку как ее части и экологически оправданного поведения в единый взаимосвязанный комплекс.

Также стоит отметить, что полученные студентами на учебных занятиях знания и умения в сфере экологической безопасности составляют основу подготовки в области реализации проектной деятельности и олимпиадного движения.

Формирование культуры экологической безопасности у будущих педагогов – это процесс, состоящий в формировании у них знаний, навыков ценностного отношения, поведения в поисках решений современных экологических проблем и предотвращения возникновения новых. При этом стоит отметить, что в XXI веке мир находится в условиях кризиса экологического типа, который не является результатом единичных ошибок, неправильных стратегий технического или социального развития, а является результатом глубокой культурной катастрофы, охваченной целым комплексом отношений людей, общества и природы. В связи с этим формирование культуры экологической безопасности у будущих педагогов должно стать особенно значимым, непрерывным целенаправленным процессом, осуществляемым в различных формах на разных этапах обучения.

Можно выделить следующие, на наш взгляд, основные содержательные линии по формированию культуры экологической безопасности у обучающихся: экологические проблемы и способы их решения на современном этапе разви-

тия общества; факторы окружающей среды, их характеристика и влияние на здоровье человека; способы защиты организма человека от воздействия неблагоприятных факторов среды; физиологические основы адаптации человека к меняющимся условиям окружающей среды; способы укрепления здоровья, профилактики нарушений здоровья человека в условиях экологического неблагополучия. В целом можно отметить, что разработка и реализация учебных дис-

циплин является ключевым средством формирования культуры экологической безопасности у студентов в педагогическом университете.

Перспективы исследования: дальнейшее проектирование и реализация образовательных траекторий в вузах; разработка, анализ и корректировка рабочих программ в сфере формирования культуры экологической безопасности в образовательных учреждениях различного уровня.

Библиографический список

1. Айзман Р.И. *Экологическая и продовольственная безопасность*: учебное пособие. Москва: Инфра-М, 2018.
2. Держабо С.Д., Ясвин В.А. *Экологическая педагогика и психология*: учебное пособие для вузов. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
3. Ясвин В.А. *Образовательная среда: от моделирования к проектированию*. Москва: Смысл, 2001.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Available at: <http://www.pravo.gov.ru>
5. Введенская Е.В. *Утопические идеи в философии русского космизма*: Н.Ф. Федоров, К.Э. Циолковский, В.И. Вернадский. Автореферат ... кандидата философских наук, 2007.
6. Гирсов Э.В. Социально-экологическое образование. *Век глобализации*. 2015; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie>
7. Садовничий В.А. Владимир Иванович Вернадский (1863–1945). *О людях Московского университета*. Москва: Издательство Московского университета, 2019.
8. *Экологическая безопасность*: учебник. Под ред. Мельникова В.М. Москва: КноРус, 2021.
9. Гурова Т.Ф., Назаренко Л.В. *Экология и рациональное природопользование*: учебник и практикум для вузов. Москва: Юрайт, 2023.
10. Акимова Л.А. *Становление культуры безопасного образа жизни в образовании*: учебное пособие. Оренбург: ОГПУ, 2021.
11. Станкевич П.В., Абрамова С.В., Бояров Е.Н., Киселева Э.М., Абрамова В.Ю., Попова Р.И., Купцова С.А. и др. *Экологическая безопасность*. Под ред. П.В. Станкевича. Санкт-Петербург: ООО «Медиапайр», 2023.
12. Купцова С.А. *Дидактическая модель развития экологической культуры студентов в процессе гуманитарной подготовки в вузе (на примере изучения курса «Психология»)*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2007.

References

1. Ajzman R.I. *'Ekologicheskaya i prodovol'stvennaya bezopasnost'*: uchebnoe posobie. Moskva: Infra-M, 2018.
2. Deryabo S.D., Yasvin V.A. *'Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya'*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996.
3. Yasvin V.A. *Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu*. Moskva: Smysl, 2001.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 № 273-FZ. Available at: <http://www.pravo.gov.ru>
5. Vvedenskaya E.V. *Utopicheskie idei v filosofii russkogo kosmizma*: N.F. Fedorov, K.E. Ciolkovskij, V.I. Vernadskij. Avtoreferat ... kandidata filosofskih nauk, 2007.
6. Girsov E.V. Social'no-ekologicheskoe obrazovanie. *Vek globalizacii*. 2015; № 1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-ekologicheskoe-obrazovanie>
7. Sadvonichij V.A. Vladimir Ivanovich Vernadskij (1863-1945). *O lyudyah Moskovskogo universiteta*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 2019.
8. *'Ekologicheskaya bezopasnost'*: uchebnik. Pod red. Mel'nikova V.M. Moskva: KnoRus, 2021.
9. Gurova T.F., Nazarenko L.V. *'Ekologiya i racional'noe prirodopol'zovanie'*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Yurajt, 2023.
10. Akimova L.A. *Stanovlenie kul'tury bezopasnogo obraza zhizni v obrazovanii*: uchebnoe posobie. Orenburg: OGPU, 2021.
11. Stankevich P.V., Abramova S.V., Boyarov E.N., Kiseleva E.M., Abramova V.Yu., Popova R.I., Kupcova S.A. i dr. *'Ekologicheskaya bezopasnost'*. Pod red. P.V. Stankevicha. Sankt-Peterburg: OOO «Mediapapir», 2023.
12. Kupcova S.A. *Didakticheskaya model' razvitiya 'ekologicheskogo kul'tury studentov v processe gumanitarnoj podgotovki v vuze (na primere izucheniya kursa «Psihologiya»)*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Velikiy Novgorod, 2007.

Статья поступила в редакцию 09.12.24

УДК 37.014.542(470.26)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-171-175

Magsumov T.A., Doctor of Sciences (History), Professor, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (Naberezhnye Chelny, Russia), E-mail: nabonid1@yandex.ru
Sirinova K.I., MA student, Naberezhnye Chelny State Pedagogical University (Naberezhnye Chelny, Russia), E-mail: kristina.zinova@list.ru

STRATEGIC ANALYSIS OF THE KALININGRAD BRANCH OF THE MOVEMENT OF THE FIRST IN THE CONTEXT OF AN EDUCATIONAL STRATEGIC ALTERNATIVE. The strategic analysis of the Kaliningrad branch of the Movement of the First, conducted to determine a strategic alternative to interaction with the education system, showed that the organization, established in 2022, demonstrates a positive growth trend in the number of participants and a variety of activities. However, despite the successful involvement of participants and government support, the organization faces high levels of competition and threats from similar children's public associations. The PEST analysis revealed that political factors, such as government support, have a positive impact, while technological and social factors create certain challenges, including low awareness of the organization's activities and existing stereotypes. An internal analysis using the SNW method showed that the organization has strengths such as a wide range of projects and competent employees, but also faces challenges including high staff turnover and insufficient marketing activity. The SWOT analysis allowed us to identify strategic alternatives aimed at improving the image, developing unique projects and enhancing interaction with the parent community. In general, for the successful development of the Movement of the First, it is necessary to focus on increasing the uniqueness of projects and improving the internal environment, which will allow the organization to strengthen its position in the market of children's public associations.

Key words: youth movement, public administration of education, strategy of youth movement, strategic analysis of youth movement

T.A. Магсумов, д-р ист. наук, проф., Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, E-mail: nabonid1@yandex.ru

К.И. Сиринова, магистрант, Набережночелнинский государственный педагогический университет, г. Набережные Челны, E-mail: kristina.zinova@list.ru

СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАЛИНИНГРАДСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ «ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ» В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ АЛЬТЕРНАТИВЫ

Стратегический анализ Калининградского отделения «Движения Первых», проведенный для определения стратегической альтернативы взаимодействия с системой образования, показал, что организация, созданная в 2022 году, демонстрирует позитивную динамику роста числа участников и разнообразие направлений деятельности. Однако несмотря на успешное привлечение участников и поддержку со стороны государства, организация сталкивается с высоким уровнем конкуренции и угрозами со стороны аналогичных детских общественных объединений. Проведенный PEST-анализ выявил, что политические факторы, такие как государственная поддержка, оказывают положительное влияние, в то время как технологические и социальные факторы создают определенные вызовы, включая низкую информированность о деятельности организации и существующие стереотипы. Внутренний анализ с использованием SNW-метода показал, что организация имеет сильные стороны, такие как широкий ассортимент проектов и компетентных сотрудников, но также сталкивается с проблемами, включая высокую текучесть кадров и недостаточную маркетинговую активность. SWOT-анализ позволил выделить стратегические альтернативы, направленные на улучшение имиджа, развитие уникальных проектов и активизацию взаимодействия с родительским сообществом. В целом для успешного развития «Движения Первых» необходимо сосредоточиться на повышении уникальности проектов и улучшении внутренней среды, что позволит организации укрепить свои позиции на рынке детских общественных объединений.

Ключевые слова: молодежное движение, государственно-общественное управление образованием, стратегия молодежного движения, стратегический анализ молодежного движения

Актуальность темы базируется на том, что молодежная политика, реализуемая через различные молодежные и детские организации, финансируемые государством, требует определения наиболее эффективных форм, способов и направлений работ с молодежью в Российской Федерации [1]. Одним из направлений развития молодежного движения является взаимодействие молодежных организаций с системой образования, в частности, с образовательными учреждениями. Общие контингент участников и направления работы, совместное движение в русле государственной молодежной политики и соответствующая двойная поддержка профильных государственных ведомств позволяют молодежным и образовательным организациям выстроить совместную эффективную работу с молодежью.

Цель нашего исследования – провести стратегический анализ одного из региональных отделений «Движения Первых» с целью определения стратегических альтернатив взаимодействия молодежного движения с системой образования на региональном уровне. Логика исследования включает последовательное решение задач: выявления общих тенденций развития рынка, оценки состояния внешней среды, анализа ближнего окружения и внутренней среды, построения на этой основе стратегических альтернатив, связанных в том числе с взаимодействием с системой образования.

Новация работы состоит в обосновании модели стратегического анализа молодежных движений на региональном уровне с целью расширения возможностей их коммуникаций с региональной системой образования.

Теоретический результат предполагает получение типовой схемы стратегического анализа региональных отделений молодежных движений, доступной для применения широким кругом лиц. Практическая ценность видится в использовании материалов исследования для построения стратегии работы регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области и решения возникающих проблем в рамках организации движения учащейся молодежи в системе образования региона.

В качестве материалов исследования выступили статистика молодежных организаций, нормативные акты и отчеты о положении молодежи. При проведении оценки стратегического потенциала и стратегического климата были использованы результаты опросов участников движений. Основной метод исследования – управленческий анализ, конкретными методиками оценки исследования выступили [2]: PEST-анализ и 5 сил Майкла Портера для оценки внешней среды, SWOT-анализ для оценки внутренней среды, SWOT-анализ для выявления стратегических альтернатив.

Общие тенденции состояния рынка и организации. С изданием Федерального закона №82-ФЗ «Об общественных объединениях» от 19.05.1995 г. (ред. от 08.08.2024), который дал право создавать на добровольной основе

общественные объединения, а также вступать в них, количество созданных общественных организаций стремительно начало расти. Создаются детские объединения различной направленности: патриотической, экологической, краеведческой, скаутской. В 1997 году их количество возросло до 96 общероссийских объединений и более 500 региональных [3, с. 142–143].

Анализ данных Росмолодежи о молодежных и детских общественных объединениях, пользующихся государственной поддержкой за период с 2013 по 2019 г. дал понять, что количество общественных организаций растет каждый год. Так, в 2013 г. их было 11, в 2015 г. – 13, в 2016 г. – 15, в 2019 г. – 23. В 2023–2024 годах рынок Калининградской области представлен 21 наименованием детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой [4].

Согласно отчетам о реализации государственной программы «Молодежь» [5] Калининградской области, доля участников в детских и молодежных объединениях за 2022 г. – 6,3 тыс. человек (план 5,5 тыс. человек). Согласно этому же отчету, в 2023 г. доля участников составила уже 14,6 тыс. человек (план 5,5 тыс. человек), что демонстрирует увеличение количества участников в детских общественных организациях региона. Кроме того, необходимо учесть тенденцию ориентации молодежи на личностный рост.

Представим аналитическую характеристику регионального отделения организации в Калининградской области. «Движение Первых», созданное в 2022 году, является государственно ориентированной общественной организацией с распространенной формой устройства с четкими целями, а членство в движении является документально подтверждаемым. Наименование организации – «Региональное отделение общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение Первых» Калининградской области». Открыто в формате юридического лица, оформленного на руководителя регионального отделения с ОКВЭД 94.99. Дата создания: 20.02.2023 г. На данный момент существует 1,9 лет, что меньше, чем существование Российского движения школьников (7 лет, после было реорганизовано в Российское движение детей и молодежи). История развития представлена планомерным ростом путем увеличения количества участников: 2023 год – 24 384 человек, 2024 года – более 26 762 участника. Общее количество регистраций на платформе – 51 762 человека. Количество участников является одним из ключевых показателей развития организации. Миссия: «Быть с Россией, быть человеком, быть вместе, быть в движении, быть первыми» [6]. Структура собственности и финансы: Высший руководящий орган Движения Первых – Съезд, далее идут Правление, Наблюдательный и Координационные советы. В Региональном отделении высшее руководство – Председатель Совета регионального отделения. Финансирование осуществляется из федерального бюджета. Имеет местные и первичные отделения в муници-

Таблица 1

PEST-анализ внешней среды регионального отделения
«Движения Первых» Калининградской области

Группы факторов	События/факторы	Влияние (-/+)	Важность фактора/события (0-10)	Вероятность (0-10)	Рейтинг (сила влияния на компанию)	Средний вес по группе
Политические	Государственная политика в области защиты прав детей	+	9	8	8,4	2,9
	Внешнеполитические риски и нестабильность в стране, которые могут привести к изменению курса приоритетности по отношению к развитию детских общественных организаций	-	9,1	4	6,03	
	Частое изменение лиц и реорганизация структур, которые реализуют государственную политику в данном направлении	-	7,6	6,8	7,1	
	Законодательное регулирование деятельности детской общественной организации	+	7,6	7,8	7,6	
Экономические	Инфляция и падение доходов	-	9,5	8,1	8,7	-9
	Финансирование программ развития детской общественной организации	+	9,3	8,3	8,7	
	Введение взносов для вхождения в детскую общественную организацию	-	1,8	2,6	2,1	
	Оплата проезда детей на региональные и федеральные этапы родителями	-	8,6	5,6	6,9	
Социальные	Создание стереотипов и общественной оценки о деятельности организации	-	7,5	7,1	7,3	-0,1
	Низкая рождаемость	-	9,1	6	7,3	
	Осознание общественностью важности работы детской общественной организации	+	9	7	7,9	
	Осведомленность и образованность населения в области прав защиты детей	+	7,6	8,8	6,6	
Технологические	Низкая информированность о деятельности организации	-	7,5	8,1	7	-16,1
	Сложный и недоступный информационный портал/сайт	-	8,5	9,1	8,1	
	Отсутствие технического оснащения у участника организации	-	7,6	8,5	6,8	
	Влияние цифровизации на образовательные и культурные программы, реализуемые детской общественной организацией	+	6,15	6,5	5,8	

Таблица 2

**Конкурентный анализ ближнего окружения регионального отделения
«Движения Первых» по методу 5 сил М. Портера**

Параметр	Значение	Описание
Угроза со стороны проектов-заменителей	Высокий (3/3 баллов)	1) Большое количество детских общественных организаций, направления деятельности которых схожи с направлениями деятельности регионального отделения
Угрозы внутриотраслевой конкуренции	Высокий (10/12 баллов)	1) Рынок организации является высоко конкурентным. 2) На данный момент осуществляет свою деятельность еще 14 общественных организаций со схожей направленностью. 3) Проекты, реализуемые региональным отделением «Движения Первых», являются стандартизированными, но имеют уникальные черты. 4) Рынок продолжает расти, ежегодно в областной реестр общественных организаций добавляется несколько игроков
Угроза со стороны новых общественных организаций	Высокий (17/24 баллов)	1) В Калининградской области существуют яркие игроки, деятельность которых является разноплановой, и регистрация на проекты которой намного более упрощена, чем регистрация в «Движении Первых». 2) Политика правительства не предусматривает запрет на вход на рынок новых детских общественных организаций. 3) Уровень затрат высокий для данного типа организаций, а качественный и количественный результат в виде заинтересованных участников и грамотно проведенных проектов будет виден только через 1–2 года
Угроза потери текущих участников	Средний (7/12 баллов)	1) Порядка половины образовательных учреждений и учреждений дополнительного образования Калининградской области на данный момент полностью включены в деятельность регионального отделения «Движения Первых». 2) Проекты, реализуемые региональным отделением, только частично уникальны. 3) Школьникам и студентам очень трудно зарегистрироваться, так как сама регистрация на основной сайт многоступенчатая и предполагает еще и отдельные регистрации на каждый проект
Угроза нестабильности поставщиков	Средний (6/8 баллов)	1) Главным «поставщиком» направлений и финансирования является государство, которое осуществляет реализацию проектов через субсидии. 2) Субсидии ограничены в своем количестве. 3) Так как развитие молодежи сейчас является приоритетной отраслью для государства, данная организация на данный момент является востребованной

пальных образованиях и учреждениях общего и дополнительного образования. Структура иерархична. Контактная информация: 236010, Калининградская область, г. Калининград, Спортивная ул., д. 2–4, этаж 2. Почта: 39@regvye.ru

Обзор организации показал:

- 1) позитивную динамику по привлечению участников;
- 2) большое количество разноплановых направлений, что позволяет оставаться востребованной на рынке среди потребителей;
- 3) четкую иерархическую структуру организации, где каждый ее сотрудник выполняет свой функционал в рамках достижения ее целей.

В негативных проявлениях можно считать короткий срок существования по сравнению с аналогичной организацией – Российским движением школьников.

Оценка состояния внешней среды. Для того чтобы сформировать оценку влияния внешних факторов на развитие регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области, необходимо провести PEST-анализ.

В качестве экспертов были приглашены: представители региональных органов исполнительной власти (РОИВ), сотрудники регионального отделения. Они оценивали каждый фактор по 10-балльной шкале, где 0 – низкий показатель, а 10 – высокий. Для проведения анализа был составлен список факторов, которые влияют на работу детских общественных организаций в целом и на деятельность регионального отделения в частности. Факторы были сгруппированы согласно правилам проведения PEST-анализа. Итоговый результат (рейтинг) проводился из расчетов: квадратный корень из важности, умноженной на вероятность. Средний вес по группе высчитывался суммой всех рейтингов в группе факторов. Результаты анализа представлены в табл. 1.

Проведенный анализ выявил следующее:

1) Наибольшее позитивное влияние оказывают политические факторы. Это связано с тем, что существуют государственная поддержка и законодательное регулирование работы «Движения Первых», его региональных и местных отделений. Также одним из позитивных факторов является государственная политика в области защиты прав детей. Частое изменение лиц и реорганизация структур, осуществляющих политику в данном направлении, вероятно, но в силу существования законов и национальных проектов не сильно влияет на работу регионального отделения.

2) Наибольшим негативным фактором является технологический в силу низкой информированности о деятельности организации, так как не используется реклама в местах скопления народа, а также таргетированная реклама. Также по анализу видно негативное влияние сложного информационного портала, что также отталкивает потенциальных потребителей услуг.

3) Экономический фактор важен, но не является решающим. Финансирование деятельности организации осуществляется из государственной казны.

4) Социальный фактор находится на грани между позитивным и негативным, так как возникают стереотипы о деятельности организации, но общество движется к осознанию важности работы детских общественных организаций.

Предполагаемые решения проблем:

- 1) улучшить рекламу организации, запускать таргет в социальных сетях, распространять ее в местах скопления людей;
- 2) упростить информационный портал, сделать его более нативным;
- 3) привлечь сторонних партнеров, желающих вкладываться в развитие регионального отделения. Увеличить сеть партнерских соглашений;

4) активизировать общение с населением в регионе, выступления на крупных мероприятиях с презентацией деятельности регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области, чтобы ускорить процесс осознания важности работы детских общественных организаций и возможностей, которые они дают детям.

Анализ ближнего окружения. Для анализа ближнего окружения или, иными словами, степени конкуренции со стороны других организаций, осуществляющих схожую деятельность в сфере воспитания и развития подростков, с деятельностью регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области был использован метод 5 сил Майкла Портера. Анализ представлен в табл. 2. Исследование основывалось на мнении привлеченных экспертов – сотрудников регионального отделения «Движения Первых», а также представителей РОИВ.

Исследование выявило следующие проблемы:

- 1) высокое количество однотипных проектов и направлений имеют схожие детские общественные организации;
- 2) высокая конкуренция в регионе, добавление в реестр новых игроков;
- 3) высокая угроза со стороны новых общественных организаций, несмотря на высокий уровень затрат и долгую окупаемость воспитательного процесса;
- 4) небольшая доля постоянных потребителей услуг, потеря которых значительно скажется на развитии организации.

Возможные способы решения данных проблем:

- 1) держать курс на укрепление уникальности проектов;
- 2) для сохранения конкурентоспособности необходимо раз в полгода проводить мониторинг проектной деятельности схожих детских организаций в регионе;
- 3) сосредоточиться на упрощении процесса регистрации настолько, чтобы данный фактор перестал быть преимуществом конкурентов;
- 4) активно включать в работу остальные 50% образовательных организаций и организаций дополнительного образования региона, чтобы потери части участников не сказывались на реализации проектной деятельности регионального отделения в области.

Наиболее продуктивной видится стратегия дифференцированного роста.

Оценка внутренней среды. Для оценки внутренней среды организации мы использовали SNW-анализ, так как данный анализ поможет выявить конкурентоспособные стороны внутри самого процесса развития и существования регионального отделения. Компетентными в оценке внутренней среды могут быть только те эксперты, которые находятся внутри самих процессов, поэтому для данного анализа были приглашены председатель Совета регионального отделения, его заместитель по проектной деятельности и финансам, а также руководители проектов. Анализ представлен в табл. 3.

SNW-анализ показал следующие результаты:

1. В среднем внутренние показатели выше нейтральной среды: средняя оценка составляет 63,32 из 100; из 16 выделенных элементов все 16 являются сильными сторонами внутренней среды.

2. У регионального отделения нет абсолютно сильных или слабых сторон, средний показатель сильных сторон – 63,32.

Выявленные проблемы и пути их решения:

- 1) Человеческий фактор, в который входят отношения в коллективе и текущая часть персонала. Необходимо ввести меры поддержки и мотивации сотрудников,

Таблица 3

SNW-анализ внутренней среды регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области

Наименование стратегической позиции	Оценка позиций			Комментарий
	S	N	W	
Развитие стратегии компании	63,8			Стратегия приспособления преобладает, реакция на изменения среды своевременная
Структура управления	61,1			Структура управления в норме
Лидерские качества заместителя руководителя	86,6			Заместитель руководителя является лидером коллектива, умеет находить компромиссы, сглаживать углы и поддерживать команду
Маркетинговые коммуникации	57,2			Маркетинговые коммуникации немного выше среднерыночного из-за отсутствия рекламы
Ассортимент проектов	99,4			Ассортимент проектов очень широк
Имидж на рынке	54,4			Имидж на рынке чуть выше среднего, так как в регионе существуют другие детские общественные организации, существующие более долгое время и хорошо зарекомендовавшие себя на рынке
Качество проведенных проектов	65,5			Качество проведенных проектов выше среднего, но в силу нехватки кадров есть недоработки
Продвижение	80,0			Продвижение реализуется через РОИВ и социальные сети
Компетентность сотрудников	74,4			Сотрудники компетентны, не хватает дополнительного обучения
Степень текучести персонала	66,6			Показатель текучести персонала выше среднерыночного, частые увольнения
Взаимоотношения в коллективе	66,6			В коллективе есть свои недовольства, отчего показатель немного выше среднего
Слажено ли работает команда	63,3			Команда работает чаще всего слаженно, но из-за внутренних конфликтов изредка возникают сбои в работе
Уровень конфликтности	52,2			Уровень конфликтности чуть выше среднего
Уровень конкурентоспособности продукта	65,5			Уровень конкурентоспособности продукта выше среднего, но из-за частоты повторяющихся направлений деятельности, схожих с другими организациями, показатель невысок
Отношения с РОИВ	61,1			Отношения с РОИВ в норме, но есть над чем работать в вопросах коммуникации и взаимопомощи
Уровень заработной платы и премирования	58,8			Уровень заработной платы выше среднего по сравнению с другими детскими общественными организациями, но в рамках туристического региона этот показатель невысок
Всего в баллах	1076,5	0	0	
Средний балл в целом	63,32			

а также организацию внерабочей деятельности и совместного досуга для поддержания комфортной среды в коллективе.

2) Имидж организации. Необходимо поднимать имидж организации за счет поиска в качестве партнеров лидеров общественных мнений и крупных корпораций, а также улучшать отношения с РОИВ.

3) Невысокий показатель маркетинговых коммуникаций. Необходимо внедрять в работу рекламу.

Сильные стороны:

1) Ассортимент проектов. Ежегодно реализуется большое количество разнонаправленных проектов, которые отвечают интересам разных слоев населения.

2) Продвижение. Оказывают помощь в продвижении РОИВ.

3) Лидерские качества заместителя руководителя. Это помогает балансировать коллективу и продолжать работать далее совместными усилиями.

Стратегические альтернативы. Для того чтобы проанализировать стратегические альтернативы, используется SWOT-анализ. Для его выполнения выделены сильные и слабые стороны, исходя из SNW-анализа внутренней среды регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области, а также возможности и угрозы, исходя из PEST-анализа. На пересечении данных показателей матрицы во внутреннем поле были выделены возможные стратегические альтернативы.

За возможности были взяты такие критерии, как: законодательное регулирование деятельности общественной организации; финансирование программ развития детских общественных организаций; осознание обществом важности работы детской общественной организации; осведомленность и образованность населения в области защиты прав детей. За угрозы были взяты следующие критерии: внешнеполитические риски и нестабильность в стране, которые могут привести к изменению курса приоритетности по отношению к развитию детских общественных организаций; низкая информированность о деятельности организации; угроза со стороны проектов-заменителей; угроза потери текущих участников.

За сильные стороны были взяты критерии: ассортимент проектов, продвижение, компетентность сотрудников и лидерские качества заместителя руководителя; за слабые стороны: маркетинговые коммуникации, текучесть персонала, имидж на рынке.

Благодаря проведению SWOT-анализа на пересечении сильных и слабых сторон, а также возможностей и угроз получилось выявить несколько направлений стратегического развития регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области, а именно:

1) работа со старшим поколением и родительским сообществом через создание тематических форумов;

2) создание уникальных проектов на базовой основе;

3) внедрение проектов «Движения Первых» в рабочую программу воспитательной работы образовательных учреждений региона;

4) развитие сети стейкхолдеров, связей с лидерами мнений и сотрудничества с крупными корпорациями;

5) выступление сотрудников аппарата регионального отделения на родительских собраниях в школах с презентацией деятельности организации;

6) организация семинаров для кураторов первичных отделений в общеобразовательных организациях;

7) вхождение заместителя председателя в комиссию по делам несовершеннолетних и защите их прав;

8) проработка личного бренда заместителя председателя;

9) обучение и развитие сотрудников, в том числе посредством командировок на образовательные форумы и программы;

10) разработка программы мер поощрения сотрудников на уровне региона с участием первых лиц;

11) обеспечение официальной поддержкой губернатора региона;

12) разработка и внедрение маркетинговой программы;

13) создание и внедрение подкаста с местными приглашенными блогерами.

Для выстраивания стратегических альтернатив развития регионального отделения «Движения Первых» Калининградской области были проведены анализы угроз, внешней и внутренней сред, благодаря которым получилось выявить основные проблемы в работе и разработать идеи их решения. Стратегический анализ Калининградского отделения «Движения Первых» выявил позитивные тенденции в росте числа участников и разнообразии направлений, однако также указал на высокую конкуренцию и проблемы с информированностью о деятельности организации.

Проведенный анализ ближнего окружения регионального отделения «Движения Первых» по методу 5 сил М. Портера показал, что региональному отделению необходимо разрабатывать региональные проекты с уникальным содержанием для того, чтобы понизился риск угрозы со стороны проектов-заменителей со схожими механизмами реализации и увеличился спрос с потенциальных потребителей. SNW-анализ внутренней среды показал, что в среднем внутренняя среда по сравнению со схожими организациями находится выше среднего показателя рынка, но указал на высокую текучесть персонала и уровень конфликтности, что также легло в основу дальнейших разработок. PEST-анализ внешней среды регионального отделения показал, какие факторы наиболее влияют на работу и какие возможности, исходя из указанных факторов, имеются. Проведенные исследования показали, что государственная поддержка и законодательное регулирование являются сильными сторонами, в то время как низкая осведомленность и высокая текучесть кадров представляют собой угрозы.

На основании SWOT-анализа получилось найти возможные пути решения данных проблем. Рекомендуется улучшить маркетинговые коммуникации, упростить процесс регистрации участников и развивать уникальные проекты для повышения конкурентоспособности и привлечения новых членов.

Потенциал взаимодействия молодежных движений и региональных образовательных систем может быть четко понят и расширен на основе стратегических анализов деятельности обоих этих субъектов государственной молодежной политики, а предлагаемая нами типовая схема выстраивания стратегических альтернатив в этой деятельности – на основе анализа стратегического потен-

циала молодежных и образовательных организаций и стратегического климата регионов.

По итогам исследования авторы решили в дальнейшем приступить к разработке уникального проекта «Всероссийская военно-патриотическая игра «Зарница 2.0». Калининградская область».

Библиографический список

1. Шаяхметова Р.Р. Волонтерство: анализ нормативно-законодательной базы. *Russian Studies in Law and Politics*. 2022; Т. 6, № 3-4: 69–91. Available at: <https://doi.org/10.12731/2576-9634-2022-3-4-69-91>
2. Марсумов Т.А. Стратегия развития научного журнала «Russian Journal of Education and Psychology». *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Т. 15, № 4: 7–78. Available at: <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-4-556>
3. Алешенко С.В. и др. *Положение молодежи в Российской Федерации и государственная молодежная политика*: государственный доклад. Москва: Социум, 1998.
4. Об областном реестре молодежных и детских общественных объединений, пользующихся государственной поддержкой. Приказ Министерства молодежной политики Калининградской области от 15 октября 2024 г. № 149. Available at: https://molod.gov39.ru/upload/iblock/d19/480e1e4rqlududewdjgufg56advwc3a/Prikaz-reestra_povernut-_1_.pdf
5. Отчет о реализации государственной программы Калининградской области «Молодежь» в 2023 году. Available at: https://molod.gov39.ru/upload/iblock/0ed/nqyirbsfbooh0dqv7tyn6v5qmajkhqk/otchet_po_GP_Molodezh_2023.pdf
6. Устав Общероссийского общественно-государственного движения детей и молодежи «Движение первых». Редакция 3. Утвержден II съездом 31 января 2024 г. Available at: https://knastu.ru/media/files/page_files/page_447/Ustav_red_3_Dvizheniye_pervykh_2024_03_28_compressed.pdf

References

1. Shayahmetova R.R. Volonterstvo: analiz normativno-zakonodatel'noj bazy. *Russian Studies in Law and Politics*. 2022; Т. 6, № 3-4: 69-91. Available at: <https://doi.org/10.12731/2576-9634-2022-3-4-69-91>
2. Magsumov T.A. Strategiya razvitiya nauchnogo zhurnala «Russian Journal of Education and Psychology». *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Т. 15, № 4: 7-78. Available at: <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-4-556>
3. Aleschenko S.V. i dr. *Polozhenie molodezhi v Rossijskoj Federacii i gosudarstvennaya molodezhnaya politika*: gosudarstvennyj doklad. Moskva: Socium, 1998.
4. Ob oblastnom reestre molodezhnyh i detskikh obshchestvennyh ob'edinenij, pol'zuyuschih'sya gosudarstvennoj podderzhkoj. Prikaz Ministerstva molodezhnoj politiki Kaliningradskoj oblasti ot 15 oktyabrya 2024 g. № 149. Available at: https://molod.gov39.ru/upload/iblock/d19/480e1e4rqlududewdjgufg56advwc3a/Prikaz-reestra_povernut-_1_.pdf
5. Otchet o realizacii gosudarstvennoj programmy Kaliningradskoj oblasti «Molodezh» v 2023 godu. Available at: https://molod.gov39.ru/upload/iblock/0ed/nqyirbsfbooh0dqv7tyn6v5qmajkhqk/otchet_po_GP_Molodezh_2023.pdf
6. Ustav Obsheorossiyskogo obshchestvenno-gosudarstvennogo dvizheniya detej i molodezhi «Dvizhenie pervykh». Redakciya 3. Utverzhden II s'ezdom 31 yanvarya 2024 g. Available at: https://knastu.ru/media/files/page_files/page_447/Ustav_red_3_Dvizheniye_pervykh_2024_03_28_compressed.pdf

Статья поступила в редакцию 02.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-175-177

Maximova V.D., teacher, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: vdmaksimova@fa.ru

THE ROLE OF THE EMOTIONAL COMPONENT IN LEARNING TO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE. The article reveals a problem of learning to speak a foreign language and the influence of the emotional component in this process on the efficiency of learning. Currently, the discipline “Foreign language” is considered as a subject aimed at the formation and upbringing of a culturally-formed personality capable of thinking in a language, making decisions in critical situations when communicating with representatives of other cultures in a foreign language. In this regard, the problem of developing students' communicative competence, namely its speech component, is extremely relevant in teaching a foreign language. In this sense, learning to speak as a type of speech activity comes to the fore, since it is one of the interactive ways of communication determined by the environment in real time, that is, a clear formulation of an utterance in a foreign language without prior preparation. It is quite difficult to recreate such a language environment, however, students have to have the necessary skills to communicate in a specific situation in a foreign language. In the study, we consider the features of the process of teaching speaking skills to students with English language proficiency level A2 (according to the data of the Common European Framework of Reference (CEFR)), as well as ways to optimize this process by testing the emotional component in the developed training program.

Key words: speaking, emotional component, foreign language, learning to speak

В.Д. Максимова, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vdmaksimova@fa.ru

РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

В статье раскрывается проблема обучения говорению на иностранном языке и влияния в данном процессе эмоционального компонента на эффективность и результативность обучения. В настоящее время дисциплина «Иностранный язык» рассматривается как предмет, направленный на формирование и воспитание культурно-оформленной личности, способной мыслить на языке, принимать решения в критических ситуациях при общении с представителями других культур на иностранном языке. В связи с этим в обучении иностранному языку чрезвычайно актуальна проблема развития речевого компонента коммуникативной компетенции обучающихся. В этом смысле обучение говорению как виду речевой деятельности выходит на первый план, так как оно является одним из интерактивных способов коммуникации, определяемых реальной средой в режиме реального времени, то есть необходима четкая формулировка высказывания на иностранном языке без предварительной подготовки. В рамках образовательного процесса довольно сложно воссоздать подобную языковую среду. В исследовании мы рассматриваем особенности процесса обучения умениям говорения у обучающихся с уровнем владения английским языком A2 (согласно данным Общеввропейской компетенции владения иностранным языком (CEFR)), а также способы оптимизации данного процесса с помощью апробации эмоционального компонента в разработанной программе обучения.

Ключевые слова: говорение, эмоциональный компонент, иностранный язык, обучение говорению

До последнего времени вопросам анализа эмоционального компонента в преподавании иностранного языка (далее по тексту – ИЯ) не уделялось должного исследовательского внимания. Аналогичная ситуация складывалась и в отношении признания существенной значимости такого компонента для учебно-образовательного процесса. Тем не менее на современном этапе развития психологического знания, когда наблюдается тенденция к усилению его роли в формировании методической базы обучения, ученые активизировали интерес к рассматриваемой в настоящей статье проблематике.

Учебное общение в процессе преподавания ИЯ представляет собой намеренно создаваемые иноязычные коммуникации между преподавателем и

обучающимися, а также между непосредственными адресатами учебно-воспитательного воздействия. Такое общение направлено на транслирование и восприятие учебной иноязычной информации, способствуя росту продуктивности образовательного процесса. Высокая значимость эмоциональной составляющей в учебных коммуникациях обуславливается существенной ролью для формирования знаний и умений по ИЯ эффективности самостоятельного инициативного иноязычного говорения обучающихся, его контентных и формальных критериев. Помимо этого, значимыми компонентами учебного общения выступают: предмет коммуникации, деятельность участников коммуникационных взаимодействий, а также возникающие между коммуникантами межличностные отношения. Данный

комплекс компонентов подвергается эмоциональной оценке со стороны партнеров по общению, напрямую воздействуя на течение коммуникационного процесса, в ряде случаев самым принципиальным образом.

Запросы психологической науки, обуславливающие необходимость формирования представлений о механизме обучения студентов говорению на ИЯ, детализации его основных положений и принципов, современная потребность в выработке базиса соответствующего психологического сопровождения, а также низкий уровень современного изучения проблематики совершенствования преподавания ИЯ в контексте значимости эмоциональной составляющей говорения предопределили актуальность темы исследования, которая заключается в разработке форматов заданий с использованием методических эмоционально «положительных» подходов, которые бы позволяли обучающимся развивать устно-речевые умения на начальном уровне владения языком.

Цель исследования заключается в изучении роли эмоционального компонента в обучении говорению на иностранном языке.

Соответственно основными задачами для достижения цели являются:

1. Описание теоретических и методических особенностей говорения на иностранном языке в высшей школе.
2. Выделение понятия эмоционального компонента говорения на иностранном языке.
3. Описание проведенного опытного обучения говорению на уровне А2.

Научная новизна заключается в предложении авторских методических разработок, включающих в себя формат заданий с опорой на развитие эмоционального компонента.

Теоретическая значимость исследования состоит в анализе роли эмоционального компонента обучения при составлении методических разработок на уровне А2. Практическая значимость работы заключается во внедрении методических эмоционально «положительных» подходов к обучению на начальном уровне владения языком и составлении практического курса занятий с учетом данных аспектов.

В противовес родному языку ИЯ демонстрирует своеобразную специфику, выражающуюся в: конкретном векторе способов обучения ИЯ; его вхождении в организационную структуру предметно-коммуникативной деятельности индивида; особенностях функционала ИЯ; диаметральных различиях между механизмами его понимания и усвоения родного для обучающегося языка. В частности, неотъемлемым условием, предвещающим усвоение ИЯ, выступает формирование осознанной цели к этому процессу, что обязательно сопровождается наличием эмоциональной составляющей такого усвоения.

Устранение проблем, касающихся доступности восприятия речи на ИЯ, непосредственно зависит от совершенствования ощущений. Значительный уровень развития ощущений не заложен в человеке генетически, требуя особых усилий по его достижению. В процессе обучения ИЯ становление культуры ощущений происходит практически «с нуля», поскольку возможность иноязычного говорения нередко связывается с наличием особых навыков, не имевших принципиального значения при естественном изучении родного языка. Актуализация психологической аргументации образовательно-педагогического процесса преподавания ИЯ предопределяется непосредственной взаимообусловленностью между предметом преподавания (собственно самим ИЯ) и интеллектуальной активностью адресата учебно-воспитательного воздействия. Соответственно, представляется совершенно справедливым мнение Б.В. Беляева о том, что учитель ИЯ в ходе своей профессиональной деятельности должен обеспечивать возможность мышления учащихся на ИЯ [1].

«Пионерами» теоретического исследования взаимного влияния между эмоциональной составляющей и когнитивными процессами являлись видные отечественные ученые (например, Л.С. Выготский и пр.) [2]. В соответствии с представлениями А.Н. Леонтьева, именно эмоциональные реакции человека отображают индивидуальную позицию к различным социальным явлениям, окружающим людям и пр. С точки зрения С.Л. Рубинштейна, основной предпосылкой интенсивности и скорости когнитивной деятельности выступают эмоции [3].

Изучение современных научно-педагогических материалов свидетельствует, что учебно-образовательный процесс, направленный на преподавание ИЯ, включает в себя одновременно два аспекта. Во-первых, обучение навыкам использования ИЯ в качестве инструмента коммуникаций; во-вторых, развитие у обучающихся способности применения ИЯ как основы мировосприятия и миропонимания.

Выделение учеными конкретных условий эффективного обучения ИЯ дифференцируется исходя из теоретической базы конкретного представителя научного знания, его представлений и методических предпосылок.

Основополагающим принципом исследования языковой системы и ее отдельных составляющих в процессе говорения определяется развивающее обучение, интенсификация когнитивных механизмов обучающихся при преподавании им ИЯ. Процесс обучения говорению на ИЯ в современной высшей школе недостаточно тождественен сегодняшним социальным требованиям, предусматривающим необходимость качественного владения членами общества как минимум одним ИЯ, обеспечивающего доступность их продуктивного общения.

Преподавание ИЯ предполагает единство трех направлений: прагматического, познавательного, общеобразовательного. Указанные направления обуславливают формулирование основных задач преподавания ИЯ, ключевых

параметров усвоения участниками образовательного процесса ИЯ и его анализа. В частности, ведущими параметрами анализа усвоения обучающимися ИЯ определяются познавательная и эмоциональная составляющие.

Познавательная составляющая усвоения ИЯ представляет собой динамический комплекс познавательных структур, реализуемых в памяти субъекта познавательной деятельности. Наряду с репрезентативной функцией, познавательные структуры обеспечивают способность получения, изучения и систематизации данных о внешнем социальном пространстве. В контексте усвоения студентами конкретной языковой системы наиболее значимым компонентом учебно-образовательного процесса понимается именно говорение.

Эмоциональная составляющая говорения на ИЯ, в свою очередь, представляет собой внутриличностное переживание обучающимся данного процесса, его внутреннее к нему отношение, реакцию на учебную иноязычную информацию. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез определили говорение как «форму устного общения, с помощью которой происходит обмен информацией, осуществляемой средствами языка, устанавливаются контакт и взаимопонимание, оказывается воздействие на собеседника в соответствии с коммуникативным намерением говорящего» [4, с. 52]. На наш взгляд, такое понимание процесса говорения сочетает в себе все цели и функции процесса речевого производства, которые должны регулироваться в соответствии с возрастом и уровнем владения языком обучающимися и их эмоциональным восприятием, чтобы он успешно мог быть участником различных коммуникативных ситуаций, а также мог бы оценивать себя относительно других участников коммуникации и ставить цели к самосовершенствованию как языковая личность.

При проведении исследования нами прилагались усилия к детализации и уточнению контентной сути познавательной и эмоциональной составляющих процесса говорения на ИЯ. Предметом анализа выступал уровень А2. Кроме того, нами проводился анализ и уровень А2+, включенного в измененную редакцию Общеввропейских компетенций владения ИЯ [5].

В рамках проведенного исследования основное внимание сосредотачивалось на существующих вариантах форм организации учебно-образовательного процесса по усвоению обучающимися говорения на ИЯ. Можно подытожить, что все варианты доступны к сведению к двум категориям: монологи и диалоги. При этом именно первая из указанных категорий понимается нами как наиболее значимая, поскольку монолог включен в содержание многих экзаменационных форматов. Однако это не умаляет важности диалогов, которые составляют основу для анализа структуры вопросов. Подготовка соответствующих заданий осуществляется на основании психологической специфики обучающихся и отличительных черт их мотивации. В целях интенсификации мотивированности участников учебно-образовательного процесса мы прибегли к обеспечению вариативности видов предлагаемых заданий. Кроме того, в общую структуру занятия нами были включены интерактивные задания. Причиной такого решения выступала особая значимость заинтересованности студентов в решении предлагаемых заданий, поскольку она напрямую влияет на возможность достижения цели нашего исследования. По нашему мнению, наглядность интерактивных заданий положительно влияет на повышение интереса обучающихся к их выполнению.

Ограниченность продолжительности учебного занятия обуславливает необходимость строгой регламентации процесса выполнения обучающимися предлагаемых им заданий. Тем не менее это не означает автоматического потребления их упрощения. При сопоставлении учебно-методических комплексов (УМК) нами была определена существенная значимость особой компоновки стадий учебного занятия, его теоретического и практического контента для обеспечения естественной подачи образовательного иноязычного материала, способствующей органичной речевой активности студентов.

В целях формирования благоприятной коммуникативной среды, позитивно влияющей на интенсификацию учебной деятельности, нами применялись различные коммуникативные инструменты (в частности, «коммуникативная атака» и пр.). В рамках начальной стадии занятия, предусматривающей выбор конкретной темы, нами использовался метод «мозгового штурма». Благодаря нетривиальному варианту выполнения заданий и интенсификации учебно-образовательного процесса студенты смогли получить новый личностный опыт. Определившись с темой занятия посредством коллективных усилий, обучающиеся приступают к формулированию его целей и задач. Эта стадия именовалась нами «Pre-teaching vocabulary». Прежде всего, основное внимание обучающихся сосредотачивается на изучении новых иноязычных слов и тренировке знакомых лексем и фраз. Итогом этой стадии занятия выступает наработка словарной основы для последующего составления топики по выбранной теме. Значимым аспектом указанной стадии определяется обеспечение доступности свободной формы донесения обучающимися собственных мыслей и рассуждений, поскольку преимущественной проблемой иноязычной речевой активности является именно страх перед возможными ошибками, опасение выглядеть беспомощным. Основные усилия учителя на данной стадии занятия заключаются в вовлечении в работу каждого студента.

При организации всех занятий мы отталкивались от перечня тем, включенных в категорию «Говорение» УМК. При этом ключевым направлением учебной деятельности предусматривалось становление навыков различного аудирования обучающихся, выработка умений иноязычного чтения. Этот процесс осуществлялся на второй стадии занятия, именованной нами «Work-out vocabulary».

В контексте следующей, третьей стадии необходимо подчеркнуть семинарскую форму каждого из разработанных и апробированных занятий, обуславливающую незначительность предлагаемой лекционно-теоретической информации. Такой подход связывается с потребностью фокусировки усилий студентов на заданиях, обеспечивающих становление их монологического умения. В рамках этой стадии индивидуальная работа обучающихся предусматривает создание личной базы теоретической информации. Благодаря визуальной представленности собранного обучающимися теоретического материала для всех отдельных занятий, им будет проще справиться со сложностями самостоятельной организации речевого высказывания.

Последняя стадия занятия предусматривает тренировку сформированных навыков посредством различных форм вербальной речевой активности (монолог и пр.), отвечающей конкретной теме занятия. Данная стадия отличается исключительной практической направленностью, обеспечивающей оперативный контроль.

Для апробации и практического подтверждения действенности разработанного нами плана занятий было организован экспериментальный учебный процесс, к участию в котором привлекались обучающиеся с уровнем владения языком А2. Перед непосредственным началом занятий уровень иноязычных знаний обучающихся был зарегистрирован посредством соответствующего тестирования. В процессе повторного тестирования, организованного в рамках контрольного этапа эксперимента, у студентов, учебно-образовательный процесс которых осуществлялся по разработанному нами плану, зафиксирован достоверный рост продуктивности усвоения ИЯ. В ходе анализа УМК с точки зрения обучения говорению мы составили курс из 10 занятий с методическими рекомендациями для их проведения.

Данный курс актуализируется в рамках высшего образования как практический курс по английскому языку с упором на развитие умений говорения обу-

чающихся с уровнем владения языком А2 согласно CEFR. Итак, основной идеей организации плана занятия мы определили принцип «снизу-вверх», поскольку, по нашему мнению, это способствует повышению эмоциональности и основательности ознакомления студентов с темой занятия, формированию необходимого словарного запаса и последующему самостоятельному построению речевого иноязычного высказывания.

При анализе учебно-методических материалов в рамках исследования была отмечена нехватка системности и направленности обучения говорению с целью коммуникации в реальной среде в определенное время на иностранном языке без предварительной подготовки с учетом языкового уровня обучающихся (А2, А2+ по CEFR). Данный вывод был сделан также на основе опроса в Yandex Forms, проведенного у группы обучающихся, которые столкнулись с рядом трудностей как языкового, так и психологического характера при коммуникации на иностранном языке, что позволило обосновать необходимость разработки внедрения программы курса занятий по английскому языку, направленных на развитие умений говорения обучающихся с уровнем владения языком А2 с учетом развития эмоционального компонента. В связи с чем была определена специфика использования определенных методических подходов на начальном уровне владения языком и разработан практический курс, состоящий из 10 занятий, опирающийся не просто на развитие устно-речевых умений обучающихся, но и на развитие эмоциональной составляющей процесса обучения как со стороны преподавателя, так и со стороны обучающегося.

К перспективам дальнейших исследований можно отнести анализ методических подходов с использованием интерактивных платформ для различных уровней владения иностранным языком с упором на развитие эмоционального компонента обучения и их сравнительный анализ.

Библиографический список

1. Беляев Б.В. *Очерки по психологии обучения иностранным языкам*. Москва: Просвещение, 1965.
2. Выготский Л.С. *Психология*. Москва: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000.
3. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер-Ком, 1998.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Академия, 2006.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors Council of Europe. Strasbourg, 2018.

References

1. Belyaev B.V. *Ocherki po psihologii obucheniya inostrannym yazykam*. Moskva: Prosveschenie, 1965.
2. Vygotskiy L.S. *Psihologiya*. Moskva: Aprel'-Press; EKSMO-Press, 2000.
3. Rubinshteyn S.L. *Osnovy obshej psihologii*. Sankt-Peterburg: Piter-Kom, 1998.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*. Moskva: Akademiya, 2006.
5. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Companion Volume with New Descriptors Council of Europe. Strasbourg, 2018.

Статья поступила в редакцию 16.12.24

УДК 37.013

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-177-180

Masaeva Z.V., Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: masaeva-2009@mail.ru

METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF L.S. VYGOTSKY AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD. The article examines a problem of studying implementation of a multicultural approach in preschool education in the Chechen Republic. The purpose of the work is to analyze the theoretical study of the organization of multicultural education in kindergartens in the Chechen Republic. The article reveals problems associated with the terminology of multicultural education, the development of multicultural competence of a teacher and a preschooler. The idea is substantiated that it is necessary to determine the possibilities of improving the multicultural competence of a kindergarten teacher in the context of developing a special practice-oriented program using interactive modern technologies. In conclusion, the use of a multicultural approach in the educational practice of the preschool space of the Chechen Republic is revealed as a potential for further research on the development of multicultural orientation of parents.

Key words: multicultural education, preschool education, intercultural interaction, ethnocultural space, preschool pedagogy

З.В. Масаева, канд. психол. наук, доц., Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: masaeva-2009@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА

В данной статье рассматривается роль культурно-исторической теории в развитии личности ребенка. Целью работы является анализ теоретического изучения организации дошкольного образования на основе культурно-исторического подхода. В данной работе раскрываются методологические ресурсы культурно-исторической теории Л.С. Выготского в контексте развития личности дошкольника с учетом культурных особенностей современного дошкольного образования для развития высших психических функций. Изучение личности дошкольника является главным инструментом его полноценного развития на личностном уровне. Обосновывается множество научных методов, позволяющих провести диагностику выявления линий развития ребенка: наблюдение, тестирование, генетическое исследование и др. Основополагающим направлением является взаимодействие субъектов образовательного процесса (родители, педагоги, обучающиеся) в совместной деятельности в зоне развития, устремленной на формирование теоретического мышления у дошкольника. В завершении работы определено, что воспитание и развитие ребенка в современной дошкольной образовательной среде в рамках методологических основ культурно-исторической теории Л.С. Выготского должно реализовываться в сотрудничестве с педагогами и детьми в контексте выявления трудностей в процессе реализации развивающего образовательного пространства.

Ключевые слова: культурно-историческая теория, дошкольник, развитие ребенка, познавательная деятельность, дошкольное образование

В отношении современного дошкольного образования актуальным является то, что субъекты образовательного процесса (родители, педагоги) находятся вблизи детей на этапе их «вхождения в окружающий мир и культуру». Развитие высших психических функций, качественное изменение личности, адаптация к изменяющемуся миру через культурно-историческую теорию вызывает активный интерес в дошкольном возрасте, поскольку в этом возрасте наблюдаются бурные темпы развития личности дошкольника.

Цель данной работы заключается в том, чтобы изучить роль культурно-исторической теории в развитии личности ребенка.

Объектом исследования является культурно-историческая концепция развития личности дошкольника.

Задачи исследования следующие:

- отобрать и систематизировать предпосылки развития детей дошкольного возраста с учетом культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского;
- определить основания развития высших психических функций у детей;
- описать диагностические возможности выявления и развития у детей дошкольного возраста познавательной сферы.

Научная новизна заключается в комплексном изучении культурно-исторической теории в развитии детей в дошкольной образовательной среде.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении теоретической основы культурно-исторической теории Л.С. Выготского в дошкольном образовательном пространстве.

Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов в практике преподавания дисциплин по дошкольному образованию, при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам межкультурного взаимодействия. Помимо этого, они могут быть применены на практике в дошкольных образовательных учреждениях для реализации поликультурного подхода в учебно-воспитательном процессе.

В современной мировой и российской практике дошкольного образования культурно-исторический подход Л.С. Выготского имеет перспективы развития в образовательной культуре. Л.С. Выготский является исследователем детства, который и в настоящее время влияет на развитие дошкольного образования.

Существуют различные научные понимания культурно-исторической теории в развитии личности (Клэбо Г.К., Гэллоуэй Ч., Гиндис Б., Гредлер М. и Шилдс К., Маклеод С.А., Асмолов А.Г., Блиникова И.В., Глозман Ж.М., Кудрявцев В.Т. и др.), которые проявили высокий интерес к руководству детского развития взрослым, в результате которого развивается инициативная личность с адаптационными возможностями готовности к происходящим социальным изменениям. Также имеют место базовые положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского (Блиникова И.В., Глозман Ж.М., Шоттер А.А., Смыковский Б.).

Материалом для исследования послужили общенаучные методы (анализ, синтез, сравнение и обобщение). Применение вышеуказанных методов в данной работе позволило провести анализ научных точек зрения на особенности развития ребенка в контексте культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Для полноценного исследования был проведен анализ научной литературы. На основании изученной литературы составлен алгоритм диагностики и развития высших психических функций детей дошкольного возраста.

Клэбо Г.К. считает, что советский психолог Л.С. Выготский сформулировал свою позицию относительно важных классических вопросов, касающихся развития человека. Гэллоуэй Ч. указал на то, что направление поиска Л.С. Выготского определялось большим количеством вопросов: как собственная деятельность людей может влиять на условия их действий? Как люди, изменяя условия своего существования, могут также изменять себя? Какую роль играет взаимодействие и социальный опыт в когнитивном развитии? Как культура, как культурный контекст, в котором живет и развивается человек, влияет на интеллектуальное развитие этого человека? Теоретические анализы и исследования способствовали формулированию Л.С. Выготским научных идей, связанных с ролью и значением ранних контактов детей, и позволили построить теорию развития ребенка. Гиндис Б. высказал, что все идеи с поставленными вопросами Л.С. Выготского стали основой для его оригинальной психологии образования [1].

Предпосылки его теории заключались в следующем:

- развитие человека является социальным достижением как по содержанию, так и по ходу развития;
- высшие психические функции имеют свой источник в социальной деятельности;
- психическое развитие человека носит (материально и социально) опосредованный характер через вспомогательные культурные средства. Асмолов А.Г. считает, что опосредование, происходящее посредством орудий и знаков, приводит к изменению структуры умственных действий и дальнейшему развитию [2];
- важнейшим посредником между обучением и развитием является язык;
- зона ближайшего развития – одно из самых известных понятий, связанных с теорией развития Л.С. Выготского, где создается пространство для раскрытия потенциала обучения и определяется разрыв между уровнями задач, которые доступны при выполнении под руководством и с помощью взрослого (то есть внешне поддерживаемая компетентность) и фактическим уровнем развития ребенка, на котором демонстрируется самостоятельное выполнение задач (проявление компетентности без поддержки со стороны взрослого). Понятие зона

ближайшего развития не только является выражением оригинального динамического подхода к изучению (диагностике) развития ребенка (метод двойной стимуляции), но и его признанием как основы построения развивающего обучения;

- инструментом создания зоны ближайшего развития является посредничество и формирующее вмешательство взрослого [3];
- отношения с другими людьми очень важны для развития ребенка и обучения. Асимметричное взаимодействие со взрослыми несет в себе все идеи данной культуры, которые являются важнейшим фактором развития;
- процесс обучения рассматривается как процесс совместного построения смыслов в ходе действий, предпринимаемых ребенком и учителем в социальном взаимодействии;
- между обучением и развитием существует особая связь. Обучение – это средство усиления естественного процесса развития путем создания культурных инструментов, доступных индивидууму, которые расширяют его естественный потенциал и преобразуют его в высшие психические функции.

По мнению Н.А. Куна, эффективные исследования не могут начаться, если исследователь, разрабатывающий их, не имеет ясности относительно основных сущностей или элементов, на основе которых проводится работа, и того, как они влияют друг на друга, а также конструируемых значений и относительно того, какие вопросы могут быть обоснованно поставлены в отношении сущностей и методов, которые могут быть применены в поисках ответов на эти вопросы. Все эти замечания необходимо отнести к культурно-исторической парадигме, поскольку при адаптации культурно-исторической парадигмы и проектировании исследования с этой точки зрения исследователь принимает или заявляет об ответственности за понимание, интерпретацию (когнитивно очищенных) категорий, специфичных для высших психических функций и т. д.) [4].

С другой стороны, осознаются последствия применения методологических процедур, обозначенных «теорией-методом» Л.С. Выготского: методом функциональной двойной стимуляции (микrogenетическим методом), генетическим экспериментом, проектным экспериментом. Методологическим следствием является поиск и применение методов исследования, которые делают возможным фиксацию хода исследования.

Прежде всего следует отметить, что Л.С. Выготский не имел в виду экспериментально изучать, что может составлять текущий уровень развития ребенка, а скорее хотел изучить, что ребенок может делать самостоятельно или с помощью других, то есть как можно осуществить изменение, чтобы дети могли контролировать свое собственное поведение [5].

Таким образом, он изучал явления и процессы, имеющие центральное значение для развития человека. Он подчеркивал, что исследователя должен интересовать не конечный результат, законченный продукт развития, а сами процессы создания и становления высшей формы.

Как замечает Б. Смыковский, в современных научных исследованиях развития, а также в повседневной практике используются тестовые методы. Их применение не столь требовательно, как применение экспериментальных методов. Однако отмечается, что эти исследования менее значимы для психологии развития, поскольку позволяют диагностировать состояния, а не, как предполагал Л.С. Выготский, процессы. По мнению Л.С. Выготского, надежный психологический анализ должен учитывать три элемента [6].

Во-первых, он должен касаться процессов, а не субъектов. Его задача – выявить подлинные связи и причинно-следственные динамические связи, происходящие в анализируемом процессе, а не только фиксировать внешние черты этого процесса.

Во-вторых, анализ такого типа задач должен выполнять объяснительные, а не описательные задачи.

В-третьих, анализ высших форм поведения должен быть генетическим анализом, возвращающимся к началу и воспроизводящим все процессы развития каждой формы. Основным предметом экспериментально-генетического метода исследований (генетического эксперимента), предложенного Л.С. Выготским, является динамический анализ создания и формирования реакций, реконструкция момента создания, формирование конечной формы и воспроизведение динамического образа всего процесса ее создания.

В самом процессе наблюдение и его инструменты играют значимую роль. Б. Смыковский справедливо замечает, что метод наблюдения и метод эксперимента не только остаются связанными в генетической связи, но и переплетаются в едином эмпирическом процессе. Л.С. Выготский обращает внимание на отмеченную трудность генетического анализа, который состоит в изучении посредством экспериментальных, искусственно вызванных поведенческих процессов, как протекает естественный процесс развития. Задача генетического исследования всегда заключается в переносе экспериментальной схемы в реальную жизнь.

Экспериментальные исследования, проводимые в лабораторном пространстве, позволяют обнаружить лишь абстрактные схемы развития, последовательность следствий или принципы. Только перенес экспериментальную схему в реальную жизнь и наполнив ее содержанием, полученным не экспериментальным путем, исследователь может на практике придать смысл вещам, обнаружить и проследить естественную историю знака и механизм его развития. Задача генетического исследования не объясняет создание новых форм поведения с актом открытия, а наоборот, показывает начало развития, его роль в поведении ребенка, а также роль других факторов, определяющих его симптомы и влияния. Здесь

следует отметить, что интерпретации исследователя должны быть получены не столько из контролируемых условий лабораторной среды, которая изолирована от запугивающих воздействий повседневных дел, сколько из конкретного текущего поведения повседневной социальной жизни.

В методологии ЧНАТ и разработанных исследованиях две концепции характеризуют исследовательскую процедуру: метод двойной стимуляции (микрoгенетический) и дизайн эксперимента. Метод двойной стимуляции (микрoгенетический) – это метод исследования, при котором «одна группа стимулов играет функцию объекта деятельности исследуемого человека, а другая – знаков, позволяющих организовать эту деятельность. Участвуя в исследовании, ребенок узнает что-то новое, используя ментальные инструменты, например, символы или категории, в то время как исследователь фиксирует как то, что ребенок способен сделать самостоятельно, так и то, как ребенок усваивает инструмент [6].

Организация дизайн-эксперимента требует создания условий, в которых респонденты могут осуществлять деятельность, которая подлжет модификации в процессе непосредственного взаимодействия исследователя-интервента и субъекта исследования. Ситуации деятельности с вовлечением фиксируются, затем воспроизводятся и подвергаются анализу. Такая процедура позволяет обнаружить потенциал развития, заложенный в созревающем способе функционирования ребенка; позволяет наблюдать условия, вызывающие изменения в развитии в повседневных практиках в реальных условиях или создает возможность наблюдать вовлеченные формы деятельности и участие респондента в решении задач и способах использования помощи интервенциониста и позволяет контролировать качество мотивации и вовлеченности респондента в решении задач. Поэтому экспериментально-генетический метод исследования является не измерением текущего уровня производительности, а способом достижения этой производительности. Благодаря применению проектного эксперимента и созданию социальной ситуации исследователи получают возможность эффективно интерпретировать зафиксированную активность ребенка приписыванием ребенку смысла вещей на практике. Как подчеркивает А.А. Шоттер, в практике психологии Л.С. Выготского начинается и заканчивается.

Развивающе-дидактическая задача требует от обучающегося открытия и усвоения общего способа (правила) при решении последовательности развернутых дидактических задач и выполнения конкретных дидактических действий, направленных на активизацию мыслительных операций: сравнения, анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения.

Можно выделить следующие выводы относительно теоретического мышления.

Основополагающим для создания теоретических знаний является деятельность, направленная на изменение объектов, проектирование их внутренних связей и ассоциаций, выход за рамки чувственных образов.

Теоретические знания выражаются через способы мыслительной работы ребенка в множественных символических системах, используемых в совершаемых действиях. Теоретическое мышление описывает определенный путь познания, способ, которым дети думают о содержании изучаемого объекта.

Теоретические знания строятся в зоне ближайшего развития. Их создание возможно только в сотрудничестве со взрослым при организации определенных условий среды и реализация целенаправленно конструируемых развивающе-дидактических задач.

Теоретические знания и действия, сопутствующие теоретическому мышлению, необходимо отличать от эмпирических знаний и действий, сопутствующих эмпирическому мышлению.

Специфика совместной деятельности педагога и обучающегося в зоне развития, направленной на развитие теоретического мышления, более подробно рассматривается в научном мире. Формирующие инструкции взрослого, его деятельность, направленная на инициативное сотрудничество и целенаправленное развитие теоретического мышления, являются ключом к успеху. Педагог строит каркас ребенка, задавая соответствующие вопросы, которые обеспечивают интеллектуальную поддержку. Педагог руководит теоретическим мышлением, задает конкретные проблемные вопросы, помогает в создании ментальной модели, изменяет наблюдение за признаками и отношениями, направляет анализ и позволяет исследовать изучаемые объекты. Недостаточный анализ и абстракция на этом этапе построения основ теоретического мышления и слишком поспешные обобщения затрудняют для ребенка понимание новых ситуаций и построение концепций.

Процесс развития познавательной деятельности ребенка (теоретического мышления) контролируется с помощью инструмента, разработанного специально для данных целей. Задания, предлагаемые детям в эксперименте, представляют собой научные задачи, скрытые в проблемных ситуациях, направленные на развитие их научной активности. Анализ проблемных ситуаций, выполняемых детьми, является научной деятельностью, которую они осуществляли. Условия, созданные для решения проблемной ситуации, провоцируют детей на поиск новых методов решения и требуют от них абстрактного мышления и выполнения сложных мыслительных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и обобщение. Основным эффектом выполнения заданий является открытие способа действия. Познавательная деятельность детей направляется не на поиск ответа на вопрос «Что нужно сделать?», а на то, как нужно выполнить эту задачу. Важным элементом научной деятельности детей является контроль, который поэтапно преобразуется в самоконтроль. Завершающим этапом становится оценка, которая перерастает в самооценку путем установления уровня освоения знаний (конкретизации способов выполнения умственных операций).

Проведенные исследования Д.Б. Эльконина, Л. Берцфая и К. Поливанова, М. Хедегарда, А.Б. Воронкова и Г. Цукермана утверждают, что у детей гораздо больше развит умственный потенциал, чем принято считать, и что развивающее обучение дает возможность детям заниматься научной деятельностью. Многолетние экспериментальные исследования Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова (и тех, кто продолжил их дело) показывают, что доминирующая система образования не развивает теоретическое (рефлексивное) мышление у детей, поскольку она вооружает умы детей эмпирическими понятиями. Действующая образовательная система обесценивает потенциал интеллектуальных возможностей детей. Исследования доказывают, что дети в раннем образовании чувствительны к развитию теоретического (рефлексивного) мышления. Традиционная группа, однако, не создает условий и не осуществляет деятельности, в которой ребенок является субъектом, ищущим новые способы действия.

Проведенные ранее исследования с организованными условиями, созданными для процесса познания, направленного на развитие теоретического мышления, позволяют детям не только глубже понять образовательное содержание, но и быстрее его освоить. Выполнение детьми развивающих задач показывает, что они способны генерировать ценные (лингвистические, математические, научные, художественные) знания и разрабатывать новые, оригинальные стратегии мышления и действия. Более того, выявляется потенциал формирования высших психических функций у детей в процессе обучения в отношении коммуникативного взаимодействия, учитывая культурные особенности.

Исследования, связанные с экспериментальным методом Л.С. Выготского, позволяющим исследовать и расширять потенциальные возможности обучения детей, продолжают и в настоящее время в современном дошкольном образовательном пространстве для обучения и развития детей. Развивающие задачи, диагностические инструменты интервенционного значения конструируются и тестируются; учебные сессии с детьми записываются в учебной ситуации; анализируется чувствительность детей к формирующим вмешательствам, а также взаимозаменяемость поведения партнеров по взаимодействию. Данный процесс анализируется и оценивается важными аспектами исследовательской работы, и в дальнейшем происходит сотрудничество с учителями-интервенционистами в изменении в теории развития ребенка, в готовности и в выявлении трудностей в реализации развивающего обучения.

Развитие познавательной деятельности детей возможно с помощью эксперимента. В ходе проводимого эксперимента можно использовать проблемные ситуации, провоцирующие детей на нахождение новых способов решения возникающих проблем, после этого необходимо провести контрольные процедуры и оценки для получения обратной реакции выполнения работы, направленной на развитие личности дошкольника. Рассмотренные различные научные понимания дают возможность сказать, что культурно-историческая теория Л.С. Выготского обнаруживает у детей потенциал развития высших психических функций для построения эффективного учебного процесса в контексте культурного взаимодействия с помощью различных научных методов выявления внутреннего потенциала и его дальнейшего перспективного развития с учетом психолого-педагогических особенностей дошкольного возраста.

В качестве перспектив дальнейшего исследования заявленной проблемы можно назвать выявление и развитие познавательной сферы в дошкольном возрасте с учетом этнокультурных особенностей.

Библиографический список

1. Агаркова М.А. Культурно-историческая концепция личности в системе российского образования. *Студенческое сообщество и современная наука: материалы Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых*. 2018: 196–200.
2. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и этносоциология образования: второе рождение. *Вопросы психологии*. 1999; № 4: 106–107.
3. Блиникова И.В. Культурно-историческая психология: взгляд со стороны. *Психологический журнал*. 1999; Т. 20, № 3: 127–130.
4. Выготский Л.С. История развития психических функций. Москва, 2002: 512–755.
5. Глозман Ж.М. Культурно-исторический подход как основа нейрпсихологии XXI века. *Вопросы психологии*. 2002; № 4: 62–68.
6. Захарюта Н.В. Культурно-историческая концепция Л.С. Выготского – основа предшкольной подготовки детей. *Начальная школа плюс До и После*. 2008; № 2: 50–52.

References

1. Agarkova M.A. Kul'turno-istoricheskaya koncepciya lichnosti v sisteme rossijskogo obrazovaniya. *Studencheskoe soobshchestvo i sovremennaya nauka: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii studentov, aspirantov i molodyh uchenyh*. 2018: 196-200.

2. Asmolov A.G. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya i `etnosociologiya obrazovaniya: vtoroe rozhdenie. *Voprosy psihologii*. 1999; № 4: 106-107.
3. Blinnikova I.V. Kul'turno-istoricheskaya psihologiya: vzglyad so storony. *Psichologicheskij zhurnal*. 1999; Т. 20, № 3: 127-130.
4. Vygot'skij L.S. Istorija razvitiya psichicheskikh funktsij. *Psichologiya*. Moskva, 2002: 512-755.
5. Glozman Zh.M. Kul'turno-istoricheskij podhod kak osnova nejropsihologii XXI veka. *Voprosy psihologii*. 2002; № 4: 62-68.
6. Zaharyuta N.V. Kul'turno-istoricheskaya koncepciya L.S. Vygot'skogo – osnova predshkol'noj podgotovki detej. *Nachal'naya shkola plyus Do i Posle*. 2008; № 2: 50-52.

Статья поступила в редакцию 22.11.24

УДК 37.043, 37.017, 37.02, 37.011.33

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-180-183

Morozova A.L., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: llg04@yandex.ru

THE LABOUR FUNCTIONS OF A SPECIALIST AS THE BASIS FOR EDUCATIONAL TRACK CONSTRUCTING WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE SPECIALTY. Currently language departments of universities are quite actively engaged in the issue of verifying the content of education, taking into account the latest challenges of the time, the requirements of the state and the labour market. It has been established that the developers of the latest Federal State Educational Standard recommend universities to refer to the substantive part of the specialist's labour functions verified in the Professional Standard, especially when developing educational tracks in academic disciplines. Therefore, the purpose of this study was to outline the specifics of designing an ESP educational track for future lawyers based on their labour functions. Here the author presents the accumulated experience of designing an ESP educational track for future lawyers at Financial University of Moscow. An analysis of the scientific works of researchers and the accumulated pedagogical experience of ESP teaching allowed the author to claim that during the construction of an educational track it is possible to rely on four labour functions of a lawyer, stated in the Draft of the professional standard "Lawyer", the substantive component of which should be reflected both in the content of the track and in the verification of approaches (competence and CLIL) and methods of teaching. Experience in ESP teaching is given that reveals the crucial part of the lawyer's labour functions, like the project method, the "flipped class" method, the "Moot court", the case method and the IRAC method. The obtained results indicate the effectiveness of the work done in this field and allow to outline possible promising areas of development in the designated area, in particular: the establishing of relevant areas of training that are relevant to the latest trends in the development of the labour market, etc.

Key words: students, labour functions, educational track, English for specific purposes, CLIL approach, competence-based approach, case method, Moot court, flipped classroom, IRAC method

А.Л. Морозова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при правительстве Российской Федерации», г. Москва,
E-mail: llg04@yandex.ru

ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТРЕКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Сегодня языковые кафедры вузов достаточно активно занимаются вопросом верификации содержания образования с учетом последних вызовов времени, требований государства и рынка труда. Установлено, что разработчики последнего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования рекомендуют вузам опираться на трудовые функции специалиста, верифицированные в Профессиональном стандарте, в том числе при разработке образовательных треков по учебным дисциплинам. Поэтому целью настоящего исследования выступило изучение специфики конструирования образовательного трека по английскому языку специальности для будущих юристов с опорой на их трудовые функции. Автор статьи представляет накопленный опыт конструирования такового на примере Финансового университета г. Москва. Анализ научных работ педагогов-исследователей и накопленного педагогического опыта преподавания языка специальности позволил установить, что в ходе конструирования образовательного трека возможно опираться на четыре трудовые функции юриста, заявленные в Проекте профессионального стандарта «Юрист», содержательную составляющую которых следует отражать как в содержании трека, так и при верификации подходов (компетентностный и CLIL) и методов обучения языку. Приводятся фрагменты занятий по языку, раскрывающие содержание трудовых функций юриста, с опорой на метод проектов, метод «перевернутого класса», «Moot court», кейс метод и IRAC метод. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проделанной работы в исследуемой области и позволяют наметить возможные перспективные направления развития в обозначенной области, в частности: открытие актуальных направлений подготовки обучающихся вузов, релевантных последним тенденциям развития рынка труда и т. д.

Ключевые слова: студенты, трудовые функции, образовательный трек, английский язык специальности, предметно-интегрированный подход, компетентностный подход, кейс метод, деловая игра в формате моделирования судебного заседания, метод «перевернутого класса», IRAC метод

Бесспорно, что изучение иностранного (здесь – английского) языка специальности (далее – ESP или English for specific purposes) обучающимися в высшей школе будущими юристами в наше время остается по-прежнему крайне востребованным, невзирая на фиксируемые метаморфозы в политической и социально-экономической сферах как внутри России, так и зарубежом. Особую гордость вызывает то, что нашему обществу удается достаточно успешно преодолеть все вызовы текущего дня, в чем, среди прочего, есть и заслуга профессорско-преподавательского состава вузов России, когда коллеги традиционно с оптимизмом смотрят вперед и прилагают все усилия, чтобы соответствовать и предвидеть ожидаемый образовательный запрос как государства, так и представителей рынка труда в области профессиональной подготовки будущих кадров, в частности, юристов. Именно поэтому ряд исследователей и разработчиков последнего Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) считают логичным и правильным опираться на трудовые функции того или иного специалиста при построении образовательного трека по дисциплине [1].

Не вызывает сомнения роль владения ESP будущими юристами, так как их ожидаемая правоприменительная деятельность и соответствующие трудовые функции диктуют непрерывное изучение и анализ нормативно-правовых актов, кодексов, постановлений, решений судов, предписаний, протоколов и т. д., многие из которых издаются на иностранном языке и редко или никогда не переводятся на русский язык [2].

Здесь важно напомнить, что Российская Федерация по-прежнему выступает активным участником мирового рынка со всеми вытекающими правовыми последствиями. Это означает, что отечественные юристы, практикующие меж-

дународное и домашнее право, в ходе выполнения своих трудовых функций сопровождают достаточно большое количество международных сделок, споров, разбирательств, ведут документооборот и прочие обязанности, где рабочим языком выступает английский. Помимо этого, отечественные юристы выполняют представительские функции в различных судебных разбирательствах, в том числе в рамках коммерческого арбитража, защищая интересы своих доверителей (юридические и физические лица РФ) на английском языке.

Вышеобозначенное подтверждает актуальность предлагаемого исследования в области верификации трудовых функций будущих юристов при построении образовательного трека по ESP.

Однако анализ накопленного педагогического опыта позволяет зафиксировать отдельные позитивные и негативные тенденции в области преподавания ESP в отечественных вузах.

Как свидетельствует практика, в настоящее время наблюдается значительный рост интереса студентов-юристов к освоению ESP на уровне не ниже В2, ибо они понимают, что подобный «жесткий» навык определенно будет способствовать их карьерному росту в последующем, а также позволит практиковать домашнее и международное право и применять первоисточники в оригинале.

Однако, к сожалению, только отдельные реализуемые образовательные треки по ESP в вузах коррелируют с запросами студентов и далеко не всегда соответствуют их будущим трудовым функциям, так как на практике часто преподаватели обращаются к зарубежным учебникам, созданным на основе общего права без дополнительной адаптации к специфике нашего гражданского права (International legal English, Absolute legal English и пр.). Более того, обозначенные учебники изначально ориентированы их разработчиками на сдачу международ-

ного экзамена по английскому юридическому языку в рамках общего (Common law) и / или международного права (International law), поэтому в них не рассматривается специфика (даже в лингвистическом и терминологическом планах) российской гражданско-правовой системы (Civil law).

Отметим, что отечественные преподаватели уже создали некое количество учебников по юридическому языку. Есть и достаточно качественные издания, авторы которых не забывают их регулярно актуализировать и переиздавать, но по причине того, что право изначально меняется и обновляется постоянно, то данные учебные издания устаревают достаточно быстро. Поэтому преподавателям ESP необходимо постоянно обновлять, корректировать и актуализировать их содержание.

При этом нельзя не указать, что в вузах фиксируется нехватка преподавателей юридического английского, которые изначально понимают специфику права, так как большинство коллег, при всем уважении, являются по образованию учителями и / или лингвистами, филологами, поэтому не всегда могут корректно преподнести материал студентам, растолковать правовые термины и их специфику. Наконец, сами преподаватели по причине нехватки знаний и времени не понимают суть трудовых функций юристов и не всегда способны верно преполнить содержание образовательного трека и подобрать релевантные методы обучения.

Оговоренное актуализирует обращение преподавателей ESP в высшей школе к критическому анализу трудовых функций юриста в ходе конструирования образовательного трека по учебной дисциплине «Английский язык специальности», чему и посвящено настоящее исследование, проведенное с опорой на текущий ФГОС по направлению подготовки 40.03.01 «Юриспруденция» и на Проект профессионального стандарта «Юрист» (ID проекта 01/02/03-20/00100744), разработанный Минтрудом России, где достаточно однозначно представлены и пояснены трудовые функции и трудовые действия юриста.

Целью настоящего исследования выступило изучение специфики конструирования образовательного трека по ESP для будущих юристов с опорой на их трудовые функции. Анализ специфики построения образовательных треков обучения ESP будущих юристов в российских вузах подтверждает актуальность поднятой темы. Объектом исследования выступили трудовые функции и способы их развития в процессе конструирования образовательного трека по ESP для будущих юристов.

В настоящем исследовании перед нами стоял ряд задач:

- рассмотреть и провести краткий анализ проблемы построения образовательных треков по ESP будущих юристов с учетом трудовых функций, верифицированных Минтрудом России в Проекте профессионального стандарта «Юрист»;
- изучить наличествующую практику применения на юридических факультетах оговоренных подходов и методов обучения языку, анализ содержательной части курса ESP с позиции их релевантности трудовым функциям юристов.

Научная новизна исследования заключается в верификации способов развития трудовых функций юриста при конструировании образовательного трека по ESP для будущих юристов. Теоретическая значимость работы раскрывает возможные пути развития трудовых функций при конструировании образовательного трека за счет уточнения возможного спектра применения обозначенных методов обучения на примере курса ESP с опорой на компетентностный и CLIL подходы.

Практическая значимость видится в верификации способов развития трудовых функций при конструировании образовательного трека с опорой на компетентностный и CLIL подходы, что является актуальным для практикующих педагогов и языковых кафедр современной высшей школы.

Обоснование научных методов. Верификация цели исследования определила обращение к трудам Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, С.К. Гураль, Е.Н. Карачаровой, Н.А. Селезневой, С.Г. Тер-Минасовой и пр. по вопросам обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки [3; 1]. Методические расстановки данных авторов содержат не только критический анализ ныне применяемых (традиционных) подходов и методов обучения языку, но и вопросы пересмотра и актуализации содержания образования по ESP. В предлагаемом исследовании автор солидарен с научной позицией упомянутых ученых, веря, что при конструировании образовательного трека по ESP верным и целесообразным видится учет всех трудовых функций юриста, ибо это будет способствовать не только более эффективному и осознанному освоению языка, но и развитию учебной мотивации студентов. Более того, с обозначенной позицией согласны и разработчики текущего ФГОС ВО, который, как известно, уже опирается на Трудовой Стандарт в части трудовых функций. Установлено, что в вышеприведенных методических рекомендациях и Стандарте трудовые функции специалиста понимаются через призму его трудовых действий, приравненных к процессу взаимодействия профессионала с предметом труда с целью достижения поставленной работодателем задачи.

Анализ прикладных вопросов по искомой проблеме в разрезе компаративистики позволил принять в виде определенного методологического ориентира научные идеи и позиции, высказанные М.В. Богуславским, С.К. Гураль, Т.А. Костюковой, Г.Б. Корнетовым и др. в части исследования возможных перспектив и путей развития российского высшего профессионального образования с опорой на национально-социо- и профессионально-культурные и научные реалии.

Определенный научный интерес представляют труды А.Н. Макаренко, И.В. Мелик-Гайказян и Л.Г. Смышляевой, посвященные исследованию научно-практического ресурса комплексного подхода при организации образовательного процесса в вузе с учетом цифровизации образования. Расставляя акценты на цифровизации, что, бесспорно, верно в наши дни, ученые не акцентировали роль и потенциал учета трудовых функций специалиста при планировании образовательного трека [3]. В данном контексте стоит обратиться к работам С.М. Азизовой, Р.М. Нурхамитова и Н.В. Геркиной, в которых раскрывается методологический потенциал профессионально ориентированного обучения ESP студентов юридических факультетов с опорой на образовательные традиции российской высшей школы [4].

Изучение тематики научно-педагогических исследований по проблемам обучения ESP, проведенных отечественными и зарубежными учеными [5; 2] в последние 10–15 лет, свидетельствует, что достаточно весомая их часть посвящена поиску эффективных подходов и инновационных методов обучения языку и развитию профессиональных компетенций обучающихся. Установлено, что теоретические и практические вопросы специфики преподавания ESP на юридических факультетах в части построения образовательного трека с учетом трудовых функций в вузах России и зарубежом стали подниматься примерно в 2015 году, когда Д.В. Ливанов и коллектив Минобрнауки РФ разработали соответствующие Методические рекомендации, в которых содержатся достаточно однозначные и четкие требования к вузам в части обязательного сопоставления ФГОС 3++ с трудовыми функциями, заявленными в профессиональном стандарте, при разработке общеобразовательных и рабочих программ. В данном ключе автор солидарен с позицией Н.В. Богданова, Л.В. Куриленко, В.В. Лемеха и О.А. Нестеровой, которые рассматривали частные аспекты реализации рабочих программ дисциплин на основе ФГОС 3++. К сожалению, настоящие ученые не касались вопроса создания образовательных треков дисциплин с опорой на трудовые функции, заявленные в профессиональном стандарте.

Накопленный педагогический опыт и анализ научно-педагогической литературы продиктовали обращение к методологическому потенциалу компетентностного (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур, Т.Е. Клец и пр.) и предметно-интегрированного (он же CLIL) подходов при изучении поставленной проблемы. Обращение к CLIL-подходу, по мнению Н.Д. Гальсковой, А.В. Кудряшовой и пр., позволяет на практике достаточно успешно сочетать изучение ESP с параллельным погружением в профессию и знакомством с трудовыми функциями. Выделим труды Е.В. Думиной, где поднимается вопрос о роли учета специфики и реалий профессиональной деятельности правоведа при обучении студентов профессиональному иноязычному общению. Данная мысль нашла подтверждение и у зарубежных коллег (М. Алварес, А. Галбак, К. Вью и пр.), продвигающих идею актуальности пересмотра реализуемых языковых образовательных треков по ESP в сторону перехода на CLIL-обучение и максимального учета трудовых реалий.

Историография поднятой темы показывает, что в педагогике и дидактике преподавания иностранного языка на сегодняшний момент накоплено достаточно большое количество как традиционных, так и инновационных методик и форм обучения ESP, внедряемых вузами на неязыковых факультетах, предложенных и апробированных как нашими (Бондалетова Е.Н., Верещагин Е.М., Елизарова Г.В., Иноземцева К.М., Сысоев В.П., Тер-Минасова С.Г. и пр.), так и зарубежными (Алварес М., Койл Д., Худ Ф., Марш Д., Маги Д. и пр.) педагогами-практиками. Данные педагоги-исследователи ограничивались разработками обобщенно-универсальных методических записок и / или рекомендаций, не углубляясь в профессионально-содержательную составляющую предмета ESP, а также не анализировали методический потенциал учета специфики трудовых функций специалиста при разработке образовательного трека по предмету.

Итак, изучение вопросов конструирования образовательного трека на основе трудовых функций при обучении ESP будущих юристов продиктовало обращение к ряду взаимодополняющих методов, в частности: изучение и анализ текущих теоретических и методологических источников по проблеме (ФГОС, профессиональный стандарт, рабочие программы, методические рекомендации и пр.), наблюдение, опрос и, наконец, мониторинг качества образования по ESP и др.

Нам импонируют методические расстановки, представленные Е.М. Верещагиной, С.К. Гураль, Е.В. Думиной, Т.А. Костюковой, М.А. Морозовой, В.П. Сысоевым и пр., доказывающие, что обучение ESP следует одновременно рассматривать как уникальную целостную систему и процесс, который изначально нацелен на реализацию и достижение заявленных регулятором в ФГОС результатов обучения, что соответствует фундаментальным идеям компетентностного подхода [5; 6]. Выделим, что в текущем ФГОС ВО связь с профессиональным стандартом прослеживается безоговорочно. Более того, акцент расставляется как на развитие компетенций, так и на формирование трудовых функций обучающихся, что кафедрам следует отражать в образовательных треках и рабочих программах по каждой отдельно взятой учебной дисциплине.

Обозначенное диктует верификацию трудовых функций современных юристов и проведение их краткого анализа с точки зрения обучения ESP. Как показывает правоприменительная практика, основная профессиональная деятельность юристов в наши дни сосредоточена вокруг перманентного оказания целого спектра юридических услуг различным лицам, что определило содержательную часть четырех трудовых функций.

Вкратце опишем трудовые функции юриста с учетом характеристик, заявленных в Проекте профессионального стандарта «Юрист». На настоящий момент разработчики обозначенного документа выделяют четыре обобщенные функции юриста под следующими кодами:

- код А подразумевает сугубо вспомогательную деятельность специалиста в области оказания юридических услуг, включая ведение требуемого документооборота, а также обозначение и выработку правовой позиции по вопросу клиента;
- код В охватывает правовое обеспечение деятельности юридических лиц и оказание юридической помощи физическим. Здесь происходит разработка и экспертиза соответствующих документов и правовое сопровождение бизнеса, наконец, представительство;
- код С строится вокруг чисто судебной деятельности специалиста;
- код D очерчивает функции юриста в области управления правовой деятельностью предприятия, в том числе руководство юристом и разработку стратегии.

Далее логичным видится кратко остановиться на каждой из этих функций и путях возможного их формирования и развития при обучении ESP на юридическом факультете. Уточним, что четкое понимание трудовых функций юриста преподавателями ESP гарантируется корректность: подборки и интерпретации учебного материала и всего образовательного трека; верификации актуальных методов и способов обучения языку с опорой на компетентностный и CLIL подходы; трактовки и подачи будущим правоведом осваиваемого материала с демонстрацией того, как он преломляется и отражается в их будущей профессии и т.д.

Взаимосвязь указанных трудовых функций юриста с образовательным треком по ESP представлена ниже. Суммируя вышеизложенное, выделим, что в ходе разработки образовательного трека по ESP для будущих юристов на основе обозначенных трудовых функций считаем важным верифицировать как содержательную составляющую трека, так и методы обучения с учетом положений и методического потенциала компетентностного и предметно-интегрированного подходов. Уточним, что из-за ограниченности объема настоящей публикации информация изложена автором в обобщенном, но достаточном объеме, чтобы в целом получить представление по исследуемой проблеме.

Вкратце опишем практический опыт применения обозначенных методов обучения в рамках изучения темы «Интеллектуальное право» на базе юридического факультета Финиуниверситета (г. Москва) в 2023–2024 учебном году со студентами 2 курса (суммарно 63 чел.) очного отделения. Подчеркнем, что преподавателям ESP необходимо регулярно озвучивать и разъяснять обучающимся ценность и роль каждой отдельно взятой темы с позиции видения и понимания планируемой трудовой деятельности, раскрывая, как она преломляется в той или иной трудовой функции, поясняя студентам применяемые методы обучения с этой же целью, что определенно вносит, как убедительно показывает практика преподавания ESP, осознанность в процесс изучения языка. Далее опишем опыт применения заявленных методов обучения ESP с опорой на трудовые функции.

1. Формирование трудовой функции под кодом А (деятельность по оказанию профессиональных услуг лицам) происходило с опорой на метод проектов, в частности, проект на тему: «Регистрация патента в ВОИС и / или Роспатенте». Нами была смоделирована ситуация, когда доверители (клиенты) попросили юриста сопроводить сделку регистрации патента на изобретение, принадлежащее юристу, во Всемирной организации интеллектуальной собственности (ВОИС) и / или Роспатенте. Обозначенное потребовало от студентов, выполняющих функции юриста по интеллектуальному праву, заранее подготовиться к встрече с клиентом (из ресурса внеаудиторной самостоятельной работы). Алгоритм предполагаемых действий обучающихся включал следующие основные шаги: проанализировать сайты указанных агентств, уточнить процедуру и стоимость подачи пакета документов на регистрацию патента, подготовить Power point презентацию по итогам проделанной работы и защитить перед клиентом (у которого возникают дополнительные вопросы) на иностранном языке. После чего защита проекта перешла в формат беседы-юридической консультации с клиентом и в обсуждение итогов со всей учебной группой. Радует, что изучение данной темы с опорой на метод проектов и разыгрыванием отдельно возможных эпизодов из повседневной практики юриста вызвал восторг у студентов 2 курса, так как в ходе его выполнения они должны были поработать в самостоятельном режиме довольно с большим объемом информации по специальности на языке, применить право, в том числе увидеть и понять, как работают и в чем заключаются коллизии права на практике, наконец, найти реальные пути их разрешения в части проблемы клиента.

2. В ходе развития трудовой функции под кодом В (деятельность по оказанию профессиональных услуг лицам) в рамках освоения подтемы «Авторское право» автор обратился к методическому потенциалу такого инновационного метода, как перевёрнутый класс. Студенты 2 курса самостоятельно, заранее получив инструкции от преподавателя, готовились к юридической консультации по вопросам защиты авторского права и подготовки материалов к последующему судебному разбирательству. В соответствии с заданной учебной ситуацией обучающиеся в классе заранее прослушали и обсудили аудиозаписи, где клиент жаловался на нарушение его коллегами-преподавателями авторского права, так как его черновик учебного пособия был украден и издан недобросовестными коллегами. Отметим, что группа была разделена на две части: часть студентов

выбрали роль юриста, другие – клиента. После прослушивания аудиозаписи из учебника студентам надо было самостоятельно дома подготовиться к реальной встрече с клиентом или с юристом, в зависимости от выбранной роли, и провести / получить консультацию, на которой обсуждалось масса дополнительных вопросов в формате диалога. Добавим, что с целью развития навыков спонтанной речи «клиенты» выбирались случайным образом, наконец, каждый «клиент» имел возможность обсудить свою проблему с несколькими «юристами». По итогам консультации была проведена беседа и рефлексия, которая подтвердила эффективность и методическую корректность обращения к обозначенному методу, ибо студенты смогли увидеть на практике, как следует не только готовиться, но и проводить юридическую консультацию.

Обращение к указанному методу возможно и на самом начальном этапе изучения авторского права (этап Lead-in), когда разделяются понятия *author's right* vs *copyright*, что критично для юристов. Тут студентам заранее на дом выдано было задание изучить и проанализировать на английском языке историю создания шедевра великого русского художника Ивана Шишкина «Утро в сосновом лесу» в контексте авторского права Константина Савицкого, который написал и продал И. Шишкину тех самых трех медведей. Практика убедительно показывает, что студенты задумываются над проблемой авторства и приводят массу других интересных и неожиданных примеров из жизни. Более того, обсуждение работы И. Шишкина позволяет среди прочего поговорить о Родине и прекрасном историческом и художественно-литературном наследии России, когда студенты сами поднимают вопросы авторства различных театральных постановок и трактовок произведений из русской классики и не только, осознавая, что интеллектуальное право имеет огромные исторические корни, что не может не радовать. Наконец, обучающимся всегда задается открытый вопрос о правомочности и этичности списывания на экзамене, плагиата и пр. в разрезе авторства.

3. Как упоминалось выше, трудовая функция под кодом С строится вокруг сугубо судебной деятельности юриста, что продиктовало изучение судопроизводственной деятельности и практики судов по интеллектуальным правам (СИПов) и анализ спора *The Coca-Cola Company vs Напитки из Черногловки-Аквалайф* (ссылка: <https://www.garant.ru/news/1647883/>). Данное разбирательство было проанализировано на языке и разыграно в формате «Moot court» (моделирование судебного заседания), когда студенты выбрали себе ряд ролей: судья, адвокаты сторон, стороны, эксперты, приставы и пр. Подготовка к игре заняла около двух недель, в течение которых студенты самостоятельно изучали материалы кейса, выделяли критерии, применяемые СИПАми, прописывали роли (в реальном судебном процессе юристы вправе зачитывать с листа), готовили вопросы и пр. Репетиция процесса сопровождалась помощью и поддержкой преподавателя, когда акценты расставлялись на ход процесса и на используемую профессиональную лексику. Бесспорно, обучающиеся с удовольствием участвовали в разбирательстве, так как это позволило им не только понять, но и поучаствовать в учебном судебном процессе.

4. Развитие навыков управления правовой деятельностью предприятия (трудовая функция D) осуществлялось при рассмотрении подтемы «Владение интеллектуальными правами юристами», в частности: дизайн и торговая марка в ходе применения кейс метода и критического анализа спора *Chanel vs Christian Dior vs ИП О.В. Прудникова* (Верховный суд РФ: Определение по делу А63-6499-2021 от 07.02.2023) с опорой на IRAC метод. Как показывает накопленный педагогический опыт преподавания юридического английского, искренний интерес у будущих правоведов традиционно вызывают именно творческие практико-ориентированные задания по представлению кейсов реальной судопроизводственной практики. Для развития формальной логики юристов на занятиях по языку студенты знакомятся с основой юридического анализа правовых проблем посредством IRAC метода, нацеленного на анализ юридического спора / вопроса (legal issue) и строящегося на здравом смысле и формальной логике, что позволяет студентам разделить *ratio decidendi* от *obiter dicta* в решении судьи по кейсу в рамках общего и международного права. В рамках IRAC метода студенты, прежде всего, верифицируют на языке правовую проблему по кейсу (I – Issue), выверяют применяемую норму права (R – Rule). Более того, проводят анализ данных норм в разрезе конкретного кейса (A – application или analyze), наконец, формулируют решение судьи по спору (C – conclusion).

Возвращаясь к спору *Chanel vs Christian Dior vs ИП О.В. Прудникова*, отметим, что студенты должны были заранее изучить материалы дела на русском языке и представить на занятии на английском языке в ходе беседы по кейсу. Все студенты были активно вовлечены в ход беседы, помимо этого, они отметили, что недооценивали и не имели представления и роли владения интеллектуальными правами юристами. По итогам работы с кейсом студенты достаточно успешно написали Casebrief (кейс-бриф) – документ, где они представили аргументацию по кейсу с опорой на IRAC метод.

Суммируя вышеизложенное, можно утверждать, что при построении образовательного трека по ESP сегодня важно опираться на трудовые функции специалиста, что подтверждают положительные отзывы обучающихся по итогам обучения по курсу. Студенты подчеркнули, что им было крайне интересно и информативно с точки зрения освоения будущей профессии и понимания своих трудовых функций проходить учебный материал подобным образом. Укажем, что все студенты, посещающие курс, смогли успешно сдать сессию. Более того, при личной беседе они высказали сожаление, что курс закончился, так как им просто

раскрыли глаза на понимание профессии и способов зарабатывания в ней в будущем, в том числе они увидели карьерные перспективы, открывающиеся при владении юридическим английским на уровне B 2 и выше.

Таким образом, изучение ESP будущими юристами сегодня остается бесспорно востребованным и перспективным с точки зрения построения карьеры, ибо их будущая правоприменительная деятельность и трудовые функции подразумевают постоянное изучение и анализ нормативно-правовых актов.

Практический опыт преподавания ESP позволил установить, что в ходе конструирования образовательного трека возможно опираться на четыре трудовые функции, заявленные в Проекте профессионального стандарта «Юрист», которые следует отражать как в содержании трека, так и при верификации подходов (компетентностный и CLIL) и методов обучения языку.

В настоящем исследовании вкратце был представлен опыт применения ряда методов обучения ESP на юридическом факультете Финиуниверситета, позволяющих раскрыть содержание трудовых функций: метод проектов был вне-

дрен в ходе изучения способов регистрации патента в ВОИС и / или Роспатент; метод «перевернутого класса» позволил обучающимся подготовиться и провести юридическую консультацию по вопросам авторского права с выходом на судебное разбирательство; рассмотрение спора Черноголовка VS Кока-Кола определило обращение к «Moot court» (деловая игра в формате моделирования судебного заседания); кейс-метод использовался в ходе работы со спором Chanel vs Christian Dior vs ИП О.В. Прудникова с опорой на IRAC метод.

Итак, учет трудовых функций специалиста при построении образовательного трека по ESP будет способствовать не только совершенствованию уровня владения языком, но и осмысленному погружению в специфику будущей профессии. Полученные результаты свидетельствуют об эффективности проделанной автором работы и позволяют наметить возможные перспективные направления развития в исследуемой области, в частности: открытие актуальных направлений подготовки обучающихся, релевантных последним тенденциям развития рынка труда и т.д.

Библиографический список

1. Морозова А.Л. Применение кейс-метода при обучении языку специальности будущих юристов. *Вестник Финансового университета*. Гуманитарные науки. 2024; № 14 (S1): 109–114.
2. Buckingham L.R., Álvarez M.F., Halbach A. Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2023; № 44 (7): 626–640. Available at: https://www.researchgate.net/publication/362093803_Differences_between_CLIL_and_non-CLIL_students_motivation_autonomy_and_identity
3. Азизова С.М. Особенности профессионально-ориентированного обучения английскому языку студентов юридического профиля. *Педагогический журнал*. 2016; № 4: 251–260.
4. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва: Издательский центр «Академия», 2013.
5. Al-Qirim N., Rouibah K., Tarhini A., Serhani M., Yammahi A., Yammahi M. Towards a personality understanding of information technology students and their IT learning in UAE university. *Springer*. 2018; Volume 23: 29–42. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9578-1>

References

1. Morozova A.L. Primenenie kejs-metoda pri obuchenii yazyku special'nosti buduschih yuristov. *Vestnik Finansovogo universiteta*. Gumanitarnye nauki. 2024; № 14 (S1): 109–114.
2. Buckingham L.R., Álvarez M.F., Halbach A. Differences between CLIL and non-CLIL students: motivation, autonomy and identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 2023; № 44 (7): 626–640. Available at: https://www.researchgate.net/publication/362093803_Differences_between_CLIL_and_non-CLIL_students_motivation_autonomy_and_identity
3. Azizova S.M. Osobennosti professional'no-orientirovannogo obucheniya anglijskomu yazyku studentov yuridicheskogo profilya. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2016; № 4: 251–260.
4. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodiadaktika i metodika*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2013.
5. Al-Qirim N., Rouibah K., Tarhini A., Serhani M., Yammahi A., Yammahi M. Towards a personality understanding of information technology students and their IT learning in UAE university. *Springer*. 2018; Volume 23: 29–42. Available at: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-017-9578-1>

Статья поступила в редакцию 23.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-183-187

Nenyuk E.A., senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: janna_tev@hotmail.com

Ermolova M.V., analyst, Business and Reporting Operations & Technical Assistant for the new employees of the Publishing Graduate Program, 2K Games; Ex Tutor and Demonstrator for Corporate Marketing Strategy course, UCD Michael Smurfit Graduate Business School (Dublin, Ireland), E-mail: maria.ermolova01@gmail.com

EDUCATIONAL PROBLEMS THROUGH THE EYES OF MOTIVATED STUDENTS. There are many works, which represent different motivation problems among students of higher educational institutions. The authors of the article consider problems that arise among motivated students in the teaching process. According to the result of the special experiment, the main reason for such problems is the incorrect approach of the teacher leading this subject. The article contains several interviews taken from students with different problems. In many cases these problems appeared as a result of various conflicts with teachers, which led to an unwillingness to study the subject, up to a change of the major. At the same time the authors show several cases of the teacher's professional behaviour. This kind of the correct approach helped the student to overcome a psychological problem, which kept him from revealing himself. Each case is unique and requires a separate analysis. The article presents conclusions and suggests possible solutions to the problem.

Key words: motivated student, perception problems, professor-student relationships, game-based learning, real-world cases learning, ability-grouping, correct approach, professional behavior, teaching effectiveness

Е.А. Ненюк, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: janna_tev@hotmail.com

М.В. Ермолова, аналитик Департамента бизнес-процессов и отчетности, ассистент по техническим вопросам для новых сотрудников выпускной программы, 2K Games; Бизнес-Школа имени Майкла Смерфита, Университет Дублина, г. Дублин, E-mail: maria.ermolova01@gmail.com

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОПЫТА МОТИВИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ

Существует множество работ, посвященных способам повышения мотивации учащихся высших учебных заведений. Авторы статьи рассматривают проблемы, возникающие среди мотивированных студентов в процессе обучения. Как показывают результаты проведенного эксперимента, главной причиной подобных проблем является некорректный подход ведущего данный предмет преподавателя. В ходе исследования приводились интервью у студентов, посвященные разнообразным конфликтам с преподавателями, которые привели к нежеланию изучать предмет вплоть до смены специальности. Наряду с этим описываются случаи профессионального поведения преподавателя, в результате которого была устранена психологическая проблема студента, препятствующая его обучению. Каждый случай уникален и требует отдельного анализа. В статье представлены выводы и предлагаются возможные пути решения проблемы.

Ключевые слова: мотивированный студент, проблемы восприятия, отношения преподавателя и студента, игровое изучение материала, среда обучения, правильный подход, профессиональное поведение, эффективность обучения

INTRODUCTION.

We are living in the digital age when, over the years, programs and its subjects in universities have been changed and have become more vary and complex. Apart from that, the number of programs in universities are growing every year dramatically, because new technologies force authorities of these universities to follow the most recent trends. From nine main subjects such as natural philosophy, logic, medicine,

theology, mathematics, astronomy, astrology, law, grammar and rhetoric [1, p. 5] we moved to hundreds of programs related to Artificial Intelligence and Computer Science, Digital Marketing and Social Media, Aviation Management and Accounting, etc. However, with all these changes and improvements, there remains one thing immovable – relationships between a professor and a student who are still human beings. Thus, the problems of perception remain the same despite all changes educational systems and

universities have suffered. Moreover, the same new technologies create a bigger gap between generations in their values, world perception, way of learning and studying, many other important things that helped them to adapt to the world we are living in. The deep research of these problems confirms the **scientific relevance of this article**.

There are times when students might be more qualified in IT, as they do use technologies on the daily basis, nevertheless, it does not mean that they are able to teach others. Professors and teachers have indispensable experience and knowledge, which go beyond the students' practical skills, which we mentioned above. They have skills of sharing the expertise and information, the skills of teaching.

As a result of all the listed changes, the number of mental issues that professors and students are suffering from has been expanded and become more complex. Both professor and student do not feel confident enough in some specific conditions and environments. As an example, we can take a computer class. Because of an ample awareness of students about new technologies, professors' confidence might suffer, professors have to remember that they have more power and authority in class. This situation creates cases when professor should know how to use the power correctly, and students should accomplish the power of the professor. At the same time, the professor should be ready to be wrong and know how to get out of the situations carefully without harming the student and losing the authority. It must not be seen humiliating when students share their honest opinion and correct professors' work if there is a mistake, as the tandem professor-student must be on under otherwise equal conditions. Thus, there is a huge need for special trainings for professors on how to be on the same page with a new and following generation of students, how to keep them engaged and interested taking into account their experience, knowledge and values they enter the universities with. The importance of trustworthy communication and relationships between lecturer and professor has reached its peak as well. The positive environment in class where students can feel comfortable enough to spend most of their time and share their opinion is also vital for both lecturer and student.

The purpose of the article was to find a decent way to solve some of the problems professor-student tandem might suffer because of all changes happened in the last decades. It was decided to conduct research, which will help to find **theoretical and practical solutions to these problems**. As part of this analysis, several in-depth interviews with students and professors were conducted. **The scientific innovativeness** of this article consists of the fact, that the attention of the researchers was focused on **the motivated students**, not so well studied topic. Moreover, **this article was being written by an active tandem professor-student** who have been working and studying together for the last 5 years, that also does help to evaluate the problem from both perspectives.

We have decided to analyse the behaviour of just motivated students, as we found out that there is a lack of research dedicated to this type of students. **The theoretical importance** of this work is substantiated by the new findings in the field of new methods of education of unsatisfied, but motivated students. **The practical importance** consists of solving problems between the teacher and a student, which allows motivated students to receive high-quality education/ Most of the research is aimed at exploring ways to motivate students to study and how to improve their engagement, while we are trying to find ways how to make the teaching and learning processes more effective for both lecturer and student in the conditions where student is already highly engaged and motivated. We also identified that it is believed that motivated students do not have any problems with classes or lecturers and do not face any challenges during the process of their education, however, this judgement is not quite correct. After completing interviews with several motivated students and analysing the research we have done, we came to the conclusion that this type of students has much higher expectations from the whole education process and lecturers than others, nevertheless, unfortunately, these expectations are not met quite often. The reasons for that, in most of the cases, are not that obvious, as it might seem. Thus, as a result, we have decided to investigate and identify the opportunities how it is possible to overcome these reasons. **The veracity and validity** of the research is confirmed by the fact of the interviews with the real students? Who have defined their real problems.

INTERVIEWS.

We conducted interviews with several students from different universities and programs both in Russia and outside to understand what they think about the problems of perception at class and how these problems can be solved on their opinion. During these conversations with students, we asked them to give some examples of situations when they truly enjoyed the subject and when they did not like some at all. It was an open conversation with each student where they could not just briefly explain what they liked and what they did not, but they could reason about various scenarios and truly think of solutions of the problems they had to overcome individually. Interestingly, all these stories were very different, but the problems that were highlighted and discussed were similar. As a result of the research, we conducted, six stories were picked as the best representation of the problems we are trying to solve in the article.

First student has an experience studying both in Russia and abroad, she has finished her undergraduate program in Business Informatics in Higher School of Economics in Moscow and MSc in Digital Marketing in UCD Smurfit Business School in Dublin. The second student is currently enrolled in the First Moscow State Medical University to study General Medicine. The interviewer graduated from Moscow Automobile and Road Construction State Technical University after completing his undergraduate program there. And the last student, whose story seemed very interesting to us, is

currently enrolled in the Financial University under the Government of the Russian Federation and studying Economics.

Cases# 1 and 2

The first case we examined was the story of the introvert student which has been studying German for 9 years at school and, after enrolling to the university to obtain higher education, had to start learning English. One of the most common activities in class was reading different texts loud for everyone. However, for this student completing this task was not possible for different reasons such as lack of confidence in her reading skills, fear of being convicted of her bad knowledge of language, and just general fear of public speaking. Despite having classes with different professors, over 2 years of learning English, this student refused reading at class by providing various excuses that unfortunately convinced professors to not pay attention to this student. One of the professors was too strict trying to make her read and do what he said, that made her even more afraid and unconfident. The second professor, on the other hand, felt sorry for her and skipped her turn, letting the student just not do what was required from others. However, with the third professor, the ice broke, and she started reading loud at the class. Let us analyse the situation. New professor never knew about the problems this student experienced and simply treated her as all other students she had. After the first refusal to complete the task, the student did not experience any special treatment both negative and positive, but fair strictness and words of kind encouragement. Thus, the result was positive: the student overcame the fear of reading.

This situation has led us to various conclusions. Here we state one of them. It appears to be crucial to **be open with the students and think of them as they are grown up adults**. Professors should create an environment where the students feel comfortable to express their opinion in class without fear of making mistake. Building trust with your students is crucial for the efficient communication. These trustworthy relationships are indispensable for successful classroom management. The analysis conducted by the Australian Education Research Organisation [2, p. 1] claims that the results of this positive connection are that students consider themselves as part of the community, they feel more comfortable being in the university and communicating with classmates, and also they are more enthusiastic about classes. This also in turn leads to a much better attitude from students, more engaged behaviour and better achievements, apart from more productive environment in the classroom in general. Student must feel safe and supported if he makes a mistake or experiences some challenges during the class, the fear of being embarrassed might be overcoming with the help of none other than the lecturer. Apart from that, most universities divide students into groups at the beginning of the program based on their knowledge and skills, this approach called **ability-grouping**. This approach helps students to feel more comfortable to make mistakes, because they know the level of each other, and there is not any reason to be embraced of yourself. It should be mentioned also that class separation also has a very positive effect on strong students' motivation to learn, as materials and content during the class align with the level of students, so their progress is better and faster. However, expectations from lower-level students should be as high as from an advanced group of students with a goal to teach them and improve their level. "Low expectations from low groups can lead to the routinization of children's expectations and limitations themselves" [3, p. 516]. Furthermore, it is vital to create clear expectations, when they are identifiable and consistent. Nonetheless, making a list of expectations for both groups is not enough, reviewing them and rehearsing rules help build routines and minimise the potential for problems [4, p. 7]. It is also clear that students can have different way of learning, apart from that, they might have different level of knowledge, especially, when they enroll for the university from various parts of the same country or even different countries. Some students are fast-learners, some need more time, thus, ability-grouping is one of quite valuable methods to overcome these issues [5, p. 1]. Moreover, based on the research, the following conclusion was made over the years those who were studying as part of the ability-group achieved more and better results than those who were not grouped. It is crucial to mention that the positive impact was not just on advanced-level students, lower-level students were also positively affected. The same research also claims that lower-level students feel less stressed and overwhelmed after grouping with the same level classmates, the level of confidence in the classroom increases significantly. However, grouping students is not everything. Activities, instructions and adapted curriculum based on the group level should be implemented to achieve some significant results, this is what makes the difference, not just the ability-grouping. Dana Hanesova and Katarína Vančíková [3, p. 516] suggest that it is important to keep track of students and reorganize groups if some of them seriously improved their level of language and performance in general over time. Besides, it might be a very efficient practice to rotate lecturers too, as it is proved that more qualified, experienced and skilled professors should teach lower-level students. According to this research, *"teacher-centred education is more prevalent in low groups, while learning is more active in other groups"*. Furthermore, we support the idea of **evaluating not just students, but professors' teaching effectiveness**

before they start their practice in university to identify their strengths. For example, some professors might specialize on preparing for language exams, while others are good at improving speaking skills. The second story might sound very different, but the problem it highlights is the same: the necessity of **treating a student as he or she is equal to you** without trying to make them feel as they are better or even worse than you. History might not be the most important subject when you are preparing to become a doctor, but this is a part of the curriculum for medical students and both students and professors must remember about that. However, sometimes students

do remember it, but professors do not, and it can create a list of problems, this is what happened to the second student we interviewed. Her young history professor is very shy and not confident during the lectures, as a result he created the environment in the class that he is grateful to students just for even attending the class not mentioning completing homework and reading additional resources. While being a highly-qualified lecturer, the approach he decided to use with medical students is far from being fair and appropriate, thus, students cannot take the class seriously and over time value it less and less. The professor should create an environment in the class and outside where they communicate on equal terms with students without overpraising or humiliating them.

Case# 3

The third student had a different story. As her undergraduate program, she completed bachelor's in business informatics – a very technical program where they learn several programming languages for various purposes. The first two years of the program were the same for everyone, but after the second part of their program, students had an opportunity to pick their own path: more technical or more business oriented. On the second year she had a class to learn SQL – programming language for Data Analysts that the student found very confusing and complicated for her. Thus, after completing the module, she decided that this is not something she would love to do in her life or something she was good at and continued her studies in business concentrating on less technical classes. When the time came to pick Masters, the choice again was between more business oriented and technical subjects, and as she still had a fear of technical subjects, the choice was made towards Digital Marketing – the program that has both business courses and a bit of data analytics which she thought she could handle. The student successfully completed Masters, professors were impressed by her technical skills and advised her to pay more attention to more analytical jobs. She discovered more subjects and ways of applying her technical skills and found it fascinating. Then she got a job, and during the interview process the hiring manager also was impressed by her technical skills so they advised her to try herself in the very technical position where using SQL was a daily job. As a result, she is working as an Analyst in a very large tech company, loving her job and enjoying working with SQL and other programming languages, but how? What have changed her mind and, more importantly, why did she not like doing it that much during her college years? We asked all these questions and got clear answers. The course in university was very academic, and the approach to teach very practical tools was also academic, while on her job, she could clearly see how useful and fascinating it was to analyse data with these tools and extract insights with the help of SQL. In many cases, motivated students can find technical modules interesting, but, at the same time, it does not mean that it is easy for them to understand the content they are learning. It does not happen because there is a lack of motivation or knowledge from students, it happens because some complex subjects are being taught without additional creativity.

To solve this problem, **additional resources online** might help. Especially, with programming languages, there are tons of platforms with real-case exercises students can complete and obtain an idea of how programming languages can be used. It can also resolve some other problems, because the usage of Information Technology can lead to creation of more resources for education students can use apart from existing ones. Moreover, it significantly expands the opportunities for visual teaching and learning. These practices, which use Information Technology (IT), can bring the learning process to a significantly higher level [6, p. 3]. On top of that, one of the most important goals of higher education must be educating students on how to be agile and adaptable to such fast changing and growing industries as software engineering and data science. With all these new technologies advancing every day, it might seem that spending four years in university is wasting time, however, lecturers can teach students skills for self-learning and development what is extremely valuable in the modern world and IT solutions is a go-to tool for that [7, p. 9]. **Real-world exercises** are required to help them to understand what the real value of the tool is, it makes the learning process much easier when the student understands what the final goal is and searching for ways to reach this goal with the help of the tool he or she is learning. Professors should be more open to use the sources outside the academic books to make the complex subjects much easier and fun for students. Apart from that, it is vital to understand that the purpose of getting higher education is not just memorize and repeat the content, but study something useful what can be implied in the real world, and real-world examples is the solution. It helps to show students what the working environment outside the university looks like, and what students should expect, while also teaching them critical thinking, not mentioning that it makes classes more beneficial and engaging [8, p. 1]. In Harvard, they call it *authentic learning*. The main goal of authentic learning is to bring relevant problems to the classroom that can create interest for students and motivate them, as well as connect these problems to how they can use the learnt skills in real-life situations. It's also a way to foster passion in students, so they can experience a more meaningful learning experience and create a pathway toward the future [9, p. 1]. The motivation we want to stimulate is an **intrinsic motivation** that comes from the curiosity and impulse to figure out the problem, while the opposite one called **extrinsic motivation**, the motivation to get better marks, which we are trying to overcome. Moreover, following just academic way of thinking without taking into consideration the real-world cases might reduce the level of interest in students, especially, in the fast changing and growing fields like tech, business etc. This activity makes them look outside the box, and drive the emotional investment, because of thinking about the problem that might be relevant specifically to this student. And lastly, there are no more questions

and doubts about the relevance of higher education, if it teaches students how to solve challenges that they will likely have to investigate soon on their career path [10, p.1]. Students will not be motivated to learn and pay attention to the material if they are learning something what they think will not be useful for them tomorrow. Additionally, professors **with the industry experience are very valuable**, because they can bring to the table practical knowledge and skills, as well as explain why and what students should know to become sought-after specialists on competitive markets. However, explaining is not enough, the professor should fully insert his experience in the program of this subject to make the learning proses real but just academic. We are certain that industry professionals tend to possess more comprehensive knowledge of the specific working environment, its challenges and requirements. Moreover, they have an ability to transform students into better prepared and knowledgeable specialists by the graduation from the university, not mentioning that it successfully solves the problem of not following the most recent developments in fast changing industries. **Game based learning** practice also might be beneficial, because it creates logical associations and turns complex material into something fun to engage with. Interesting associations for difficult content can make it easier to remember this content. Moreover, the whole process of playing games with students might help with creating a welcoming environment and positively develop relationships in a professor-student tandem. According to the research of C.H. Su and C.H. Cheng, learning system might be effective not just for boosting the interest and engagement in the class, but it can also improve the learning effectively in general [11, p. 70]. And we absolutely agree with the results of this research, this methodology might be used both inside and outside of class, and can definitely make the whole learning process much easier for everyone including professors. Besides, it helps lecturers to create a perfect balance between the complex theoretical content he or she has to provide in the class and learning the same content with the help of games that can make it much easier and fun.

Case# 4

This story reminds the one about medical students and a shy history professor but has a much more positive outcome. It was told by the same student who did Business Informatics in Higher School of Economics – a combination of technical and business modules. On their second year, students of the program had philosophy, and the feedback about this subject was excellent for many reasons, from energetic and full of love to their subject lecturers to the fascinating practical classes that involved deep conversations on various topics. First – their lecturer – a very active young professor who absolutely loves the subject. He never read his notes during lectures, communicated with the audience, raised interesting problems and tried to engage students into discussions when it was possible. On top of that, he was also active outside of university, recording podcasts and videos on YouTube discussing various topics related to philosophy, and he was open about it. Thus, motivated and curious students could check the content he created and discuss it during the classes with him. Moving on from lectures to practical classes, the feedback was also quite positive, because "it was always fun", as the interviewer described it. While students had to read different philosophers' papers, professors tried to find additional content and materials that could help students to process these complex papers faster and easier. As an example, the student mentioned Fight Club movie, which they had to watch as part of the homework to discuss Friedrich Nietzsche's ideas. Therefore, despite the fact that philosophy was not a major module, students were happy to learn and explore the subject, and it was not boring for them, as usually philosophy might be considered. Lecturers should be open to **using content outside of the list of literature** announced in the curriculum, to create a diversified and engaging learning experience, as well as to help students with realisation how some subjects might be also interesting and entertaining. Additionally, it also motivates students to be more engaged during the class and share their opinion with less fear of public speaking. Importantly, this story also proves the importance of being open with students and creating the environment where they feel comfortable of sharing their opinion. Professors made them feel equal and that their thoughts are as important as the thoughts of their teachers. Going back to the importance of supplementary materials' usage, there are dozens of articles, podcasts, videos and movies made on different topics that might be helpful with explaining materials, and students do appreciate professors who use materials beyond the confines of the traditional textbook. As technical minds might struggle with humanitarian subjects, as humanitarian minds find it hard to understand math. Textbooks, in general, provide the information in a linear and static way, making it time-consuming and demanding to understand the content. And this is one of the main limitations that usually overcomplicate the learning process. The lack of instructional material and visual aids, as well as some interactivity in the academic materials can make students feel frustrated and overwhelmed. Besides, we should take into consideration that students have different styles of learning and successfully observing materials, there are four main categories highlighted by experts: Visual learners, Auditory (or aural) learners, Kinesthetic (or hands-on) learners, and Reading and writing learners. For example, visual learners might struggle to fully understand the content without its visual representation, they process materials better when they can illustrate it, while auditory learners prefer listening to the same information [12, p. 1]. Hence, supplementary resources can provide various options for all types of learners' categories to maximise their learning experience. Another great advantage of diversified learning materials is that it is another effective way to enhance students to speak freely and without a fear of making a mistake, because by simply integrating this practise, lecturers will be able to enhance students' natural curiosity and impulse to explore more and deeper, turning the learning experience into

something very enjoyable and purposeful. Furthermore, extension of the materials for gaining new knowledge gives the opportunity to explore the most recent and up-to-date information, expose students to the latest research and achievements in a particular field. Online libraries, social networking sites for scientists and researchers, databases, educational websites, even educational channels on YouTube can be good providers of valuable information that will not substitute but enhance academic textbooks listed in the course curriculum, as well as share various and extended perspectives on the subject matter [13, p. 1].

Case# 5

The fifth story is the comparison of two language professors in the same university who used two different approaches and attitudes, and who created such contrasting experience of learning a foreign language. The first one was a young professor who helped students with preparing for IELTS – an international standardized test of English language proficiency for non-native English language speakers. We analysed the results of the interview, and came to the conclusion that the feedback about these two years of English classes was quite negative, and raises some interesting and crucial problems. According to the interviewer, “professor just followed the curriculum and content in the academic books, never used any external resources or tools, it was not fun for students, we felt like we are back in the primary school, but not in one of the best universities”. Apart from that, the student mentioned that she was always “stressed” on English classes, and “terrified” that the teacher might ask her some questions. Additionally, the environment at the class was not friendly and encouraging, they never had any deep discussions, professor did not show the curiosity about students’ opinion on various topics. The interviewer also mentioned that students were not divided into knowledge-based groups, and it was not a problem, however, it was clear that the professor proffered to communicate with more advanced students, as their speaking skills were better, and the process of completing tasks at class was faster. Thus, the teacher did not encourage lower-level students to participate in conversations, and did not create a comfortable environment for them to speak and be active in class.

On the other hand, there was another professor on their fourth year that helped students successfully complete their thesis and its pre-defence. After conducting the interview, it was obvious that the feedback was very opposite and students were quite satisfied with classes and professor. The main reason was the **professor's high motivation and commitment** to the students’ success and making the class more engaging and fun. The interviewer highlighted several activities at class: 1. As a homework students had to watch specific TED talks, before that the professor prepared tests in Quizlet with some words and phrases from the video, and during the class they had to complete some tasks to check both understanding of the content and learnt phrases. This activity motivated students to talk more and be more active at class; 2. The lecturer used a significant number of resources provided by different universities and other organisations to help students to understand content better. These resources also included some game-based learning tools that made learning and teaching processes both easier and more fun; 3. The environment in class was positive and friendly, students were happy to speak and share their opinion, because the professor showed her interest in students’ success and her subject. All these activities and lecturer’s attitude led to positive feedback from students and satisfactory results.

As a result of these two situations’ analysis, we again came to the conclusion that the **positive oppression in the classroom** is effective and helpful for students to not have a fear of making a mistake, especially, during the conversation with professor or classmates. Being able to communicate with students and motivate them is a crucial skill for a lecturer that can lead to very productive long-term consequences for both student’s social and academic success. An alternative advantage of creating a positive environment in the class is creating trustworthy relationships with your students that has several great outcomes. Strong positive connection with professor can motivate the student to be more engaged during the class, being more open to make mistakes and learn as a result, ask for the constructive feedback and apply this feedback in the nearest future, and avoid school much less. A Review of Educational Research Analysis of forty-six studies also identified that positive and strong lecturer-student relationships had a positive correlation with students’ attendance, engagement in the class, and academic achievements. While another study highlighted that during their research they found that a successful professor-student tandem was one of the most important aspect influencing students’ engagement [14, p. 1]. However, it is vital to keep in mind that students in university are not kids any more, professors must be careful to not seem over-involved and remember that they are building relationships with adults, but not pupils in the primary school [15, p. 3]. Moreover, it must be noted that it is possible to create that special environment without extensive experience of teaching. A professor’s interest in the subject, knowledge and the right way of presenting this knowledge can lead to an efficacious result. Besides, we are certain that **using various tools and resources** for teaching and learning will make students enjoy class more. This idea was also highlighted in the research conducted by Picciano [16, p. 6] where he raised the problems of different personalities of students, various styles of learning and even backgrounds, all of that might influence the ability of processing the information both inside and outside of class. He is sure that it can be solved by using numerous techniques and methods of teaching. It is obviously not possible to guarantee the individual approach in the big class, but the opportunity to explore and process content by taking various paths might be an effective approach. And this is exactly where we start using more resources like podcasts, videos, articles, workshops to help students with different strengths and backgrounds to gain new knowledge in

the interesting and most comfortable way for them, what also helps to establish the knowledge [17, p. 380]. Chauhan S. and others made an interesting analysis on how Information Technology (IT) is impacting the higher education, and one of the main conclusions that we found quite captivating was a positive effect of IT on humanitarian students, what again proves the idea that using some additional tech tools can lead to successful outcomes [18, p. 10]. Another effective practice in the classroom is **discussions of topics interesting to students** and not just topics from academic books in the classroom can motivate students to participate in discussions without a fear to make a mistake. Even a small talk at the beginning of the class for five minutes for the discussion of various subjects that might matter to students can make them feel more comfortable. And again, as it was said earlier, **game-based learning** is certainly an effective tool for improving the efficiency of the learning and teaching processes. According to the research conducted by Adipat, S. and others, game-based learning is an extremely effective tool in the class where foreign languages are being taught [19, p. 544]. The possibility of learning the same content with the help of playing different iterations of the game is another huge advantage of this teaching methodology, because students are never bored by learning the same set of words or phrases by heart, for example. Moreover, the same article claims that while game-based learning might not be better in some ways than other methods of teaching, however, it indeed might have superior effect on students’ interest in the subject and the content they are learning.

Case# 6

Now we want to analyse the story, which describes a situation when the tandem professor-student had positive consequences for both people involved in the story. On his first year, one of the students of Bridges and Road Construction course was an outstanding student. He was a fast learner, did not have many difficulties to understand the content and spent time to explore deeper extremely technical subjects he had during this time. We embraced the opportunity to conduct an interesting interview with this student and analysed the results of this conversation, which might be found in this chapter. One of the subjects, which students have to pass on their first year of this course, was physics. As it happens in many universities, professors use their own papers and books which they have written when they teach the subject, and physics’ professor was not an exception. After several months of learning the subject and attending classes, our interviewer found a mistake in one of the books his professor has written, and the consequences were not positive. Professor was far from being grateful and proud of his students, he was not being open to double-check his work and even explain why the student could be wrong. As a result, relationships between this student and lecturer were poor. Asking questions was not a common practice either and was not accepted with patience and respect, professor was annoyed most of the time saying that “the question is too silly to answer”. As a consequence, it made students wonder if the professor did not know answers to their questions or just did not think that they should ask questions during lectures at all. However, the situation changed for the better when our interviewer was willing to participate in the Physics Olympiad and won the first place among all students in the university, proving that he did know the subject and cared about the content lecturers shared with others. Thus, the question was raised again, professor reconsidered her approach, reviewed her book, agreed on the issue and fixed it eventually. Consequently, the tandem professor-student worked quite successfully, and made the lecturer to realize that collaborating with students can be done successfully and be accomplished. As it was mentioned earlier, being open with students and considering them as adults might lead to the better results for both professor and students. Talking about the second problem which was raised in the chapter, being ready to answer students’ questions build trustworthy relationships with them. More importantly, **professors should not be afraid to say “I am not really sure about the answer, let me conduct my research and I will come back to you on our next class”**. Many professors are afraid to say that they do not know the answer, consequently, it creates complex situations in relationships in the tandem and brings us back to the conversation about the importance of building trustworthy relationships with students. Furthermore, it raises a question about a bullying behaviour of the lecturer that is defined as “using power to punish, manipulate, or disparage a student beyond what would be a reasonable disciplinary procedure.” It is an extreme example, but a border between “this question is too silly to answer” and bullying behaviour can be easily erased. Thus, we are certain that respecting students’ knowledge, their willingness to contribute to the class and being ready to make communication with lecturer easy and comfortable are crucial benefactors for productive and successful teaching process.

The main conclusion

It can be concluded that there are a lot of challenges that both professor and student can face, however, it must be noted that the first and foremost is **trustworthy and positive relationships between them**. Both institutes are suffering, especially young people, from a lot of issues such as the post-pandemic period, wars, and economic decline around the whole world. Educational institutions is one of the social agents that can be a support. Since students spend the majority of their time in the university, lecturers can let those going through such situations know that they are not alone. Creating the environment and relationships where rude, disrespectful or condescending behaviour is forbidden, being open with students, do not think of them as they are not adults enough, making them feel comfortable in the class to express opinion without a fear of making a mistake are very important steps that must be made by a lecturer [20, p. 5]. Positive relationships between professor and student can lead to increased cooperation and engagement in the classroom. They also contribute to a

welcoming, inclusive climate in the university that enhances equity, social and emotional learning and improved student achievements [21, p. 4]. However, after creating such environment, there are more actions can be done to turn both teaching and learning processes into a fun and engaging activity:

1. **Game based learning** with using technologies (mobile apps like Quizlet) – create associations for complicated material to make it easier to remember.

2. **Being open to use the content outside the academic books** and sources to make the learning process more engaging and easier to learn [22, p. 40]. Apart from that, providing relevant to the class articles, videos, podcasts, movies with students and discuss it in the classroom can also motivate students to speak more openly and spark some interest in the topic. Lecturers should not hesitate to share with students their own research and any other content they made outside of the class.

3. **Ability-grouping** in its different variations is also an effective practice. Students with equal level of knowledge should be in the same group, it will also make them more comfortable to make mistakes, or not being ashamed of their own level of knowledge. Moreover, the progress in the class with the same level students will begin to emerge faster.

4. To enhance students' motivation, **a lecturer must be also motivated** and show his interest in the subject. Even the least practical classes can be very exciting and fascinating for students with the help of professor. Lecturer's love to the subject and broad knowledge, the right way of presenting this knowledge can enhance students to absorb an increased number of academic materials.

5. Following just academic way of thinking without taking into consideration the real-world cases might reduce the level of interest, especially in such fast changing and growing fields like tech and business. If students have these ideas in their minds, they will not see any reason to attend lectures, will have weaker performance in the class-

room, and will lose any interest in getting higher education. The solution is a usage of **real-world cases and practises** that can teach critical thinking.

6. Develop and expand the **industry specialist's involvement in the educational institutions**. Both industry experts and academic professors have highly valuable knowledge, skills, and understanding of how the industry works and its principles. Nonetheless, the best practice is the collaboration of academic world and practical knowledge, this is what creates the unique experience for students, and they highly appreciate it. The goal of every university to graduate proficient and employable people, thus, we are certain that teaching them academic and practical skills will lead to achieving this goal. It creates a strong competitive advantage among all candidates for the same job, as well as it boosts students' interest and engagement. Moreover, networking is crucial advantage of having an industry professional who can make introductions and connect students with the right people in the market.

7. The content professor teach must be well known, because he must be ready to answer any question or **not be afraid to say, "I do not know"**, but will do my research and come back to you with the answer. Many professors are afraid to admit that they might not know something, and as a result, it creates complex situations in relationships with students, because it shows that there is a lack of trust and respect. Moreover, the reaction to these questions is, in general, quite rude what makes the issue even worse.

8. **Evaluation of professors' knowledge and strengths** to achieve goals of both educational institutions and students. It simply means that the ability-grouping should not be applied just to group students, but professors as well. The first step is to divide students into groups not just based on their level of English, but also based on their preferences: speaking or theory, and then, evaluate professors to understand their strengths – to be more speaking, theory or both oriented professors.

Библиографический список / References

- Oza Preeti & Japee Gurudutta. *History of Higher Education – From Ancient to the Modern*. 2020. DOI 10.13140/RG.2.2.14254.46406.
- Positive teacher–student relationships: Their role in classroom management. *Australian Education Research Organisation*. 2024.
- Hanesova Dana & Vančiková Katarína. *Ability Grouping And Inclusive Practice In Foreign Language Teaching*. 2023.
- Barbetta Patricia & Norona Kathleen & Bicard David. Classroom Behavior Management: A Dozen Common Mistakes and What to Do Instead. *Preventing School Failure*. 2005; № 49: 11–19. DOI 10.3200/PSFL.49.3.11-19.
- Siegle D. *What Educators Need to Know About Ability Grouping*. The National Research Centre on the Gifted and Talented (NRC/GT). University of Connecticut, 2015.
- Habib Hadiya & Shah Ghulam & University Badshah & Rajouri Jammu. *Role of ICT in Higher Education*. 2017.
- Orús Marta & Latorre-Coscolluela Cecilia & Toledo Sandra & Sánchez Verónica. The Technological Challenge Facing Higher Education Professors: Perceptions of ICT Tools for Developing 21st Century Skills. *Sustainability*. 2020. DOI 12. 5339. 10.3390/su12135339.
- Cronin Z. The Need for Real-World Examples in the Classroom. *Kiddom*. 2015.
- Finch M. Authentic Learning: Bringing Real-World Relevance to the Classroom. *Education Advanced*. 2023.
- Make real world connections to course material*. Harvard.
- Cheng C.H. & Su C.H. A Game-based learning system for improving student's learning effectiveness in system analysis course. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2012; № 31. DOI 669-675. 10.1016/j.sbspro.2011.12.122.
- Flavin B. *Different Types of Learners: What College Students Should Know*. *Rasmussen University*. 2019.
- Varyan A. Beyond The Textbook: Maximizing Learning With Supplementary Resources. *Editmentor*. 2024.
- Holcomb M.C. Why Are Strong Teacher-Student Relationships Important? *Medium*. 2024.
- Rimm-Kaufman S., Sandilos L. *Improving Students' Relationships with Teachers to Provide Essential Supports for Learning*. *Applications of Psychological Science to Teaching and Learning modules*. 2010.
- Picciano Anthony G. Blending with purpose: The multimodal model. *Journal of asynchronous learning networks*. 2009; № 13 (1): 7–18.
- Shand Kristen, Glassett Farrelly Susan, Costa Victoria. Principles of course redesign: A model for blended learning. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*. 2016: 378–389.
- Chauhan S., Gupta P., Palvia S. & Jaiswal M. Information Technology Transforming Higher Education: A Meta-Analytic Review. *Journal of Information Technology Case and Application Research*. 2020; № 23 (1): 3–35. Available at: <https://doi.org/10.1080/15228053.2020.1846480>
- Adipat S., Laksana K., Busayanon K., Asawasowan A. & Adipat B. Engaging students in the learning process with game-based learning: The fundamental concepts. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*. 2021; № 4 (3): 542–552.
- Coristine S., Russo S., Fitzmorris R., Beninato P. & Rivolta G. The importance of student-teacher relationships. *Classroom Practice in 2022*. 2022
- Nishioka V. Positive and Caring Relationships with Teachers are Critical to Student Success. *Education Northwest*. 2019
- Mozellus P. & Hettiarachchi E. Critical factors for implementing blended learning in higher education. *International Journal of Information and Communication Technologies in Education*. 2017; № 6 (2): 37–51. Available at: <https://doi.org/10.1515/ijicte-2017-0010>

Статья поступила в редакцию 23.11.24

УДК 378.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-187-191

Nechay A.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: webexpromt@mail.ru

Nichagina A.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Saint Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Saint Petersburg, Russia), Leningrad State University n.a. A.S. Pushkin (Saint Petersburg, Russia), E-mail: 89315104502@mail.ru

TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN HIGHER EDUCATION AS A WAY TO QUALITY TEACHER TRAINING. The article presents a theoretical analysis and experimental validation of the effectiveness of a transdisciplinary approach in preparing future educators within the context of the digital transformation of education. The study identifies key transdisciplinary competencies necessary for solving complex interdisciplinary problems. A modified educational discipline, "Methodology of Teaching and Upbringing," is developed with an emphasis on integrating knowledge from related disciplines. A formative experiment, including competency content analysis and curriculum updates, evaluated the approach's effectiveness based on a control group comparison of experimental and control groups. Statistical analysis revealed significantly higher results in the experimental group using the transdisciplinary program. The findings support the hypothesis that a transdisciplinary approach positively impacts academic performance and the development of key competencies in future educators, highlighting the need for further development and implementation in educational processes to improve the quality of specialist training. The research opens avenues for further investigation into various methodological approaches and pedagogical technologies within the framework of transdisciplinarity.

Key words: transdisciplinary approach, professional education, transdisciplinarity, learning

A.A. Нечай, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский университет МВД России, г. Санкт-Петербург, E-mail: webexpromt@mail.ru

A.B. Ничагина, канд. пед. наук, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: 89315104502@mail.ru

ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПУТЬ К КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ

Статья посвящена теоретическому анализу и экспериментальной проверке эффективности трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих педагогов в условиях цифровой трансформации образования. В исследовании выделены ключевые трансдисциплинарные компетенции, необходимые для решения сложных междисциплинарных задач. Модифицированная учебная дисциплина «Методика обучения и воспитания» была разработана с акцентом на интеграцию знаний из смежных дисциплин. В ходе формирующего эксперимента, включающего контент-анализ компетенций и актуализацию учебного материала, была проведена оценка эффективности подхода на основе контрольного среза результатов у экспериментальной и контрольной групп студентов. Статистический анализ показал значимо более высокие результаты в экспериментальной группе, обучающейся по трансдисциплинарной программе. Полученные данные подтвердили гипотезу о положительном влиянии трансдисциплинарного подхода на успеваемость и развитие ключевых компетенций у будущих педагогов, что подчеркивает необходимость его дальнейшей разработки и внедрения в образовательный процесс для повышения качества подготовки специалистов. Исследование открывает перспективы для дальнейшего изучения различных методических подходов и педагогических технологий в контексте трансдисциплинарности.

Ключевые слова: трансдисциплинарный подход, профессиональное образование, трансдисциплинарность, обучение

Актуальность исследования определяется стремительными изменениями в российской системе образования, обусловленными масштабным внедрением цифровых технологий. Эта трансформация, отраженная в дорожной карте цифровизации образования, которая сдвигает фокус с экономики знания к технологическим обществам, основанным на ценностно-ориентированном управлении. В этих новых условиях подготовка педагогов требует переосмысления, и трансдисциплинарный подход предстает как важный инструмент адаптации к быстро меняющимся реалиям. Он способствует интеграции студентов в контексте гуманитарного и социально-экономического развития, укрепляя их профессиональную идентичность [1]. Современный педагог должен не только передавать знания, но и готовить студентов к сложной, нестабильной социальной среде [2], развивая у них навыки критического мышления, использования современных инструментов познания, а также когнитивную и нравственную устойчивость [3]. В профессиональной сфере выпускники должны быть готовы к трансдисциплинарному взаимодействию и работе в сложных организационных структурах [4]. Исследование эффективности трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих педагогов напрямую отвечает на вызовы современной цифровой эпохи и потребности в высококвалифицированных специалистах, способных эффективно работать в любых условиях.

Цель исследования: теоретически обосновать внедрение трансдисциплинарного подхода в учебный процесс педагогов и экспериментально проверить его эффективность на основе конкретных показателей успеваемости и развития студентов. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: провести контент-анализ необходимых компетенций, актуализировать учебный материал в рамках педагогической дисциплины и оценить эффективность изменений путем контрольного среза.

Научная новизна данного исследования заключается в предложении обоснования трансдисциплинарного подхода как ключевого инструмента подготовки педагогических кадров, что позволяет соединить теоретические концепции и практическое применение в контексте современного образования. Теоретическая значимость заключается в расширении понимания трансдисциплинарности в образовательной сфере, что подчеркивает необходимость интеграции разных дисциплин и методов для формирования профессиональной идентичности педагога. Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций по внедрению трансдисциплинарного подхода в образовательные программы, что позволит повысить качество подготовки будущих педагогов и сформировать у них необходимые компетенции для успешной профессиональной деятельности.

Следовательно, для эффективного внедрения трансдисциплинарного подхода в образование требуется обновление как содержания образовательных программ, так и подходов к диагностике. Это подчеркивает важность поиска новых методов, направленных на интеграцию знаний и развитие командного сотрудничества [5].

Трансдисциплинарность определяется как «принцип организации научного знания», направленный на взаимодействие различных областей для решения комплексных задач, связанных с развитием человека, природы и общества. Хотя термин активно изучается, четкого определения до сих пор не существует [6].

В ходе теоретического анализа мы уточнили методы понимания трансдисциплинарности, ее типы [7], методологические основания [8], свойства [9] и синонимии. Установили, что трансдисциплинарность служит ключевым подходом, который объединяет знания из разных дисциплин для решения сложных задач, акцентируя синтез знаний и избегая ограничений отдельных областей. Основные аспекты включают преодоление эпистемологических барьеров и интеграцию теории и практики. Авторы подчеркивают важность внедрения трансдисциплинарного подхода в систему высшего образования России, необходимого для решения сложных вопросов и повышения качества подготовки будущих педагогов. Ключевыми факторами внедрения трансдисциплинарных методов по В.Е. Жабакovu являются социальные и исторические предпосылки, практическая необходимость и уровень теоретической проработки [10]. Анализ предложенных авторами методов показывает, что ключевыми источниками трансдисциплинарного подхода являются нормативные документы, международный и национальный педагогический опыт, а также теоретические концепции обучения в ВУЗах. Разработка новых методов обучения поддерживается в рамках национального проекта «Об-

разование», который способствует созданию единого научно-образовательного пространства и гармоничному взаимодействию его компонентов. Трансдисциплинарные методы обладают универсальным языком и семантикой, что облегчает консенсус между учеными различных дисциплин. Эти методы способствуют формированию у студентов системного, критического и творческого мышления, а также повышают их коммуникативные навыки и эффективность совместной работы. Применение трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих педагогов помогает создать обширную базу знаний и развивает творческое мышление, поскольку в педагогике гармонично сочетаются элементы различных наук и культурных практик. Это позволяет будущим специалистам не только усваивать теоретические концепции, но и активно применять их на практике [11].

Для успешного внедрения трансдисциплинарности в образовательный процесс необходимо создать специализированные отделы для разработки учебных программ и повышения квалификации преподавателей, пересмотреть образовательные программы и методы преподавания, сделав их более интерактивными и ориентированными на решение реальных многофакторных проблем, а также интегрировать образовательные программы на основе трансдисциплинарной модели, объединяя темы и стратегии познания, учитывая при этом различия между междисциплинарным и мультидисциплинарным подходами.

Целью обучения студентов является развитие их способности интерпретировать знания через универсальные трансдисциплинарные закономерности и применять данный подход для решения сложных многофакторных проблем. Эта цель может быть достигнута только при условии признания трансдисциплинарности самостоятельным научным направлением. В России происходит активное внедрение трансдисциплинарного подхода в образовательный процесс, включая разработку новых образовательных технологий и нормативных документов, соответствующих требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования третьего поколения (ФГОС ВО 3++), что способствует формированию профессиональных компетенций при наличии согласия всех участников образовательных отношений.

При выборе предметного содержания дисциплин с трансдисциплинарными свойствами в рамках ФГОС ВО 3++ необходимо учитывать различные подходы к образованию. Ведущую роль следует отводить системному подходу, рассматривающему объекты как целостные структуры с устойчивыми связями, что критично для трансдисциплинарности. Междисциплинарный подход обоснован его исторической значимостью для возникновения трансдисциплинарности. Оценка эффективности изучения трансдисциплинарных объектов основана на компетентностном подходе ФГОС ВО 3++, который определяет универсальные когнитивные навыки будущего специалиста и формирует целостное мировосприятие. Формирование компетенций связано с интеграцией в предметных областях, включая объединение содержательных основ и методов. Деятельностный подход акцентирует активное усвоение знаний, важное для личностного роста обучающихся.

Различные подходы к образованию способствуют развитию трансдисциплинарности и системного мышления, необходимого для подготовки специалистов. В нашем исследовании мы сосредоточились на трансдисциплинарном подходе и его роли в педагогической дисциплине.

Применение трансдисциплинарного подхода в педагогике охватывает несколько аспектов. Во-первых, метазнание предполагает целостное понимание обучения через интеграцию знаний из психологии, социологии и философии, например, использование методов нейробиологии в курсе педагогики. Во-вторых, преодоление барьеров возможно посредством проектного обучения, что способствует объединению теории и практики с привлечением специалистов для решения комплексных задач. В-третьих, новая научная ступень педагогического образования может быть достигнута через курсы, учитывающие актуальные социальные проблемы, такие как инклюзия, а применение практик трансдисциплинарных исследований позволяет студентам разрабатывать образовательные проекты, интегрирующие знания с учетом потребности различных групп населения.

Экспериментальное исследование строилось на основе дифференциации экспериментальной и контрольной групп бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование (2024–

2025 уч. г.): экспериментальная группа (ЭГ) – студенты дневного обучения 3-го курса в количестве 21 человека; контрольная группа (КГ) – студенты 2-го курса заочного обучения в количестве 32 человек, часть из них (7 человек) являются работающими педагогами. ЭГ проходила обучение с упором на интеграцию знаний из различных дисциплин, взаимодействие с экспертами из разных областей, активное участие в междисциплинарных проектах. КГ обучалась по традиционным программам, без выраженной интеграции предметов.

Экспериментальная работа состоит из трех этапов. На первом этапе (июнь 2024 г.) мы провели контент-анализ необходимых компетенций по дисциплине Б1.О.05 «Методика обучения и воспитания» для студентов направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. На втором этапе (сентябрь–декабрь 2024 г.) в ходе начала формирующего эксперимента мы актуализировали учебный материал в рамках заявленной дисциплины. На третьем этапе (ноябрь–декабрь 2024 г.) мы провели первоначальный контрольный срез, который позволил оценить эффективность внедренных изменений, выявить динамику усвоения материала и определить уровни достижения студентов по ключевым компетенциям.

В рамках **первого этапа эксперимента** мы уточнили, что дисциплина «Методика обучения и воспитания» является одной из важных в системе изучения педагогических дисциплин и относится к обязательной части профессионального цикла дисциплин. Студенты очной формы обучения изучают данную дисциплину в течение двух с половиной лет (3–7 семестр). Требованием к результатам освоения дисциплины является овладение студентами компетенциями: ОПК-2; ОПК-4; ОПК-5; ОПК-7; ПК-1; ПК-2; ПК-3; ПК-5; ПК-6.

Контент-анализ заявленных компетенций был проведен с учетом подхода В.Е. Жабакова о наличии признаков субъектности в компетенциях. Таким образом, трансдисциплинарная модификация общепрофессиональных (ТОПК) и профессиональных (ТПК) компетенций представлена следующим образом:

- ТОПК-2: предполагает активное вовлечение обучающихся в процесс создания программ, что развивает у них критическое мышление и способность к самоорганизации, а также способствует формированию субъектной позиции в образовательной среде;

- ТОПК-4: компетенция акцентирует внимание на воспитании не только как передаче знаний, но и как на формировании ценностной системы и моральной ответственности, что выражает субъектность обучающегося как активного участника воспитательного процесса;

- ТОПК-5: субъективный аспект включает не только оценку результатов, но и развитие способности обучающихся к саморефлексии и самооценке, что способствует их активному участию в образовательном процессе;

- ТОПК-7: важным элементом этой компетенции является способность устанавливать партнерские отношения и учитывать мнения всех участников образовательных отношений, что подчеркивает их субъектные роли;

- ТПК-1: данная компетенция включает в себя активное освоение технологий, которые позволяют обучающимся быть субъектами учебного процесса, адаптировать методы обучения под свои индивидуальные потребности;

- ТПК-2: указывает на вовлеченность обучающихся в процесс достижения результатов, акцентируя их активное участие и самоуправление в образовательном процессе;

- ТПК-3: компонент субъектности проявляется в способности обучающихся адаптировать и интегрировать свои знания в различных жизненных ситуациях, что побуждает их быть активными участниками учебного процесса;

- ТПК-5: субъективный аспект данной компетенции заключается в активном участии обучающихся в разработке индивидуальных образовательных маршрутов, что формирует их роль в качестве соавторов образовательного процесса;

- ТПК-6: разработка и использование инновационных методов обучения включают в себя вовлечение обучающихся в процесс выбора и адаптации этих методов, что подчеркивает их субъектную активность.

Выделенные трансдисциплинарные компетенции направлены на активное вовлечение студентов в образовательный процесс, формирование их субъектной позиции, развитие критического мышления и саморефлексии. Эти компетенции необходимы для подготовки будущих педагогов к современным вызовам и изменяющимся условиям в сфере образования.

На **втором этапе** исследования нами был актуализирован учебный материал в рамках курса Б1.О.05 «Методика обучения и воспитания» (табл. 1).

В рамках первого раздела (2024–2025 уч. г.), посвященного методике обучения, студенты должны понять, как психологические аспекты, основанные на нейробиологии, влияют на процесс обучения младших школьников. Понимание теоретических основ, таких как теория развивающего обучения и деятельностный подход, способствует выбору эффективных методов обучения и формированию универсальных учебных действий (УУД).

Во втором разделе (2025–2026 уч. г.), касающемся методики воспитания, акцент делается на синергии между психологией, социологией и философией. Студенты должны осознать важность формирования ценностной системы и моральной ответственности у младших школьников, учитывая социальные факторы при реализации воспитательных процессов в условиях ФГОС НОО.

В третьем разделе (2026–2027 уч. г.), посвященном диагностике результатов, должны усваиваться методы оценки, которые включают психодиагностические и социологические подходы. Это позволяет анализировать формирование УУД и личностного развития школьников, включая их социальные и этические аспекты.

На каждом этапе обучения студенты развивают критическое мышление, способность к саморефлексии и активное участие в учебном процессе, что формирует

Таблица 1

Трансдисциплинарность в курсе «Методика обучения и воспитания»

№ п/п	Название разделов и тем	Трансдисциплинарный подход	
		Интеграция знаний из научных областей	Результат
Раздел 1. Методика обучения младших школьников (3-4 сем.)			
1.1	Сущность процесса обучения младших школьников	Психология развития, педагогика и нейробиология	Изучение влияния психологических особенностей детей младшего школьного возраста (память, внимание, мышление и т. д.) на процесс их обучения, а также рассмотрение нейрофизиологических основ познавательных процессов
1.2	Теоретические основы методики обучения младших школьников	Дидактика (теория развивающего обучения, теория деятельностного подхода) и др.	Студенты изучат, как различные теоретические концепции обучения определяют выбор методов, форм и средств обучения младших школьников
1.3	Формирование УУД в обучении младших школьников	Педагогика, психология развития и возрастная психология	Понимание влияния психологических особенностей детей на развитие различных видов УУД и определение необходимых педагогических условий для их эффективного формирования
Раздел 2. Методика воспитания младших школьников (5-6 сем.)			
2.1.	Теория и методика воспитания	Психология, социология, философия	Изучение психологических особенностей и закономерностей развития личности ребенка, а также социальных факторов, влияющих на процесс воспитания. Осмысление целей, ценностей и смыслов воспитания с различных философских позиций
2.2.	Теория и методика воспитания в условиях реализации ФГОС НОО	Педагогика, психология, информатика	Ознакомление с нормативно-правовыми основами ФГОС, принципами и подходами к организации воспитательного процесса с учетом психологических особенностей младших школьников и использованием современных информационных технологий
2.3	Технологии процесса воспитания младших школьников	Психология, социология, искусство	Применение психолого-педагогических технологий в воспитательном процессе
Раздел 3. Диагностика результатов обучения и воспитания мл. школьников (7 сем.)			
3.1	Диагностика сформированности УУД в обучении младших школьников	Психология, информатика, математика	Использование психолого-педагогической диагностики для оценки уровня развития УУД, применение компьютерных диагностических методик, а также статистическая обработка и анализ результатов диагностики
3.2	Диагностика результатов воспитания младших школьников	Психология, социология, этика	Применение психолого-педагогической диагностики для оценки личностного развития детей, использование социологических методов (анкетирование, интервью) для изучения социальных аспектов воспитания и оценка сформированности нравственных качеств и ценностных ориентаций школьников

мирует их как субъективных участников образовательных отношений. На основании названных положений составлена программа проведения контрольных срезов, которая описана в нашем пособии [12].

Для оценки уровней достижения студентов по ключевым компетенциям в рамках изучения раздела 1 «Методика обучения младших школьников» на основании описанных трансдисциплинарных компетенций можно выделить следующие уровни:

– Высокий уровень: студенты демонстрируют активное вовлечение в процесс создания образовательных программ, формируют критическое мышление и способны к самоорганизации (ТОПК-2); показатели моральной ответственности и ценностной системы, активно участвуют в воспитательном процессе, подтверждая свою субъектность (ТОПК-4); успешно проводят саморефлексию и самооценку, активно участвуя в образовательном процессе (ТОПК-5, ТПК-2); эффективно устанавливают партнерские отношения и учитывают мнения участников (ТОПК-7).

– Уровень выше среднего: студенты осваивают технологии, позволяющие им адаптировать методы обучения под свои индивидуальные нужды (ТПК-1); демонстрируют способность адаптировать и интегрировать знания в различных ситуациях (ТПК-3); учебный процесс выходит за рамки традиционного формата, студенты участвуют в разработке индивидуальных образовательных маршрутов (ТПК-5).

– Средний уровень: студенты понимают влияние психологических аспектов на обучение, но не всегда могут это применить на практике; участвуют в групповой работе, но требуют дальнейшего развития критического мышления и саморегуляции.

– Низкий уровень: студенты не демонстрируют достаточной вовлеченности в процесс обучения и не осваивают необходимые методические подходы; не умеют оценивать свою деятельность в контексте образовательного процесса.

В ходе **третьего этапа** исследования для оценивания результатов применения трансдисциплинарного подхода был использован диагностический материал, который позволил оценить эффективность внедренных изменений и выявить динамику усвоения материала и определить уровни достижения студентов по ключевым компетенциям. Для анализа результатов использовался критерий Пирсона χ^2 (хи-квадрат), который широко применяется в педагогических исследованиях для проверки гипотез о зависимости между категориальными переменными. В рамках исследования были сформулированы гипотезы: нулевая (H_0) – значительных различий в успеваемости между экспериментальной и контрольной группами нет; альтернативная (H_1) – такие различия существуют благодаря применению трансдисциплинарного подхода.

В рамках изучения раздела 1 «Методика обучения младших школьников» результаты достигнутых студентами уровней по ключевым компетенциям распределяются следующим образом: в экспериментальной группе (ЭГ) 15 студентов достигли положительных результатов, что составляет 71,4% (15 из 21), а 6 студентов не достигли положительного результата (28,6%). В контрольной группе (КГ) положительные результаты показали 10 студентов, что составляет 31,3% (10 из 32), тогда как 22 студента не достигли успеха (68,7%) (табл. 2).

Таблица 2

Результаты педагогического эксперимента (первый контрольный срез)

	Положительный результат	Не достигли положительного результата	Общее количество человек в группе
Экспериментальная группа	15	6	21
Контрольная группа	10	22	32
Итого	25	28	53

Расчет Критерия Пирсона χ^2 производился по формуле:

$$\chi^2 = \sum \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

Библиографический список

- Гусельцева М.С. Трансдисциплинарный подход к изучению изменений ценностей, поведенческих стратегий и социальных норм в современном обществе. *Новые психологические исследования*. 2021; № 3: 18–47.
- Ничагина А.В., Нечай А.А. Разработка электронного учебного курса для обучения студентов вуза по педагогической дисциплине. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2023; № 4: 326–342.
- Зеер Э.Ф., Крежевских О.В. Психолого-педагогические особенности проектирования образовательной среды вуза: трансдисциплинарный подход. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2022; № 3 (66): 5–19.
- Крежевских О.В. Трансдисциплинарный подход в подготовке будущих педагогов дошкольного образования. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 145–149.
- Нечай А.А., Ничагина А.В. Анализ использования информационных систем для мониторинга образовательной деятельности в вузе. *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2023; Т. 12, № 4 (45): 112–116.
- Мокий М.С., Мокий В.С. Трансдисциплинарность в высшем образовании: экспертные оценки, проблемы и практические решения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 5: 687.
- Калинин С.И. О реализации трансдисциплинарного подхода в подготовке будущих учителей математики. *Образование и наука*. 2022; Т. 24, № 9: 11–42.
- Игнатов С.Б., Игнатова В.А. Трансдисциплинарный подход: возможности и средства реализации в содержании образования. *Философия образования*. 2016; № 3 (66): 14–24.
- Тагунова И.А., Долгая О.И. Междисциплинарное содержание общего образования за рубежом. *Институт стратегии развития образования*. Москва: Федеральное государственное бюджетное научное учреждение «Институт стратегии развития образования», 2023.

где (O_i) – наблюдаемые значения, а (E_i) – ожидаемые значения, которые определяются по формуле:

$$E_i = \frac{(\text{строка, sum}) \cdot (\text{столбец, sum})}{\text{общая, sum}}$$

После подстановки значений получили следующие результаты: для экспериментальной группы ожидаемое значение E_i :

$$E_i = \frac{21 \cdot 25}{53} \approx 7.92$$

Для контрольной группы ожидаемое значение E_i :

$$E_i = \frac{32 \cdot 25}{53} \approx 15.09$$

Применяя формулу расчета Критерия Пирсона χ^2 и подставив выше рассчитанные данные, получили промежуточный результат:

$$\chi^2 = \frac{(15 - 7.92)^2}{7.92} + \frac{(10 - 15.09)^2}{15.09} + \frac{(6 - 13.08)^2}{13.08} + \frac{(22 - 14.92)^2}{14.92}$$

Поочередно вычислив каждую часть, получили следующее значение:

$$\chi^2 = 6.32 + 1.72 + 3.83 + 3.35$$

Суммируя полученные значения, получили Критерий Пирсона $\chi^2 = 15.22$.

Сравнив полученное значение $\chi^2 = 15.22$ с критическим значением из таблицы χ^2 для 1 степени свободы, которое составляет 3.841 и убедившись, что оно превышает критическое значение, мы отклоняем нулевую гипотезу H_0 и принимаем альтернативную гипотезу H_1 , свидетельствующую о том, что трансдисциплинарный подход оказывает значительное влияние на успехи обучающихся.

Педагогический эксперимент (первый контрольный срез) подтвердил гипотезу о положительном влиянии трансдисциплинарности на образовательный процесс, а также выявил, что студенты, обучаемые по таким программам, показывают лучшие результаты по сравнению с традиционными методами обучения. В этом контексте мы рассматриваем, как знания из психологии, социологии, философии и других дисциплин могут быть интегрированы в педагогическую практику.

В результате проведенного исследования было установлено, что внедрение трансдисциплинарного подхода в подготовку будущих педагогов является значимым и эффективным инструментом для решения современных образовательных задач. Проведенный контент-анализ необходимых компетенций, актуализация учебного материала и оценка эффективности внедрения подхода подтвердили его актуальность.

Результаты педагогического эксперимента показали, что трансдисциплинарный подход не только способствует общему развитию студентов, но и формирует у них ключевые компетенции, востребованные в условиях цифровой экономики и быстрой трансформации образовательного процесса. Студенты, обучавшиеся в рамках программы с интегрированными элементами трансдисциплинарного подхода, продемонстрировали более высокие результаты по сравнению с обучающимися традиционными методами. Это свидетельствует о положительном влиянии данного подхода на их успеваемость и развитие необходимых навыков.

Внедрение трансдисциплинарного подхода в образовательный процесс гармонизирует взаимодействие между различными областями знаний и повышает качество подготовки будущих специалистов к решению комплексных междисциплинарных задач. Образовательные программы, основанные на этом подходе, требуют пересмотра актуальных методик и разработки новых интерактивных форм обучения, что является ключевым аспектом данного исследования.

Данный эксперимент является лишь начальной стадией, и в процессе его реализации были выявлены направления для дальнейшей работы. Следующим этапом нашего исследования является уточнение и доработка аспектов внедрения трансдисциплинарного подхода, а также более детальное изучение эффективности различных методических подходов и педагогических технологий в контексте трансдисциплинарности. Это позволит нам обеспечить более глубокую интеграцию профессиональных компетенций, необходимых для подготовки квалифицированных специалистов.

10. Жабаков В.Е., Жабакова Т.В., Кравцова Л.М. *Трансдисциплинарный подход к подготовке будущих педагогов физической культуры*. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020.
11. Пунина К.А. Political and natural sciences: трансдисциплинарный подход в учебном процессе. *Вестник Пермского университета*. Политология. 2022; Т. 16, № 2: 123–126.
12. Ницагина А.В. *Методика обучения и воспитания (начальное образование)*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Изд-во «ЛГУ им. А.С. Пушкина», 2022.

References

1. Guselev M.S. Transdisciplinary approach to the study of changes in values, behavioral strategies and social norms in modern society. *Novye psichologicheskie issledovaniya*. 2021; № 3: 18–47.
2. Nichagina A.V., Nechaj A.A. Razrabotka `elektronnoy uchebnoy kursa dlya obucheniya studentov vuza po pedagogicheskoy discipline. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2023; № 4: 326–342.
3. Zeer `E.F., Krezhevskiy O.V. Psichologo-pedagogicheskie osobennosti proektirovaniya obrazovatel'noy sredy vuza: transdisciplinary approach. *Novoe v psichologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh*. 2022; № 3 (66): 5–19.
4. Krezhevskiy O.V. Transdisciplinary approach to the preparation of future teachers of preschool education. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psichologiya*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 145–149.
5. Nechaj A.A., Nichagina A.V. Analiz ispol'zovaniya informatsionnykh sistem dlya monitoringa obrazovatel'noy deyatel'nosti v vuze. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psichologiya*. 2023; Т. 12, № 4 (45): 112–116.
6. Mokij M.S., Mokij V.S. Transdisciplinary approach in higher education: `ekspertnye ocenki, problemy i prakticheskie resheniya. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 5: 687.
7. Kalinin S.I. O realizatsii transdisciplinary approacha v podgotovke buduschikh uchiteley matematiki. *Obrazovanie i nauka*. 2022; Т. 24, № 9: 11–42.
8. Ignatov S.B., Ignatova V.A. Transdisciplinary approach: possibilities and means of realization in content of education. *Filosofiya obrazovaniya*. 2016; № 3 (66): 14–24.
9. Tagunova I.A., Dolgaya O.I. Mezhdisciplinarnoe sodержание obshchego obrazovaniya za rubezhom. *Institut strategii razvitiya obrazovaniya*. Moskva: Federal'noe gosudarstvennoe byudzhethnoe nauchnoye uchrezhdenie «Institut strategii razvitiya obrazovaniya», 2023.
10. Zhabakov V.E., Zhabakova T.V., Kravtsova L.M. *Transdisciplinary approach to the preparation of future teachers of physical culture*. Chelyabinsk: Yuzhno-Uralskiy nauchnyy centr RAO, 2020.
11. Punina K.A. Political and natural sciences: transdisciplinary approach in the educational process. *Vestnik Permskogo universiteta*. Политология. 2022; Т. 16, № 2: 123–126.
12. Nichagina A.V. *Metodika obucheniya i vospitaniya (nachal'noe obrazovanie)*: учебно-методическое пособие. Sankt-Peterburg: Izd-vo «LGU im. A.S. Pushkina», 2022.

Статья поступила в редакцию 03.12.24

УДК 378.147:377.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-191-194

Novikova O.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: novikova58@bk.ru

Garipova G.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: mumik1380@mail.ru

Izmarieva Z.N., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Bashkir State Agrarian University (Ufa, Russia), E-mail: izmarieva@yandex.ru

PROJECT METHOD AS A MEANS OF SECONDARY VOCATIONAL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION. The article presents practical results of description of the project method application in the process of teaching foreign language at the secondary vocational education level at a university. Results of secondary vocational students' survey studying at Bashkir State Agrarian University are presented. Despite the fact that project activity is practiced at all levels of education, starting from high school, many students do not have enough skills to prepare research results in the form of a project. The project method is aimed at person-centered learning approach, on the one hand, and developing group work skills, on the other. The possibilities of project activities in foreign language classes are revealed. Students develop their communicative competencies through applying all their language knowledge in presenting final speech. The research is based on the statement that the project is a students' intention fulfilled heartily and purposefully having built on their personal interest, aimed at increasing motivation to learn a foreign language.

Key words: project method, project activity, secondary vocational education, motivation, foreign language, person-centered learning approach

О.Н. Новикова, д-р филол. наук, проф., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: novikova58@bk.ru

Г.Р. Гарипова, канд. филол. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: mumik1380@mail.ru

З.Н. Измариева, канд. филос. наук, доц., Башкирский государственный аграрный университет, г. Уфа, E-mail: izmarieva@yandex.ru

МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Данная статья посвящена описанию практических результатов применения метода проектов в процессе обучения иностранному языку на уровне среднего профессионального образования в вузе. Приводятся результаты анкетирования обучающихся по направлениям среднего профессионального образования в Башкирском государственном аграрном университете. Несмотря на то, что проектная деятельность практикуется на всех ступенях образования, начиная со старшей школы, многие студенты не имеют навыка подготовки результатов исследования в виде проекта. Метод проектов нацелен на индивидуализацию образования, с одной стороны, и выработку навыка групповой работы – с другой. Раскрываются возможности проектной деятельности на занятиях по иностранному языку, позволяющие обучающимся применять накопленные языковые знания в речи, развить не только языковые и речевые, но также и коммуникативные компетенции. Исследование базируется на положении о том, что проект – это от души выполняемый замысел на основе личного интереса студента, направленный на повышение мотивации к изучению иностранного языка.

Ключевые слова: метод проектов, проектная деятельность, среднее профессиональное образование, мотивация, иностранный язык

Эта публикация фокусируется на представлении практических достижений использования методики проектной работы в рамках изучения иностранного языка на уровне среднего профессионального образования (СПО). Публикуется анализ опроса студентов, обучающихся по специальностям среднего профессионального образования в Башкирском государственном аграрном университете. Хотя разработка проектов осуществляется на каждом этапе обучения, начиная с последних классов средней школы, большинство обучающихся не обладает умением оформления итогов исследований в форме проекта. Подход, основанный на проектах, направлен на персонализацию обучения, с одной стороны, а также на развитие умения работать в команде – с другой. Проектная деятельность на уроках иностранного языка способствует использованию обучающимися собранных лингвистических навыков в устной речи, тем самым развивают не только языковые и речевые умения, но и коммуникативные навыки.

Исследование опирается на утверждение, согласно которому проект представляет собой искренне реализуемое намерение, основанное на индивидуальном увлечении учащегося, цель которого заключается в стимулировании стремления к изучению иностранного языка.

Актуальность данного исследования состоит в том, что обращение к студенту как субъекту образовательного процесса позволяет преподавателю определить векторы применения метода проектов в общей системе методических технологий, приемов и методов, что, в свою очередь, способствует обеспечению продуктивной обратной связи. Рассмотрение студента не как пассивного получателя информации, а как активного субъекта образовательного процесса, критически вовлеченного в процесс обучения, значительно повышает эффективность применения метода проектов. Этот подход позволяет преподавателю не только определить оптимальные векторы интеграции метода проектов в существующую методическую систему, но и существенно улучшить качество обратной связи, сделав её более целенаправленной и продуктивной.

Настоящее исследование является продолжением поиска способов оптимизации иноязычного образования в ракурсе преемственности «школа – вуз» [1; 2]. Его цель состоит в выявлении места метода проектов в индивидуальном восприятии иноязычной подготовки обучающихся на уровне среднего профессионального образования (СПО) в вузе для успешного интегрирования метода в образовательный процесс. Для достижения поставленной цели необходимо

обозначить следующие задачи: обоснование значимости персонализированного обучения в современной образовательной среде; определение роли проектной деятельности в развитии индивидуальных навыков каждого участника; раскрытие возможностей проектной деятельности на занятиях по иностранному языку с целью повышения мотивации к изучаемой дисциплине на уровне СПО; обоснование роли преподавателя как организатора и консультанта для эффективного взаимодействия участников проекта.

Развитие умений и навыков проектной деятельности обозначено в качестве универсальной компетенции, формируемой на всех ступенях образования. Педагоги-практики делятся опытом применения метода на своих занятиях, а теоретики обосновывают его педагогическую сущность (Л.Т. Палаева, Е.С. Полат, В.Е. Родионов, М.М. Рубинштейн, А.Н. Щукин и др.). Общим в толковании метода является то, что он представляет собой совместную технологически выверенную творческую деятельность по получению определенного продукта, в ходе которой происходит развитие личности обучающихся [3]. Мы базируем наше исследование на положении, лежащем в основе метода проектов, ставшим в свое время революционным пониманием проекта, данным одним из его основоположников, американским педагогом У.Х. Килпатриком, как *от души* выполняемого *замысла* обучения на основе *личного интереса* [4].

О том, что преподаватели иностранных языков используют данный метод *от души*, свидетельствует их активная исследовательская деятельность: по запросу «иностраный язык, школа, метод проектов» поисковая система по научным публикациям «Академия Гугл» выдает 24 100 результатов, «иностраный язык, вуз, метод проектов» – 20 900, «иностраный язык, СПО, метод проектов» – 21 500 (на 12.11.2024 г.). Метод проектов сегодня признан самым эффективным для активизации и развития творческих способностей обучающихся, формирования навыков проектирования, планирования, реализации междисциплинарных связей, практического применения знаний, повышения мотивации к учебной и будущей профессиональной деятельности, воспитания деловых качеств.

При этом возникает вопрос: а как воспринимают данный метод сами обучающиеся? Исследований в этом направлении мало, они разрозненны, иногда противоречивы; требуется больше фактического материала для определения общепедагогических, методических, психологических и иных оснований восприятия. Так, опрос студентов одного из университетов нашей страны показал их положительное отношение к данной форме совместной работы. 10 вопросов анкеты были направлены на выявление наличия опыта проектной деятельности до поступления в вуз; опыта вузовского выполнения проектов с использованием специальных программ и платформ; установление личностных качеств, полученных в ходе проектной деятельности, и проблем, возникающих на этом пути. Основными проблемами оказались слабая мотивация, непонимание прикладной значимости работы, неумение распределять время на ее выполнение и действовать в команде. Для их устранения авторы предлагают обратить внимание на совместный подбор языковых материалов для проектов по специальности и рекомендуют ввести специальный курс по управлению проектами [5]. 52% старшеклассников одной из гимназий называют выполнение проекта лучшей формой организации их самостоятельной работы, поскольку они могут проявить инициативу, реализовать творческий подход и быть самостоятельными. Их анкета включала вопросы об опыте участия в проектах в предыдущие годы обучения, об инициаторе проекта (у 78% это был учитель), о предпочтительной форме работы (72% высказались за работу в группе) [6]. Вместе с тем 75% обучающихся 2-го курса колледжа при вузе назвали дисциплину «Иностраный язык» бесполезной, а повышение мотивации они видят только в возможности практического применения полученных знаний [7].

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в обращении к месту проектной деятельности в иноязычном образовании на уровне СПО. Для достижения цели использовалась следующая методологическая база: теоретические методы: анализ научной литературы и нормативных документов, обобщение, синтез; практические: метод проектов в организации процесса обучения школьников; эмпирические: анкетирование; математические: ранжирование и количественный анализ.

Теоретическая значимость исследования: полученные результаты могут быть использованы педагогами в развитии концепции проектной деятельности.

Практическая значимость исследования: возможность использования ее результатов в процессе обучения иностранному языку студентов СПО в вузе.

Новизна данного исследования состоит в том, что было выявлено отношение обучающихся к интерактивной форме обучения (проектной деятельности на занятиях по иностранному языку) с целью такой организации выполнения проектной работы, которая позволила бы пробудить *личный интерес*, повысить мотивацию, что, в свою очередь, зависит от *замысла* преподавателя по организации проектной работы в соответствии с уровнем языковой подготовки и возможностями студентов.

Работа над проектом – это поэтапная деятельность. Данный постулат мы возьмем за основу для того, чтобы показать на конкретном примере, как воздействует *замысел* преподавателя-организатора проекта на развитие *личного интереса* студента-исполнителя проекта. И, соответственно, как отношение студента к проекту, иначе его *личный интерес* могут воздействовать на организацию проектной работы, то есть *замысла* преподавателя.

Существует множество методик поэтапной работы над проектом, среди которых нас заинтересовали работы [8–11]. Исследователи предлагают организовать проектную деятельность в три (Ю.В. Дроздова), четыре (В.С. Кукушин), пять (Е.С. Полат), шесть (Л.Н. Горобец) этапов.

Основываясь на данных методиках, рассмотрим организацию проекта со студентами СПО преподавателями кафедры иностранных языков Башкирского государственного аграрного университета. Мы полагаем, что в рамках нашего проекта необходимо выделить следующие этапы:

- 1) подготовительный;
- 2) организационный;
- 3) поисково-исследовательский;
- 4) информационно-презентативный;
- 5) заключительный.

Рассмотрим представленные этапы выполнения проекта.

1) Суть первого, подготовительного этапа – это продумывание темы проекта или создание *замысла*. Мы полагаем, что нам подходит рассмотрение замысла как литературного термина, так как преподавание – это тоже творческий процесс. У замысла есть две стороны: идейная – определение проблемы (темы) и сюжетная – планирование хода событий. Преподаватель должен представить тему и обсудить ее со студентами. Тема должна быть интересной, актуальной, и тогда она сможет вызвать *личный интерес*. Задача преподавателя состоит в мотивации студентов на изучение данной темы. Выбор темы «Our University» «Наш университет» является не случайным в связи с ее актуальностью для студентов первого курса. Преподаватель должен объяснить, что теперь это их *Alma mater*, и каждый студент должен знать историю, традиции, структуру своего вуза, чтобы он действительно стал родным домом на предстоящие годы обучения. Важнейшим фактором выбора данной темы является также то, что в соответствии с рабочей программой она изучается студентами на первом курсе в первом семестре (сентябрь–декабрь). Соответственно, уже на первых занятиях развиваются основные языковые навыки: чтение, говорение, письмо и аудирование посредством лексико-грамматического разбора текста-клише, заполнения словаря-минимума по теме, беседы по вопросам и просмотра видео фрагментов, способствующие снятию языковых барьеров при работе над проектом. Меры, принимаемые к снятию языковых трудностей, способствуют повышению мотивации и появлению *личного интереса* студентов к проекту.

2) Основной задачей организационного этапа является определение типа проекта.

Наиболее полной считается типология проектов, разработанная Е.С. Полат:

- по методу (исследовательские; творческие; ролево-игровые; информационные; практико-ориентированные);
- по характеру координации (с открытой очевидной координацией; проекты со скрытой координацией);
- по количеству участников (личные (индивидуальные); парные; групповые);
- по характеру контактов (внутренние (региональные); международные);
- по продолжительности проведения (краткосрочные; средней продолжительности; долгосрочные).

Тем не менее проекты, направленные на обучение иностранным языкам, имеют особые характеристики:

- 1) использование языка в ситуациях, наиболее близких к условиям реальной жизни;
- 2) акцент на самозанятости;
- 3) актуальная и интересная тема для участников;
- 4) выбор лингвистического материала, типы задач и порядок работы, соответствующей теме и цели проекта;
- 5) визуализация результата [12].

Как правило, в реальной практике приходится иметь дело со смешанными типами проектов. Следовательно, при создании конкретного проекта для конкретной группы преподавателю необходимо изучить базовую типологию проектов (например, по Е.С. Полат) с учетом особых характеристик проектов на иностранном языке. В связи с этим И.А. Зимняя отмечала, что при определении типа проекта немаловажным является способность предугадывать результаты и возможные последствия, складывающиеся как результат выбранного решения [13]. Для принятия правильного решения, формирования замысла, а именно выявления типа проекта для нашего исследования был проведен анкетный опрос, в котором приняли участие 105 обучающихся по пяти программам СПО Башкирского ГАУ.

Анкетный опрос был проведен в два этапа. Первый на фазе подготовки проекта, задача которого состоит в определении степени подготовленности обучающихся к выполнению проектной деятельности на иностранном языке.

Таблица 1

Выполняли ли Вы проектную работу на уроке иностранного языка в школе

Варианты ответов	% к общему числу опрошенных
Да	22,8%
Нет	77,2%

Первый вопрос анкеты, направленный на выяснение степени участия студентов в проектах на уроке иностранного языка в школе, показал следующие результаты (табл. 1).

Анализ ответов на данный вопрос позволил сделать вывод о том, что большая часть опрошенных респондентов (77,2%) не выполняли данную работу в школе. Отсюда мы полагаем, что при таком соотношении наилучшей формой работы над проектом будет групповая. Для подтверждения этого факта обратимся к таблице, разработанной С.Б. Ступиной (табл. 2).

Таблица 2

Преимущества и недостатки групповых и индивидуальных работ

Тип работы	Преимущества	Недостатки
Групповая	Навык сотрудничества	Возможность не проявлять активности
	Глубина проекта	Неполучение всестороннего опыта
	Распределение обязанностей	Снижение ответственности
	Комфортность ситуации	Трудности организации и координации работы
	Обогащение опытом	Трудности оценивания
	Групповое сплочение	—
Индивидуальная	Полный и разносторонний опыт	Нет опыта сотрудничества
	Развитие личных качеств	Нет возможности обогащения чужим опытом
	Учет интересов автора	Трудоемкость работы
	Результат зависит от автора	Ответственность на всех этапах
	Справедливость оценки	—

Неподготовленность большей части обучающихся к проектной деятельности обуславливает выбор групповой формы работы как предпочтительной, что подтверждается выводами С.Б. Ступиной [14]. Автор считает, что главными преимуществами коллективной работы среди прочих являются групповое сплочение, приобретение навыков сотрудничества и обогащение опытом, в тоже время основным недостатком индивидуальной проектной деятельности является отсутствие опыта и невозможность обогатиться чужим опытом, трудоемкость и ответственность. К тому же первокурсники, как отмечают многие исследователи, находясь на начальном этапе обучения, нуждаются в сплоченности, а этого можно достигнуть в результате совместной работы. Большая часть опрошенных нами студентов также не имеют опыта работы над проектом (табл. 1), и поэтому совместное выполнение проекта будет шагом к единению студенческой группы, что необходимо для поисково-исследовательской деятельности, являющейся третьим этапом работы над проектом.

На данном этапе роль преподавателя-организатора проекта проявляется в оказании помощи при распределении обязанностей. Как было отмечено ранее, каждый проект, планируемый преподавателем, должен соответствовать уровню группы, которая будет работать над проектом. Однако здесь уместно вспомнить такое понятие, как «персонализация образования» [15]. Персонализация предполагает «ориентацию на внутренний мир студентов» [15, с. 80], умение сочетать полученные знания и их практическое применение для решения проблемы. Метод проектов предполагает самостоятельность в выборе пути для достижения цели, поиске и анализе информации, совместную работу в команде. Все эти факторы лежат в основе персонализации образования. В дополнении к этому отметим, что преподаватель должен учитывать не только общий уровень группы, но и индивидуальные способности и интересы каждого студента. Это позволяет обеспечить максимальную вовлеченность и мотивацию обучающихся в процессе обучения. Так, например, студенты, которые посещают спортивные секции, получают задание, связанное с рассказом о спортивной базе университета; работу различных кружков вокала, танцев и т. п. освещают студенты, которые посещают Центр эстетического воспитания и т. д.

3) Поисково-исследовательский этап является основным в выполнении проекта. Данный этап, как лакмусовая бумажка, проявит, является ли *замысел*, точнее, как отмечалось выше, сюжетная часть правильной. Практически каждый

участник сможет участвовать на данном этапе в соответствии с распределенными заданиями: студенты изучают литературные источники в библиотеке на русском и английском языках, обращаются к удаленным базам данных, посещают музеи, спорткомплексы, виварий, зимний сад и т. д., то есть занимаются сбором и изучением необходимой информации, непосредственным исследованием проблемы. Чем правильнее были распределены обязанности каждого участника в соответствии с их знаниями, умениями и навыками на втором этапе, тем эффективнее будет результат и более творчески будет выполнено задание. На данном этапе преподаватель является скорее наблюдателем, но в случае необходимости консультирует участников проекта. Роль преподавателя как языкового консультанта на данном этапе необходима для улучшения языкового фона с целью грамотного оформления презентации на иностранном языке.

4) Информационно-презентативный этап, который иначе можно назвать технологическим, представляет собой защиту проекта. Отметим, что определенные формы изложения конечного результата своей работы должно решиться еще на организационном этапе, исходя из того, что значительная часть студентов не имеют опыта работы над проектом. На это нацелен один из вопросов проведенной анкеты (табл. 3).

Таблица 3

Если выполняли (проект), то в какой форме были представлены результаты работы (отметьте все подходящие ответы)

Формы	% к общему числу опрошенных
Мультимедийная презентация	44
Монологическое высказывание	17
Эссе	8
Реферат	21
Видеотчет	6
Другое (экскурсия, фотоотчет)	7

Результаты опроса показали, что презентация с помощью мультимедийных технологий является наиболее популярной и наиболее распространенной формой представления конечного результата проекта среди вчерашних школьников. Следовательно, у них имеется определенный опыт защиты проекта с применением мультимедиа. Соответственно, будет логичным выбрать данную форму работы для защиты проекта. Кроме того, данная форма представления конечного продукта является наиболее предпочтительной и в вузе как для индивидуального представления итогового контроля обучения (курсовая работа, дипломная работа и т. д.), так и для представления итогов работы в рамках группового проекта ввиду наглядности. Кроме того, благодаря наглядности проект, выполненный на иностранном языке, будет более доступным для понимания, чем другие формы отчета. На этапе защиты проекта консультативная помощь преподавателя направлена на преодоление языкового барьера. Проектная методика стимулирует речевую активность студентов, так как каждый студент участвует в защите проекта, представляя то задание, которое ему было дано с учетом его интересов. Защита группового проекта в виде представления персонализированных заданий способствует применению теоретических знаний на практике. Мы полагаем, что данный метод выводит обучение по программам СПО на новый уровень. Опыт показывает, что студенты, работающие над проектом, демонстрируют более высокий уровень личностной и языковой зрелости.

Замысел, выполняемый *от души*, позволяет получить качественный продукт в виде грамотно составленной и представленной презентации, хотя и потребует огромных временных затрат преподавателя на подготовительном этапе.

Пятый, заключительный этап состоит в подведении итогов. Второй этап анкетного опроса был проведен после защиты проекта.

Данный блок вопросов (табл. 4) направлен на выяснение отношения студентов к выполненной проектной работе. Иными словами, проявился ли *личный интерес*, верен ли был *замысел* преподавателя и удалось ли ему повысить мотивацию.

Итак, согласно результатам опроса, выполнение проекта «Our University» в групповом формате было очень интересно (66%) или достаточно интересно (23%) в совокупности 89% студентов. Данный факт свидетельствует в первую очередь о том, что *замысел* преподавателя был верным. Доказательством грамотной организации работы студентов на первом этапе, а именно правильного

Таблица 4

Вопросы о работе над проектом

	Вопросы	Очень	Достаточно	Не очень	Не доволен
			интересно/доволен	интересно/доволен	
		% к общему числу опрошенных			
1.	Насколько Вам было интересно заниматься групповой проектной деятельностью?	66%	23%	8%	3%
2.	Насколько Вас заинтересовала тема проекта?	74%	16%	7%	3%
3.	Насколько Вы были довольны своими обязанностями и заданиями в группе?	63%	30%	7%	0%

выбора темы, является то, что 90% опрошенных на второй вопрос ответили, что им было очень интересно (74%) или достаточно интересно (16%). Отряд- ное отметить, что эти цифры подтверждают также, что в колледж поступили не «случайные» абитуриенты, а те, кто поступал в университет целенаправленно, заинтересовавшись перспективами и богатой историей лидирующего аграрного вуза страны. И, наконец, третий вопрос касался непосредственно самого процесса работы над проектом. 93% студентов (63% – очень, 23% – достаточно) были довольны своими обязанностями, что вызвало живой интерес и творче- ский подход к выполнению проекта. Здесь ярко проявляется роль преподава- теля как организатора, правильно распределившего задачи в соответствии с возможностями студентов и их личными интересами. Заключительным вопро- сом анкеты на втором этапе было выяснение навыков, необходимых для выпол- нения проекта (табл. 5).

Таблица 5

Какие навыки, по Вашему мнению, в большей степени пригодились Вам в подготовке проекта? (Отметьте не более 3–4 ответов)

	Навык	Количество	%
1.	Умение решать возникающие в ходе работы проблемы	30	28
2.	Способность взаимодействовать / сотрудничать с од- ногруппниками	31	29
3.	Способность работать самостоятельно	22	21
4.	Знание иностранного языка	26	28
5.	Навыки пользования компьютером	24	23
6.	Соблюдение дисциплины (пунктуальность, выполне- ние заданий лидера группы (старосты и т. п.)	32	19
7.	Способность к проявлению инициативы	16	18

Библиографический список

- Новикова О.Н., Изимариева З.Н. Роль интерактивных методов в организации преемственности иноязычного образования. *Российский электронный научный журнал*. 2017; № 3 (25). Available at: <https://journal.bsau.ru>
- Новикова О.Н., Изимариева З.Н. Проблемные аспекты двустороннего процесса обучения студентов по программам СПО в вузе. *Российский электронный научный журнал*. 2023; № 1 (47). Available at: <https://journal.bsau.ru>
- Факторович А.А. *Педагогические технологии: учебное пособие для вузов*. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
- Knoll M. «I had made a mistake»: William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*. 2012; Vol. 114: 45. Available at: https://www.researchgate.net/publication/291157539_I_had_made_a_mistake_William_h_Kilpatrick_and_the_project_method
- Зубарева Е.В., Тучкова И.Г. Проектная деятельность на иностранном языке в вузе: вызовы и преимущества. Мнение студентов. *Вестник университета*. 2023; № 4: 179–188.
- Тайлакова Е.А. Интеграция отечественного и европейского опыта экологической проектной деятельности школьников. *Известия Кабардино-Балкарского государственного университета*. 2013; Т. 3, № 1: 99–103.
- Недорезова Н.А. Роль проектной деятельности в системе подготовки специалистов среднего звена (на примере дисциплины «Иностранный язык в профессиональной деятельности»). *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: сборник материалов Всероссийской научно-методической конференции*. Оренбург, 2023: 2430–2434.
- Дроздова Ю.В. Метод проектов на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2014; № 6 (62): 195–198. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22768234>
- Педагогические технологии: учебное пособие для студентов педагогических специальностей*. Под ред. В.С. Кукушина. Москва, 2004.
- Горобец Л.Н. «Метод проекта» как педагогическая технология. *Вестник Адигейского государственного университета*. Серия 3: Педагогика и психология. 2012; № 2. Available at: http://vestnik.adygnet.ru/files/2012.3/2138/gorobets2012_3.pdf
- Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для сту- дентов педагогических вузов и системы повышения квалификации преподавателей педагогических кадров*. Москва: Академия, 2000.
- Григорьева-Голубева В.А., Барыбина Н.В. Оценка эффективности метода проектов в процессе обучения иностранным языкам. *Вестник Ленинградского государ- ственного университета им. А.С. Пушкина*. 2019; № 4: 108–117.
- Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 1991.
- Ступина С.Б. *Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно- методическое пособие*. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009.
- Моисеева Т.В. Персонализация образования – новое направление высшей профессиональной школы. *Мир науки, культуры и образования*. 2024; № 1 (104): 78–82.

References

- Novikova O.N., Izimarieva Z.N. Rol' interaktivnykh metodov v organizatsii preemstvennosti inoyazychnogo obrazovaniya. *Rossiiskij `elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2017; № 3 (25). Available at: <https://journal.bsau.ru>
- Novikova O.N., Izimarieva Z.N. Problemye aspekty dvustoronnego processa obucheniya studentov po programam SPO v vuze. *Rossiiskij `elektronnyy nauchnyy zhurnal*. 2023; № 1 (47). Available at: <https://journal.bsau.ru>
- Faktorovich A.A. *Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
- Knoll M. «I had made a mistake»: William H. Kilpatrick and the project method. *Teachers College Record*. 2012; Vol. 114: 45. Available at: https://www.researchgate.net/publication/291157539_I_had_made_a_mistake_William_h_Kilpatrick_and_the_project_method
- Zubareva E.V., Tuchkova I.G. Proektnaya deyatel'nost' na inostrannom yazyke v vuze: vyzovy i preimushchestva. Mnenie studentov. *Vestnik universiteta*. 2023; № 4: 179–188.
- Tajlakova E.A. Integratsiya otechestvennogo i evropejskogo opyta `ekologicheskoy proektnoy deyatel'nosti shkol'nikov. *Izvestiya Kabardino-Balkarskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; T. 3, № 1: 99–103.
- Nedorozova N.A. Rol' proektnoy deyatel'nosti v sisteme podgotovki specialistov srednego звена (na primere discipliny «Inostrannyj yazyk v professional'noj deyatel'nosti»). *Universitetskij kompleks kak regional'nyj centr obrazovaniya, nauki i kul'tury: sbornik materialov Vserossiiskoj nauchno-metodicheskoy konferencii*. Orenburg, 2023: 2430–2434.
- Drozдова Yu.V. Metod proektov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2014; № 6 (62): 195–198. Available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22768234>
- Pedagogicheskie tehnologii: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh special'nostej*. Pod red. V.S. Kukushina. Moskva, 2004.
- Gorobec L.N. «Metod proekta» kak pedagogicheskaya tehnologiya. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya. 2012; № 2. Available at: http://vestnik.adygnet.ru/files/2012.3/2138/gorobets2012_3.pdf
- Polat E.S., Buharkina M.Yu., Moiseeva M.V., Petrov A.E. *Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i sistemu povysheniya kvalificirovannykh pedagogicheskikh kadrov*. Moskva: Akademiya, 2000.
- Grigor'eva-Golubeva V.A., Barybina N.V. Ocenka `effektivnosti metoda proektov v processe obucheniya inostrannym yazykam. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2019; № 4: 108–117.
- Zimnyaya I.A. *Pshhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
- Stupina S.B. *Tehnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole: uchebno- metodicheskoe posobie*. Saratov: Izdatel'skij centr «Наука», 2009.
- Moiseeva T.V. Personalizatsiya obrazovaniya – novoe napravlenie vysshej professional'noj shkoly. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 78–82.

Статья поступила в редакцию 04.12.24

Nosova I.V., Cand. of Sciences (Sociology), senior lecturer, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (Novosibirsk, Russia), E-mail: nvi_iris@inbox.ru

Nosov D.D., postgraduate, teaching assistant, Siberian State University of Telecommunications and Information Sciences (Novosibirsk, Russia), E-mail: frulomaximus@yandex.ru

THE ROLE OF EDUCATION IN PREVENTING THE IMPACT OF DESTRUCTIVE CONTENT ON YOUNG PEOPLE. The article examines the changing technological ecosystem of young people in connection with rapid transformations in the technological landscape. The statistics of 2024 on the main trends in Russian media consumption in the field of video, messengers, social networks, games and e-com are presented. The difference between the behavior of "digital aborigines" and "digital migrants" in the digital environment is shown. The positive aspects of the use of social networks in various spheres of life of modern youth are listed. Special attention is paid to risks that social networks carry. Results of the study of youth exposure to destructive content are presented. Ways of forming an anthropological security strategy to neutralize cyber risks are outlined, which will explain the key threats and risks to the well-being of society and the individual in conditions of digitalization and will make it possible to expand the understanding of information security strategy. This model should be created and implemented primarily through the education system.

Key words: Internet, social networks, digitalization, cyber risks, anthropological security, destructive content

И.В. Носова, канд. социол. наук, доц., Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: nvi_iris@inbox.ru

Д.Д. Носов, аспирант, ассистент, Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики, г. Новосибирск, E-mail: frulomaximus@yandex.ru

РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ВЛИЯНИЯ ДЕСТРУКТИВНОГО КОНТЕНТА НА МОЛОДЕЖЬ

В статье рассматривается изменение технологической экосистемы современных молодых людей в связи с быстрыми трансформациями в технологическом ландшафте. Приводится статистика 2024 года главных трендов медиапотребления россиян в области видео, мессенджеров, соцсетей, игр и e-com. Показано различие поведения в цифровой среде «цифровых аборигенов» и «цифровых иммигрантов». Перечислены положительные стороны использования социальных сетей в разных сферах жизнедеятельности современной молодежи. Отдельное внимание уделяется рискам, которые несут в себе соцсети. Приводятся результаты исследования о подверженности молодежи деструктивному контенту. Намечены пути формирования стратегии антропологической безопасности для нейтрализации киберрисков, которая объяснит ключевые угрозы и риски благополучию социума и человека в условиях цифровизации и позволит расширить понимание стратегии информационной безопасности. Данная модель должна создаваться и реализовываться в первую очередь через систему образования.

Ключевые слова: интернет, социальные сети, цифровизация, киберриски, антропологическая безопасность, деструктивный контент, система образования

Статья подготовлена в рамках НИР по Госзаданию № 071-03-2024-008 от 19.01.2024

Актуальность темы обусловлена трансформацией технологического ландшафта, происходящей в последние годы, что, в свою очередь, быстро меняет технологическую экосистему современных молодых людей. Тем не менее с расширением использования цифровых гаджетов возрастает риск для психического здоровья людей, связанный с технологическим прогрессом. В этом исследовании представлен обзор современных киберрисков, с которыми сталкивается в настоящее время молодежь. В качестве научной новизны в обзоре будут рассмотрены опасности и последствия скрытого и явного деструктивного контента, размещаемого в Интернете, с акцентом на повышение осведомленности и поиска эффективных мер, направленных на решение этих социальных проблем, поскольку цифровая эра будет только набирать обороты. Теоретическая значимость работы заключается в намеченных подходах создания модели антропологической безопасности для нейтрализации киберрисков. Практическая значимость представлена рядом конкретных рекомендаций для борьбы с влиянием деструктивного контента на молодежь, которые должны быть реализованы в том числе и через систему образования. Поскольку указанная проблема возникла сравнительно недавно, то ее обсуждение хоть и ведется достаточно активно, но только на страницах научных журналов, пока не создано фундаментальных научных исследований на этот счет.

В качестве методов научного исследования для выявления и изучения распространности деструктивного контента использован контент-анализ различных интернет-ресурсов, а также опрос молодежи с целью выявления подверженности ее деструктивному контенту. Цель работы: проанализировать новые риски и угрозы, возникающие в результате распространения деструктивного контента в цифровой среде, и наметить возможные пути их нейтрализации. Объект исследования — деструктивный контент. Для реализации поставленной цели необходимо решить следующие задачи: анализ изменений, вызванных глобальным использованием Интернета и его возможностей; выявление положительных и отрицательных социальных эффектов цифровизации; изучение возможностей и рисков социальных сетей; исследование подверженности молодежи деструктивному контенту; определение мер по нейтрализации киберрисков.

Распространение цифровизации среди молодежи

Стремительные изменения в технологическом ландшафте, вызванные устойчивостью глобального использования Интернета, появлением социальных сетей, широкой доступностью мобильных устройств и внедрением мобильных приложений для удовлетворения потребностей в доступе к социальным сетям и медиапотреблении, привели к широкомасштабным изменениям технологической экосистемы современных молодых людей. Исследования, проводимые в мире последние годы, показали, что подавляющее большинство молодежи имеет до-

ступ к смартфону и домашнему компьютеру (95% и 88% соответственно), в то время как 89% сообщили, что находятся в Сети несколько раз в день или почти непрерывно. Помимо активного использования социальных сетей, многие молодые люди полагаются на мессенджеры и сервисы коротких сообщений (SMS), которые также называются текстовыми сообщениями, как на наиболее распространенный способ общения с близкими друзьями. С демографической точки зрения молодые люди значительно чаще, чем представители других возрастных групп, используют цифровые платформы на постоянной основе [1].

Статистика этих показателей по России представлена в докладе «Люди в Интернете: кто, что, когда и где?» руководителя департамента по работе с клиентами Mediascope Ирины Суановой. В нем рассказывается о главных трендах медиапотребления россиян в области видео, мессенджеров, соцсетей, игр и e-com.

— Уже 103 млн россиян старше 12 лет пользуются интернетом хотя бы раз в месяц — это 85% населения. Средний житель страны тратит на это 4 часа 43 минуты в день.

— Среднее время потребления мобильного интернета в день на человека составляет 3 часа 52 минуты. Чем младше россияне, тем больше времени они проводят онлайн: у группы 12–24 лет этот показатель достигает почти 6 часов в сутки.

— Самая большая доля времени в структуре интернет-потребления приходится на просмотр видео (22%), далее идут социальные сети и мессенджеры (по 17%), игры (9%), e-com и поиск (по 4%).

— В структуре жанровых интересов пользователей YouTube, которые ищут контент на площадке, самую большую долю (22%) занимает музыка. На втором месте с небольшим отрывом развлекательные видео и блогерский контент (21%). В топ-5 также вошли видео игры (11%), сериалы (8%) и детский контент (8%).

— Самый популярный мессенджер у всех россиян старше 12 лет — WhatsApp, им в среднем в день пользуется 67% населения в этой группе. На втором месте Telegram со среднесуточным охватом 49% и высокой динамикой прироста с 2022 года.

— Игры занимают около 10% мобильной онлайн-активности во всех возрастных группах старше 12 лет. Самым популярным жанром мобильных игр у россиян остаются казуальные — то есть игры с простыми механиками [2].

В то время как новые коммуникационные технологии увеличивают возможности молодежи в обучении, расширяют их доступ к большому количеству разнообразной информации и предоставляют им возможность самовыражения, поиска друзей и налаживания социальных связей, современная молодежь должна противостоять опасным побочным эффектам, сопровождающим развитие цифровой среды. Сосуществование положительных и отрицательных социальных эффек-

тов цифровизации и, в частности, их негативные последствия широко обсуждаются в литературе по общественным и медицинским наукам.

Влияние социальных сетей

Социальные сети стали неотъемлемой частью повседневной жизни молодого поколения, а подростки и молодые люди составляют большинство постоянных пользователей и приверженцев цифровых технологий. Термин «цифровые аборигены» был введен для обозначения нового поколения, которое родилось и выросло в эпоху цифровых технологий, в отличие от старших поколений, получивших название «цифровых иммигрантов», которым приходится учиться ориентироваться в технологиях и адаптироваться к цифровой среде. По мере быстрого роста популярности сайтов и приложений социальных сетей, таких как ВКонтакте, Яндекс Дзен, Телеграм, Одноклассники, Rutube, они широко используются в качестве платформ для создания, поддержки, обмена информацией и создания сообществ людей, имеющих общие интересы. В дополнение к тому, чтобы быть в курсе текущих событий и предстоящих мероприятий, молодежь использует сайты социальных сетей, будь то в виде мобильных приложений или веб-сайтов, для создания виртуальных групп или фан-страниц за пределами своей географической близости, тем самым объединяя различные части мира и различные культуры в «глобальную деревню». В сфере высшего образования социальные сети широко используются для привлечения студентов, установления контактов с преподавателями, продвижения научных исследований, создания профессиональных связей, что делает онлайн-обучение все более популярным методом проведения занятий.

Однако возможности общения, предлагаемые социальными сетями, не обходятся даром, поскольку было доказано, что чрезмерное использование цифровых медиа приводит к множеству психических расстройств и сбоев в жизни, таких как недосыпание, социальная изоляция, ожирение, депрессия, употребление психоактивных веществ, психологические расстройства, суицидальные мысли, тревога и депрессия. В социальной сфере социальные сети привели к переосмыслению сути и динамики дружбы, поскольку незнакомцы, также как и знакомые, теперь могут быть добавлены в качестве «друзей», что привело к разрушению основных социальных норм и физической дистанции, которые ранее определяли человеческие взаимодействия. Молодежь может не осознавать того широкого влияния, которое поведение в социальных сетях может оказать на реальную жизнь в условиях роста числа цифровых преступлений. Например, рискованное поведение в Интернете, такое как размещение личной контактной информации и регулярных обновлений информации о своем местонахождении на сайтах социальных сетей, может поставить под угрозу личную безопасность и увеличить риск нежелательных контактов. С одной стороны, молодые люди могут улучшить самопрезентацию и создать желаемую онлайн-идентичность, тщательно составляя свой профиль, размещая в нем фотографии и публикации, а также делясь своими интересами, предпочтениями, эмоциями. С другой стороны, многие из них практически не контролируют то, как аудитория интерпретирует эту информацию. Так же, несмотря на попытки скрыть нежелательную информацию и публикации, если они однажды попали в Интернет, то останутся там навсегда. Что касается трудоустройства, социальные сети могут использоваться для принятия решений о приеме на работу, когда работодатели/рекрутеры регулярно проверяют потенциальных соискателей и предпочитают не нанимать кандидатов, которые открыто публикуют определенный контент (например, дискриминационные комментарии, провокационные фотографии, материалы о преступлениях, злоупотреблении психоактивными веществами и тому подобном) в своих социальных сетях [3].

Исследование подверженности деструктивному контенту молодежи и меры нейтрализации киберрисков

В современных условиях цифровизации становится актуальным проведение исследования социальных сетей для выявления тенденций в саморепрезентации деструктивных сообществ с политической, религиозно-политической идеологией и девиантным контентом: тематическим анализом контента; соотношения текстуальных и визуальных компонентов дискурса и тому подобное. Например, исламистских (радикальные салафитские), праворадикальных сообществ и сообществ с девиантным контентом (скулштинговой, депрессивно-суицидальной и пограничных тематик).

С целью мониторинга актуального состояния репрезентации деструктивного контента в российских социальных сетях проведено исследование подверженности молодежи деструктивному контенту. Исследование проводилось на базе двух новосибирских вузов – СибГУТИ и СГУВТ. В опросе приняли участие 469 человек: 331 (70,6%) и 138 (29,4%) соответственно.

Опрос выявил следующие результаты. 50,7% респондентов уязвимы к депрессивно-околосуицидальному контенту. Согласно идентификатору вовлеченности в «пограничный» контент, который носит внешне развлекательный характер, 54,2% респондентов толерантны к треш-контенту, не видят в нем скрытых угроз. Еще больший процент (66,5%) проявляют интерес к девиантному контенту, связанному с серийными убийцами, маньякам.

Ответы на вопрос «Встречались ли Вам группы в социальных сетях, в которых упоминались детали массового расстрела школьных заведений (колледжей или других учреждений), которые происходили за рубежом или в России?» показывают, что почти треть аудитории уверена, что встречалась с контентом, пропагандирующим скулштинг, а другая треть, возможно, имела поверхностное

знакомство с подобным контентом. Но при этом сравнительно небольшой процент аудитории (9,4%) демонстрирует, что более глубоко знаком с пропагандой скулштинга. 42% респондентов положительно реагируют, считают нравственно допустимым «черный юмор», заложенный в мемах относительно скулштинга.

В ответ на вопрос «Как Вы думаете, какой персонаж изображен в данном посте?» (изображение Владислава Рослякова, совершившего массовое убийство в Керченском политехническом колледже 17 октября 2018 года.) только 15 респондентов (3,1%) дали достаточно полный ответ (фамилия и имя или только фамилия шутера, «керченский стрелок» и подобные ответы). В 35 ответах (7,4%) правильно определен тип экстремиста («школьный стрелок») в общих чертах. Что свидетельствует о том, что небольшая часть аудитории глубоко погружена в скулштинговую тематику, но даже эти цифры настораживают.

Как видим, цифровые медиа становятся все более интегрированными в жизнь молодого поколения, поскольку использование сайтов и приложений социальных сетей для мобильных телефонов продолжает расти. Тем не менее с расширением использования цифровых гаджетов растут и риски, связанные с технологическим прогрессом. По мере развития цифровой эры необходимы более активные усилия специалистов по социальной работе и других заинтересованных сторон (например, родителей, педагогов, врачей и политиков/законодателей) для разработки превентивных инициатив и вмешательства, направленных на решение социальных проблем, связанных с цифровизацией общества.

Необходимо разрабатывать стратегии антропологической безопасности, нацеленной на акцентуацию аспектов ценностного и когнитивного порядка в защите личности от информационного, психологического и духовного деструктивного воздействия в цифровой среде. Данные стратегии должны быть обобщены в концепции антропологической безопасности, которая объяснит ключевые угрозы и риски благополучию социума и человека в условиях цифровизации, а так же риски кибернетизации природы человека, виртуализации социальных отношений и процессов и проявления целого спектра разновидностей деструктивной активности (автономной или же сопряженной со скрытыми формами экстремизма), нацеленной на разрушительное воздействие в сфере когнитивной системы, мировоззрения и нравственного сознания, эстетического мироощущения. Разработанная концепция позволит расширить понимание стратегии информационной безопасности за счет включения социокультурных практик в области противодействия деструктивному воздействию в цифровой среде.

Важно создать модель комплексной профилактики информационного и социокультурного противодействия виртуальным деструктивным движениям, среди которых необходимо выделить наиболее потенциально опасные. Данная модель должна включать в себя комплекс мер научно-образовательного, просветительского и регулятивного характера; практические рекомендации по очищению виртуальной среды от массы деструктивного контента и резонансных по своей сущности медиапродуктов.

Кроме того, должна быть разработана методика оценки контента виртуальных сообществ в социальных сетях по степени деструктивности. Данная методика позволит зафиксировать переходные и пограничные формы деструктивного контента, напрямую не связанного с пропагандой экстремизма и терроризма, но оказывающего разрушительное воздействие на ценностную и когнитивную сферу потребителей контента социальных медиа, в первую очередь детей и молодежи, стимулирующих распространение новых форм ценностного дезориентированного нигилистического сознания, радикализации, не связанной напрямую с политико-идеологическими идеями [4; 5].

Чтобы создать безопасное пространство в Интернете, специалисты по социальной работе могут совместно с родителями научить молодых людей принимать правильные решения онлайн. Вместо того, чтобы выступать с резкой критикой, которая еще больше усиливает стыд и чувство вины, социальное окружение должно прислушиваться к молодым людям, соблюдая «режим без осуждений и вопросов», когда раскрывается информация о личной виктимизации и психологической эксплуатации, чтобы помочь им справиться от травмы и вновь обрести доверие к цифровому миру. Мы рекомендуем всем, чья работа связана с молодежью, ознакомиться с онлайн-технологиями, с которыми регулярно сталкиваются молодые люди, чтобы преодолеть пробел в знаниях об онлайн-технологиях и социальных нормах/нравах, касающихся онлайн-взаимодействия, чтобы иметь больше возможностей помочь молодым людям, когда в этом возникает необходимость [6].

Крайне важно, чтобы образовательные учреждения разработали последовательную политику по предотвращению различных киберрисков, с которыми обычно сталкиваются молодые люди в современном мире. Особенно педагоги и социальные работники должны быть осведомлены о негативных последствиях, которые влекут за собой киберриски. Например, социологи в ходе исследований обнаружили, что многие преподаватели не знают о влиянии киберзапугивания на своих учеников. Мы рекомендуем средним и высшим учебным заведениям внедрять стратегии по сдерживанию киберрисков путем повышения осведомленности о таких рисках в учебных программах и налаживания партнерских отношений с общественными организациями для создания безопасной онлайн-среды. Учебные заведения должны рассмотреть возможность организации обучения или внедрения комплексной программы здоровых взаимоотношений, которая учит тому, как развивать здоровые взаимоотношения, которые не связаны со злоупотреблениями в Интернете, чтобы молодые люди могли лучше подготовиться к освоению

новых технологий и научились определять потенциальные маркеры риска. Кроме того, рекомендуется создавать атмосферу обучения, в которой особое внимание уделяется сопереживанию, укреплению доверия, открытому общению в учебном заведении и оказанию поддержки молодежи, пережившей кибертравму. Следует поощрять учащихся сообщать о случаях киберпреступлений и регулярно напоминать им о советах по безопасности в Интернете (например, о сохранении доказательств, блокировании, отслеживании), ответственном онлайн-общении и превентивных мерах для самозащиты [7].

В учебных заведениях должна быть налажена работа с молодыми людьми в целях устранения последствий онлайн-травм, используя группы поддержки, ориентированные на молодежь, которая подверглась виктимизации в Интернете или стала свидетелем виктимизации. Специалисты по социальной работе могут поощрять просоциальное поведение в Интернете и помогать молодежи совершенствовать онлайн-этикет/компетентность и понимание его значения, используя различные методики. Кроме того, необходимо наладить информирование молодежи о действиях в Интернете, связанных с высоким риском [6].

Законодатели также должны стремиться идти в ногу с развитием цифровых технологий, чтобы адекватно контролировать совершение цифровых преступлений, поскольку сложности с выявлением пользователей-преступников могут затруднить судебное преследование за цифровые преступления. Чтобы повысить осведомленность общественности об этой широко распространенной проблеме и более адекватной борьбе с преступлениями, связанными с использованием технологий, правоохранительным органам настоятельно рекомендуется публиковать данные о распространенности зарегистрированных и преследуемых в судебном порядке онлайн-преступлений. И последнее, но не менее важное: политики должны играть активную роль в выработке консенсуса и последовательности в законодательных определениях того, как преследовать за киберпреступления, и принять законы, которые будут касаться киберпреступлений.

Подводя итоги, остановимся на ключевых выводах. Во-первых, анализ изменений, вызванных глобальным использованием Интернета и его возможностью, показал, что подавляющее большинство россиян, и особенно молодежи, ежедневно использует Интернет, причем значительную часть времени они проводят в социальных сетях. Однако наряду с большим количеством положительных моментов использование социальных сетей несет и определенные риски, связанные в том числе с психологическим и физическим здоровьем. Исследование пространства социальных сетей с помощью контент-анализа выявило наличие в нем достаточно большого количества деструктивного контента различного вида. А проведенный опрос среди молодежи показал, что большинство респондентов сталкивались с таким контентом в социальных сетях и более половины подвержены его влиянию. Такая ситуация не может не настораживать и должна вести к разработке системы мер по нейтрализации вредоносного контента и защите молодежи от его влияния. Нами предложено разработать концепцию антропологической безопасности, которая будет основана на использовании ряда мер как превентивного характера, так и мер, направленных на снижение негативных последствий воздействия деструктивного контента на молодежь. Данная модель должна создаваться и реализовываться прежде всего на базе образовательных учреждений.

Исследование и многосторонний анализ деструктивного контента, динамики его изменения и развития позволяет разработать модели комплексных мер по социокультурной профилактике и противодействию виртуальным деструктивным движениям. В современном социокультурном состоянии российского социума необходимо выделить социокультурные, онтологические и философско-антропологические параметры, позволяющие выстроить стратегию информационной безопасности личности и сохранения традиционных культурно-ценностных основ общества в условиях интенсивной цифровизации, зачастую приносящей медиа-продукты с ценностно дезориентирующим и деструктивным потенциалом.

Библиографический список

1. Друкер М.М. Деструктивные компоненты социальных медиа. *Челябинский гуманитарий*. 2019; № 4 (49): 27–32. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnye-komponenty-sotsialnyh-media>
2. Что россияне делают в интернете 12.04.2024. *Mediascope*. Available at: https://mediascope.net/news/2125766/?sphrase_id=280990
3. Арифханова С.Н., Райков А.В. Исследование воздействия деструктивного контента на молодежную аудиторию. *Современное образование*. 2021; № 6 (103): 36–43. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozdeystviya-destruktivnogo-kontenta-na-molodyozhnyuyu-auditoriyu>
4. Дауров А.И., Гедугошев Р.Р. Деструктивная информация в социальных сетях и мессенджерах: проблемы обнаружения и противодействия. *Журнал прикладных исследований*. 2022: 92–95. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnaya-informatsiya-v-sotsialnyh-setyah-i-messendzherah-problemy-obnaruzheniya-i-protivodeystviya>
5. Тельбух В.В., Десятых А.В., Андрушкевич С.С., Пилипенко Л.В. Метод выявления деструктивного контента в информационных интернет-ресурсах. *Известия Тульского государственного университета*. Технические науки. 2023; Выпуск 3: 423–428 Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-vyyavleniya-destruktivnogo-kontenta-v-informatsionnyh-internet-resursah>
6. Тимошина Е.М. Деструктивные субкультуры несовершеннолетних как условия их виктимизации и криминализации. *Ученые записки Казанского юридического института МВД России*. 2021; Т. 6, № 2 (12): 286–293. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnye-subkultury-nesovershennoletnih-kak-usloviya-ih-viktimizatsii-i-kriminalizatsii>
7. Комаров В.В. Психолого-педагогическая профилактика размещения подростками деструктивного и аутодеструктивного контента в социальных сетях и мессенджерах. *Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус»*. 2023; Т. 22, № 1: 86–94. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-razmesheniya-podrostkami-destruktivnogo-i-autodestruktivnogo-kontenta-v-sotsialnyh-setyah>

References

1. Druker M.M. Destrutivnye komponenty social'nyh media. *Chelyabinskij gumanitarij*. 2019; № 4 (49): 27-32. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnye-komponenty-sotsialnyh-media>
2. Chto rossiyane delayut v internete 12.04.2024. *Mediascope*. Available at: https://mediascope.net/news/2125766/?sphrase_id=280990
3. Arifhanova S.N., Rajkov A.V. Issledovanie vozdeystviya destruktivnogo kontenta na molodezhnyuyu auditoriyu. *Sovremennoe obrazovanie*. 2021; № 6 (103): 36-43. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-vozdeystviya-destruktivnogo-kontenta-na-molodyozhnyuyu-auditoriyu>
4. Daurov A.I., Gedugoshev R.R. Destrutivnaya informatsiya v social'nyh setyah i messendzherah: problemy obnaruzheniya i protivodeystviya. *Zhurnal prikladnyh issledovaniy*. 2022: 92-95. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnaya-informatsiya-v-sotsialnyh-setyah-i-messendzherah-problemy-obnaruzheniya-i-protivodeystviya>
5. Tel'bu'kh V.V., Desyat'kh A.V., Andrushkevich S.S., Pilipenko L.V. Metod vyyavleniya destruktivnogo kontenta v informatsionnyh internet-resursah. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta*. *Tekhnicheskie nauki*. 2023; Vypusk 3: 423-428 Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-vyyavleniya-destruktivnogo-kontenta-v-informatsionnyh-internet-resursah>
6. Timoshina E.M. Destrutivnye subkul'tury nesovershennoletnih kak usloviya ih viktimizatsii i kriminalizatsii. *Uchenye zapiski Kazanskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii*. 2021; T. 6, № 2 (12): 286-293. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/destruktivnye-subkultury-nesovershennoletnih-kak-usloviya-ih-viktimizatsii-i-kriminalizatsii>
7. Komarov V.V. Psihologo-pedagogicheskaya profilaktika razmesheniya podrostkami destruktivnogo i autodestruktivnogo kontenta v social'nyh setyah i messendzherah. *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal «Gaudeamus»*. 2023; T. 22, № 1: 86-94. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-profilaktika-razmesheniya-podrostkami-destruktivnogo-i-autodestruktivnogo-kontenta-v-sotsialnyh-setyah>

Статья поступила в редакцию 23.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-197-199

Obukhova L.Yu., Senior Lecturer, Department of English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LYObukhova@fa.ru

NEW POTENTIALS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION USING AUDIOVISUAL MATERIALS. The article discusses new possibilities of teaching English to students related to modernization of technical means and their wider application in higher education institutions in order to improve forms and methods of teaching. The use of audio-visual means as the most demonstrative, informative and creating an environment favorable for active learning of a foreign language is of the greatest interest. Practice shows that this strategy contributes to the development of communicative competences, in particular speaking and listening abilities in students. The article discusses the merits of authentic videos and their significance for the development of foreign language communicative competence in students. The study also identifies problematic issues related to perception of audiovisual information and considers ways of solving them. Video materials have become an integral part of foreign language teaching and working with them requires further methodological development. The use of audiovisual materials on a regular basis immerses students in an authentic environment, allowing them to better understand the foreign language and culture, thus making the learning process more effective.

Key words: learning strategies, communication skills, cognitive abilities, authentic materials, barrier removal

Л.Ю. Обухова, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LYObukhova@fa.ru

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ

В данной статье обсуждаются новые возможности обучения студентов английскому языку, связанные с модернизацией технических средств и более широким их применением в вузе с целью совершенствования форм и методов преподавания. Наибольший интерес представляет использование аудиовизуальных средств как наиболее наглядных, информативных и создающих обстановку, благоприятную для активного изучения иностранного языка. Практика показывает, что данная стратегия содействует развитию коммуникативных компетенций, в частности, навыков говорения и аудитивных способностей у обучающихся. В статье обсуждаются достоинства аутентичных видеоматериалов и их значение для развития иноязычной коммуникативной компетенции у студентов. В исследовании также определены и проблемные вопросы, связанные с восприятием аудиовизуальной информации, и рассматриваются способы их решения. Видеоматериалы стали неотъемлемой частью обучения иностранному языку, и работа с ними требует дальнейшей методической разработки. Применение аудиовизуальных материалов на регулярной основе погружает студентов в аутентичную среду, позволяющую им лучше понять чужой язык и культуру, тем самым делая процесс обучения более эффективным.

Ключевые слова: стратегии обучения, коммуникативные навыки, когнитивные способности, аутентичные материалы, снятие барьеров

Научно-технический прогресс постоянно вносит изменения в различные аспекты жизни нашего общества и, конечно же, в сферу образования. Новые приоритеты предполагают постановку новых задач и поиск новых стратегий и методов работы, отвечающих конкретным требованиям, которые предъявляет общество на определенном этапе своей эволюции. Безграничные возможности новейших технологий требуют от преподавателя радикальных изменений в методике преподавания. Эти новые технологии находят свое применение в образовательном процессе. На сегодняшний день изучение только грамматики и лексики иностранного языка оказывается недостаточным для эффективного иноязычного общения. Не менее важным является знание культуры и традиций страны изучаемого языка. В основе обучения иностранному языку лежит формирование иноязычной коммуникативной компетенции у студентов, которая подразумевает как развитие навыков говорения и навыков восприятия чужой речи на слух, так и понимание поведения говорящего. Другими словами, предполагается совершенствование как языковых, так и социокультурных компетенций, необходимых для формирования личности, способной эффективно участвовать в межкультурной коммуникации. Использование в процессе обучения передовых технических средств, таких как видео, способствует достижению этой цели. В статье проводится внимательный анализ возможностей для ускорения развития лингвистических и коммуникативных способностей студентов при использовании аудиовизуальных материалов, а также и пути преодоления трудностей, возникающих в процессе работы. Современное оборудование аудиторий в Финансовом университете создает необходимые условия для проведения занятий по иностранному языку на самом высоком уровне, позволяющем приобщить студентов к иноязычной культуре, подготовить их к успешному участию в диалоге культур. Сегодня особенно актуально уделять приоритетное внимание таким видам заданий, которые побуждают студентов к активному участию в обсуждении, повышают их интерес и желание освоить иностранный язык. Практика показала, что наиболее эффективным инструментом стали аудиовизуальные материалы, документы, содержащие изобразительно-звуковую информацию, которая воспроизводится с помощью технических средств [1]. В данной статье мы рассматриваем аудиовизуальные или видеоматериалы (video (лат.) – смотрю, вижу). Видео реализует паралингвистические возможности языка, недоступные для аудио, в сочетании с вербальными средствами подчеркивает, усиливает смысл высказывания. Наиболее подходящими для учебных целей аудиовизуальными материалами в финансовом вузе можно считать ролики на финансово-экономические темы, рекламу, документальные и анимационные фильмы, программы новостей и некоторые другие экранные и звуковые материалы, передающие видео- и аудиоинформацию. Как правило, в процессе обучения преподаватели используют аутентичные или, другими словами, подлинные, оригинальные видеосюжеты.

Ранее в своих публикациях Ревина Е.В. (2014), Юнус М.М. (2018), Альбахири М.Х. и Альхадж А.М. (2020) указывали на то, что использование видеоматериалов способствует повышению коммуникативно-когнитивной мотивации, формирует языковую и межкультурную компетентность, а также положительно влияет на эмоциональное состояние студентов, создает возможность одновременного изучения языка и культуры другой страны [2–4].

Просмотр видео помогает зрительно-слуховому восприятию содержания, стимулирует основные когнитивные функции (анализ, синтез, дедукция и конкретизация), позволяет опознать образ в результате сравнения его с первоисточником. Видеоролики представляют контент таким образом, что учащиеся могут видеть, кто говорит, где находятся говорящие, что они делают. Таким образом, визуальные подсказки помогают им понять сюжет. Более того, видеоматериалы дают возможность обучающимся визуализировать события в историческом, политическом, социальном и эмоциональном контексте.

Это дает нам основание заключить, что видео имеет значительное преимущество перед другими традиционными средствами обучения, во многом позволяя их заменить. Однако мы понимаем, что использование аудиовизуальных материалов на занятии требует новой организации аудиторной работы и разработки новой методики.

Таким образом, актуальность данной работы определяется слабой разработанностью методики применения видеоматериалов на занятиях английского

языка, которая требует постоянной актуализации. Огромное разнообразие учебных видеоматериалов, существующих сегодня, позволяет использовать их на постоянной основе. Особенно важно знакомить с аутентичными видеоматериалами студентов вузов, поскольку этот метод дает наиболее полное и разностороннее понимание темы. Использование аудиовизуальных средств делает занятие более информативным и познавательным.

Цель работы – показать преимущества активного использования видеоматериалов и дать рекомендации по их реализации в процессе обучения.

Задачи работы:

- Раскрыть возможности «аудиовизуальных материалов» для формирования иноязычной компетентности у студентов.
- Обозначить критерии поиска данных материалов для занятий и отметить огромное значение их аутентичности.
- Представить стратегию для организации работы с аудиовизуальными материалами.

Научная новизна работы заключается в рекомендации обучающихся аудиовизуальных материалов как наиболее быстрого и эффективного инструмента для активизации всех форм восприятия у студентов путем создания эффекта погружения в аутентичную среду, что выводит процесс преподавания иностранных языков в вузе на более высокий уровень.

Практическая значимость состоит в том, что данная стратегия погружения в аутентичную среду с помощью видеоматериалов дает студентам возможность получения *практического* опыта в понимании особенностей иноязычной речи и культуры другой страны. Новые технические средства позволяют актуализировать методы обучения иностранному языку в финансовом вузе и оптимизировать формы организации аудиторной работы при помощи видео для развития навыков межкультурной и профессиональной коммуникации.

Теоретическая значимость исследования: при просмотре видеосюжетов по финансово-экономической теме реализуются межпредметные связи для совершенствования профессиональных компетенций обучающихся.

Как мы уже упоминали, наиболее подходящими в качестве учебных материалов в финансовом вузе можно считать короткие видео на финансово-экономические темы. Использование видеоматериалов на занятиях способствует развитию мотивированности речевой деятельности обучающихся, обеспечивает студентам соприкосновение с реалиями, погружает их в аутентичную среду: они становятся участниками событий, что служит мощным эмоциональным стимулом для обучающихся, позволяет им понять свои возможности, поверить в себя и побуждает к углубленному изучению иностранного языка. Очень важно, чтобы после просмотра видео студенты запомнили не только занимательный сюжет, но и аутентичную лексику и правильное произношение иностранных слов – все то, что им помогло в понимании содержания.

Однако одноразовое использование видео не будет иметь какого-либо значения. Цели будут достигнуты только при регулярном использовании аудиовизуальных материалов в сопровождении методически продуманных заданий.

Видео создает в аудитории групповую познавательную среду, которая позволяет вести командную познавательную деятельность. Командный дух повышает концентрацию внимания и таким образом усиливает процесс запоминания, он также заставляет даже слабых студентов напрячь все силы и принять активное участие в обсуждении. Основным достоинством аудиовизуального материала является его способность воздействовать на слуховое, зрительное и моторное восприятие зрителя, а это ведет к более глубокому и полному запоминанию материала.

Практика показывает, что не следует относиться к просмотру видео как простому развлечению. Очень важно подобрать видеоматериал, который соответствует уровню знаний студентов и обсуждаемой теме, хорошего качества, достаточно краткий, чтобы осталось время для других видов упражнений. Выполнение этих условий будет гарантией успешного просмотра.

Помимо правильного подбора материала важную роль играет организация процесса просмотра. Она предусматривает определенную предпросмотровую подготовку, ознакомление со сложной лексикой и ключевыми фразами по теме. Также необходимо объяснить студентам, что от них не требуется знать каждое

слово, так как это будет тормозить процесс понимания. Однако они должны понять основной смысл. Затем необходимо дать задание, которое поможет студентам сфокусироваться на отдельных моментах более внимательно, чтобы глубже понять содержание. Без соответствующего задания просмотр не будет достаточно эффективным. Самой простой формой контроля являются:

- выполнить упражнения на верные и ложные утверждения (true-false (англ.));
- вставить в текст пропущенный термин из использованных в видеофрагменте;
- выбрать правильную опцию из данных (multiple choice (англ.)).

Подобные проверочные упражнения являются наиболее простой и удобной формой контроля понимания контента. Но главная задача при использовании аудиовизуальных материалов – это разговаривать студентам и обсудить видеоматериал детально. Вопросы, заданные перед началом просмотра, заставляют студентов сфокусировать свое внимание на главных моментах, которые впоследствии выносятся на обсуждение. Форма вопросов для обсуждения зависит от уровня обучающихся: чем он выше, тем глубже они должны затрагивать содержание, иметь проблемный характер. Такие задания делают просмотр более целенаправленным. Только в этом случае процесс будет максимально эффективным. Правильный подбор аудиовизуального материала – это не простая задача. Он должен соответствовать уровню знаний зрителей, чтобы они могли лучше понять суть. Только тогда студентам будет интересно, информативно, и будут созданы максимально благоприятные условия для успешного развития коммуникации. Правильно ли преподаватель выбрал материал, станет понятно при послепросмотровом обсуждении. Чем удачнее подобран видеоматериал, тем активнее будут вести себя студенты, тем сильнее у них будет желание спонтанно высказаться.

Не всем студентам развитие коммуникативных навыков дается одинаково просто. Многие из них испытывают трудности. Часто эту ситуацию объясняют так называемым языковым барьером – боязнью заговорить на иностранном языке. Но это лишь одна сторона медали. Существует еще и слуховой барьер – плохое понимание речи на слух [5]. Для решения этих проблем рекомендуется минимизацию отвлекающих факторов и устранение технических погрешностей. Другими факторами, также снижающими понимание речи на слух, являются скорость речи говорящего, диалекты, культурные различия.

Возможность применения видео в процессе обучения английскому языку студентов существенно изменило методику подбора учебных материалов. Огромное значение предается визуализации изучаемой темы, наглядной подаче материала. Такой творческий подход создает комфортную атмосферу на занятии, благоприятствует более свободному общению, более активному обсуждению материала. Информация усваивается гораздо проще, когда на зрителя оказывается многогранное эмоциональное воздействие при помощи цвета, звука, движения и сюжета. Видео активно задействует сразу несколько способов вос-

приятия у зрителя, создавая этим благоприятную среду обучения, приводящую к большей удовлетворенности у обучающихся.

Тем не менее студенты могут смотреть фильмы, передачи, концерты на иностранном языке, не утруждаясь анализом, просто ради интереса. Нет ничего плохого в пассивном просмотре: он помогает привыкнуть к мелодии чужого языка, которая во многом отличается от родной. Однако именно просмотр видео более одного раза является ключом к переходу от пассивного к активному просмотру, который реально помогает улучшить восприятие речи на слух, так как заставляет полностью сосредоточиться на том, что вы смотрите, повышает интерес к тому, что видите и слышите.

Представленные в статье стратегии помогут преподавателям неязыковых вузов успешно применять аудиовизуальные материалы на регулярной основе в своей педагогической практике, тем самым повышать степень понимания, владения и заинтересованности студентов в изучении иностранного языка.

Внедрение новых технологий в образовательный процесс смещает акценты в методике преподавания иностранных языков, заставляя преподавателей все время искать и пробовать новые методы, подходы и форматы обучения с целью получения более высоких практических результатов. Одной из главных задач является развитие у обучающихся интереса к учебе, креативности, ведь интерес и творческое начало в процессе обучения – это мощный инструмент, который побуждает студентов к более глубокому познанию предмета и развитию их способностей.

Можно заключить, что совершенствование иноязычной коммуникативной компетенции способствует развитию деловых и личных отношений и позволяет эффективно работать в команде. Совершенствование коммуникативных навыков с помощью аутентичных аудиовизуальных материалов наилучшим образом раскрывает способности студентов и способствует их успешной реализации.

Работа над развитием коммуникативных навыков у студентов – это динамичный процесс, который следует в ногу со временем и требует постоянной актуализации и поисков новых методов и форм, что весьма актуально во времена информационных технологий, которые преподаватель должен научиться использовать для совершенствования процесса обучения.

Иностранный язык, как никакой другой предмет, тесно связан со всеми профилирующими дисциплинами: экономикой, статистикой, бухгалтером, финансами и другими. Обучение иностранному языку нацелено на формирование личности, готовой к активной практической деятельности с представителями других культур. Сегодня это особенно актуально, так как происходит трансформация всех общественных отношений, растут требования и запросы рынка труда. Преподавателю необходимо понимать и использовать всё многообразие форм и приёмов обучения для того, чтобы выпускники вузов смогли безболезненно адаптироваться к новым реалиям своей будущей деятельности. Безграничные возможности информационных технологий должны найти свое отражение в методике преподавания иностранного языка в вузе.

Библиографический список

1. *Аудиовизуальные материалы*. Available at: <https://didacts.ru/termin/audiovizualnyi-material.html>
2. Ревина Е.В. *Использование аудиовизуальных средств как один из способов интенсификации процесса обучения*. 2014. Available at: <file:///C:/Users/user/Downloads/ispolzovanie-audiovizualnyh-sredstv-kak-odin-iz-sposobov-intensifikatsii-protsessa-obucheniya.pdf>
3. Юнус М.М. и др. Влияние аутентичных видеозаписей на английском языке на понимание учащимися услышанного. *The New Educational Review*. 2018; № 53: 105–114. Available at: <https://doi.org/10.15804/tner.2018.53.3.09>
4. Альбахири М.Х., Альхадж А.М. *Роль визуального элемента в разговорном английском дискурсе: влияние технологий YouTube на занятия по английскому как иностранному*. 2020. Available at: <https://doi.org/10.1108/EL-07-2019-0172>
5. Джеймс М. *Шесть способов преодолеть барьеры восприятия речи на слух*: интервью. 2022. Available at: <https://careersupport.com/6-ways-to-overcome-listening-barriers/>

References

1. *Audiovizualnye materialy*. Available at: <https://didacts.ru/termin/audiovizualnyi-material.html>
2. Revina E.V. *Ispol'zovanie audiovizualnykh sredstv kak odin iz sposobov intensifikatsii protsessa obucheniya*. 2014. Available at: <file:///C:/Users/user/Downloads/ispolzovanie-audiovizualnyh-sredstv-kak-odin-iz-sposobov-intensifikatsii-protsessa-obucheniya.pdf>
3. Yunus M.M. i dr. Vliyaniye autentichnykh videozapisey na angliyskom yazyke na ponimanie uchashchimisya uslyshannogo. *The New Educational Review*. 2018; № 53: 105–114. Available at: <https://doi.org/10.15804/tner.2018.53.3.09>
4. Al'bahiri M.H., Al'hadzh A.M. *Ro'l vizual'nogo 'elementa v razgovornom angliyskom diskurse: vliyaniye tehnologii YouTube na zanyatiya po angliyskomu kak inostrannomu*. 2020. Available at: <https://doi.org/10.1108/EL-07-2019-0172>
5. Dzhejms M. *Shest' sposobov preodolet' bar'ery vospriyatiya rechi na sluh*: interv'yu. 2022. Available at: <https://careersupport.com/6-ways-to-overcome-listening-barriers/>

Статья поступила в редакцию 08.12.24

УДК 378.14

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-199-202

Zhao Yan, *Cand. of Sciences (Philology)*, senior teacher, School of Foreign Languages in Northeast Petroleum University (Daqing, China),
E-mail: zhaoyannajia@yandex.ru

Olenev S.V., *Cand. of Sciences (Philology)*, senior lecturer, School of Foreign Languages in Northeast Petroleum University (Daqing, China),
E-mail: olenestan@yandex.ru

ON THE ASPECTS OF DEVELOPING A MODEL FOR TRAINING HIGH-QUALIFIED SPECIALISTS OF INTERNATIONAL LEVEL IN A CHINESE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF "NEW LIBERAL ARTS". The paper discusses the conception of "New liberal arts", analyzes restrictions of the traditional system of training specialists with higher education, considers a problem of creating a system of training gifted specialists in a Chinese university in the context of the development of "New liberal arts". Nowadays, students with interdisciplinary knowledge, innovative thinking and practical skills are required. The training of such personnel is carried out through the reform of education, involving the regulation and updating of curricula, the introduction of innovative methods and technologies into

the teaching process, the implementation of the integrated model "industry–university–research" in organization of the educational process, the formation of a team of teachers, as well as optimization of the structure and content of training specialists. In addition, the article proves the importance of training high-qualified international specialists for the development of China's economy and society. The authors come to the conclusion about the need for parallel implementation of a number of measures discussed in the paper, as well as the importance of the adaptive nature of the emerging higher education system.

Key words: new liberal arts, model for training specialists, high-qualified specialists of international level, China, Chinese higher education, education reform

Чжао Янь, канд. филол. наук, ст. преп., Северо-Восточный нефтяной университет, Кунтай, г. Дацин, E-mail: zhaoyannajia@yandex.ru
С.В. Оленев, канд. филол. наук, доц., Северо-Восточный нефтяной университет, Кунтай, г. Дацин, E-mail: olenestan@yandex.ru

ОБ АСПЕКТАХ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО УРОВНЯ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ «НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК»

В статье обсуждается концепция «Новых гуманитарных наук», анализируется ограниченность традиционной системы подготовки специалистов с высшим образованием, рассматривается проблема создания системы подготовки одаренных специалистов в китайском вузе в контексте развития «новых гуманитарных наук». В наши дни требуются студенты-выпускники, имеющие междисциплинарные знания, инновационное мышление и практические навыки. Подготовка таких кадров осуществляется посредством реформирования образования, предполагающего регулирование и обновление учебных программ, внедрение инновационных методов и технологий в процесс обучения, реализацию интегрированной модели «промышленность – университет – исследования» в организации учебного процесса, формирование команды преподавателей, а также оптимизацию структуры и содержания подготовки специалистов. В статье также обосновывается важность подготовки высококвалифицированных специалистов международного уровня для развития экономики и общества Китая. Авторы приходят к выводу о необходимости параллельного воплощения ряда мер, рассматриваемых в статье, а также о значимости адаптивного характера формируемой системы высшего образования.

Ключевые слова: новые гуманитарные науки, модель подготовки специалистов, высококвалифицированные специалисты международного уровня, Китай, высшее образование в Китае, реформа образования

Исследование выполнено при поддержке проекта по реформе высшего образования Северо-восточного нефтяного университета (г. Дацин) на тему «Исследование модели подготовки интернационализированных талантов по направлению "Русский язык" в областях нефтяной и нефтехимической промышленности на фоне развития новых гуманитарных наук в 2022 году»

Глобализация, информатизация и диверсификация современного общества оказывают значительное влияние на его потребность в талантах в разных сферах деятельности. В такой ситуации выдвигаются новые требования к подготовке будущих одаренных выпускников вузов: требуются специалисты, обладающие не только профессиональными знаниями, но и инновационным мышлением и практическими навыками, которые отвечают потребностям современного общества, что невозможно в рамках традиционной модели образования. Поэтому высшему образованию Китая нужна модернизация, а вузы нуждаются в поиске новых подходов к подготовке будущих специалистов, способных содействовать развитию национальной экономики и социума. Управленческая идея о «Новых гуманитарных науках» в области образования, предложенная в 2017 году колледжем Хирам в США, помогает решить проблемы с подготовкой современных талантов, адаптирующихся к быстро меняющемуся рынку труда. В 2018 году на заседании, организованном Департаментом высшего образования Министерства образования Китая и посвященном теме «Инновация и развитие высшего образования Китая», было отмечено, что «необходимо всесторонне содействовать созданию **нового инженерного образования, новой медицины, нового сельского хозяйства и новых гуманитарных наук**» для развития высшего образования и выращивания первоклассных талантов [1, с. 105]. Проект «Новые гуманитарные науки» (далее – НГН) играет ключевую роль в модернизации высшего образования, продвижении вуза и воспитании современных выпускников. С 2019 года данный проект начал распространяться и реализовываться в Китае.

По сравнению с традиционными ценностями гуманитарных наук НГН характеризуются тем, что отказываются от узкоспециального способа мышления, разрушают барьеры между дисциплинами и системами знаний, устанавливая интерактивные междисциплинарные связи, обеспечивающие взаимное развитие. Изменяясь в контексте идей НГН, высшее образование должно быть сосредоточено на выявлении и развитии творческого потенциала студентов, на формировании у них критического мышления и навыков решения проблем, а также межкультурной коммуникативной компетенции. Можно сказать, что концепция НГН оказывает глубокое влияние на высшее образование. Это воплощается в том, что такая идея способствует обновлению содержания высшего образования, стимулирует внедрение в образовательный процесс инновационных технологий и интернационализацию высшего образования. Важная задача китайского высшего образования – подготовка всесторонне развитых выпускников, способствующих развитию страны и отвечающих потребностям рынка в новой реальности, а значит, проблема подготовки таких кадров в китайских вузах актуализируется с учетом тенденций развития НГН.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью осмысления возможностей практического применения концепции НГН при разработке моделей подготовки высококвалифицированных специалистов международного уровня в рамках различных систем высшего образования, в частности, высшего образования в Китае.

Цель исследования – систематизировать аспекты разработки модели подготовки высококвалифицированных специалистов международного уровня в китайском вузе в контексте концепции НГН. Для достижения данной цели необходимо решить две основные задачи исследования:

1) на основе анализа программных документов китайского правительства в сфере образования выделить комплекс аспектов реформирования и совершенствования модели подготовки высококвалифицированных специалистов международного уровня в рамках системы высшего образования;

2) критически рассмотреть выделенные аспекты с точки зрения возможности их совершенствования с опорой на концепцию НГН при разработке адаптивной модели подготовки кадров, отвечающей региональным и национальным потребностям рынка труда и экономической системы в целом.

Научная новизна предпринятого исследования заключается в рассмотрении реформирования высшего образования в Китае в контексте концепции НГН, задающей векторы совершенствования ключевых элементов образовательной системы.

Теоретическая значимость исследования обусловлена его вкладом в теорию и методологию проектирования образовательных программ высшего образования, практическая значимость – возможностью прикладного использования результатов исследования при обосновании программ такого рода, а также при методическом совершенствовании образовательного процесса на уровне образовательных технологий и методов.

Создание модели подготовки высококвалифицированных специалистов международного уровня

В документе «Программа среднесрочной и долгосрочной реформы и развития образования в стране на 2010–2020-е гг.» отмечается стратегическая цель реформы и развития китайского образования, т. е. к концу 2020-х годов планируется осуществление основной модернизации образования. Одной из ключевых задач на указанный период является всестороннее повышение качества образования и уровня его модернизации, укрепление способности кадров служить государству и народу, а также усиление их конкурентоспособности на международной арене [2, с. 146]. Для обеспечения интенсивного развития китайского высшего образования и осуществления его модернизации нужно реформировать системы и механизмы, сдерживающие повышение уровня и качества подготовки кадров в вузах; нужно непрерывно оптимизировать процесс подготовки кадров; нужно разработать модели подготовки специалистов, соответствующих государственным и региональным потребностям социально-экономического развития [3, с. 192]. Таким образом, традиционную модель подготовки кадров в китайских университетах необходимо пересмотреть и создать адаптивную модель. А обучение студентов высокого международного класса с учетом потребностей общества и государства осуществляется посредством реформирования образования, предполагающего (1) регулирование и обновление учебных программ, (2) внедрение инновационных методов и технологий в процесс обучения, (3) реализацию интегрированной модели «промышленность – университет – исследования» в организации учебного процесса, (4) формирование команды преподавателей и оптимизацию структуры и содержания подготовки специалистов.

1. Регулирование и обновление учебных программ

Основной целью образования в современном Китае является подготовка в вузах прикладных инновационных талантов, имеющих глубокие знания, отработанные умения и навыки и благородный характер. Уровень подготовки будущих специалистов должен соответствовать актуальным запросам общества.

Следовательно, при разработке образовательных программ и программ учебных дисциплин в вузах нужно учитывать актуальные запросы общества и цель вузовского образования. В связи с этим вузам необходимо периодически обновлять содержание учебных программ и корректировать структуру учебных дисциплин. В контексте идей НГН важно отметить, что составление программ учебных дисциплин фокусируется на соединении теории с профессиональной практикой, на увеличении количества практических и инновационных занятий и на создании междисциплинарных предметов. Новая модель образовательного процесса позволяет учащимся получить знания из различных областей или дисциплин для формирования и совершенствования их практических умений и навыков, для повышения их способности решать проблемы и для развития их инновационного мышления.

2. Внедрение инновационных методов обучения

Основная идея НГН заключается в том, что в реальном учебном процессе упор делается на реализацию междисциплинарной связи, на развитии инновационности и усилении практичности студентов. Именно для этого при подготовке кадров вузам требуется создавать и применять инновационные методы обучения. Н.Е. Никитина и А.А. Никитин рассмотрели актуальные проблемы внедрения и использования в учебном процессе инновационных технологий и методик обучения. В их работе раскрыто понятие инновационных методов обучения, представлены наиболее широко употребляемые инновационные методы, оценена необходимость их использования в современном преподавании, а также подчеркнута особая значимость их применения в повышении качества выращивания отличных выпускников. Авторы полагают, что «инновационные методики – это подходы, основанные на использовании новых технологий, современных методик обучения и активного вовлечения учащихся в учебный процесс. Они уделяют более пристальное внимание активному участию студентов, практическому применению знаний и использованию современных технологий обучения на занятиях [4, с. 250]. В современных вузах нужно поощрять педагогов к использованию инновационных методов, которые побуждают учащихся активно присоединяться к работе и взаимодействовать со своими однокурсниками и с преподавателем во время занятий. Чаще следует использовать такие инновационные методы обучения, как *проектное обучение*, *практико-ориентированный метод обучения*, *кейс-метод* и т. д.

Проектное обучение считается ценным и полезным методом обучения, в центре которого находится сам учащийся, который приобретает знания, умения и практический опыт через создание и реализацию проектов. Данный активный метод содействует развитию самостоятельности, инициативности и креативности студента. Внедрение данного метода в учебный процесс имеет много преимуществ. В.И. Носова, изучающая методы обучения, указывает на то, что «плюсы проектного обучения – применение знаний на практике, развитие навыков решения проблем, работы в команде и критического мышления...» [5, с. 193].

Практико-ориентированный метод обучения, нацеленный на повышение качества образования, предполагает теоретическое освоение и практическое усвоение студентами образовательной программы. Его важная цель заключается в активном вовлечении студентов в процесс обучения, их самостоятельном приобретении учебных знаний и ценного практического опыта при решении проблем и задач, создаваемых педагогом, а также в развитии их мыслительных способностей.

Кейс-метод представляет собой метод анализа конкретных ситуаций или случаев. Использование этого метода требует от учащихся рассмотреть и осмыслить реальную проблемную ситуацию, выдвинуть пути решения проблемы и выбрать лучший из них. Кейс-метод позволяет студентам применить свои знания и умения для решения реальных проблем, развить их коммуникативные, исследовательские и творческие компетенции.

Названные инновационные методы обучения пробуждают у студентов интерес к изучению предмета, способствуют формированию у них самостоятельности, инициативности и креативности. Они играют ключевую роль в развитии в современном образовании и подготовке современных одаренных выпускников в вузах.

3. Реализация интегрированной модели «промышленность – университет – исследования»

В современных условиях подготовка профессионалов высокого уровня невозможна только в рамках классической триады знаний (образование – наука), умений (наука – практика) и навыков (образование – практика) [6, с. 249]. Таким образом, необходима интеграция образования с наукой и практикой, формирование инновационной модели образования, для реализации которой вузы должны интегрироваться с научными и производственными предприятиями. Мысль о значимости триады «промышленность – университет – исследования» не нова. Проблематике данной интегрированной модели посвящены многие исследования, дающие объяснение концепции интегрированной модели. Согласимся с Тань Ю и Яо Л., которые полагают, что интеграция промышленности, университетов и исследований можно понять как «установление тесных отношений сотрудничества между университетами, предприятиями и научно-исследовательскими институтами для совместного осуществления образовательной, научно-исследовательской и технико-внедренческой деятельности» [7, с. 57]. В современных условиях вузы нуждаются в осуществлении данной интеграции.

Такое сотрудничество вузов и научных организаций даёт учащимся возможность встретиться с учеными или специалистами, занимающимися передовыми научными исследованиями, познакомиться с актуальными проблемами и задача-

ми современной науки и техники, принять участие в научно-исследовательской работе или деятельности.

Сотрудничество вузов с промышленностью имеет огромное значение для развития вузов. Во-первых, оно может помочь вузам повысить качество образования и преподавания. Благодаря данному взаимодействию университеты могут своевременно корректировать, обновлять и совершенствовать учебные программы, дисциплины и методики обучения посредством получения обратной связи от предприятий. Во-вторых, взаимодействие с промышленностью предоставляет учащимся возможность прохождения практики на предприятиях, где они могут не только применять полученные знания на практике, но и приобретать ценный практический опыт. В-третьих, сотрудничество вузов и промышленных предприятий способствует увеличению занятости, поскольку позволяет студентам узнавать о вакансиях, устанавливать контакты с потенциальными работодателями, что значительно увеличивает их шансы на успешное трудоустройство после окончания учебы.

Укрепление связей вузов с научными и промышленными организациями является эффективным способом обучения кадров. Благодаря тесным связям с предприятиями и научными учреждениями вузы могут формировать систему инновационного образования, что способствует повышению качества и эффективности обучения, позволяет готовить ценных прикладных специалистов, востребованных современным рынком труда.

4. Формирование команды преподавателей и оптимизация структуры и содержания подготовки специалистов

В соответствии с концепцией НГН перед китайскими вузами поставлена задача – формирование команды преподавательского состава, обладающего не только глубокими теоретическими знаниями, практическими навыками в своей области, но и междисциплинарной профессиональной мобильностью. Поэтому вузы должны уделять больше внимания созданию успешной педагогической команды, привлечению и закреплению педагогов, владеющих междисциплинарной системой знаний и имеющих практические навыки в других дисциплинах. Для этого вузам необходимо создать условия, в которых талантливые кадры могут расти и развиваться. Это включает в себя, помимо конкурентоспособной заработной платы, благоприятную рабочую атмосферу в коллективе, привлекательные бонусы («социальный пакет»), возможности для дополнительного обучения и профессионального развития, а также специальную платформу, предоставляющую желающим возможность участия в интересных научных проектах. Кроме того, важно разрабатывать и использовать систему стимулирования педагогических работников, помогающую побудить их к активному участию в научно-исследовательской работе и в работе по оптимизации структуры и содержания подготовки специалистов. Вузы также должны привлечь авторитетных специалистов промышленных компаний или предприятий к преподаванию в качестве приглашенных лекторов, что как поможет обогатить содержание обучения на занятиях, так и позволит штатным преподавателям повысить свои профессиональные навыки и ознакомиться с новыми технологиями и инструментами, которые могут быть полезны для работы.

Известно, что успех подготовки специалистов зависит от того, насколько вуз следит за тенденциями на рынке труда, вводит ли вуз новые учебные программы и обращает ли внимание на практическую подготовку будущих элитных кадров. Таким образом, вузам требуется своевременная корректировка и оптимизация структуры и содержания подготовки специалистов на основе результатов маркетинговых исследований, помогающих понять тенденции развития отраслей и кадровые потребности предприятий.

В заключение отметим, что соотношение концепции НГН и актуальных задач реформирования и развития моделей подготовки высококлассных кадров в системе высшего образования Китая позволяет сделать вывод, что достижение поставленных целей возможно в случае реализации комплексного подхода, учитывающего совокупность аспектов и параметров, изменение которых позволит повысить качество подготовки высококлассных кадров и адаптировать существующую систему к современным условиям и национальным задачам и стратегиям социально-экономического развития государства.

Осмысление аспектов разработки моделей подготовки выпускников позволяет заключить, что практическое приложение принципов концепции НГН в сфере проектирования модели подготовки высококлассных выпускников вузов требует параллельного воплощения ряда мер, рассмотренных в настоящем исследовании: регулирования и обновления учебных программ, внедрения инновационных методов и технологий в процесс обучения, реализации интегрированной модели «промышленность – университет – исследования» в организации обучения, формирования команды преподавателей, а также оптимизации структуры и содержания подготовки специалистов. При этом адаптивность и готовность к постоянным изменениям являются важными качествами новой, формируемой в настоящее время, системы высшего образования. Цель и задачи, поставленные в настоящем исследовании, представляются в достаточной мере решёнными, что позволяет после первого приближения к изучаемым вопросам перейти к их более детальному и прикладному рассмотрению.

Соответственно, перспектива данного исследования связана с подробным изучением отраслевых проблем выращивания высококлассных кадров в различных типах вузов: классических, педагогических, технических, нефтегазовых, экономических и т. д., а также особенностей проектирования образовательных программ, нацеленных на подготовку специалистов различных специальностей.

Библиографический список

1. Хун С., Ло Ч. Обучение переводу в контексте развития новых гуманитарных наук. *Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки»*. 2023; Т. 15; № 3: 104–112.
2. Гурулева Т.Л. Стратегические рубежи развития системы образования КНР в XXI веке. *Проблемы Дальнего Востока*. 2019; № 4: 145–153.
3. Гурулева Т.Л. Университеты КНР: современное состояние и стратегия глобального развития до 2035. *Вестник ВолГУ. Серия 4. История. Регионоведение. Международные отношения*. 2020; Т. 25; № 2: 185–197.
4. Никитина Н.Е., Никитин А.А. Инновационные методы обучения: новые подходы к образованию. *Молодой ученый*. 2024; № 11 (510): 250–252.
5. Носова В.И. Проектное обучение: плюсы и минусы. *Молодой ученый*. 2023; № 49 (496): 192–193.
6. Лобова С.В., Овчаренко О.Ю. Интеграционные процессы в сфере науки, образования и производства (бизнеса). *Известия Алтайского государственного университета*. 2010; № 2-1 (66): 249–252.
7. Тань Ю., Яо Л. Исследование режима выращивания талантов в колледжах и университетах на основе интеграции промышленности, науки и исследований. *Современное профессиональное образование*. 2023; № 6: 57–61.

References

1. Hun S., Lo Ch. Obuchenie perevodu v kontekste razvitiya novykh humanitarnykh nauk. *Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki»*. 2023; T. 15; № 3: 104-112.
2. Guruleva T.L. Strategicheskie rubezhi razvitiya sistemy obrazovaniya KNR v XXI veke. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2019; № 4: 145-153.
3. Guruleva T.L. Universitety KNR: sovremennoe sostoyanie i strategiya global'nogo razvitiya do 2035. *Vestnik VolGU. Seriya 4. Istoriya. Regionovedenie. Mezhdunarodnye otnosheniya*. 2020; T. 25; № 2: 185-197.
4. Nikitina N.E., Nikitin A.A. Innovatsionnye metody obucheniya: novye podhody k obrazovaniyu. *Molodoj uchenyj*. 2024; № 11 (510): 250-252.
5. Nosova V.I. Proektnoe obuchenie: plusy i minusy. *Molodoj uchenyj*. 2023; № 49 (496): 192-193.
6. Lobova S.V., Ovcharenko O.Yu. Integratsionnye processy v sfere nauki, obrazovaniya i proizvodstva (biznesa). *Izvestiya Altajskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2010; № 2-1 (66): 249-252.
7. Tan' Yu., Yao L. Issledovanie rezhima vyrashchivaniya talantov v kolledzhah i universitetah na osnove integratsii promyshlennosti, nauki i issledovanij. *Sovremennoe professional'noe obrazovanie*. 2023; № 6: 57-61.

Статья поступила в редакцию 08.12.24

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-202-204

Avetisyan A.D., Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Professor, Department of Criminal Procedure and Criminalistics, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: aleksandr.avetisja@rambler.ru

FEATURES OF FORMING COMPETENCIES IN THE COURSE OF TRAINING INVESTIGATORS. The article identifies certain aspects of how to form students' competencies when training investigators in higher educational institutions, the relationship between the use of teaching methods in the educational process for the use of knowledge, skills and abilities by graduates in performing duties in the practical activities of investigators, depending on their jurisdiction. In an educational organization, students should gain knowledge about the normative legal acts regulating their criminal procedural activities in pre-trial proceedings, in order to realize the ability to apply them in work of an investigator, gain skills to conduct investigative actions in pretrial proceedings, analyze the collected evidence, verify and evaluate them in criminal procedural activities, gain skills to take legal decisions as an investigator at criminal cases, as well as to have an ability to professionally compile procedural documents in pretrial proceedings. The author concludes that there is a relationship between the activities of teachers in the use of specific teaching methods in the educational process and the formation of investigators' competencies that are necessary for conducting a preliminary investigation in criminal cases.

Key words: higher education institution, student, teacher, competence-based approach in teaching, teaching methods, training of investigators, formation of competencies

А.Д. Аветисян, канд. юр. наук, доц., проф., Ставропольский филиал Краснодарского университета МВД России, г. Ставрополь, E-mail: aleksandr.avetisja@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ

В статье указаны отдельные аспекты формирования компетенций обучающихся при подготовке следователей в высших учебных заведениях, взаимосвязь использования методов обучения в образовательном процессе для использования знаний, умений и навыков выпускниками при выполнении обязанностей в практической деятельности следователей в зависимости от их подсудности. В образовательной организации обучающиеся должны получить знания о нормативно-правовых актах, регламентирующих их уголовно-процессуальную деятельность в досудебном производстве, с целью реализации способности применения их в деятельности следователя; получить умения проведения следственных действий в досудебном производстве, анализа собранных доказательств, их проверки и оценки в уголовно-процессуальной деятельности; получить навыки по принятию в должности следователя законных решений при проведении расследования уголовных дел, а также иметь способности по профессиональному составлению процессуальных документов в досудебном производстве. Автор делает вывод о том, что существует взаимосвязь между применением преподавателями конкретных методов обучения в учебном процессе и формированием у следователей компетенций, которые необходимы для проведения предварительного следствия по уголовным делам.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, обучающийся, преподаватель, компетентностный подход в обучении, методы обучения, подготовка следователей, формирование компетенций

Актуальность статьи заключается в необходимости использования педагогами различных методов обучения, позволяющих сформировать у обучающихся общекультурные и профессиональные компетенции и подготовить высокопрофессиональных следователей для их деятельности в следственных подразделениях.

В процессе формирования компетенций будущих следователей положительно себя зарекомендовали интерактивные методы. Среди данных методов наиболее эффективен метод проектов.

При осуществлении проектной деятельности педагогам необходимо учитывать уровень подготовки обучающихся, объем их знаний по конкретной дисциплине и комплексу ранее изученных дисциплин, навыки и умения, которые относятся к профессиональным компетенциям, используемым в деятельности следователя. Проект реализуется обучающимися в течение нескольких занятий. Педагогу следует учесть время, отводимое на изучение темы. Во время самостоятельной работы обучающихся осуществляется их подготовка к проектированию. Педагог формулирует цели проектирования, направления использования приемов проектирования для решения следователем задач в типичной

следственной ситуации с учетом доказательств в рамках уголовно-процессуальной деятельности.

Как показала практика, некоторые преподаватели всё ещё испытывают затруднения при реализации интерактивных методов, в частности проектных, в процессе подготовки будущих следователей, что обусловило выбор темы данного исследования.

Цель статьи заключается в изучении особенностей формирования компетенций при подготовке следователей.

Задачи статьи состоят в: рассмотрении личностно-коммуникативной модели следователя как основы его профессиональной компетентности; изучении опыта внедрения в практику педагогической деятельности передовых образовательных технологий для оптимизации подготовки будущих следователей.

Методы исследования: анализ теории и практики применения педагогами образовательных технологий в учебном процессе при подготовке следователей.

Научная новизна статьи состоит в обосновании целесообразности реализации в учебном процессе различных технологий для формирования у обучающихся компетенций следователя.

Теоретическая значимость статьи заключается в многогранности использования педагогом технологий в образовательной деятельности при подготовке следователей.

Практическая значимость прослеживается во взаимосвязи между образовательными технологиями, которые используют преподаватели в учебном процессе, и формируемыми компетенциями при подготовке специалиста-следователя.

Особенности использования образовательных технологий в учебном процессе изучены следующими учеными: Н.А. Давыдовым [1], Б.Р. Манделем [2], О.И. Мезенцевой [3] и другими. Отдельные аспекты реализации образовательных технологий при организации учебного процесса при подготовке следователей изучали Н.Н. Башлуева [4], Ф.К. Зиннуров [5] и другие педагоги.

Важным ориентиром в процессе профессиональной подготовки является личностно-коммуникативная модель, которая составляет основу профессиональной компетентности следователя. К ведущим элементам данной модели относятся прежде всего следующие составляющие (табл. 1).

Таблица 1

Личностно-коммуникативная модель следователя

Личностная компетенция	Коммуникативная компетенция
<ul style="list-style-type: none"> – высокий уровень интеллекта; – устойчивая психика; – сформированная самостоятельность при принятии решений при расследовании уголовных дел; – уверенность в правильном применении действующего законодательства; – беспристрастность с учетом доказательств, имеющих в деле; – адаптивность к служебной ситуации в уголовно-процессуальной деятельности; – умение использовать личные психофизиологические возможности и психофизиологические возможности участников уголовного процесса 	<ul style="list-style-type: none"> – умения по взаимодействию с гражданами в процессе их участия в процессуальных действиях; – умения привлекать граждан к проведению следственных действий; – умения устанавливать психологический контакт с участниками уголовно-процессуальных действий; – умения взаимодействовать с сотрудниками правоохранительных органов в уголовно-процессуальной деятельности; – умения использовать процессуальные средства при проведении предварительного следствия; – навыки использования коммуникативных техник при выборе тактических приемов производства следственных действий; – навыки принятия следователем законных решений при расследовании уголовных дел

Изучение опыта профессиональной подготовки будущих следователей показало, что для формирования необходимых компетенций, а также элементов личностно-коммуникативной модели следователя необходимо использовать прогрессивные образовательные технологии и подходы. В этой связи на основе анализа педагогической и методической литературы [1; 2; 4], а также личного опыта преподавания, хотелось бы отметить, что у эффективных преподавателей высших учебных заведений юридической профессии должны быть сформированы умения применения развивающих технологий в учебном процессе. Данные технологии должны быть реализованы с учетом степени подготовленности курсантов и их умения выполнять обязанности следователя при проведении предварительного следствия, которые формируются в процессе производственной практики.

Основным методологическим ориентиром в процессе профессиональной подготовки будущих следователей является компетентностный подход. В рамках компетентностного подхода у будущих следователей должны быть сформированы общекультурные и профессиональные компетенции, необходимые для решения выпускником задач по проведению предварительного следствия по уголовным делам.

Как показывает анализ литературы [2; 3], при обучении следователей прогрессивные педагоги образовательной системы МВД постоянно используют результаты современных научных исследований, а также опыт практической деятельности, который пополняется в процессе взаимодействия с действующими следователями в условиях производственной практики.

Педагоги-практики отмечают, что аудиторские виды работ должны быть тесно взаимосвязаны с самостоятельной работой обучающихся. Задания для самостоятельной работы должны каждый год актуализироваться и пополняться новыми, исходя из новых примеров уголовных дел. При этом основной целью преподавателя в процессе проведения аудиторских занятий является активизация познавательной деятельности обучающихся для развития их навыков расследования уголовных дел подследственных следователю.

Необходимо так же отметить, что для проведения качественных аудиторских занятий преподавателями образовательных учреждений МВД активно используются компьютерные программы, позволяющие объективно оценивать степень подготовленности обучающихся по изучаемым учебным дисциплинам.

Для эффективного формирования у обучающихся профессиональных компетенций необходимо применять интерактивные технологии [2; 3]. В частности,

применение кейс-технологий, основанных на разборе конкретных случаев ведения уголовных дел, позволяет сформировать у курсантов следующие навыки:

- принятия решений на основе доказательств о выборе методики расследования конкретного вида преступлений;
- реализации определенной последовательности производства процессуальных действий;
- уголовного преследования лиц, совершивших преступления;
- практической реализации полномочий следователя в досудебном производстве;
- привлечения их к уголовной ответственности;
- обеспечения прав всех участников уголовного судопроизводства в деятельности следователя.

На семинарских занятиях особое внимание уделяется формированию умений у будущих следователей грамотно составлять процессуальные документы, которые имеют непосредственное отношение к результатам уголовно-процессуальной деятельности. В данном случае также доказали эффективность кейс-технологий. Решая предложенные преподавателем кейсы, курсанты учатся заполнять необходимую документацию.

При обучении следователей также хорошо себя зарекомендовала проектная деятельность. Данная образовательная технология создает предпосылки для формирования самостоятельности обучающихся по принятию законных решений, обоснованию данных решений, профессиональному выполнению обязанностей следователя.

Рассмотрим примеры отдельных специальных дисциплин, которые вносят наибольший вклад в формирование профессиональных компетенций будущих следователей.

При проведении занятий по учебной дисциплине «Судебная медицина» у обучающихся активно формируется наглядно-образное мышление, связанное с обнаружением доказательств при совершении преступлений против личности. Для возбуждения уголовного дела следователю необходимо выяснить, что физический вред был причинен преступлением. В рамках занятий у будущих следователей следует сформировать знания и навыки назначения судебно-медицинской экспертизы для установления степени тяжести вреда, совершенного преступлением, для определения подследственности расследования уголовного дела следователем.

По дисциплине «Уголовно-процессуальное право» преподаватели имеют возможность использовать образовательные технологии при проведении мозгового штурма в ходе занятий семинарского типа. В подготовленных преподавателями материалах должны быть обозначены проблемы, которые имеют отношение к уголовно-процессуальной деятельности следователя в стадии возбуждения уголовного дела. Преподавателям следует рекомендовать обучающимся в часы самостоятельной подготовки изучить методическую разработку по теме занятия, положения уголовно-процессуального закона, электронные и иные пособия по теме занятия, дополнительные источники и задания, которые следует выполнить непосредственно в ходе конкретного занятия. Одной из особенностей проведения занятия по теме является установление сведений об обстоятельствах совершения преступления, проведение процессуальных действий и составление процессуальных документов. Путем постановки контрольных и детализирующих вопросов преподавателю необходимо проверить знания обучающихся по изучаемой теме. В процессе устного выступления обучающийся обязан остановиться на особенностях уголовного преследования путем возбуждения уголовного дела публичного обвинения или частно-публичного обвинения либо отказа в возбуждении уголовного дела. Кроме этого, путем постановки контрольных вопросов перед обучающимися преподавателю следует проверить их знания процессуального оформления отдельных частей постановления о возбуждении уголовного дела, их действий по уведомлению участников уголовного процесса о принятом решении.

Преподавателю целесообразно предлагать обучающимся сделать анализ выполненного задания другого обучающегося и обосновать свое мнение. Преподавателю следует обозначить обучающимся направления правильного выполнения задания по принятию решения об уголовном преследовании лица, совершившего преступления, и составлению процессуальных документов.

Для формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущего следователя хорошо себя зарекомендовал метод деловой игры.

В процессе освоения положений дисциплины «Криминалистика» деловые игры следует проводить при изучении тактики производства отдельных следственных действий. В рамках деловых игр по тактике производства следственных действий у обучающихся возможно сформировать профессиональные компетенции по обнаружению, фиксации и изъятию следов совершения преступления, предметов, имеющих отношение к делу, а также установлению сведений, относящихся к предмету доказывания по делу, и закрепить навыки по использованию тактических приемов процессуального оформления результатов следственных действий, в том числе с использованием технических средств специалистом при проведении следственных действий. В ходе проведения деловых игр в образовательных учреждениях системы МВД активно используются выездные занятия на полигонах, а также в служебных помещениях высшего учебного заведения «Офис» и «Жилая комната».

Как показал анализ опыта проведения деловых игр в процессе подготовки следователей [5], они позволяют эффективно сформировать профессиональные компетенции:

- по сбору доказательств в ходе производства следственных действий;
- привлечению граждан к уголовно-процессуальной деятельности;
- составлению процессуальных документов;
- анализу сведений, входящих в предмет доказывания по делу;
- планированию расследования на первоначальном и последующем этапах расследования уголовных дел и выполнению дополнительных процессуальных действий, направленных на принятие решений о передаче дела в суд [1].

По теме «Осмотр трупа на месте его обнаружения» по дисциплине «Судебная медицина» преподаватели проводят деловую игру. Педагог распределяет обязанности участников следственно-оперативной группы между обучающимися для выезда на место совершения преступления. Следователь осматривает обстановку на месте происшествия, следы совершения преступления, предметы, ложе трупа, одежду трупа, его тело, следы, которые были обнаружены на теле.

Судебный медик оказывает содействие следователю в осмотре ложа трупа и его одежды, тела и следов на теле. Следователем составляется протокол осмотра места происшествия, в рамках данного следственного действия фиксируются в том числе результаты осмотра трупа. В результате проведения деловой игры обучающиеся получают навыки собирания сведений об обстоятельствах совершения преступления при обнаружении трупа, в частности о признаках насильственной смерти, орудии совершения преступления, следах на месте происшествия.

Для формирования необходимых профессиональных навыков после проведенной игры преподаватель совместно с обучающимися должен:

- осуществить анализ процессуальных и тактических действий следователя и участников следственно-оперативной группы при проведении осмотра места происшествия;
- проанализировать правильность составленного протокола осмотра;
- дать практические рекомендации по совершенствованию умений и навыков обучающихся для формирования у них профессиональных компетенций [4; 5].

В качестве выводов целесообразно отметить четкую взаимосвязь между деятельностью преподавателей по использованию конкретных методов обучения в учебном процессе и формированием у будущих следователей компетенций, которые необходимы для проведения предварительного следствия по уголовным делам.

Изучение опыта внедрения в практику педагогической деятельности передовых образовательных технологий для оптимизации подготовки будущих следователей показало, что положительно зарекомендовали себя активные и интерактивные технологии: проектные, кейс-технологии, деловые игры. Сочетание данных технологий в организации аудиторной и самостоятельной работы позволяет добиться хороших результатов в формировании общекультурных и профессиональных компетенций, а также личностно-коммуникативной модели следователя, представленной в данной работе.

Тем самым можно констатировать, что цели и задачи, поставленные в данном исследовании, были решены.

Библиографический список

1. Давыдов Н.А., Аминов И.И., Поляков С.П. *Современная подготовка юристов бакалавров, специалистов и магистров в вузах России (опыт проектирования и реализации)*: монография. Москва: Проспект, 2015.
2. Мандель Б.Р. *Инновационные процессы в образовании и педагогическая инноватика*: учебное пособие для обучающихся в магистратуре. Москва, Берлин: Директ-Медиа, 2017.
3. Мезенцева О.И. *Современные педагогические технологии*: учебное пособие. Новосибирск: Немо Пресс, 2018.
4. Башлуева Н.Н. *Пути повышения эффективности процесса обучения в образовательных организациях системы МВД России*: монография. Москва: Московский университет МВД России имени В.Я. Кикотя, 2019.
5. Зиннуров Ф.К., Марданов Д.Р. *Образовательные технологии в системе профессиональной подготовки курсантов учебных организаций МВД России на основе контекстного подхода*: учебное пособие. Казань: КЮИ МВД России, 2020.

References

1. Davydov N.A., Aminov I.I., Polyakov S.P. *Sovremennaya podgotovka yuristov bakalavrov, specialistov i magistrrov v vuzah Rossii (opyt proektirovaniya i realizacii)*: monografiya. Moskva: Prospekt, 2015.
2. Mandel' B.R. *Innovacionnye processy v obrazovanii i pedagogicheskaya innovatika*: uchebnoe posobie dlya obuchayushchih v magistrature. Moskva, Berlin: Direkt-Media, 2017.
3. Mezenceva O.I. *Sovremennye pedagogicheskie tehnologii*: uchebnoe posobie. Novosibirsk: Nemo Press, 2018.
4. Bashlueva N.N. *Puti povysheniya effektivnosti processa obucheniya v obrazovatel'nykh organizatsiyah sistemy MVD Rossii*: monografiya. Moskva: Moskovskij universitet MVD Rossii imeni V.Ya. Kikoty, 2019.
5. Zinnurov F.K., Mardanov D.R. *Obrazovatel'nye tehnologii v sisteme professional'noj podgotovki kursantov uchebnykh organizacij MVD Rossii na osnove kontekstnogo podhoda*: uchebnoe posobie Kazan': KYul MVD Rossii, 2020.

Статья поступила в редакцию 02.12.24

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-204-206

Achmizova S.Ya., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru

TED TALKS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE AND LEARNERS' AUTONOMY IN EDUCATION. The purpose of this study is to create a new technology for development of lexical competence within the framework of teaching ESP students, employing the TED TALKS platform and App as an effective innovative tool. Global educational trends of postmodern society challenge traditional values and emphasize the predominant and independent role of a learner within the processes of acquisition of knowledge and development of skills and abilities in various spheres, including foreign languages. The conventional type of educational process as a transfer of knowledge "from teacher to student" has been replaced by the new goals of a learner's autonomy, self-education and self-development while students follow personalized educational routes, designed on the basis of a student-centered approach. The trend for modernization, informatization and digitalization of Russian education result in the formation of an entirely new educational environment, where we can observe the overall implementation of innovations in foreign language education, highlighting the needs for new methods and forms, as well as well-developed methodological technologies for teaching foreign languages, using the online content, which can become an efficient tool only in case of an adequate level of lexical competence in each learner, thus, underscoring the highly important role of vocabulary learning as a key component of all language skills of an individual. In the course of the current study, a technology for development of lexical competence using the well-established TED TALKS platform (including its mobile app) in teaching English to ESP students was designed and tested. This platform offers an engaging and useful content to enhance learners' foreign language skills, as well as to develop various competencies within the broader context of the foreign language communicative competence.

Key words: lexical competence, TED TALKS, educational technology, digitalization of education

С.Я. Ачмизова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА TED TALKS КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Целью данного исследования является разработка технологии формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с использованием платформы и приложения TED TALKS в качестве эффективного инновационного инструмента. Глобальные образовательные тенденции современного постмодернистского общества бросают вызов традиционным ценностям и определяют главенствующую и самостоятельную роль обучающегося в

процессе освоения знаний, навыков и умений в ходе обучения разноплановым дисциплинам, что затрагивает в том числе и образование в сфере иностранных языков. Привычная передача знаний «от учителя к ученику» заменяется на автономность в обучении, самообразование и саморазвитие в процессе реализации персонализированных задач при движении по индивидуальному образовательному маршруту в рамках лично-ориентированного подхода. Цифровые технологии в свете глобальной модернизации, информатизации и цифровизации российского образования формируют абсолютно новое образовательное пространство, в котором всеобъемлюще реализуется образовательный потенциал внедрения инноваций в сферу обучения иностранным языкам, что определяет актуальность поиска новых методов и форм, создания методологически обоснованных технологий обучения иностранным языкам на базе онлайн-контента, изучение которого представляется возможным только при условии адекватного уровня сформированности лексической компетенции каждого обучающегося, что определяет главенствующую роль обучения лексике как важнейшему компоненту всех видов речевой деятельности. В рамках данного исследования была разработана и апробирована технология формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с использованием уже зарекомендовавшей себя в образовании и самообразовании платформы TED TALKS (включая мобильное приложение), которая предоставляет пользователям увлекательный и полезный контент для освоения и совершенствования языковых и речевых навыков и умений, формирования различных компетенций в составе иноязычной коммуникативной компетенции.

Ключевые слова: лексическая компетенция, платформа TED TALKS, образовательная технология, цифровизация образования

Актуальность темы данного исследования, посвященного разработке технологии формирования лексической компетенции у студентов факультетов иностранных языков с использованием платформы и приложения TED TALKS в качестве инновационного образовательного инструмента для организации самостоятельной работы обучающихся, определяется глобальными тенденциями развития современного общества, в котором информация, являясь главным ресурсом, свободно курсирует в рамках мирового сообщества безотносительно к государственным границам, причем для понимания содержания информационных потоков обучающимся необходимо обладать определенным лексическим уровнем развития как ведущего компонента в составе разноплановых навыков иноязычной коммуникативной компетенции.

Целью настоящего исследования является разработка технологии формирования лексической компетенции у студентов факультета иностранных языков с применением конференц-платформы TED TALKS в качестве инновационного инструмента самостоятельной работы обучающихся.

Задачи исследования:

- провести анализ современных образовательных целей, в том числе идеи автономности в образовании;
- определить особую значимость формирования лексической компетенции в процессе обучения иностранному языку (ИЯ);
- разработать и апробировать в реальном образовательном процессе технологию формирования лексической компетенции у студентов языковых факультетов с использованием платформы TED TALKS.

В ходе исследования применялись такие методы, как:

- изучение лингвистической, культурологической, технической, педагогической, методической и иной специальной литературы по тематике исследования;
- анализ понятия лексической компетенции, структуры и специфики её формирования у студентов факультетов иностранных языков;
- разработка и реализация в реальном учебном процессе технологии обучения ИЯ с использованием материалов серии конференций TED TALKS с целью формирования лексической компетенции обучающихся;
- анализ педагогического опыта реализации данной технологии в образовательном процессе по обучению студентов факультета иностранных языков Адыгейского Государственного Университета (г. Майкоп).

Научная новизна представлена разработкой инновационной технологии организации автономной (самостоятельной) работы студентов факультетов иностранных языков в рамках образовательного процесса по обучению английскому языку с целью формирования лексической компетенции обучающихся на базе вербальных контекстов, доступ к которым обеспечивает информационно-образовательная платформа TED TALKS, а именно – выступления участников серии конференций, проводимых американским частным некоммерческим фондом с целью распространения «уникальных идей» в области науки, технологии, искусства, культуры, дизайна, политики, бизнеса, развлечений и т. п.

Теоретическая значимость состоит в разработке образовательной технологии, её структуры и этапов работы по формированию иноязычной лексической компетенции обучающихся.

Практическая значимость представлена анализом опыта апробации данной технологии в современном образовательном процессе обучения студентов факультета иностранных языков Адыгейского Государственного Университета.

Современные тенденции глобального информационного общества находят отражение в модернизированных целях образования [1], которые определяют особую значимость развития автономности личности, способной к самоактуализации в рамках самостоятельной познавательной активности, инициативной, ответственной, обладающей навыками самостоятельного целеполагания и самоконтроля [2], стремящейся к саморазвитию и самообразованию, в том числе на базе современных цифровых технологий, обладающих неисчерпаемым образовательным потенциалом в случае методологически обоснованного их использования. Применение инновационных аудио-визуальных технологий представляет особую значимость [3] в рамках организации самостоятельной работы студентов по освоению иностранного языка, поскольку виртуальная реальность, смоделированная посредством цифрового потенциала, позволяет обучающимся «окунуться» в языковую среду, получить персонализированный доступ к аутентичным материалам в соответствии с индивидуальным информационным запросом; не

выходя из дома, стать участником аутентичного общения [4], будучи вовлеченным в общее действие участников платформы по «посещению конференции» на иностранном языке, что обеспечивает высокую внутреннюю мотивацию к продуктивной реализации познавательной деятельности [5].

Принимая во внимание актуальность недавних зарубежных исследований, которые обозначают центральную позицию лексики [6] в рамках обучения английскому языку как иностранному (EFL) либо как *Lingua Franca* мирового сообщества (ELF), формированию лексической компетенции обучающихся отводится особая роль в рамках аудиторной и самостоятельной работы, поскольку лексика является важнейшим компонентом всех речевых видов деятельности [7]. В современных англоязычных исследованиях широкое распространение получил термин «lexis» (от греч. «слово»), который относится к полному словарному составу языка [8, с. 571], включая как отдельные элементы, так и группы слов [6]. В процессе формирования лексической компетенции обучающихся в рамках разработанной технологии большое внимание уделяется словосочетаниям для их последующей актуализации в продуцировании устных и письменных текстов.

Целью разработанной технологии обучения является организация самостоятельной работы студентов по формированию разноплановых навыков и умений лексической компетенции как одного из основных аспектов, определяющих эффективность информационного общения обучающихся в рамках глобального мирового сообщества на английском языке. Причём данная цель, несомненно, является практико-ориентированной, поскольку реализация учебной деятельности по расширению словарного запаса, развитие умений самостоятельного непрерывного его пополнения из корпуса иностранного языка в течение всей жизни будет способствовать совершенствованию знаний ИЯ как в профессиональной, так и любых иных сферах жизнедеятельности личности.

Структура технологии по формированию иноязычной лексической компетенции с использованием контента образовательной платформы TED TALKS в рамках самостоятельной работы обучающихся представлена следующими этапами:

1) *предварительный этап* предполагает:

- знакомство со структурой и функционалом платформы TED TALKS (представленными темами, возможностью просмотра с субтитрами, добавлением видео в «мою библиотеку»);
- работу с предложенным контентом (*Lisa Bu. How books can open your mind?*) с акцентом на изучение лексики (просмотр видео с субтитрами с установкой на выделение и фиксирование новых и полезных слов в контексте), рассмотрение общеупотребимых значений и типичных сфер и ситуаций употребления лексических единиц, работа с бумажными и электронными словарями, составление словников с дефинициями;
- выполнение разноплановых языковых и речевых упражнений на запоминание и активизацию лексики, причём списки лексических единиц составляют сами обучающиеся, опираясь на индивидуальные образовательные потребности и познавательный интерес;

2) *основной этап* представляет собой активную автономную учебную деятельность, предполагающую:

- самостоятельный выбор темы индивидуально реализуемого презентационного выступления на конференциях TED TALKS с опорой на собственный познавательный интерес и жизненный опыт;
- работу с материалами в соответствии с рекомендациями предварительного этапа;
- подготовку списка из 20 лексических единиц с дефинициями по определенной тематике, который будет представлен в цифровом либо в распечатанном формате во время обсуждения в рамках групповой аудиторной работы;
- презентацию лексических единиц в контексте в рамках совместного обсуждения;

3) *заключительный этап* предполагает аудиторную работу с целью формирования для последующего запоминания списка из 100 слов, которые в дальнейшем будут включены в лексические тесты.

Таким образом, TED TALKS как серия информационно-образовательных конференций может стать эффективным инструментом для организации автономной самостоятельной работы обучающихся по формированию иноязычного активного и пассивного словаря, представляя аутентичный контент на базе широкого спектра тем, о которых рассуждают представители различных языковых и культурных сообществ. Интерактивный формат с наличием субтитров к большин-

ству выступлений обеспечивает возможность обратиться к словарю для точного понимания коммуникативных интенций ораторов.

В ходе проведенного исследования было отмечено, что овладение технологиями работы по формированию лексической компетенции на базе материалов

информационно-образовательной платформы TED TALKS в рамках обучения ИЯ в вузе, будет способствовать реализации концепции непрерывного образования посредством дальнейшего самообразования личности за пределами профильных образовательных программ.

Библиографический список

1. Национальный проект «Образование». Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>
2. Сырцова Е.Л. Развитие автономности личности в образовании. *Фундаментальные исследования*. 2007; № 3: 90–93. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2753>
3. Линн Т.Дж., Конви И., Розатти П., Курран Д., Фор Дж., О'Горман С. Цифровое образование. *Цифровые города*. Palgrave Macmillan Cham, 2022.
4. Тото Дж. Влияние и последствия медиа-технологий на обучение и инновационные образовательные стратегии. *Онлайн-журнал коммуникации и медиатехнологий*. 2018; № 9. Available at: https://www.researchgate.net/publication/329853805_Effects_and_Consequences_of_Media_Technology_on_Learning_and_Innovative_Educational_Strategies
5. Никифорова И.Н. Использование цифровых технологий при обучении иностранному языку: плюсы и минусы. *Вестник Санкт-Петербургского научно-исследовательского института педагогики и психологии высшего образования*. 2023; № 1 (5): 22–30.
6. Лессард-Клустон М.М. *Преподавание словаря*. Александрия: TESOL International Association, 2013.
7. Пан К., Ху Р. Преподавание лексики в обучении английскому языку. *Теория и практика в языковых исследованиях*. 2012; № 1 (11): 1586–1589.
8. Баркрофт Дж., Сандерман Дж., Шмидт Н. *Лексика*. Пособие по прикладной лингвистике. Лондон, Нью-Йорк: Рутледж, 2001.
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Основы коммуникативной теории и технологии обучения иностранным языкам*. Методическое пособие. Москва: Русский язык, 2010.

References

1. Nacional'nyj proekt «Obrazovanie». Available at: <https://edu.gov.ru/national-project/about/>
2. Syrcova E.L. Razvitiye avtonomnosti lichnosti v obrazovanii. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2007; № 3: 90-93. Available at: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=2753>
3. Linn T.Dzh., Konvi I., Rozatti P., Kurran D., For Dzh., O'Gorman S. Cifrovoye obrazovanie. *Cifrovye goroda*. Palgrave Macmillan Cham, 2022.
4. Toto Dzh. Vliyaniye i posledstviya media-tehnologiy na obuchenie i innovatsionnye obrazovatel'nye strategii. *Onlajn-zhurnal kommunikatsii i mediatehnologiy*. 2018; № 9. Available at: https://www.researchgate.net/publication/329853805_Effects_and_Consequences_of_Media_Technology_on_Learning_and_Innovative_Educational_Strategies
5. Nikiforova I.N. Ispol'zovanie cifrovyyh tehnologiy pri obuchenii inostrannomu yazyku: plusy i minusy. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo nauchno-issledovatel'skogo instituta pedagogiki i psikhologii vysshego obrazovaniya*. 2023; № 1 (5): 22-30.
6. Lessard-Kluston M.M. *Prepodavanie slovary*. Aleksandriya: TESOL International Association, 2013.
7. Pan K., Hu R. Prepodavanie leksiki v obuchenii angliyskomu yazyku. *Teoriya i praktika v yazykovykh issledovaniyakh*. 2012; № 1 (11): 1586-1589.
8. Barkroft Dzh., Sanderman Dzh., Shmidt N. *Leksika*. Posobie po prikladnoj lingvistike. London, N'yu-York: Rutledzh, 2001.
9. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Osnovy kommunikativnoy teorii i tehnologii obucheniya inostrannym yazykam*. Metodicheskoe posobie. Moskva: Russkij yazyk, 2010.

Статья поступила в редакцию 02.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-206-209

Ganieva A.I., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: aidaganieva@gmail.com

Huseynova S.T., Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: vagabova80@mail.ru

Esedova A.E., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia),
E-mail: zarema150198@gmail.com

THE USE OF THE LATEST METHODS IN TEACHING MEDICAL STUDENTS. Based on the scientific and methodological literature analysis, as well as the authors' own experience involvement, some effective use of the latest methods in the modern medical universities students professional training course aspects are highlighted. The researchers solve five tasks. The work studies the key factors influencing modern medicine and, consequently, the training of personnel for it in conditions of higher education. The paper presents the main features of that generation representatives, to which the people studying at the relevant profile universities mostly belong today. In connection with these circumstances, the authors set and solve the task of proposing modern methods of organizing educational work, characterized by the greatest efficiency. The article also discusses the basic requirements for the competent implementation of appropriate techniques. Other tasks are connected with their identification and the main content of the teaching staff engaged in professional activities in conditions of a modern medical university.

Key words: higher medical education, innovative methods of higher medical education, informatization of education, generation of digital natives, student, teacher

А.И. Ганиева, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала,
E-mail: aidaganieva@gmail.com

С.Т. Гусейнова, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анатомии человека ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: vagabova80@mail.ru

А.Э. Эседова, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала,
E-mail: zarema150198@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

В данной статье на основании анализа научной и методической литературы, а также привлечения собственного опыта авторов освещаются некоторые аспекты эффективного использования новейших методов обучения в ходе профессиональной подготовки студентов современных медицинских вузов. Для этого нами было решено пять исследовательских задач. В качестве первой из них была определена попытка изучения ключевых факторов, оказывающих влияние на современную медицину и, следовательно, подготовку кадров для неё в условиях организаций высшего образования. Затем решалась задача, связанная с рассмотрением наиболее существенных особенностей представителей того поколения, к которому сегодня относится большинство лиц, обучающихся в вузах соответствующего профиля. В связи с данными обстоятельствами авторами была поставлена и решена третья задача – предложить современные методы организации учебной работы, характеризующиеся, на их взгляд, максимальной эффективностью. Также в статье идёт речь об основных требованиях к грамотной реализации соответствующих методик. С их выявлением была связана четвёртая задача. Пятая же заключалась в том, чтобы определить основное содержание деятельности педагогических работников, осуществляющих профессиональную деятельность в условиях современного медицинского вуза.

Ключевые слова: высшее медицинское образование, инновационные методы высшего медицинского образования, информатизация образования, поколение digital natives, студент, преподаватель

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах нашей статьи, может быть обоснована фактом эскалации темпов развития всех отраслей науки и техники, фиксирующимися на протяжении тридцати последних лет (С.В. Грднева, Т.В. Красносельских, Н.В. Орлова, Т.В. Пинчук, И.В. Тельнюк, В.А. Худик, В.М. Чиркова). Отечественная и мировая медицина исключения, конечно, не составляют. Отдельно подчеркнём: в данном случае речь идёт не только о неких фундаментальных открытиях, могущих в перспективе способствовать существенным изменениям в тех или иных её областях. При том, что период конца XX – первой четверти XXI вв. действительно оказался связан с рядом прорывов в научных исследованиях, на него также приходится невиданные прежде темпы интеграции их результатов в повседневную практику. То, что ещё вчера было достоянием лишь отдельных институтов и лабораторий, уже завтра вполне может стать доступным в муниципальных учреждениях здравоохранения (Н.И. Алиев, И.С. Бугаева, А.А. Кисельникова, Е.Е. Шлейникова). Представляется естественным, что вслед за изменениями в области методологии и инструментальной базы отрасли определённые трансформации претерпевают и требования социума к ходу и результатам деятельности выпускников современных медицинских вузов (В.В. Балахонский, И.С. Бугаева, С.С. Дыдыкин, Н.В. Орлова, Т.В. Пинчук).

Таким образом, объективное развитие данной сферы человеческой деятельности, а равно и запросы со стороны общественности делают необходимым, а совершенствование технологической сферы – возможным внедрение прогрессивных методик в процесс подготовки будущих врачей [1].

Соответственно, насущную необходимость составляет рассмотрение вопросов, связанных с различными аспектами их грамотного применения в стенах образовательной организации (ОО) соответствующего профиля [2]. Попытка частичного решения некоторых из этих проблем предпринята авторами данного исследования.

Цель статьи, таким образом, заключается в освещении некоторых аспектов эффективного использования новейших методов в обучении студентов медицинского вуза.

С данной целью коррелируют следующие задачи:

- изучить ключевые факторы, оказывающие влияние на современную медицину и, следовательно, подготовку кадров для неё в условиях организаций высшего образования (ВО);
- рассмотреть основные особенности представителей того поколения, к которому сегодня относится большинство лиц, обучающихся в вузах соответствующего профиля;
- в связи с данными обстоятельствами предложить современные методы организации учебной работы, характеризующиеся, на наш взгляд, наибольшей эффективностью;
- сформулировать требования к их грамотной реализации;
- определить основную задачу, подлежащую решению педагогическим работником в подобных условиях.

При этом авторами широко использовались такие методы исследования, как рефлексия собственного педагогического опыта, анализ научной и методической литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна работы заключается в освещении наиболее существенных факторов, оказывающих влияние на современную медицину и подготовку кадров для неё на ступени вуза.

Теоретическая значимость во многом сводится к изучению наиболее актуальных в текущих условиях методов организации учебной деятельности.

Практическая значимость – к исследованию ряда особенностей корректной их реализации.

Современная медицина, а значит, и профессиональная подготовка будущих врачей характеризуются, как уже говорилось во вводной части, тенденцией к глубоким преобразованиям. Соответствующие метаморфозы происходят под влиянием целого ряда взаимосвязанных факторов. К ним мы можем отнести следующие:

- высокие темпы совершенствования материально-технической базы отечественного и мирового здравоохранения (И.С. Бугаева, С.С. Дыдыкин, В.М. Чиркова);
- быстрое, в сравнении с предшествующими этапами истории человечества, развитие медицинской науки;
- углубление её интеграции с практикой;
- ощутимые изменения в части требований социума к функционированию данной отрасли, особенностям реализации профессиональных обязанностей занятыми в ней специалистами [1];
- обусловленная предыдущими факторами трансформация роли врача;
- распространение инновационных образовательных методик (И.С. Бугаева, С.В. Грднева, А.А. Кисельникова, Т.В. Красносельских, В.А. Худик, Е.Е. Шлейникова);
- устаревание практиковавшихся ранее (например, метод организации педагогической работы, который можно обозначить формулой «смотри, делай, учи», в современном медицинском образовании не считается приемлемым) [2];
- обострение некоторых этических проблем, связанных, например, с обучением студентов-медиков на живых пациентах.

Таким образом, текущая ситуация требует широкого внедрения в повседневную деятельность медицинских вузов инновационных педагогических

технологий. Они должны способствовать формированию у студентов навыков самостоятельного эффективного поиска новых знаний, умений, позволяющих принимать решения в различных, в том числе нестандартных, ситуациях, максимальному задействованию всех каналов восприятия, развитию способностей командной работы [3]. При их интеграции в образовательный процесс следует учитывать особенности современного контингента учащихся.

Исследование таковых приводит нас к мысли о том, что постулируемая в последние годы исследователями и практиками необходимость смещения акцентов при реализации учебных программ от простой трансляции знаний к развитию профессиональных компетенций врача является в целом верной (И.С. Бугаева, С.В. Грднева, А.А. Кисельникова, Е.Е. Шлейникова). Действительно, сегодня преподаватель не может и не должен стремиться только к тому, чтобы сообщить учащимся как можно большее количество информации.

Во-первых, охватить в рамках учебного процесса весь массив актуальных на сегодняшний день данных попросту невозможно. Действительно, статистическая информация наглядно демонстрирует, что наличный массив медицинской литературы каждый год пополняется на более чем 600 тыс. статей [2].

Таким образом, даже если студент-медик посвятит весь свой день знакомству с актуальной информацией, за последними трендами в своей области он всё равно не успеет. Кроме того, он и не сможет в полной мере реализовывать соответствующую линию поведения.

Объясняется это так: в настоящее время педагогическим работникам приходится иметь дело с принципиально новым контингентом, представленным так называемыми «цифровыми аборигенами» (англ. – digital natives). Как следует из названия данной категории, к ней относятся люди, уже рождённые (в отличие от представителей старших поколений) в цифровом мире [3]. Свободно владея технологическим языком, они ждут, что высшее образование будет реализовываться при высоком уровне интеграции с современными информационными и телекоммуникационными технологиями (ИКТ). Таким образом, современные студенты, в том числе обучающиеся в медицинских вузах, нуждаются в организации технологической среды.

Зачастую снижение образовательных результатов оказывается напрямую связано с неспособностью педагогов понять потребности данного поколения обучающихся (Н.И. Алиев, И.С. Бугаева, С.С. Дыдыкин, Т.В. Красносельских, Н.В. Орлова, Т.В. Пинчук, Е.Е. Шлейникова). В данной связи, помимо их привычки к реализации большинства видов деятельности в цифровой среде, следует учесть ещё один объективный фактор. Дело в том, что фиксирующаяся с конца 1990-х гг. интеграция средств ИКТ во все сферы жизни существенно изменила способы мышления и обработки информации учащимися. Соответственно, их академическая успеваемость падает в случае использования традиционных приёмов и методов [4].

В качестве одной из инновационных, отчасти способствующих решению данной проблемы, можно назвать BYOD-технологии. Её наименование представляет собой аббревиатуру от английского Bring Your Own Device (принеси своё собственное устройство).

Реализации соответствующей методики в образовательном пространстве современного медицинского вуза способствует наблюдаемое в последние годы расширение функционала ряда мобильных приложений.

Действительно, прикладные медицинские программы, разработанные для устройств на базе Android и iOS, достаточно многочисленны. При этом существенная их часть обладает функционалом, позволяющим углублённо изучать анатомию и физиологию. Другие же позволяют стимулировать будущих врачей принимать активное участие в решении актуальных для них медицинских проблем, вопросов диагностики и лечения, в том числе в непростых случаях. Приведём примеры таких приложений (табл. 1).

К BYOD-технологии близка геймификация. Она представляет собой повышение мотивации учащихся путём использования элементов видеоигр [1]. Современной практикой медицинского образования накоплен определённый позитивный опыт применения цифровых игр при подготовке будущих специалистов (С.В. Грднева, С.С. Дыдыкин, Т.В. Красносельских, Н.В. Орлова, Т.В. Пинчук). Его анализ позволяет говорить о применимости так называемых «серьёзных» игр. Этот термин, как правило, используют для обозначения средств организации педагогического процесса, наиболее характерной чертой которых является обеспечение симулирующей среды (Н.И. Алиев, С.С. Дыдыкин, Т.В. Красносельских, Н.В. Орлова).

Расширение использования серьёзных игр в высшем медицинском образовании с высокой вероятностью будет способствовать улучшению координации глаз и рук, а также рефлекторной реакции.

Примером программного обеспечения такого плана может служить ElderQuest – ролевая игра, в которой обучающиеся пытаются найти Серого мудреца – мощного волшебника с плохим здоровьем, которому каждый из них стремится вернуть здоровье первым. Особенно широко она применяется зарубежными вузами и их опыт наглядно демонстрирует, что студенты-медики быстрее и легче усваивают базовые знания по геронтологии, лучше понимают особые потребности своих будущих пожилых пациентов [1].

Многие немаловажные промежуточные результаты учебно-воспитательного процесса могут быть достигнуты при условии широкой реализации такого инновационного метода, как симуляция. Высококачественные медицинские симуляци-

Таблица 1

**Мобильные приложения, пригодные для реализации технологии BYOD
в современном медицинском вузе**

Приложение	Возможности для применения в учебно-воспитательном процессе
Anatomy 3D Atlas	Позволяет легко рассмотреть любую анатомическую структуру под нужными углами зрения. Содержащиеся в этом своеобразном атласе трёхмерные модели характеризуются высоким уровнем детализации при разрешении до 4000 пикселей. В нём имеются модели всех систем человека: нервной, сердечно-сосудистой, лимфатической, костно-мышечной, дыхательной, мочеполовой, эндокринной, пищеварительной [5]
BioDigital Human	Функционал данной программы позволяет с успехом выделять отдельные части человеческого тела и фокусироваться на них. Это делает BioDigital Human практически идеальным инструментом для студентов. Его эффективному использованию при освоении ими соответствующих образовательных программ способствуют свыше 1000 интерактивных моделей и 300 флеш-карт, содержащихся в нём. В свою очередь, каждая флеш-карта включает, во-первых, изображение, дающее подробную информацию о конкретной части тела, а во-вторых, ссылки на популярные сайты соответствующей тематики. Это позволяет получить дополнительную информацию, если описания, помещённого в приложение, будет недостаточно. Далее, каждая схема и карта ведут к другим частям тела. Это, в свою очередь, способствует углублению, систематизации анатомических знаний у студентов. Какие-либо ограничения на создание скриншотов или комментирование каждого изображения отсутствуют. Это позволяет студентам оперативно получать ответы на интересующие их вопросы, возвращаясь к ранее усвоенному материалу
IMAiOS	Предоставляет субъектам образовательных отношений, реализуемых в пространстве современного медицинского вуза, структурированную информацию по анатомии и физиологии человека. Для достижения лучшего понимания студентами особенностей его устройства и функционирования весь организм разделяется на отдельные темы. В контексте настоящей статьи важными являются также дополнительные функции. Можно, например, включать или отключать метки, производить поиск по ключевым словам и фразам, создавать заметки и увеличивать иллюстрации. Всё это делает IMAiOS наряду с приложениями, указанными выше, подходящим для системного изучения устройства организма, а не трансляции разрозненных сведений (С.В. Гриднева, А.А. Кисельникова, В.А. Худик)
Teach Me Anatomy	Интегрирует свыше 250 наиболее актуальных на сегодняшний день статей, посвящённых почти всем аспектам анатомии, физиологии и гигиены человека. Кроме того, данное мобильное приложение обеспечивает доступ участников учебно-воспитательного процесса к многочисленным иллюстрациям с высоким разрешением. Все содержащиеся в нём данные студенты могут сохранять на свои телефоны и/или планшеты для последующего просмотра в автономном режиме, однако для этого потребуется довольно много свободного места. Кроме того, Teach Me Anatomy предоставляет доступ к тестам, состоящим из 800 вопросов с несколькими вариантами ответов. Тот факт, что соответствующие задания представлены на английском языке, позволяет реализовывать межпредметные связи по ходу профессиональной подготовки будущих врачей, включать их в мировое информационное пространство

онные технологии при условии, конечно, их правильного применения позволяют реализовывать образовательный процесс в условиях, максимально приближенных к реальности. Становится возможным погружение будущих врачей в те или иные клинические ситуации [5]. Этому способствуют выявленные современными педагогическими наукой и практикой характеристики такого обучения. К ним относятся:

- максимальная степень интеграции между учебной деятельностью, с одной стороны, реализацией профессиональных обязанностей в ближайшем будущем – с другой;
- связанные с ней потенции для тренировки практического применения формируемых знаний, умений и навыков при возможности контроля уровня сложности;
- реализация обратной связи при выполнении различных медицинских манипуляций;
- возможности для разработки широкого спектра образовательных стратегий и связанной с ней индивидуализации обучения;
- реализация различных форм аудиторной и внеаудиторной работы в составе микрогрупп;
- повышение объективности оценивания достигнутых учащимися образовательных результатов [4].

Таким образом, высококачественные медицинские симуляции являются эффективным средством, обеспечивающим профессиональное становление студентов-медиков. Образовательный процесс, связанный с их широким применением, в дальнейшем позволит им более эффективно взаимодействовать с пациентами. Кроме того, широкая реализация соответствующего метода на всех этапах освоения ими будущей профессии может помочь учащимся приобрести опыт оказания медицинской помощи в различных условиях.

Ещё одним быстро развивающимся направлением в области медицинских образовательных технологий является моделирование. Хотя соответствующий метод известен теоретикам и практикам высшего медицинского образования уже довольно давно, сегодня он приобрёл новые возможности и, соответственно, сферу применения [2]. Произошло это за счёт развития виртуальной реальности (англ. – Virtual Reality, VR). Возможности таковой позволяют воссоздавать среду и объекты в виде сложных мультимедийных изображений. Таким образом, VR позволяет с высокой точностью имитировать физический мир. Активность же пользователя реализуется в его границах.

На сегодняшний день известен целый ряд прикладных программ, позволяющих моделировать реальные условия реализации будущим врачом его профессиональных обязанностей средствами рассматриваемой технологии (табл. 2).

Таблица 2

**Программы, пригодные для моделирования объектов, явлений и процессов,
связанных с осуществлением студентом-медиком его будущей деятельности, средствами VR-технологии**

Наименование	Основные потенции для использования по ходу профессиональной подготовки студентов медицинского вуза
LINDSAY Virtual Human Project	По сути, данное приложение представляет собой трёхмерную компьютерную модель, изображающую основные особенности анатомии и физиологии человека. Её корректное применение позволяет субъектам образовательных отношений, реализуемых в пространстве современного медицинского вуза, визуализировать строение и функции организма в ходе 3D моделирования. Важным при этом является отсутствие необходимости приобретать дорогостоящее VR-оборудование. С этой программой вполне могут быть использованы двумерные интерфейсы, в т. ч. мобильных устройств (Н.И. Алиев, В.В. Балахонский, И.С. Бугаева, С.С. Дыдыкин, Н.В. Орлова, И.В. Тельнюк, В.М. Чиркова)
PL-Anatomy	Виртуальный учебный комплекс. Основное назначение – подробное изучение анатомии человека с помощью трёхмерной графики и анимации, а также комплектов виртуальной реальности. Данное ПО является удобным учебным пособием студентов медицинских вузов благодаря уникальной системе объёмного рендеринга. Оно позволяет производить изучение КТ снимков в реальном времени так, как их видит практикующий специалист посредством современных систем визуализации. Таким образом, применение данного комплекса в образовательной практике предоставляет широкие возможности в плане реализации научно-исследовательского подхода к образованию на нескольких уровнях: от изучения общей и патологической анатомии до решения клинических и практических симуляционных задач. Архитектурой PL-Anatomy предусмотрена также возможность интеграции с другими продуктами в целях визуализации процесса применения различных процедур, оперативных вмешательств или протекания различных процессов [3]
«Анатомическое строение сердца и демонстрация работы»	Данный программный комплекс может быть с успехом использован при проведении практических занятий и самостоятельной работы учащихся, посвящённых анатомическому строению сердца, с помощью трёхмерных моделей и анимации его работы. Его функционал позволяет демонстрировать устройство данного органа по слоям, а также полный цикл его работы в пошаговом режиме. При этом внутренняя структура сердца изучается по КТ снимкам в режиме виртуальной реальности с поддержкой дифференциации тканей на основе реальной информации
MIST VR	Тренажёр по хирургии. Специально разработан с использованием интересующей нас в данный момент технологии, чтобы предоставить учащимся реалистичную и оцениваемую среду для развития соответствующих умений и навыков

В настоящее время эти и другие инновационные методы широко используются в зарубежной и отечественной системе высшего медицинского образования. Современная практика реализации соответствующих программ показывает: в дальнейшем сфера их применения будет только расширяться (Н.И. Алиев, В.В. Балахонский, И.С. Бугаева, С.С. Дыдыкин, А.А. Кисельникова, Н.В. Орлова, В.А. Худик). В таких условиях исследователям и практикам, занимающимся проблемами рационализации их использования, следует помнить, что оно ни в коем случае не должно способствовать полному вытеснению традиционных приёмов, подходов и методов, предусматривающих главенство педагога [4].

При справедливости всего вышеизложенного даже сегодня нельзя говорить об окончательной редукции значения как предметных знаний, умений и навыков будущих медиков, так и методик, доказавших свою эффективность при их формировании. Соответственно, интеграция любых инновационных технологий в соответствующий процесс должна способствовать рационализации хода обучения, актуализации его результатов, а не сосредотачиваться на возможности тех или иных технологий, пусть даже те и кажутся практически безграничными.

Отсюда следует, что современному педагогическому работнику, осуществляющему профессиональную подготовку студентов-медиков, необходимо сосредоточиться на реализации основных принципов успешного обучения [5]. При этом инновационные методы являются хотя и (как было нами показано) очень эффективными, но лишь инструментами, которые сами по себе не могут ничего. Таким образом, основная задача профессорско-преподавательского состава

современного медицинского вуза – осуществить их рациональный подбор, а в дальнейшем с максимальной эффективностью использовать передовые образовательные технологии для придания учебно-воспитательному процессу большей результативности [4].

Как отмечают современные исследователи (И.Е. Емельянова, Г.А. Смыслова [6], И.Б. Байханов [7], Ф.У. Базаева [8]), современные методы обучения, связанные прежде всего, с инновационными технологиями, способствуют эффективному развитию личности студентов на этапе их профессиональной подготовки.

При этом у студентов формируются те качества, которые необходимы современным специалистам – активность, умение поиска информации из различных источников, умение разрабатывать проекты, решать производственные ситуации.

Завершая наше исследование, отметим, что ускорение темпов развития современной медицины делает необходимыми поиск и реализацию прогрессивных методов подготовки кадров для неё на ступени вуза. Благо, отечественная и мировая практика характеризуются определённым позитивным опытом, связанным с их реализацией. Соответствующие данные могут и должны быть учтены при совершенствовании процесса обучения будущих врачей.

При этом административный работник, методист и преподаватель, занимающиеся решением соответствующих вопросов, всегда должны помнить: интеграция инновационных методов в соответствующий процесс не является самоцелью. Они лишь действенные инструменты.

Библиографический список

1. Пинчук Т.В., Орлова Н.В. Интерактивные методы обучения в высшем медицинском образовании (аналитический обзор). *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2020; № 3 (39): 102–116.
2. Чиркова В.М. Современные технологии в медицинском образовании как средство обучения студентов нового поколения. *Карельский научный журнал*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 40–42.
3. Гринёва С.В. Модель развития учебно-профессионального целеполагания студентов медицинской академии в процессе обучения иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 218–220.
4. Красносельских Т.В., Тельнюк И.В., Худик В.А. Перспективы использования дистанционного обучения в образовательном процессе медицинского вуза. *Преподаватель XXI век*. 2020; № 3–1: 100–114.
5. Шлейникова Е.Е., Бугаева И.С., Кисельникова А.А. Коммуникативная стратегия заботы о пациенте в аспекте профессионально-речевой подготовки иностранных студентов медицинского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 80–84.
6. Емельянова И.Е., Смыслова Г.А. *Использование кейс-метода в обучении педагогов и психологов: реализация компетентностного подхода*: учебное пособие. Казань, 2023.
7. Байханов И.Б. Социально-профессиональное развитие личности: самообразование как детерминат. Часть 2. *Миссия конфессий*. 2020; Т. 9, № 8 (49): 905–911.
8. Базаева Ф.У. Функции самореализации будущего педагога в его профессионально-личностном саморазвитии. *Успехи современного естествознания*. 2011; № 4: 143–144.

References

1. Pinchuk T.V., Orlova N.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshem medicinskom obrazovanii (analiticheskij obzor). *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitie*. 2020; № 3 (39): 102–116.
2. Chirkova V.M. Sovremennye tehnologii v medicinskom obrazovanii kak sredstvo obucheniya studentov novogo pokoleniya. *Karel'skij nauchnyj zhurnal*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 40–42.
3. Grineva S.V. Model' razvitiya uchebno-professional'nogo celepolaganiya studentov medicinskoj akademii v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 218–220.
4. Krasnosel'skikh T.V., Tel'nyuk I.V., Hudik V.A. Perspektivy ispol'zovaniya distancionnogo obucheniya v obrazovatel'nom processe medicinskogo vuza. *Prepodavatel' XXI vek*. 2020; № 3-1: 100–114.
5. Shlejnikova E.E., Bugaeva I.S., Kisel'nikova A.A. Kommunikativnaya strategiya zaboty o paciente v aspekte professional'no-rechevoj podgotovki inostrannykh studentov medicinskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 80–84.
6. Emel'yanova I.E., Smyslova G.A. *Ispol'zovanie kejs-metoda v obuchanii pedagogov i psihologov: realizatsiya kompetentnostnogo podhoda*: uchebnoe posobie. Kazan', 2023.
7. Bajhanov I.B. Social'no-professional'noe razvitie lichnosti: samoobrazovanie kak determinat. Chast' 2. *Missiya konfessij*. 2020; Т. 9, № 8 (49): 905–911.
8. Bazaeva F.U. Funkcii samorealizatsii budushchego pedagoga v ego professional'no-lichnostnom samorazviti. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2011; № 4: 143–144.

Статья поступила в редакцию 12.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-209-211

Devterova Z.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of International Education, Maykop State Technological University (Maykop, Russia), E-mail: zuretamgtu@mail.ru

USING CHAT GPT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ECONOMICS STUDENTS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article examines as problem of effective use of the Chat GPT in the course of teaching a foreign language to students studying economics in the modern university space. Based on the analysis of the author's own experience, as well as the data transmitted by scientific and methodological literature involvement, the current higher economic education system state is investigated. The foreign language teaching to persons mastering the relevant training field intensifying necessity is proved. Next, the content of the concept "neural network" is specified. The article also presents a detailed analysis of the Chat GPT essential characteristics. The attention is also paid to the specific opportunities that exist today for its application in teaching a foreign language to future economists in the modern higher education organization operating on the Russian Federation territory. In conclusion, some problems and risks associated with the expansion of this model use in this field are revealed, as well as possible ways to minimize them.

Key words: artificial intelligence in education, chatbot in foreign language teaching, automation of current and intermediate control in higher education, use of Chat GPT in educational process, higher education digitalization

З.Р. Девтерова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Майкопский государственный технологический университет», г. Майкоп, E-mail: zuretamgtu@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ GPT В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ-ЭКОНОМИСТАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема эффективного использования Chat GPT в ходе преподавания иностранного языка студентам, осваивающим экономические специальности в пространстве современного вуза. На основании анализа собственного опыта автора, а также привлечения данных, транслируемых научной и методической литературой, исследуется текущее состояние системы высшего экономического образования. Доказывается необ-

ходимость интенсификации обучения иностранному языку лиц, осваивающих соответствующее направление подготовки. Далее конкретизируется содержание понятия «нейросеть». Статья также посвящена детальному анализу сущностной характеристики такого характерного примера данной категории, как Chat GPT. Значительное внимание уделяется и рассмотрению конкретных возможностей, существующих сегодня для его применения при обучении иностранному языку будущих экономистов в условиях современной организации высшего образования, действующей на территории Российской Федерации. В заключение раскрываются некоторые проблемы и риски, связанные с расширением использования указанной модели в интересующей нас сфере, а также возможные пути их минимизации.

Ключевые слова: интенсификация международного общения, чат-бот в обучении иностранному языку, автоматизация текущего и промежуточного контроля в высшем образовании, применение Chat GPT в образовательном процессе, цифровизация вузовского образования

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах данной статьи, может быть обоснована фактом вступления современного общества в постиндустриальную эпоху (С.Н. Арзютова, Н.С. Гаркуша, Е.Ю. Костюкович, М.А. Фомин). С ним, в свою очередь, связаны две значимые тенденции, определяющие развитие отечественной системы высшего образования на текущем этапе.

Первая – интенсификация международных контактов. Развитие современных средств удалённой коммуникации делает возможным более глубокое сотрудничество между высококвалифицированными профессионалами, в том числе представляющими различные этнокультурные общности (В.В. Малев, А.А. Малева, И.С. Напеев, Р.М. Чудинский, Э.Ш. Шефиева). Отметим, что сегодня оно является не только достижимым, но и необходимым. Дело в том, что современное человечество стоит перед рядом глобальных вызовов. От степени адекватности и оперативности ответа на них зависит дальнейшее выживание и прогрессивное развитие нашего вида. В свою очередь, дать такой ответ можно лишь совместными усилиями специалистов в самых разных областях, в том числе разделяемых сотнями и тысячами километров, государственными и культурными границами (Т.А. Бороненко, И.С. Напеев, В.С. Федотова). Вышеизложенное способствует обострению вопросов, связанных с планированием и организацией иноязычной подготовки студентов неязыкового, в том числе экономического профиля.

Успешному решению многих из их числа может поспособствовать вторая тенденция в развитии современного общества – совершенствование технологии искусственного интеллекта (ИИ), обуславливающее расширение сферы применения таковой [1]. Одним из ключевых направлений в данной области является создание и развитие больших языковых моделей (LLM). Сегодня они нашли своё применение во многих областях жизни социума.

Одной из наиболее динамично развивающихся моделей является Chat GPT. Уже за первые четыре месяца своего существования она нашла применение среди представителей практически всех страт современного общества. Исключения, конечно, не составили и субъекты образовательных отношений, реализуемых в стенах современных российских вузов. Так, многие педагоги-исследователи и практики сходятся во мнении, что в ближайшем будущем успешность обучения студентов иностранному языку будет тесно связана с компетентностью преподавателей, методистов, администрации вузов и самих студентов в области применения данной технологии (С.Н. Арзютова, Т.А. Бороненко, Н.С. Гаркуша, В.В. Малев, А.А. Малева, В.С. Федотова, Р.М. Чудинский). Этому в небольшой степени способствует уникальный функционал Chat GPT, позволяющий имитировать стиль письма того или иного автора, включая как переводы, так и, например, ответы на вопросы, написание текстов и пр. [2].

С другой стороны, эти же преимущества породили в соответствующей среде определённый скептицизм по поводу возможности эффективного применения данной нейросети в учебно-воспитательном процессе. В частности, опасение вызывает такой феномен, как академическая GPT непорядочность (Е.Ю. Костюкович, И.С. Напеев, М.А. Фомин, Э.Ш. Шефиева). Под ней обычно понимается обман, связанный с реализацией различных организационных форм образовательной деятельности при широком использовании Chat GPT. Например, работы, полностью или почти полностью выполненные данным сервисом, нередко представляются студентами как результаты их собственной академической активности (Т.А. Бороненко, И.С. Напеев, М.А. Фомин, В.С. Федотова, Э.Ш. Шефиева).

Безусловно, в образовательном пространстве современных организаций высшего образования (ВО) существуют определённые возможности для минимизации соответствующих негативных проявлений и возможно более широкой реализации преимуществ рассматриваемой технологии [3]. Некоторые особенности их воплощения в повседневной педагогической практике будут рассмотрены на страницах данного исследования.

Таким образом, его цель – осветить ключевые аспекты эффективного использования Chat GPT в преподавании иностранного языка студентам, осваивающим экономические специальности в пространстве современного неязыкового вуза.

На взгляд автора, достижению данной цели будет способствовать решение следующих задач:

- раскрыть содержание понятия «нейросеть»;
- дать сущностную характеристику феномену Chat GPT;
- рассмотреть конкретные возможности, существующие сегодня для его применения при обучении иностранному языку будущих экономистов в условиях организации ВО;

- определить проблемы и риски, связанные с расширением использования указанной модели в интересующей нас сфере;
- наметить пути их преодоления.

Во время решения перечисленных выше задач применялись такие методы исследования, как рефлексия автором собственного педагогического опыта,

а равно анализ данных, содержащихся на страницах научной и методической литературы.

Научная новизна исследования, таким образом, заключается в рассмотрении конкретных возможностей, имеющихся для эффективного применения Chat GPT по ходу обучения будущих экономистов иностранному языку в организации, реализующей сегодня деятельность по программам высшего образования на территории Российской Федерации.

Теоретическая значимость сводится к определению наиболее существенных проблем и рисков, связанных с расширением его использования в указанной выше сфере.

Практическая значимость – в демонстрации возможных путей их минимизации.

Термином «нейросети» в современной науке и практике, как правило, обозначают такие компьютерные системы, основной принцип работы которых базируется на моделировании процессов, происходящих в человеческом мозге [4]. Эта особенность устройства позволяет им не только обрабатывать большие объёмы данных (что само по себе критически важно в условиях почти безграничных информационных потоков), но и выводить на основе анализа их массивов те или иные закономерности. Подобный функционал превращает их в идеальные инструменты для изучения языков [2].

Примером такой сети выступает Chat GPT (англ. – Chat Generative Pre-Trained Transformer – генеративный предварительно обученный трансформер). По сути, он представляет собой языковую модель, характеризующуюся способностью к «глубокому обучению». Последний термин означает, что Chat GPT может учиться на собственных ошибках, тем самым постоянно совершенствуясь. Данная особенность позволяет ему генерировать иноязычные тексты различной тематики, максимально близкие к написанным живыми людьми. Благодаря этому Chat GPT возможно с успехом применять для модернизации целого ряда аспектов соответствующего сегмента подготовки будущих экономистов.

Прежде всего в данной связи следует сказать об использовании аутентичного языка. Здесь следует отдельно остановиться на том, что к настоящему моменту во многих высших учебных заведениях (особенно региональных) по факту отсутствует возможность для пользования коммуникационными средствами осваиваемого языка вне соответствующих занятий. Да и в рамках таковых студентам чаще всего дают по преимуществу искусственные языковые практики. Соответствующая методика представлялась релевантной на предыдущих этапах существования отечественной системы ВО. Тогда лицам, осваивающим нелингвистические профили подготовки, было достаточно общих представлений о словарном запасе, грамматическом строе, синтаксисе и пунктуации, характерных для изучаемого языка. Теперь же, в связи с интенсификацией международного сотрудничества, она является категорически неприемлемой. Следует погрузить обучающихся в иноязычную среду, подготовить их к роли активных участников взаимодействия с коллегами из других стран [1].

Рассматриваемая же нейросеть превосходно имитирует человеческие взаимодействия, в том числе в экономической сфере. По этой причине учащиеся смогут легко инициировать аутентичные беседы с чат-ботом. Подобный опыт общения может быть практически неотличим от контакта с носителем языка. Кроме того, использование Chat GPT в данном качестве позволит повысить осведомлённость студентов о реальном состоянии произношения и фонологии, характерных для него на текущем этапе [4].

Следующая сфера применения Chat GPT при обучении будущих экономистов иностранному языку – создание на его базе интеллектуальных помощников. Их широкое применение в образовательном процессе может привести к значительным изменениям в его организации и результатах. Это произойдёт за счёт предоставления обучаемае возможности решать сложные задачи и получать ответы на вопросы в реальном времени [5]. Таким образом, интеллектуальные помощники могут выполнять задачи, которые ранее требовали присутствия опытных преподавателей. Сходство с квалифицированным педагогическим работником усиливается ещё и за счёт того, что они могут быть настроены на работу с учащимися разных уровней исходной подготовки. Тем самым студентам предоставляется персонализированная помощь в зависимости от индивидуальных потребностей, интересов и склонностей каждого из них (Е.Ю. Костюкович, И.С. Напеев, М.А. Фомин).

Для раскрытия темы статьи также необходимо упомянуть использование рассматриваемой нейросети в целях разработки учебных заданий, в том числе тестовых. Их генерация представляет собой весьма актуальную область её применения. Функционал исследуемой технологии позволяет упростить работу преподавателей, при этом существенно повысить качество предлагаемых студен-

там контрольных материалов [5]. Действительно, благодаря функционалу Chat GPT можно генерировать задачи, основанные на конкретных тематиках, предоставлять учащимся персонализированные варианты в зависимости от исходного уровня их подготовки. Таким образом они смогут более эффективно и быстро усвоить материал [3].

При этом педагогические работники могут создавать и тесты, в том числе адаптированные под определённую аудиторию с характерными склонностями и интересами, а равно и конкретную сферу знаний. Более того, использование Chat GPT для создания заданий такого плана позволяет обеспечить студентам доступ к наиболее актуальным материалам, относящимся непосредственно к их будущей профессиональной области. Это, в свою очередь, делает обучение более привлекательным, позволит стимулировать когнитивную активность, персонально ответив каждому обучающемуся на вопрос «зачем мне изучать иностранный язык, если я не лингвист?».

Далее, если мы говорим о студентах с низким начальным уровнем иноязычной подготовки, то немаловажным будет отметить: формулировать вопросы и задания, в том числе тестовые, можно не только на осваиваемом языке, но также и на русском [2]. Этому в немалой степени способствует размер словаря Chat GPT. К настоящему моменту он составляет порядка 15 млн. слов, относящихся к лингвистическому корпусу 46 языков. При этом административный работник, преподаватель и методист всегда должны помнить: столь большой лингвистический ресурс сам по себе не значит почти ничего. Многое в этом плане по-прежнему зависит от компетенции педагогического работника. Он должен характеризоваться умениями и навыками, позволяющими чётко формулировать команды и задачи, указывать стиль и объём заданий, а равно и выражать иные требования к ним простым и понятным языком [4].

Таким образом, мы можем видеть, что Chat GPT характеризуется наличием широких возможностей в плане претворения в жизнь прогрессивных изменений в преподавании студентам экономических факультетов, отделений и институтов

иностранных языков. Вместе с тем его применение сопряжено и с некоторыми рисками. Текущее состояние разработки соответствующей проблематики позволяет с определённой долей уверенности включить в их число следующие: замедление развития критического мышления будущих экономистов за счёт снижения трудовых и временных затрат на получение необходимой информации; редукция творческой составляющей в работе преподавателей из-за того, что они могут чрезмерно полагаться на возможности данной модели [1]; трудности законодательного характера, связанные, например, с соблюдением авторского права [4].

Для минимизации соответствующих затруднений прежде всего необходимо осознавать объективные ограничения функционала больших языковых моделей. Понимая же их, субъекты образовательных отношений должны стремиться к использованию Chat GPT и других нейросетей исключительно в качестве инструментов, позволяющих оптимизировать ход и результаты учебного процесса. Категорически неприемлемо понимание их как замены человеческого авторитетам и другим важным источникам лингвистического материала [5].

По этой причине широкое использование больших языковых моделей должно быть органично включено в соответствующие программы. На страницах учебно-методических комплексов (УМК) они с необходимостью должны позиционироваться как средства дополнения и усиления процесса обучения, а не его замены. В этой связи их составителям следует тщательно продумать пути использования иных ресурсов (интернет-страницы, статьи, книги, аудиовизуальные источники), а на их основе – критической оценки генерированного нейросетями образовательного контента [1].

Таким образом, эффективно формированию у будущих экономистов иноязычных компетенций с большой вероятностью будет способствовать обращение к преимуществам нейросети Chat GPT. Спектр применения таковой представляется на сегодняшний день чрезвычайно широким. Расширение её использования сопряжено с некоторыми проблемами, вполне поддающимися решению на современной стадии развития отечественной системы ВО.

Библиографический список

1. Костюкович Е.Ю. Применение искусственного интеллекта в обучении английскому языку в вузе. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 8: 492–496.
2. Бороненко Т.А., Федотова В.С. Развитие персонализированного обучения будущих педагогов через генерацию курсов с использованием искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 29–33.
3. Гаркуша Н.С. Педагогические возможности Chat GPT для развития когнитивной активности студентов. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
4. Арзютובה С.Н. Использование Chat GPT в обучении английскому языку. *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. 2023; № 16: 39–47.
5. Чудинский Р.М., Малев В.В., Малев А.А. Применение систем искусственного интеллекта и нейросетей в образовательном процессе педагогического университета: результаты вузовского исследования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 89–94.

References

1. Kostyukovich E.Yu. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 8: 492–496.
2. Boronenko T.A., Fedotova V.S. Razvitiye personalizirovannogo obucheniya buduschih pedagogov cherez generaciyu kursov s ispol'zovaniem iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 29–33.
3. Garkusha N.S. Pedagogicheskie vozmozhnosti Chat GPT dlya razvitiya kognitivnoj aktivnosti studentov. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2023; Т. 11, № 1: 6–23.
4. Arzyutova S.N. Ispol'zovanie Chat GPT v obuchenii anglijskomu yazyku. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2023; № 16: 39–47.
5. Chudinskij R.M., Malev V.V., Maleva A.A. Primenenie sistem iskusstvennogo intellekta i nejrosetej v obrazovatel'nom processe pedagogicheskogo universiteta: rezul'taty vuzovskogo issledovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 89–94.

Статья поступила в редакцию 18.12.24

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-211-213

Drobysheva N.N., senior lecturer, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NNDrobysheva@fa.ru

ON DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES IN UNDERGRADUATES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION. The article deals with problems of professional-oriented foreign language training with higher school students (particularly, undergraduates) taking into account the trends in the educational environment, namely, digitalization of education in Russian universities. The merits that can be taken as a basis for choosing tools for the formation and development of skills of three types of speech activity when teaching students in the discipline "Foreign Language in the Professional Sphere": reading, listening, writing are listed. Such concepts of professionally-oriented learning as "readiness", "preparation" and "professionalism" are analyzed. Practical recommendations on implementation and conscious attitude of students to these aspects of their learning activity and future professional activity are given.

Key words: professionally oriented foreign language training, digitalization, students, higher school, foreign language

Н.Н. Дробышева, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: NNDrobysheva@fa.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматриваются проблемы профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов высшей школы (в частности бакалавриата) с учетом трендов в образовательной среде, а именно – цифровизации образовательного пространства вузов России. Перечислены достоинства, которые могут быть взяты за основу при выборе инструментов для формирования и развития навыков трех видов речевой деятельности при обучении студентов по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере»: чтение, аудирование, письмо. Проанализированы такие концепты профессионально ориентированного обучения, как «готовность», «подготовка» и «профессионализм». Даны практические рекомендации по внедрению и осознанному отношению обучаемых к данным аспектам их учебной активности и будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессионально ориентированная иноязычная подготовка, цифровизация, студенты, высшая школа, иностранный язык

Двадцать первый век принес не только всплеск интереса к цифровым технологиям, но и сделал изучение иностранного языка одним из наиболее востребованных способов проявления себя как в профессиональной среде, так и в ходе коммуникации во всех остальных сферах деятельности человека [1; 2]. Неоспоримым достоинством владения иностранным языком остается возможность почерпнуть знания в огромном океане ресурсов, в который стекаются не только реки всевозможных публикаций в средствах массовой информации, профессиональной и научной среде на родном языке, но и из-за границы [3; 4]. В этой связи обращение к цифровым технологиям через разработку курсов иностранного языка представляется актуальной задачей оптимизации системы языковой подготовки в высшей школе [5].

В современных условиях вряд ли возможно найти крупный университет в России, у которого бы не было своей виртуальной информационно-образовательной среды [6]. Очень часто она создается на базе стандартных учебных систем (*Learning Management System*), таких как Moodle, Shakai, eFront, а также независимых, самостоятельно разработанных цифровых платформ.

Актуальность материала данной статьи продиктована тем, что сращение науки, технологий, образования делает возможной разработку и реализацию таких проектов подготовки специалистов для экономики страны, которые способны быстро и качественно усваивать знания во время обучения в высшем учебном заведении. Эмпирические исследования, которые легли в основу данного материала, а также метод контент-анализа на основе упоминаний исследуемых понятий в названиях научных статей также доказывают его актуальность и недостаточный уровень разработки.

Цель проведенного педагогического исследования – определить преимущества иноязычной подготовки на основе цифровых технологий, которые могут применяться при создании курсов обучения по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» (для любых направлений подготовки в неязыковом вузе).

Задачи по достижению поставленной цели были следующими:

- проанализировать методическую и педагогическую литературу, публикации последних лет по теме профессионально ориентированной подготовки с использованием цифровых технологий;
- дать определение понятиям «готовность, подготовка и профессионализм» применительно к студентам, которые обучаются различным специальностям в вузе;
- рассмотреть уровни сформированности профессиональных качеств, присущих выпускникам вуза;
- предложить рекомендации по применению цифровых технологий в ходе иноязычной подготовки специалистов для экономики страны.

Научная новизна статьи заключается в попытке расширить понятия триады «Готовность. Подготовка. Профессионализм» применительно к обучению иностранному языку для профессиональных целей, предоставляя возможность рассматривать данную триаду с разных точек зрения.

Теоретическая значимость отражается в описании особенностей таких понятий, как «профессионализм», лежащий в основе готовности студентов решать профессиональные задачи, а также «иноязычная подготовка студентов» в ходе освоения специальности, с которыми педагоги высшей школы могут столкнуться во время учебных взаимодействий при обучении будущих специалистов.

Практическая значимость статьи заключается в обосновании преимуществ обучения языку специальности с использованием цифровых технологий и предложенных к рассмотрению рекомендаций по использованию цифровых образовательных ресурсов во время проведения практических занятий со студентами бакалавриата, а также перечне тем, которые целесообразно обсудить со студентами при формировании и развитии навыков неподготовленной речи при обучении языку специальности.

Цифровизация системы высшего образования не только не сбавляет обороты, но и активно развивается, добавляя к привычным цифровым платформам вузов обучение на основе дополненной реальности и виртуальной реальности (VR-технологий) [7], лаборатории по коллаборации с искусственным интеллектом [8], учебные классы с использованием полиграфов [9] и т. д. После проведенного анализа психолого-педагогической и методической литературы можно с уверенностью сказать о том, что технология смешанного обучения (сращение цифровых средств в образовательной среде и традиционных форм передачи знаний) обладает рядом преимуществ, к числу которых относятся:

- **интенсивность.** Она проявляется в увеличении нагрузки, отводимой на самостоятельную работу студентов, а также в усилении контроля качества выполненных заданий в домашней работе обучаемых. Не секрет, что именно регулярность и постоянство в работе над развитием навыков иноязычной речи (к которым, в частности, относятся аудирование, чтение, письмо) проще всего отслеживать на образовательной платформе вуза. Такой контроль приносит понимание, что дисциплина – корень сформированных навыков и умений, которые предусмотрены Федеральным государственным образовательным стандартом и Рабочей программой учебной дисциплины;
- **приспособляемость.** Она отражается, во-первых, в способности и возможности студента получать доступ к необходимым для учебы материалам в любом объеме (бесконечное множество источников информации) и месте (дистанционный формат), в удобное ему/ей время. Сделать это можно простым на-

жатием нескольких кнопок на цифровых устройствах, будь то смартфон, планшет, стационарный компьютер. Доступ к информационно-образовательной и интерактивно-развивающей среде вуза может быть обеспечен 24/7. Во-вторых, у современных студентов есть возможность выбирать темп и составлять индивидуальные графики освоения тем или выполнения заданий. Системы самоподготовки с автоматической фиксацией результатов (как положительных, так и отрицательных) на обучающих платформах и сайтах ориентирует студента на освоение материала;

- **коллаборативность.** Это возможность, предоставляемая системами индивидуального цифрового обучения, для совершенствования коммуникативных навыков в рамках совместной деятельности с кем бы то ни было (другими студентами, преподавателями, экспертами и т. д.). Учебные и научно-исследовательские проекты, коллаборативные группы во время занятий, решение профессионально ориентированных кейсов, творческие задания воспитательного или развивающего характера требуют умения общаться и решать сообща поставленные задачи. Неоспоримым достоинством таких форм коллаборации являются и знания, и умения выстраивать взаимоотношения, участвовать в тимбилдинге;

- **доступность оперативной обратной связи.** Она обеспечивается вовлеченностью преподавателя, который выступает в роли фасилитатора в ходе получения знаний профессионального характера для будущего карьерного трека студента. Важным аспектом самостоятельной работы студента является как самоконтроль, так и мягкое наставничество со стороны преподавателя. Его задача – не просто указать на ошибки, но разработать стратегию по их искоренению. Это приводит к стимулированию интереса к изучаемой дисциплине, мотивирует к расширению горизонтов познания в сфере выбранной специальности.

Важным элементом иноязычной подготовки специалиста при этом является его способность решать профессиональные задачи на требуемом уровне качества и в необходимые сроки. Именно это качество говорит о готовности (или напротив, неготовности) считаться профессионально-зрелой личностью у выпускника высшего учебного заведения. Современный быстроменяющийся мир постоянно напоминает о том, что при решении новой задачи нужно быть готовым к неожиданным, возникающим в ходе ее решения. Для обеспечения готовности к решению профессиональных задач нужны резервы, необходимо уметь рационально перераспределять имеющиеся ресурсы, которые, в свою очередь, не безграничны.

Психологи все чаще с тревогой отмечают, что одним из возможных показателей уровня готовности является возникновение сверхнапряжения и, как следствие, появление стресса [10]. Если хотя бы один из них проявляется, то готовность находится на низком уровне. Будучи студентами, молодые люди должны учиться способом избежать такого рода напряжения, выгорания, стрессов. Многим из них кажется, что зачеты или экзамены – самое сложное испытание в их системе координат. Привлечение лекторов из реального сектора экономики для тесного взаимодействия и знакомства с реальностями будущей трудовой жизни, а также система включенного обучения способствует подготовке к профессиональным трудностям после окончания вуза, снижает уровень напряженности, который присущ первым месяцам работы после трудоустройства и в дальнейшем, во время перехода к более ответственным видам деятельности в сфере выбранной специализации.

Следующий концепт, который нужно рассмотреть в связи с профессионально ориентированной иноязычной подготовкой студентов, — это профессионализм (понимание + знание + умение + навык + отношение к задаче), который лежит в основе готовности. Готовность принято классифицировать по следующим видам:

- психологическая (включающая в себя гибкость) возможность воспринимать и исправлять ошибки;
- инструментальная (методологии и методики);
- ресурсная (временные, материальные и финансовые ресурсы);
- организационная (способность соединять и маневрировать ресурсами);
- квалификационная.

В этой связи с первых дней освоения дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» следует знакомить студентов с формулой профессионализма: мотивация + квалификация человека. На одном из занятий можно провести дискуссию на иностранном языке по теме «Признаки профессионального отношения к делу» и предложить к рассмотрению следующие конструкты данного понятия:

- **признаки профессионализма в поведении:**
 - включенность, увлеченность человека – профессионал «живёт» своим делом;
 - наличие жестких личных принципов;
 - профессионал не берет за свое дело;
 - отсутствие высокомерия;
- **признаки профессионализма в рамках трудовой деятельности:**
 - высокая квалификация;
 - высокий уровень сложности решаемых задач;
 - естественность и гармоничность в действиях;
 - непрерывное развитие и самосовершенствование;
 - в деятельности нет мелочей, тщательная подготовленность к деятельности;

- освоенные модели и инструментарий деятельности;
- признаки профессионализма в результатах трудовой деятельности;
- ответственность за получение качественного результата;
- надёжность, качество и высокий уровень результатов в разных условиях;
- гарантии результата в сфере компетенции;
- получение личного удовлетворения от результатов;
- «магия» для окружающих;
- профессионал раскрывает и показывает новую глубину и возможности в своем деле.

Основной постулат, который стоит донести до студентов, получающих образование в высшем учебном заведении, заключается в том, что их профессиональная подготовка – это процесс, а подготовленность – состояние. В этой связи стоит отметить, что подготовка к решению задачи включает в себя:

- уточнение общей обстановки на объекте (разведка) для своевременности присутствия на нем;
- формулирование задачи как части целого проекта;
- формирование представления о необходимом результате;
- формирование представления о способах, методах и средствах решения задачи;
- настрой (психологический) свой и клиента;
- определение авторитетов на объекте (не только директора), с которыми необходимо наладить сотрудничество для эффективного решения задачи;
- подготовку инструментария для исключения возможностей отклонения от необходимого (требуемого) ритма решения задачи;
- встраивание решаемых задач в направление, которым занимаешься в научной деятельности.

Подготовленность в свою очередь отражает готовность к тому, что все может пойти не по запланированному сценарию. На любой поворот событий есть свой ход, который определяется наличием резервов (модели, ресурсы, методы).

Библиографический список

1. Jumagulova B., Isenova O. Importance of teaching foreign languages in the modern world. *Cognitio Rerum*. 2023; № 12: 124–126.
2. Иулдашева С.М. Актуальность владения иностранным языком в современном мире. *Academy*. 2019; № 12 (51): 75–77.
3. Gardner R.C., & Lambert W.E. *Attaining world-class competence in a global economy: The role of language education*. Лондон, Нью-Йорк: Рутледж, 2014.
4. Капустин Н.И., Хашаева С.В. Влияние глобализации и интернационализации на востребованность иностранного языка в современном мире. *На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания*. 2021; № 2 (20): 146–149.
5. Каплина С.Е. Особенности обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений в условиях цифровизации современного образования. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2024; Т. 19, № 1: 14–23.
6. Циганов А.О., Калитин С.В. Виртуальная информационно-образовательная среда университета с позиции человек-система: результаты анализа. *Научно-техническое и экономическое сотрудничество стран АТР в XXI веке*. 2022; Т. 1: 288–295.
7. Коннова З.И., Семенова Г.В. Технологии дополненной и виртуальной реальности: инновации в обучении иностранным языкам в вузе. *Научный результат. Педагогика и психология образования*. 2021; Т. 7, № 3: 53–67.
8. Alexeeva D.A., Pronichkina I.S. Artificial Intelligence in foreign language teaching: post-editing as an indicator of language proficiency level. *Language and Cultural Contacts*. 2023; № 12: 137–141.
9. О профессии «полиграфолог», которую можно получить в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации. Available at: <https://msk.postupi.online/vuz/fu/professiya/poligrafolog/?ysclid=m2agbo4hpj851559257>
10. Куликова Е.А. Стрессы в профессиональной деятельности: причины возникновения и пути преодоления. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2019; № 10: 79–88.

References

1. Jumagulova B., Isenova O. Importance of teaching foreign languages in the modern world. *Cognitio Rerum*. 2023; № 12: 124–126.
2. Iuldasheva S.M. Aktual'nost' vladeniya inostrannym yazykom v sovremennom mire. *Academy*. 2019; № 12 (51): 75–77.
3. Gardner R.C., & Lambert W.E. *Attaining world-class competence in a global economy: The role of language education*. London, N'yu-York: Rutledge, 2014.
4. Kapustin N.I., Hashaeva S.V. Vliyaniye globalizatsii i internatsionalizatsii na vostrebovannost' inostrannogo yazyka v sovremennom mire. *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya*. 2021; № 2 (20): 146–149.
5. Kaplina S.E. Osobennosti obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh napravlenij v usloviyah cifrovizatsii sovremennogo obrazovaniya. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; Т. 19, № 1: 14–23.
6. Ciganov A.O., Kalitin S.V. Virtual'naya informacionno-obrazovatel'naya sreda universiteta s pozicii chelovek-sistema: rezul'taty analiza. *Nauchno-tehnicheskoe i ekonomicheskoe sotrudnichestvo stran ATR v XXI veke*. 2022; Т. 1: 288–295.
7. Konnova Z.I., Semenova G.V. Tehnologii dopolnennoj i virtual'noj real'nostej: innovacii v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Nauchnyj rezul'tat. Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2021; Т. 7, № 3: 53–67.
8. Alexeeva D.A., Pronichkina I.S. Artificial Intelligence in foreign language teaching: post-editing as an indicator of language proficiency level. *Language and Cultural Contacts*. 2023; № 12: 137–141.
9. O professii "poligrafolog", kotoruyu mozhno poluchit' v Finansovom universitete pri Pravitel'stve Rossijskoj Federacii. Available at: <https://msk.postupi.online/vuz/fu/professiya/poligrafolog/?ysclid=m2agbo4hpj851559257>
10. Kulikova E.A. Stressy v professional'noj deyatel'nosti: prichiny vozniknoveniya i puti preodoleniya. *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*. 2019; № 10: 79–88.

Статья поступила в редакцию 07.11.24

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-213-217

Zaitseva A.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: a.zaitseva@yahoo.com

Sharikova Yu.V., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Samara State University of Economics (Samara, Russia), E-mail: sharikovajv@mail.ru

A VIRTUAL TRAINING COMPANY: THE CONCEPT DEFINITION AND APPLICATION METHODS IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION. The article presents the authors' approach to designing an interactive method of professional training based on business games and the model of virtual training company, allowing to increase the efficiency of vocational training in higher education institutions. It is shown that the use of the interactive form of teaching on the basis of virtual educational companies in vocational training is becoming really essential to simulate real-life business interactions and to develop practical skills of students. The article presents structural and logical simulation of the educational process based on interactive business games and the model of virtual training company. The conducted research

allows the authors to formulate technology for development, planning and execution of interactive business games based on the model of a virtual training company. It is based on a corresponding algorithmized model and the necessary procedural scheme of organization and management of the educational process in higher vocational institutions. The technology of business game based on the model of virtual training company has been tested and showed its efficiency in terms of strengthening and activating interdisciplinary links among students aiming to solve various tasks related to the real-life operation of a virtual training company.

Key words: business game, interactive business game, higher vocational education, interactive teaching method, virtual training company

А.С. Зайцева, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: a.zaitseva@yahoo.com

Ю.В. Шарикова, канд. экон. наук, доц., Самарский государственный экономический университет, г. Самара, E-mail: sharikova.jv@mail.ru

ВИРТУАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ КОМПАНИЯ: ПОНЯТИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРИМЕНЕНИЮ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлен авторский подход к проектированию интерактивного метода профессионального обучения на основе деловых игр с применением модели виртуальной учебной компании, позволяющий повысить уровень профессиональной подготовки студентов высших образовательных учреждений. Показано, что в процессе профессиональной подготовки студентов важнейшее значение приобретает интерактивная форма обучения на основе виртуальных учебных компаний, позволяющих осуществлять имитацию реальных производственных отношений и формировать у студентов практические навыки профессиональной деятельности. Осуществлено структурно-логическое моделирование учебного процесса на основе интерактивных деловых игр с применением модели виртуальной учебной компании. Проведённые исследования позволили авторам сформулировать технологию разработки, планирования и проведения интерактивной деловой игры по модели виртуальной учебной компании. В её основу положена соответствующая алгоритмизированная модель и необходимая процедурная схема организации и управления учебным процессом в высших образовательных учреждениях. Технология деловой игры по модели виртуальной учебной компании апробирована и показала свою эффективность в плане укрепления и активизации у студентов междисциплинарных связей для решения разнообразных задач, связанных с функционированием виртуальной учебной компании.

Ключевые слова: деловая игра, интерактивная деловая игра, высшее профессиональное образование, интерактивный метод обучения, виртуальная учебная компания

Актуальность исследования. Современные технологии образовательного процесса в российских вузах во многом базируются на компетентностном и практико-ориентированном подходах, т. е. организации форм и методов учебного процесса, максимально приближенных к будущей профессиональной деятельности студентов и способствующих формированию и развитию их профессиональных навыков. При планировании учебного процесса сегодня активно используется широкий круг инновационных технологий: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), технологии электронного обучения (ЭО), дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и пр., направленные на обеспечение высокого качества профессионального образования. Активные формы обучения используются в вузах в формате деловых игр (ДИ) [1; 2], проектных заданий [3], чат-лекций [4] и пр., с применением ИКТ, искусственного интеллекта (ИИ), специализированных профессиональных систем (например, Avanta) вместе с традиционными (например, Moodle) [5].

Использование инновационных интерактивных форм обучения в высшем профессиональном образовании актуально для подготовки студентов не только экономических, менеджерских, технических и ИТ-направлений, но и для подготовки студентов гуманитарных профилей, в частности студентов медицинских специальностей [6; 7], поскольку от будущих специалистов потребуются умения нестандартно мыслить, принимать решения и нести ответственность за эти решения.

Исследования, посвящённые теории и практике использования деловых игр, акцентируют внимание на том, что ДИ создаёт для обучающихся условия для возникновения потребности в принятии самостоятельных творческих решений, а личностная вовлечённость в процесс обучения через игру – это тот психологический эффект, который возникает в процессе игры благодаря её деятельностному характеру [8].

На практике сегодня применяется достаточно широкий спектр ДИ в различных условиях обучения (очное, заочное, дистанционное) в системе как высшего и среднего профессионального образования, так и в бизнес-тренингах и процессах тестирования (аттестации) производственного персонала организаций.

Проведение ДИ на высоком качественном уровне обеспечивается использованием необходимого для данного типа игры оборудования, компьютерной техники, программного обеспечения и её интеллектуального наполнения.

Отдельного упоминания заслуживает использование бизнес-симуляторов и управленческих тренажёров в реализации ДИ. К ним относится, например, полномасштабный бизнес-симулятор «БизнесМания», в котором игровая стратегия может касаться производства и торговли, добычи полезных ископаемых, сельского хозяйства и других направлений бизнеса. Положительный опыт использования управленческого тренажёра деловой игры «Стартап: пределы роста» подробно представлен в работе Д.Ю. Катаевского [9].

Вместе с тем многие авторы отмечают недостаточность использования интерактивных методов в процессе реализации ДИ, особенно для студентов экономических вузов, у которых необходимо развивать аналитическое мышление, креативность, стратегическое мышление и коммуникативные навыки.

Это относится и к имитационным деловым играм, которые пока ещё ограниченно применяются в практике высшего профессионального образования.

Целесообразно значительно более широкое применение имитационной разновидности деловых игр, базирующейся на категории «Виртуальная учебная компания» (ВУК), которая ориентирована на ролевую имитацию реальных производственных отношений и позволяет студентам в той или иной степени на практике получить навыки профессиональной деятельности.

Исследования в этом направлении [10; 11], как правило, недостаточно раскрывают конкретные теоретико-методические и инструментальные аспекты применительно к особенностям использования ВУК как наиболее практико-ориентированной формы обучения студентов вузов.

Так, в работе С.Н. Стоянова и соавторов [12] рассматривается в целом среда электронного обучения VES (Virtual Education Space – виртуальное образовательное пространство) и разработка VIPS (Virtual Physical Space – виртуальное физическое пространство) на основе концепций CPSS (Cyber-Physical-Social System – кибер-физическая социальная система) и IoT (Internet of Things – интернет вещей). Отмечается, что VES представляет новые подходы и сценарии для решения сложных проблем в области электронного обучения и предоставляет эталонную архитектуру, которую можно адаптировать для различных форм обучения, поддерживаемых информационно-коммуникационными технологиями.

Исследователи Гумерова Г.И. и Шаймиева Э.Ш. отмечают, что формируется новая парадигма образования, во многом базирующаяся на возможностях технологии в виде виртуальной реальности (VR, Virtual Reality) и дополненной реальности (AR, Augmented Reality) [13]. Она приводит к погружению обучающихся в информационную среду, обеспечивающую возможность осуществления действий с виртуальными объектами. В этом направлении обеспечивается необходимый уровень иммерсивности обучающихся, т. е. их погружение в искусственно созданную среду [13].

Что касается виртуальных компаний реального бизнеса, их общепризнанное определение как субъекта экономических отношений до настоящего времени не имеет единого толкования. Чаще всего виртуальные компании рассматривают в широком смысле как бизнес-структуры, создаваемые на базе или без участия материальной организации (предприятия) в целях максимизации прибыли в виртуальном пространстве цифровой экономики на основе капитализации знаний персонала, управляющего технологиями [14].

По мнению авторов статьи, основной целью формирования ВУК в рамках деловых игр является обеспечение процесса изучения студентами вуза теории и практики производственной деятельности на основе адаптивного междисциплинарного метода практической экспертно-аналитической и проектно-процессной работы в формате ролевой имитации ими профессиональной деятельности. При этом ВУК функционирует на основе информационно-коммуникационной технологии и рассматривается авторами как создаваемая неформальная структура в рамках учебного процесса групповой работы студентов. В деятельности ВУК имитируется деятельность студентов-сотрудников реальной бизнес-структуры (подразделения, должности, внутрикорпоративные коммуникации, стандарты, документация и т. д.) для получения ими тех или иных профессиональных навыков. Важно заметить, что деятельность студентов-сотрудников ВУК может быть также реализована в условиях иноязычного общения в рамках дисциплин «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере» и пр. Включение технологий проектного управления на основе ВУК в программы дисциплин по изучению иностранных языков в сочетании с применением соответствующих ИКТ создаст дополнительные триггеры для обучающихся, позволит повысить качество образования и будет способствовать эффективной реализации основной цели – формированию коммуникативной компетенции студентов – будущих специалистов в узких профессиональных областях [15].

Новые цифровые технологии серьёзно влияют на образовательный процесс и одновременно с этим требуют от преподавателей вузов чётко выстроенной методики и организации интерактивного учебного процесса. Однако про-

водимые рядом авторов исследования недостаточно раскрывают конкретные теоретико-методические и инструментальные аспекты применительно к особенностям использования ВУК как наиболее практико-ориентированной формы обучения студентов вузов. В этой связи обоснованные авторами методические и организационные подходы к обеспечению деятельности ДИ по технологии ВУК достаточно актуальны и показывают как с теоретической, так и практической позиции целесообразность использования интерактивных методов в высшем профессиональном образовании.

Основная цель исследования состоит в научном обосновании и развитии методического подхода к проектированию интерактивного метода профессионального обучения студентов на основе деловых игр с применением модели ВУК.

В ходе исследования поставлены и решены следующие задачи:

- рассмотрено понятие «виртуальная учебная компания» и его содержание, а также обосновано, что использование ВУК является одним из ключевых элементов для современной технологии проведения интерактивных деловых игр со студентами вузов;
- обоснована алгоритмизированная модель виртуальной учебной компании и соответствующая процедурная схема организации и управления учебным процессом с использованием интерактивных деловых игр;
- предложена и апробирована в учебной практике технология интерактивных деловых игр с применением модели виртуальной учебной компании.

Научная новизна результатов проведенного исследования определяется тем, что предложен ранее не применявшийся методический подход к проектированию интерактивного метода профессионального обучения на основе деловых игр с применением алгоритмизированной модели виртуальной учебной компании, что существенно расширяет возможности использования современной технологии практико-ориентированного обучения в российских вузах.

Теоретическая значимость проведенного исследования связана с обоснованием возможности и целесообразности расширения использования адаптивного междисциплинарного метода экспертно-аналитической и проектно-процессной работы в формате деловой игры и ролевой имитации студентами по технологии ВУК соответствующей профессиональной деятельности.

Практическая значимость настоящей работы базируется на том, что на основе предложенной алгоритмизированной модели процесса реализации ДИ по технологии использования ВУК предложен комплекс соответствующих видов деятельности для преподавателей вузов, на базе которых могут разрабатываться конкретные внутривузовские методики и пособия развития данной интерактивной формы обучения студентов.

Основной метод исследования основывается на методе системного анализа с использованием инструментов структурно-логической схематизации и алгоритмизации процессов обучения студентов экономических вузов. Информационная база исследования основывается на данных, полученных авторами при практической деятельности по формированию виртуальных учебных компаний в рамках проводимых деловых игр в Самарском государственном экономическом университете, при проведении деловых игр по проектному управлению в рамках курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» в Финансовом университете при Правительстве РФ, а также на основе изучения и обобщения опубликованных результатов исследований ряда специалистов по соответствующей тематике.

В соответствии с программой по конкретной специальности студенты выполняют требования соответствующего учебного курса, включающего лекционные, семинарские и практические занятия. Для старших курсов, как правило, предусмотрено проведение деловых игр в рамках соответствующей дисциплины.

Для качественного проведения деловых игр целесообразно использовать методический подход, базирующийся на обоснованной алгоритмизации деятельности преподавателей и студентов. Для деловых игр с использованием технологии функционирования ВУК предлагается авторский вариант алгоритмической модели функционирования виртуальной учебной компании экономического вуза, представленный на рис. 1. Данная модель сформирована исходя из опыта работы со студентами 3–4 курсов Самарского государственного экономического университета (направление подготовки 38.03.02 Менеджмент, образовательная программа Менеджмент организации) и в системном плане даёт представление об основных элементах и составляющих деятельности работников вуза, обеспечивающих качественное функционирование технологии использования ВУК.

Особенности функционирования ВУК в рамках проведения практических занятий с игровой специализацией, например, «Услуги консалтинговой компании» связаны с тем, что при её проведении реально используются одновременно в той или иной степени различные форматы игры:

- кейс-игры;
- ролевые игры;
- творческие коммуникационные игры;
- сюжетно-динамические игры.

Опыт проведения ДИ в Самарском государственном экономическом университете показал, что целесообразна тщательная подготовка бизнес-кейсов, которые в дальнейшем интерпретируются как задания «Заказчиков» сотрудникам учебной консалтинговой компании «КонсалтПРОФ».

При распределении заданий по подразделениям (проектным подгруппам) ВУК важно четкое понимание ролей и компетенций сотрудников (студентов) и их внутригрупповых коммуникаций.

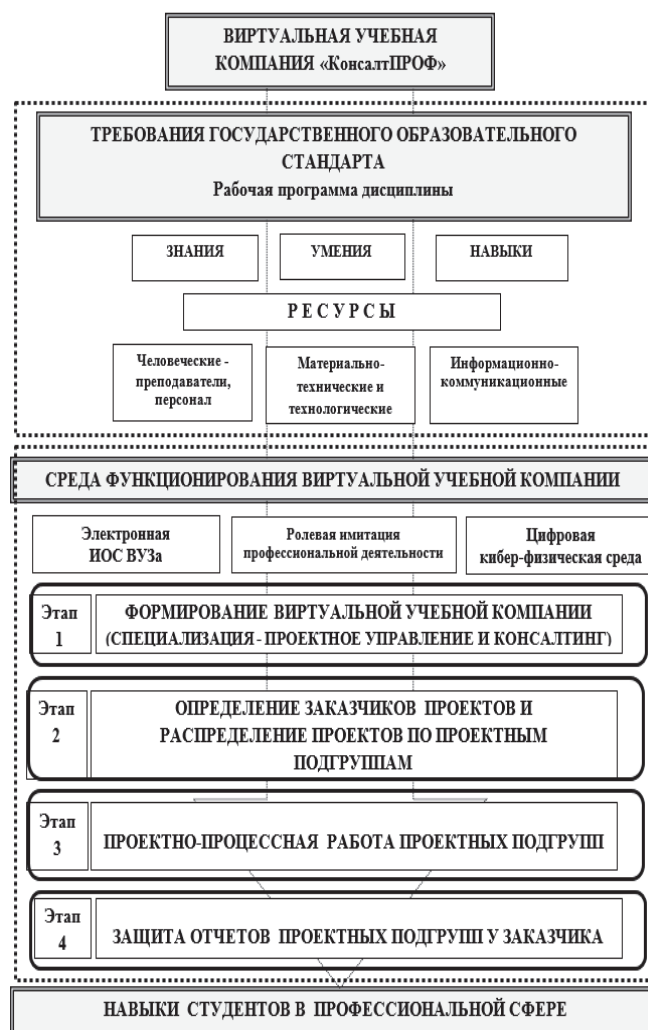


Рис. 1. Алгоритмическая модель функционирования виртуальной учебной компании экономического вуза

Качество творческого процесса в проектных подгруппах студентов по решению бизнес-проблем «Заказчиков» во многом определяется способностью обучающихся к междисциплинарному пониманию управленческих и производственных экономических составляющих функционирования реальных бизнес-систем. Защиту у «Заказчика» консультационных рекомендаций проектными группами целесообразно приближать к определённому профессиональному уровню как при подготовке, так и демонстрации полученных результатов.

Технология и общая процедурная последовательность проектно-процессной деятельности ВУК на примере ДИ «Услуги консалтинговой компании» показана в виде схемы, представленной на рис. 2.

Как видно из представленной выше схемы, практическая реализация деловой игры с акцентом на технологии ВУК предусматривает реализацию заинтересованными преподавателями вузов ряда методических, организационных и управленческих задач.

Во-первых, необходимо обеспечение имитации процессов практической деятельности студентов как сотрудников компании на основе подбора реальных заданий «Заказчиков» в организациях различных форм собственности (реальные бизнес-кейсы по опыту преподавателя, рекомендациям внешних экспертов).

Во-вторых, требуется организация преимущественно проектного формата работы проектных подгрупп (подразделений компании) для получения студентами-сотрудниками знаний и практических навыков использования современных технологий проектно-процессного управления (метод Agile и др.), коммуникативных и управленческих навыков.

В-третьих, для обеспечения деятельности ВУК целесообразно разработать и использовать внутрифирменные бизнес-процессы деятельности сотрудников компании по реализации заданий «Заказчика» (например, в нотации BPMN 2.0).

В-четвёртых, каждый цикл ДИ для нового курса студентов имеет смысл рассматривать для преподавателя как проектно-процессную задачу и формировать (обновлять) внутрифирменные стандарты и регламенты работы виртуальной компании (проведение технических совещаний, представление результатов работы директору компании, презентации «Заказчику» и др.) для получения студентами-сотрудниками требуемых профессиональных организационных и технических навыков.

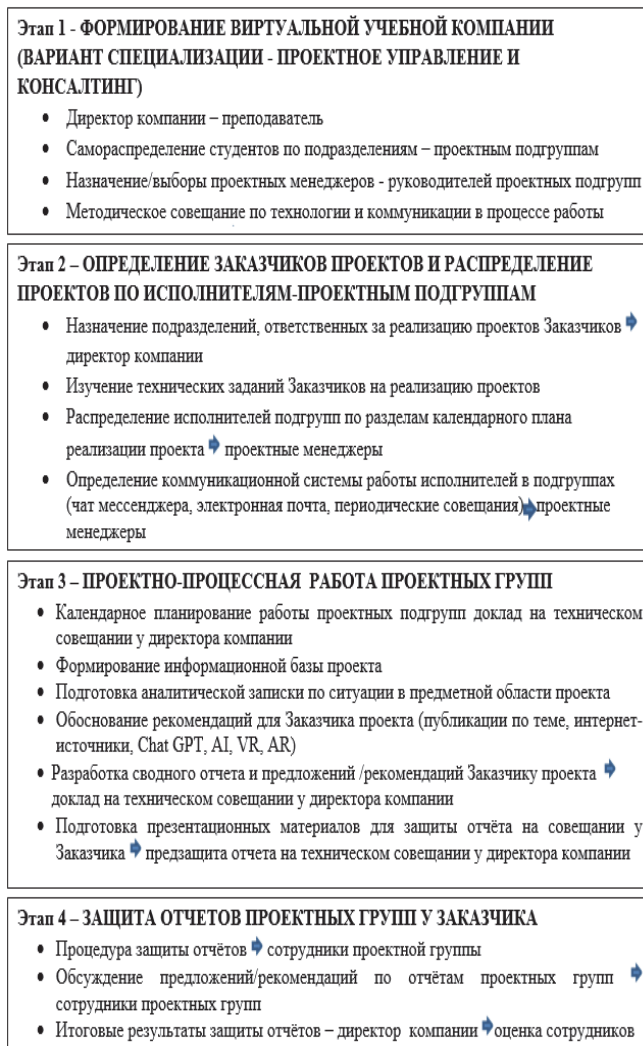


Рис. 2. Процедурная схема проектно-процессной деятельности по технологии деловой игры модели ВУК

В-пятых, обязательно необходимо использовать возможности электронной информационно-образовательной среды вуза и современные цифровые информационно-коммуникационные технологии для организации работы подразделений (проектных групп) виртуальной компании, подготовки выходных отчетных документов и информационного обеспечения заданий «Заказчика».

Ключевой научно-практической задачей для интерактивного обучения студентов на основе инструментария деловой игры и использования технологии по модели ВУК можно считать формирование соответствующего комплекса методических материалов, подготовку преподавателей и обеспечение необходимой материально-технической и информационно-коммуникационной базы процесса обучения.

В этом направлении на основе предложенной в настоящей работе алгоритмической модели процесса реализации ДИ по технологии использования ВУК

Библиографический список

1. Shmeleva Zh.N., Kozulina N.S., Shmelev R.V. The use of the business game as a means of improving the quality in economic disciplines teaching. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020; Т. 9, № 4 (33): 279–283.
2. Utemissova A.A., Fazylova A.A. Educational business games at training future specialists in high school. *3I: Intellect, Idea, Innovation – интеллект, идея, инновация*. 2019; № 2: 164–169.
3. Рожкова Т.Н. Деловая игра в структуре практических занятий по Проектной деятельности. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 12-5 (75): 179–184.
4. Харченко К.В. Чат-лекция с использованием мессенджеров: интерактивный формат преподавания (на примере обучения будущих управленцев проектному управлению). *Человеческий капитал*. 2024; № 2 (182): 219–226.
5. Минаев Д.В. Опыт реализации проектного подхода для подготовки магистров с использованием цифровой платформы управления проектами. *Материалы научно-методической конференции СЗИУ РАНХиГС*. 2022; № 1: 58–84.
6. Постоев В.А., Попова М.С., Дьячкова М.Г. Особенности преподавания проектного управления в медицинском университете. *Медицинское образование и профессиональное развитие*. 2023; Т. 14, № 4 (52): 64–72.
7. Бекишева Е.В., Зайцева А.С. Развитие медицинского образования: исследование неологизации и терминологического образования в современной медицинской терминологии. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 569–572.
8. Хозе Е.Г. Виртуальная реальность и образование. *Современная зарубежная психология*. 2021; Т. 10, № 3: 68–78.
9. Коталевский Д.Ю. Имитационные игры в бизнес-образовании: опыт применения деловой игры «Стартан: пределы роста». *Искусственные общества*. 2022; Т. 17, № 3.
10. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Rudakova S.V. Business game as a form of active training. *Etnosocium (multinational society)*. 2021; № 4 (154): 28–33.
11. Протасова Е.С., Гусев С.В., Калинина Е.С. Деловая игра как средство формирования познавательного интереса студентов ВУЗа. *Наука и Образование*. 2020; Т. 3, № 4: 376.

предлагается комплекс соответствующих видов деятельности, на базе которых при необходимости могут разрабатываться внутривузовские методики и пособия развития данной интерактивной формы обучения студентов.

Проведенное исследование показало, что в основу совершенствования технологии интерактивного обучения студентов учреждений высшего профессионального образования в ряде случаев может быть положена технология использования виртуальных учебных компаний, соответствующая требованиям практико-ориентированного обучения и получения студентами навыков профессиональной деятельности.

В целом предлагаемая к развитию технология интерактивного обучения с использованием технологии деловой игры по модели ВУК имеет следующие преимущества по отношению к действующей в вузах практике проведения деловых игр:

- на основе структурно-логического моделирования обеспечивается корректная алгоритмизация деятельности преподавателей и студентов, что объективно способствует более эффективному учебному процессу, а также его регламентации, планированию, мониторингу и оценке результатов;
- расширяются возможности активизации интереса студентов к будущей профессиональной деятельности с выходом на формирование соответствующего комплекса компетенций и навыков для работы в реальном секторе экономики;
- предложенный методический подход за счёт проработанности и регламентации каждого этапа учебного процесса повышает его качество и способствует поощрению креативной деятельности преподавателей и студентов вуза;
- использование проектно-процессно-ориентированной технологии деловой игры по модели ВУК, особенно на этапах анализа и разработки креативных решений, способствует формированию у заинтересованных студентов идей создания стартапов собственного бизнеса;
- реализация технологии деловой игры по модели ВУК способствует формированию у студентов междисциплинарного взгляда на решение проблем функционирования бизнеса и, благодаря более гибкой системе взаимоотношений с преподавателями, снимает ряд ограничений по совместной креативной деятельности в процессе деловой игры.

Решение проблем условных «Заказчиков» в процесс ДИ в той или иной степени требует от её участников как преподавателей, так и студентов, понимания значения и возможностей современного кибер-физического цифрового мира, включая корпоративные информационно-управляющие системы, технологию управления ресурсами (ERP), проектами (PM), процессами (BPM), качеством (TQM), взаимоотношениями с клиентами (CRM), документооборотом (EDI) [14]. Кроме того, для конкретизации разработок важно понимание студентами, как в управлении предприятиями используется российское программное обеспечение, например, 1С:Предприятие [16] и др.

Для реализации задач высшего профессионального образования в РФ сегодня активно применяется широкий круг инновационных технологий: информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), технологии электронного обучения (ЭО), дистанционные образовательные технологии (ДОТ) и пр., направленные на обеспечение высокого качества учебного процесса. Исходя из реальных потребностей экономики страны, многие российские вузы при составлении программ дисциплин активно включают в них интерактивные формы обучения, среди которых можно выделить деловые игры с элементами практико-ориентированных заданий и проектов в формате ВУК. Проведенное исследование опыта использования интерактивных форм обучения в российских вузах позволило авторам разработать соответствующую алгоритмизированную структурно-логическую модель деловой игры по технологии ВУК, которая даёт возможность разрабатывать на её базе соответствующие методические материалы и необходимые для игры практические регламенты. По мнению авторов, перспектива увеличения доли интерактивных форм обучения в российских вузах будет способствовать существенному переосмыслению учебных программ и качественному изменению учебных процессов высшего профессионального образования.

12. Стоянов С.Н., Глушкова Т.А., Стоянова-Дойчева А.Г., Крстева И.К. Виртуальное образовательное пространство: концепция, архитектура, применение. *Информатика и образование*. 2021; № 9: 47–54.
13. Гумерова Г.И., Шаймиева Э.Ш. Виртуальная организация как объект исследования и учета в российском экономическом пространстве цифровой экономики. *Национальные интересы: приоритеты и безопасность*. 2018; Т. 14, № 4: 616–639.
14. Сулимова Е.А. Цифровой инструментарий управления предприятиями: CRM, ERP, ECM, BI. *Инновации и инвестиции*. 2023; № 5: 158–160.
15. Бочарова М.Н. Формирование новой языковой личности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе в условиях цифровизации: смена мотивационных триггеров. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 2: 635–640.
16. Суханова П.М. Использование продуктов 1С:Предприятие для эффективного управления предприятием. *Инновационные технологии в электротехнике и электроэнергетике: сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции*. Ставрополь: "АГРУС", 2020: 22–24.

References

1. Shmeleva Zh.N., Kozulina N.S., Shmelev R.V. The use of the business game as a means of improving the quality in economic disciplines teaching. *Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*. 2020; Т. 9, № 4 (33): 279–283.
2. Utemissova A.A., Fazylova A.A. Educational business games at training future specialists in high school. *3I: Intellect, Idea, Innovation – intellekt, ideya, innovaciya*. 2019; № 2: 164–169.
3. Rozhkova T.N. Delovaya igra v strukture prakticheskikh zanyatij po Proektnoy deyatel'nosti. *Mezhdunarodnyy zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2022; № 12-5 (75): 179–184.
4. Harchenko K.V. Chat-lektsiya s ispol'zovaniem messendzherov: interaktivnyy format prepodavaniya (na primere obucheniya buduschikh upravlenцев proektnomu upravleniyu). *Chelovecheskiy kapital*. 2024; № 2 (182): 219–226.
5. Minaev D.V. Opyt realizatsii proektnogo podhoda dlya podgotovki magistrrov s ispol'zovaniem cifrovoj platformy upravleniya proektami. *Materialy nauchno-metodicheskoy konferentsii SZIU RANHiGS*. 2022; № 1: 58–84.
6. Postoev V.A., Popova M.S., Dyachkova M.G. Osobennosti prepodavaniya proektnogo upravleniya v medicinskom universitete. *Medicinskoe obrazovanie i professional'noe razvitiye*. 2023; Т. 14, № 4 (52): 64–72.
7. Bekisheva E.V., Zajceva A.S. Razvitiye medicinskogo obrazovaniya: issledovanie neologizatsii i terminoobrazovaniya v sovremennoy medicinskoj terminologii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 569–572.
8. Hoze E.G. Virtual'naya real'nost' i obrazovanie. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya*. 2021; Т. 10, № 3: 68–78.
9. Katalievskiy D.Yu. Imitatsionnye igrы v biznes-obrazovanii: opyt primeneniya delovoy igrы "Startap: predely rosta". *Iskusstvennyye obschestva*. 2022; Т. 17, № 3.
10. Dolgenko A.N., Murashko S.F., Rudakova S.V. Business game as a form of active training. *Etnosocium (multinational society)*. 2021; № 4 (154): 28–33.
11. Protasova E.S., Gusev S.V., Kalinina E.S. Delovaya igra kak sredstvo formirovaniya poznatel'nogo interesa studentov VUZa. *Nauka i Obrazovanie*. 2020; Т. 3, № 4: 376.
12. Stoyanov S.N., Glushkova T.A., Stoyanova-Doycheva A.G., Krasteva I.K. Virtual'noe obrazovatel'noe prostranstvo: koncepciya, arhitektura, primeneniye. *Informatika i obrazovanie*. 2021; № 9: 47–54.
13. Gumerova G.I., Shajmиеva E.Sh. Virtual'naya organizatsiya kak ob'ekt issledovaniya i ucheta v rossiyskom `ekonomicheskom prostranstve cifrovoj `ekonomiki. *Natsional'nye interesy: prioriteti i bezopasnost'*. 2018; Т. 14, № 4: 616–639.
14. Sulimova E.A. Cifrovoy instrumentariy upravleniya predpriyatiyami: CRM, ERP, ECM, BI. *Innovatsii i investitsii*. 2023; № 5: 158–160.
15. Bocharova M.N. Formirovaniye novoy yazykovoy lichnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze v usloviyakh cifrovizatsii: smena motivatsionnykh triggerov. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; Т. 17, № 2: 635–640.
16. Suhanova P.M. Ispol'zovaniye produktov 1S:Predpriyatie dlya `effektivnogo upravleniya predpriyatiem. *Innovatsionnye tehnologii v `elektrotehnike i `elektro`energetike: sbornik trudov Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii*. Stavropol': "AGRUS", 2020: 22–24.

Статья поступила в редакцию 12.12.24

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-217-222

Kasatkin P.I., Doctor of Sciences (Philosophy), Professor, Head of Scientific Policy Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: pkas@mail.ru
Gulov A.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of the English Language No. 6, MGIMO University (Moscow, Russia),
 E-mail: gulov@tea4er.org

COMPETITIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. Intellectual competitions have firmly entered modern educational practices, which leads to close attention to them within the framework of a competence approach. Modern society is characterized by a competitive nature of relationships, the nature of which lies both in the properties of the individual and is determined by the struggle for resources. The relevance of the research is refracted in the need for a conscious and healthy attitude to competitive events as part of the educational process in national education. The article examines the structure of competitive competence. The term itself is first introduced into the scientific discourse of a pedagogical orientation, which constitutes the scientific novelty of the presented research. The objective is to justify the presence of three components (knowledge, skills, qualities) that are formed and developed by means of the Olympiad movement. Theoretical methods are used, i.e. analysis of scientific literature, modeling. Empirical methods include semi-structured interviews with diploma winners of student Olympiads (10 informants) and mentors (7 informants), representatives of MGIMO of the Russian Foreign Ministry. Theoretical significance is refracted in the introduction of a new term in pedagogical science and the possibility of conducting further qualimetric studies aimed at increasing the efficiency of the domestic competitive movement.

Key words: competitive competence, intellectual competitions, Olympiad, competitive movement

П.И. Касаткин, д-р филос. наук, проф., начальник управления научной политики, ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: pkas@mail.ru
А.П. Гулов, д-р. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации», г. Москва, E-mail: gulov@tea4er.org

СОСТЯЗАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Интеллектуальные состязания прочно вошли в современные образовательные практики, что обуславливает пристальное внимание к ним в рамках компетентного подхода. Школьники и студенты принимают участие в интеллектуальных соревнованиях по различным дисциплинам, демонстрируя как универсальные компетенции, так и глубокие знания по отдельным трекам. Современное общество характеризуется конкурентным характером взаимоотношений, природа которых кроется как в свойствах личности, так и определяется борьбой за ресурсы. Актуальность нашего исследования преломляется в необходимости осознанного и здорового отношения к состязательным мероприятиям в рамках образовательного процесса в отечественной традиции. В статье рассматривается структура состязательной компетенции, сам термин впервые вводится в научный дискурс педагогической направленности, что составляет научную новизну представленного исследования; цель – обоснование наличия трех компонентов (знания, умения/навыки, качества), которые формируются и развиваются средствами олимпиадного движения. Используются теоретические методы – анализ научной литературы, моделирование. Среди эмпирических методов – полуструктурированные интервью с дипломантами студенческих олимпиад (10 информантов) и преподавателями-наставниками (7 информантов), представителями Московского государственного института международных отношений Министерства иностранных дел Российской Федерации. Теоретическая значимость преломляется в введении нового термина в педагогическую науку и возможности проведения дальнейших квалиметрических исследований, направленных на повышение эффективности отечественного конкурсного движения.

Ключевые слова: состязательная компетенция, интеллектуальные состязания, олимпиада, конкурсное движение

Актуальность. Переосмысливая вехи прошлого, человек разумный преисполнен сомнений, что есть мир, который он познал? Какова цена за успех в жизни, сколько еще испытаний осталось на пути? И, возможно, каждый задается вопросом, зачем мы ходили учиться? Оказалось ли это время потраченным впустую, и базовая грамота, несколько слов на иностранном языке и отрывистые знания по математике – все, что осталось? Напротив, возможен другой сценарий: успешный студент селективного вуза, готовый блистать своими универсальными компетенциями и хвастаться блестящим произношением китайских тонов, способный перейти на латынь или эсперанто в случае необходимости. Безусловно, описанные нами экстремумы никоим образом не являются осознанным продуктом деятельности университета, истинный портрет типичного студента где-то посередине. Институты детства и юношества заполнены не только веселыми играми и задорным смехом, но и погружением в реальную жизнь сквозь призму образования. Переступая порог школы, ребенок ощущает на себе постоянное давление внешнего мира, происходит приобщение к человеческой культуре. Данный процесс редко пускается на самотек. Как правило, содержание образования является триггером погружения в культуросообразные действия, среди которых акт творчества – подлинная цель и одновременно ценность совместной деятельности ученика и учителя. Музыкальные аккорды, извлеченные из расстроенного инструмента по логике, осознаваемой лишь автором; неуклюжие стихи тяжелым слогом; хаотичные граффити на стене заброшенного здания – рядоположенные элементы творческого развития личности, возможно, будущего физика или юриста, чьи мыслительные операции трудно описать в простых словах. Первые университетские проекты, drafts юридических документов продолжают логику творческого развития, приобретая законченные формы.

Апофеоз творческого направления в школе и вузе – олимпиадное движение, в котором каждое задание пронизано духом созидания, равно как и соперничества [1–31]. Не просто творить, но быть лучше, умнее, всегда на шаг впереди, хотя иногда и на два позади. Победа невозможна сразу, диплом победителя интеллектуальных состязаний сопряжен с болью потери и проигрыша. Конкуренция настолько плотна, что может не хватить полбалла до достижения заветного результата. Но при одновременном начале пути школьники гармонично осваивают нужный объем знаний, умений и навыков, получают искомые компетенции и, полные творческого подхода по отношению к междисциплинарным и интегрированным задачам, плавно поступают в университет, используя главный бонус испытаний – академическую льготу в виде зачисления на бюджетную форму обучения без каких-либо вступительных испытаний [14].

Что происходит во время дальнейшего путешествия длиной в 4–6 лет в вузе? Многочисленные испытания и конкурсы, часть из которых выдержана с блеском, часть провалена. Безусловно, важно и жизненно, чтобы навыки ведения интеллектуального боя улучшились с повышением ставок на образовательной арене. Необходимо научить студентов соревноваться в честной борьбе с поражениями и победами, с саморефлексией и работой над ошибками. С принятием неизбежного и отработкой психологического.

Что есть *состязательность*? Что есть производные от этого слова? Принцип, инструмент, средство, подход? В самом широком смысле – свойство личности, врожденное или приобретенное. Или самостоятельная ценность в современном обществе? Должны ли современные студенты осознанно погружаться в конкурентную среду или они уже там с дошкольного возраста, движимые непомерными амбициями родителей от необычных имен в паспорте до участия в сложных образовательных программах с самого раннего возраста? Или после первой двойки в дневнике и шока бабушек и дедушек, которые берут на себя обязанность первых репетиторов? В любом случае, когда бы ни был дан старт этой бесконечной гонке, стремление стать лучше кого-то конкретного и снискать лавры победителя преследует учащихся всю школьную жизнь, завершаясь логическим поиском престижного и селективного университета, обучение в котором даст путевку в жизнь или, как минимум, повод для гордости родителей.

В настоящий момент можно говорить о состязательной компетенции, которая формируется у обучаемых в процессе вовлечения их в олимпиадное движение и участие в различных интеллектуальных конкурсах.

Тем самым проблема данного исследования – показать роль состязательной компетенции в процессе личностного развития обучающихся.

Цель исследования заключается в анализе структуры и содержания состязательной компетенции как фактора личностного развития обучающихся.

Задачи исследования: изучить подходы к определению структуры состязательной компетенции и ее роли в предметных олимпиадах; проанализировать мнения респондентов о конкурсном движении; разработать структуру состязательной компетенции.

Научная новизна статьи заключается в том, что была разработана авторская структура состязательной компетенции.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении и анализе различных подходов к определению состязательной компетенции, её сущности и структуры.

Практическая значимость состоит в изучении мнений респондентов о конкурсном движении; в рассмотрении различных форм организации состязаний для студентов (на примере МГИМО).

Данное исследование выполнено с опорой на компетентностный и системный подходы. Мы рассматриваем олимпиадное движение как самостоятельный образовательный институт международного значения, в рамках участия в кото-

ром учащиеся как получают углубленные знания по выбранным дисциплинам, так и погружаются в нюансы конкурентной борьбы в интеллектуальных состязаниях. Теоретические методы исследования – изучение научной литературы по теме, дедукция и индукция, моделирование. Эмпирические методы – педагогическое наблюдение, полуструктурированные интервью с участниками студенческого олимпиадного движения, а также с преподавателями-наставниками. В качестве эмпирической базы были привлечены студенты МГИМО, дипломанты и лауреаты различных студенческих конкурсов и олимпиад вместе с их руководителями.

Общество подталкивает и взрослых к поиску своей ниши [1]. Конкуренция движет современным миром в экономике и политике, проникая и в образовательные программы. Элитное образование доступно для самых талантливых, которые имеют ряд формальных достижений, элитарное – только для тех, чьи родители и прадеды смогли сделать то же самое, но полвека назад, и потому их капитал и связи помогут их детям попасть в закрытый клуб. Состязательность как феномен рассматривается в юридических практиках как демократический инструмент выяснения истинности или ложности притязаний сторон, в психологии и менеджменте имеет место анализ конкурентного подхода при выявлении эффективности лидерства и управления, хотя в целом речь в научных публикациях идет гораздо чаще о конкурентных преимуществах или среде. Конкуренция может рассматриваться в парадигме системного или компетентностного подходов, но не следует забывать и о ценностях молодежи. Сравнивая конкурентный потенциал городских территорий, достаточно часто упоминается эффективность образовательных систем, которая, как правило, измеряется через сравнение показателей ГИА. Однако олимпиадное движение, формально ставя целью развитие творческого потенциала, постоянно проводит отсев: победители проходят на следующий этап конкурса, проигравшие или сдаются, или проводят активную работу над ошибками, либо меняя вектор приложения сил, либо стратегии подготовки. Таким образом, валидным видится утверждение о воспитательном характере конкурсных практик, что позволяет говорить о формировании системы ценностей у олимпиадников. Помимо вышеупомянутого стремления творить и присваивать человеческую культуру, молодое поколение учится честно *состязаться* через активное участие в конкурсном движении.

Современный мир требует от молодых людей, которые входят во взрослую жизнь, наличия активной социальной позиции, ряда компетенций универсального характера наравне с погруженностью в специфику той профессии, по стезе которой они решили пойти [28]. Неопределенность внешних факторов, влияющих на развитие условий существования человека и функционирования общества, а также нехватка ресурсов определяют конкурентный характер взаимоотношений в социуме. Так, психолог Левченко В.В. считает, что «актуальность проблемы состязательных форм социальной активности предопределяется сегодня как логикой развития социального знания, так и изменениями, происходящими в современном обществе» [8, с. 123].

Человек не может надеяться на избыточные или просто достаточные блага, которые бесплатно достаются каждому желающему, в конечном итоге не приложившему достаточных усилий. Концепт социального государства не означает обеспечение всех потребностей каждого гражданина. Качественное высшее образование не достается априори любому школьнику, который имеет в дневнике только положительные отметки. Несмотря на наличие возможностей для получения бесплатного образования в России, среди абитуриентов естественным образом складываются конкурентные отношения. Селективность определенных вузов, завышенные проходные баллы для поступления на престижные программы, а также высокая стоимость обучения на коммерческой основе укрепляют школьники в понимании важности умения *соревноваться*. Выбор университета как фундамента в приобретении культурного капитала молодых людей не может быть случайным. Достаточно часто школьники и их родители заранее, за несколько лет до выпускного класса, проводят мониторинг условий поступления в желаемые учебные заведения, среди которых высокие баллы по итогам государственной итоговой аттестации, а также наличие статуса дипломанта школьных интеллектуальных состязаний, предметных олимпиад и творческих конкурсов как «альтернатива результатам ЕГЭ» [11, с. 81]. В рамках нашего исследования мы обращаемся к олимпиадному движению как драйверу развития состязательных практик, так как именно участие в олимпиадах с младшего школьного возраста позволяет сформировать определенные качества и деятельностные установки: побеждать и достойно принимать поражение, делать выводы и рефлексировать по итогам конкурсных туров, планировать свою дальнейшую траекторию развития, исходя из полученных результатов. Так, Е.В. Игонина, Т.М. Сафронова, Г.А. Симоновская считают, что «олимпиады способствуют здоровой конкуренции среди обучающихся», «помогают развивать дух соперничества» [6, с. 75]. Среди значимых факторов, которые определяют потенциал достижения высоких результатов, Трубина И.И. выделяет «опыт участия в конкурсах, опыт участия в подобных соревнованиях» [18, с. 50].

Левченко В.В. указывает, что в современном российском обществе существуют тенденции значительного увеличения активных форм состязательности, а также сокращения альтруистичности. Опираясь на фундаментальный труд данного ученого – докторскую диссертацию по теме «Социальная психология состязательности: метасистемный подход» [9], в нашем исследовании мы продолжаем раскрывать тему конкурсного движения в образовании. Мы считаем возможным утверждать, что понятие состязательной компетенции имеет право на существо-

вание в рамках отечественной педагогической мысли, и введение данного термина в дискурс научной коммуникации составляет научную новизну данной статьи. Цель же исследования – рассмотреть структуру данной компетенции.

В мировой и российской науке накоплен большой пласт литературы на соответствующую тематику. Несмотря на определенные противоречия в терминологическом толковании, связанные с изначальными трудностями перевода английских слов *competence* и *competency*, имеющих схожий смысл “навык, способность действовать определенным образом”, в современном понимании все чаще исследователи синонимично используют дефиниции “компетенция” и “компетентность”, например, при описании инструментов измерения уровня сформированности критического мышления как ключевой компетенции [7]. В конечном счете в рамках компетентного подхода речь идет одновременно о знаниях, способностях, навыках, умениях, качествах личности. Компетенции редко рассматриваются изолированно, гораздо чаще мы наблюдаем авторские модели, которые состоят из целых групп компетенций. Например, ученые Толочек В.А., Машкова А.С. указывают, что “оптимальным для решения как научных, так и прикладных задач можно считать перечни компетенций в интервале 15–20 качеств” [17, с. 70]. Рассуждая о природе данного феномена, ученые аргументированно утверждают, что базовый пул компетенций не может бесконечно расширяться, однако данные идеи наталкивают нас на вопрос о целесообразности и правомочности наличия состязательной компетенции в структуре данного портфеля. Заявленные в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования универсальные конструкторы не упоминают напрямую конкурентные практики [2], хотя УК-3 “Командная работа и лидерство” предполагают, что коллективы работают над достижением профессиональных целей не в изолированном контексте, а в окружении других субъектов. Затронутые в школьных стандартах универсальные учебные действия, способствующие формированию определенных компетенций, также игнорируют состязательные виды активности ребят, при этом интеллектуальные состязания, то есть олимпиады и иные формы творческих конкурсов закреплены в Законе об образовании как фактор раскрытия творческого потенциала молодежи [20].

Отметим, что в контексте олимпиадного движения в современном отечественном дискурсе речь довольно часто идет о компетенциях, их формировании и развитии. Так, рассматривается вопрос формирования универсальных компетенций средствами математических олимпиад [19]. Ученые широко обсуждают аспекты освоения профессиональных компетенций. Например, С.М. Червоноокая и О.В. Токарева выделяют творческую составляющую олимпиадных заданий в межвузовских интеллектуальных состязаниях по инженерной графике [23]. С.А. Степанова, Г.В. Симонова показывают существенное влияние различных олимпиадных практик на повышение эффективности подготовки кадров путем освоения общепрофессиональных компетенций [16]. Чепель Н.П. указывает на важную роль студенческих олимпиад в формировании профессионально-коммуникативной компетенции [22], Зорина В.В. раскрывает роль конкурсного движения в контексте обучения русскому языку как иностранному и формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов [5]. Г.А. Бутко, Н.Ю. Киселева, Г.Р. Шашкина в своем исследовании анализируют итоги Всероссийской Олимпиады «Я – профессионал» по педагогическому направлению [2], подсвечивая важность состязательных практик для оценки уровня сформированно-

сти компетенций будущих специалистов. С.В. Панина, И.С. Алексеева делятся опытом проведения и организации конкурсов для аспирантов, в частности, на примере олимпиады «Научный поиск» на базе ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» [12]. Agarwal с соавторами подчеркивают важность развития научного потенциала и соответствующих исследовательских компетенций у молодых ученых-иммигрантов, чей вклад в развитие технологий может оказаться глобально значимым [25]. В трудах Ardura и Pérez-Bitrián идет речь об академической конкуренции, автор сравнивает мотивационную подоплеку успешных и выбывших из процесса обучения студентов [26]. В исследовании Dziob et al. напрямую указывается важность интеллектуальных состязаний для формирования ряда универсальных компетенций, среди которых умение работать в команде, подчиняться и руководить [27].

Тем не менее, проведенный нами анализ научной литературы выявил определенные лакуны в изучении природы состязательности, а также недостаток предпринятых попыток системно и комплексно повлиять на успешность обучающихся в интеллектуальных конкурсах с точки зрения усиления ментальной составляющей. Основная часть обнаруженных нами исследовательских текстов концентрировалась на спортивных или юридических кейсах. Так, Храмов В.Б. рассуждает об эстетике состязательности в искусстве и спорте, считая, что “состязательность составляет лишь еще один активно действующий независимо от социальной группы и от исторического периода рефлексивный инстинкт, непременно проявляющийся в жизнедеятельности и индивида, и группы” [21, с. 83], в конечном счете указывая на спорт как культивируемое времяпрепровождение с широким потенциалом для ведения здорового образа жизни. Джемилев Э.З. представляет авторскую периодизацию IX–XIX веков развития принципов состязательности, реализуемых в правовой системе Российского государства [3]. А.Д. Вавилов и Д.Р. Салаватов рассматривают проблему принципов равенства сторон в современном правовом поле [3]. Применимо к трудовой деятельности, ученые В.Ф. Потуданская, А.Е. Брусникина считают, что “российский опыт развития состязательности можно разделить на два периода: период СССР в планово-централизованной и России в рыночной экономике” [13, с. 120].

Определенные зарубежные работы, изученные нами, как, например, Höfler et al. [29] проводят параллель между спортивными и научными успехами, подсвечивая значимость состязательности как мотивационной составляющей успешных молодых ученых. Роль лидерства в математических олимпиадах широко обсуждается в трудах Li et al. [30], в частности, подчеркивается важность командного взаимодействия в условиях конкурентной борьбы. Rebholz et al. [31] доказывают необходимость ментальной подготовки юных конкурсантов, говоря о способах и методах эффективной подготовки к интеллектуальным состязаниям.

Структура состязательной компетенции. В рамках серии интервью с дипломантами (10 человек) и их наставниками (7 человек) нами задавались вопросы об опыте участия респондентов в конкурсном движении, о способах ментальной подготовки, возникших проблемах, векторах самоподготовки. Полученная информация суммировалась нами и позволила смоделировать структуру состязательной компетенции. Некоторые отрывки ответов информантов приведены ниже.

Очевидно, что диплом селективного вуза положительно сказывается на благосклонности работодателя, логическую цепочку «отличные результаты в

Таблица 1

Мнения респондентов о конкурсном движении

	Пол	Возраст	Мнение
Информант 1	мужской	22	Свои первые олимпиады я помню как сейчас, особенно эмоции от побед и поражений. Мне помог опыт школьных олимпиад влиться в конкурсное движение на уровне университета. В вузе чувствуешь острее конкурентный накал, потому что студенческие олимпиады по своей сути моделируют рабочие ситуации и позволяют отточить навыки борьбы за свое место под солнцем. Опять же, я стал студентом во многом благодаря высокому баллу за ДВИ по иностранному языку, поэтому можно считать, что я удачливый ветеран конкурсных баталий
Информант 2	женский	23	Я не очень охотно сначала восприняла участие в конкурсах, я поступала по ЕГЭ, и мне вообще не нравилась идея соревноваться с кем-то, кроме себя самой. Однако в рамках студенческой жизни много интересных проектов, в процессе погружения в которые я поняла, что уступаю своим сокурсникам. При том, что я лучше знаю профильные дисциплины, в решающие моменты я просто не могла собраться и показать свой максимум. Интеллектуальные состязания помогли мне научиться бороться за качество моего выступления, концентрироваться мгновенно, мыслить быстро. Уверена, это все поможет мне в карьере
Информант 3	женский	20	Поступить в хороший вуз – уже победить в конкурсе! Я осознанно принимала участие в ряде проектов в школе и, будучи победителем ВСОШ, поступила на бюджетное место без каких-либо дополнительных испытаний. Я с удовольствием принимала участие во многих исследовательских конкурсных проектах, и это помогло мне прокачать мои навыки и умения ментального характера. В школе у меня всегда дрожали руки, когда я входила в аудиторию и брала письменные принадлежности, в бакалавриате я смогла подняться на новый уровень и спокойно относиться к тому, что кто-то может написать лучше, чем я. Теперь я больше волнуюсь о среднем балле моих оппонентов, потому что турнирная таблица часто играет злые шутки
Информант 4	женский	19	В олимпиадном движении я вечный «абсолютный участник» – это когда занимаешь место сразу за последним призером и рвешь волосы от разочарования. Из моего личного опыта, самые обидные поражения – это когда не хватает 1–2 баллов, потерянных именно по глупости. Несколько проигранных олимпиад – и руки опускаются, и больше не хочется ничего делать. Но я заставляла себя продолжать состязаться, даже оставаясь в середине рейтингового протокола, по одной простой причине: я четко понимала, что в обычной ситуации семинара или экзамена я выступаю лучше, чем те ребята, которые не испытывали на себе давление результата в конкурентной гонке. В конце концов, мне покорилась и вершина олимпа, так что я ношу звание дипломанта и горжусь собой, так как в моем успехе 0% удачи и 100% труда

школе – поступление на престижную программу высшего образования – высокооплачиваемая работа» не нужно доказывать. Однако следует задуматься, как формируется состязательная компетенция, почему одни участники образовательного процесса в конечном счете успешнее других? Среди некоторых предпосылок нашего исследования следует упомянуть авторскую модель так называемой олимпиадной компетенции, о которой говорили Т.В. Сказочкина и М.Я. Креер [15]. Ученые достаточно однобоко трактовали свою концепцию без должного эмпирического и теоретического подкрепления. Согласно их работам, данная компетенция состоит из информированности об олимпиадах, знаний и навыков в определенной предметной области, а также навыков XXI века, то есть, другими словами, универсальных компетенций. Высказанная идея не получила дальнейшего развития, в том числе в трудах самих исследователей, которые ограничились несколькими статьями в сборниках научных конференций. Тем не менее именно эти работы натолкнули нас на мысль о существовании отдельно стоящей компетенции, формируемой средствами олимпиадного движения.

Таблица 2

Значимые внешние интеллектуальные состязания
для студентов МГИМО

№	Конкурс	Ссылка
1	Всероссийский форум «Наука будущего – наука молодых»	https://sfy-conf.ru/
2	John Molson Undergraduate Case Competition	http://www.jmucc.ca/
3	Belgrade Business International Case Competition	http://bbicc.org/
4	McGill Management International Case Competition	http://mmicc.org/
5	Участник молодежного научно-инновационного конкурса («УМНИК»)	http://fasie.ru/programs/programma-umnik/
6	Конкурс лучших практик профессионального самоопределения молодежи «Премия Траектория»	https://myrosmol.ru/measures/view/44751
7	International Mathematics Competition for University Students	http://www.imc-math.org
8	Ежегодная Международная онлайн-олимпиада по русскому языку как иностранному	https://rusolymp.edu.ru/
9	Международный конкурс «Мой первый бизнес»	https://myfirstbusiness.ru/
10	Ежегодный конкурс по российскому налогообложению «Tax Live. Право вживую»	https://rustaxchallenge.ru/

Мы разделяем положения ученых Мартыновой и др. [10], которые для разработки авторской модели компетенции предложили структуру из трех компонентов: 1) знания, 2) умения и навыки, 3) личностные качества, развивая идеи зарубежных коллег о значимости владения различными компетенциями для развития в университетской среде [24]. В рамках концептуализации междисциплинарной коммуникативной компетенции вышеуказанные исследователи обосновали и апробировали ее фреймворк, выделив ведущий компонент – умения и навыки, сформированность которого в конечном счете позволяет говорить о наличии компетенции в портфолио молодого специалиста.

Однако в границах нашего исследования мы смотрим на компоненты под другим углом, так как состязательность неразрывно связана с непрерывностью развития личности и необходимостью постоянной саморефлексии над обстоятельствами успеха или неудачи. Обращаясь к идеям Добряковой М.С. и др. касательно универсальных компетентностей [4, с. 47], мы видим аналогичную трехкомпонентную структуру с несколько иным набором ключевых объектов: знания, навыки и *установки*. Данные исследователи выделяют основные универсальные компетентности: компетентность мышления, компетентность взаимодействия с другими людьми, компетентность взаимодействия с собой.

Таблица 3

Значимые интеллектуальные состязания, организованные в МГИМО

№	Конкурс
1	Всероссийский юридический кейс-чемпионат «MGIMO Law Championship»
2	Модель гражданского процесса MGIMO Civil Moot Court, организуемая Юридическим клубом МГИМО, Бутырским районным судом города Москвы и кафедрой МЧГП
3	Всероссийский кейс-чемпионат по правам человека, организуемый Юридическим клубом МГИМО и кафедрой интеграционного права и прав человека
4	Межвузовская студенческая научная конференция на немецком языке «Язык профессии – Язык для профессии» с международным участием
5	Межвузовская Всероссийская студенческая олимпиада по арабскому языку для студентов университетов России, изучающих арабский язык как иностранный

6	Межвузовская студенческая интеллектуальная игра на немецком языке «Что? Где? Когда?»
7	Ежегодный межвузовский конкурс по английскому языку им. А.С. Грибоедова
8	Конкурс «Учитель будущего»
9	Межвузовский кейс-чемпионат на английском языке студентов магистратуры
10	Всероссийский конкурс (олимпиада) по турецкому языку и культуре

Опираясь на вышеуказанные фундаментальные труды, мы предлагаем считать состязательную компетенцию *входящей* в класс универсальных, так как она балансирует на стыке взаимодействия с собой и внешним миром, и определенно задействует знаниевый компонент. Структурно состязательная компетенция представляется как модель, основные компоненты которой:

1. знания – внешние и внутренние, то есть изученные заранее «правила игры», регламент проведения конкурсов и понимание себя, своих сильных и слабых сторон;

2. умения, навыки – сконцентрироваться, поймать кураж/вдохновение, бороться до конца, творить в стрессовой ситуации, работать по таймеру, коммуницировать с конкурентами и экспертами;

3. качества – лидерство, самокритичность, целеустремленность, упорство, смирение, терпеливость, уважение.

Состязаться значит принимать поражения и праздновать победы, делать выводы из результатов состязания, намечать работу над ошибками и ставить новые цели, поэтому среди драйверов формирования и развития данной компетенции выделим победы, поражения, и саморефлексию, которая позволяет быть эффективным.



Рис. 1. Структура состязательной компетенции

Что есть состязательность? Простое осознание факта, что результатом образовательного процесса может быть не только заслуженная оценка, наличие которой является достаточным основанием для аттестации, но и соревнование между субъектами педагогического диалога с ограниченным количеством мест на пьедестале, подталкивает ребят к принятию состязательной природы действительности. Гуманистический характер отечественного образования не ставит напрямую интересы учеников на школьном уроке или университетском семинаре, оставляя пространство для успеха каждого. На золотую медаль в школе или красный диплом в вузе может претендовать безлимитное количество заинтересованных, однако при ближайшем рассмотрении мы увидим определенные ограничения. Переход между различными школьными ступенями характеризуется наличием тестов и экзаменов. Селективные школы ведут набор в некоторые классы на конкурсной основе. Наконец, поступление в любой университет – всегда соревнование, сравнение портфолио образовательных результатов, накопленных в ходе школьной жизни. Завершая студенческую жизнь, молодые люди снова оказываются в ситуации состязания, на сей раз ставки осязаемы и как никогда высоки – речь идет о поиске рабочего места с достойной зарплатой и потенциалом построения карьеры. Таким образом, научная новизна данного исследования состоит в введении в научный дискурс термина «состязательная компетенция», которая входит в класс универсальных и структурно состоит из трех компонентов (знания, умения/навыки, качества), определяющих успешность обучающихся в интеллектуальных состязаниях. Теоретическая значимость преполагается в возможности дальнейших исследований эмпирического характера, которые позволят квалиметрически определить способы улучшения ментальной подготовки к участию в конкурсном движении.

Библиографический список

- Белов В.В., Белова Е.В. Конкурентный подход в психологии управленческого лидерства. *Управленческое консультирование*. 2015; № 6: 125–137.
- Бутко Г.А., Киселева Н.Ю., Шашкина Г.Р. Профессиональные компетенции студентов: итоги педагогической олимпиады. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72-2: 32–35.
- Вавилов А.Д., Салаватов Д.Р. Принцип равенства сторон и состязательности в уголовном процессе. *Гуманитарный научный вестник*. 2024; № 4: 111–115.
- Добрякова М.С., Фрумин И.Д., Баранников К.А., Реморенко И.М., Зилю Н., Мосс Дж., Хаутамяки Я. *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2020.
- Зорина В.В. Конкурсы и олимпиады по русскому языку как средство формирования коммуникативной компетенции иностранных обучающихся. *Современные гуманитарные исследования*. 2020; № 1 (92): 34–38.
- Игонина Е.В., Сафронова Т.М., Симоновская Г.А. Математическое олимпиадное движение как фактор совершенствования профессионального образования личности. *Continuum. Математика. Информатика. Образование*. 2023; № 4 (32): 68–81.
- Садова А.Р., Хиль Ю.С., Пашенко Т.В., Тарасова К.В. Измерение критического мышления взрослых: методология и опыт разработки. *Современная зарубежная психология*. 2022; Т. 11, № 4: 105–116.
- Левченко В.В. К проблеме метасистемного анализа феномена состязательности Левченко. *Современное общество: вопросы теории, методологии, методы социальных исследований*. 2020; Т. 1: 122–131.
- Левченко В.В. *Социальная психология состязательности: метасистемный подход*. Диссертация ... доктора психологических наук. Пермь, 2017.
- Мартынова Т.А., Гиленко Е.В., Китаева Е.М., Бондарь В.А., Орлова Е.В., Дроздова Н.П., Черенков В.И. Междисциплинарная коммуникативная компетенция: концептуализация и практическое применение. *Образование и наука*. 2023; № 25 (4): 12–36.
- Математические олимпиады как средство развития познавательной активности школьников. *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*. 2023; № 4 (66): 78–93.
- Панина С.В., Алексеева И.С. Активизация подготовки научных кадров в области педагогики посредством олимпиады аспирантов. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. 2023; № 2 (30): 31–40.
- Потуданская В.Ф., Брускикина А.Е. Отечественный и зарубежный опыт развития трудовой состязательности. *Новый взгляд. Международный научный вестник: сборник научных трудов. Новосибирск: Общество с ограниченной ответственностью «Центр развития научного сотрудничества»*, 2017: 116–124.
- Об утверждении Порядка проведения всероссийской олимпиады школьников. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 27.11.2020 № 678. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103050027>
- Сказочкина Т.В. Формирование олимпиадной компетенции в рамках концепции «Навыки XXI века». *Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: материалы IV Международного научного конгресса. Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал»*, 2019: 406–412.
- Степанова С.А. Олимпиады как фактор повышения эффективности освоения обучающимися профессиональных компетенций. *Актуальные вопросы образования*. 2023; № 2: 208–212.
- Толочек В.А. Феномен «компетенции»: оценки компетенций менеджеров (факторы предпочтений). *Вестник Московского университета. Серия 14: Психология*. 2021; № 1: 57–78. DOI 10.11621/vsp.2021.01.03.
- Трубина И.И. Самообразование как лидирующая траектория подготовки финалистов второй Всероссийской олимпиады по искусственному интеллекту для школьников. *Информатика и образование*. 2023; № 38 (5): 45–56.
- Бикмухаметова Д.Н., Ахвердиев Р.Ф., Еникеева С.Р., Миндубаева А.Р. Участие в студенческих математических олимпиадах как инструмент формирования универсальных компетенций у студентов технологических направлений. *Управление устойчивым развитием*. 2023; № 2 (45): 92–96.
- Об образовании в Российской Федерации. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3e4G1AQgt>
- Храмов В.Б. Эстетика состязательности в искусстве и спорте. *Социальные смыслы спортивной духовности: материалы III Всероссийской конференции с международным участием. Армавир: Армавирский государственный педагогический университет*, 2022: 80–84.
- Чепель Н.П. Роль олимпиад по иностранным языкам в формировании профессионально-коммуникативной компетенции студентов гуманитарных направлений подготовки. *Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика*. 2019; Т. 8, № 1: 60–64.
- Червоноская С.М. Межвузовская олимпиада по инженерной графике как инструмент интеграции творческой активности в формировании профессиональных компетенций. *Культура и безопасность*. 2023; № 4: 51–60.
- Wiek A., Bernstein M.J., Foley R.W., Cohen M., Forrest N., Kuzdas C., Kay B., Withycombe Keeler L. Operationalising competencies in higher education for sustainable development. *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London, New-York: Routledge; 2016: 241–260.
- Agarwal R., Ganguli I., Gaulé P. & Smith G. Why U.S. immigration matters for the global advancement of science. *Research Policy*. 2023; № 52 (1) doi:10.1016/j.respol.2022.104659.
- Ardura D. & Pérez-Bitrián A. Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: A comparison between students who opt out and those who persist. *Chemistry Education Research & Practice*. 2019; № 20: 618–632.
- Dziob D., Górka U., Kolodziej T. et al. Physics competition to inspire learning and improve soft skills: a case of the Chain Experiment. *Int J Technol Des Educ*. 2022; № 32: 413–446.
- Gallini N.I. The Concept of Design Competence Formation in Future Bachelors of Applied Computer Science in the Digital Educational Environment of the Higher Education Institution. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2022; Vol. 7, № 1: 90–99.
- Höfler T.N., Bonin V. & Parchmann I. Science vs. sports: Motivation and self-concepts of participants in different school competitions. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2017; № 15: 817–836.
- Li Y., Lewis W.J. Recognizing and promoting interdisciplinary collaboration, leadership, and impact: award for interdisciplinary excellence in mathematics education (IEME award). *IJ STEM Ed*. 2019; № 6: 9. doi.org/10.1186/s40594-019-0162-7.
- Rehholz F., Golle J., Tibus M. et al. Getting fit for the Mathematical Olympiad: positive effects on achievement and motivation? *Z Erziehungswiss*. 2022. doi.org/10.1007/s11618-022-01106-y

References

- Belov V.V., Belova E.V. Konkurentnyy podhod v psihologii upravlencheskogo liderstva. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2015; № 6: 125–137.
- Butko G.A., Kiseleva N.Yu., Shashkina G.R. Professional'nye kompetencii studentov: itogi pedagogicheskoy olimpiady. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72-2: 32–35.
- Vavilov A.D., Salavatov D.R. Princip ravenstva storon i sostyazatel'nosti v ugovolnom processe. *Gumanitarnyy nauchnyy vestnik*. 2024; № 4: 111–115.
- Dobryakova M.S., Frumin I.D., Barannikov K.A., Remorenko I.M., Ziil N., Moss Dzh., Hautamyaki Ya. *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti*. Moskva: Izdatel'skiy dom Vysshey shkoly 'ekonomiki, 2020.
- Zorina V.V. Konkursy i olimpiady po russkomu yazyku kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetencii inostrannykh obuchayushchihya. *Sovremennyye humanitarnyye issledovaniya*. 2020; № 1 (92): 34–38.
- Igonina E.V., Safronova T.M., Simonovskaya G.A. Matematicheskoe olimpiadnoe dvizhenie kak faktor sovershenstvovaniya professional'nogo obrazovaniya lichnosti. *Continuum. Matematika. Informatika. Obrazovanie*. 2023; № 4 (32): 68–81.
- Sadova A.R., Hil' Yu.S., Paschenko T.V., Tarasova K.V. Izmerenie kriticheskogo myshleniya vzroslykh: metodologiya i opyt razrabotki. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2022; Т. 11, № 4: 105–116.
- Levchenko V.V. K probleme metasistemnogo analiza fenomena sostyazatel'nosti Levchenko. *Sovremennoe obschestvo: voprosy teorii, metodologii, metody social'nykh issledovaniy*. 2020; Т. 1: 122–131.
- Levchenko V.V. *Social'naya psihologiya sostyazatel'nosti: metasistemnyy podhod*. Dissertatsiya ... doktora psihologicheskikh nauk. Perm', 2017.
- Martynova T.A., Gilenko E.V., Kitaeva E.M., Bondar' V.A., Orlova E.V., Drozdova N.P., Cherenkov V.I. Mezhdisciplinarnaya kommunikativnaya kompetenciya: konceptualizatsiya i prakticheskoe primeneniye. *Obrazovanie i nauka*. 2023; № 25 (4): 12–36.
- Matematicheskie olimpiady kak sredstvo razvitiya poznatel'noy aktivnosti shkol'nikov. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya*. 2023; № 4 (66): 78–93.
- Panina S.V., Alekseeva I.S. Aktivizatsiya podgotovki nauchnykh kadrov v oblasti pedagogiki posredstvom olimpiady aspirantov. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya*. 2023; № 2 (30): 31–40.
- Potudanskaya V.F., Brusnikina A.E. Otechestvennyy i zarubezhnyy opyt razvitiya trudovoy sostyazatel'nosti. *Novyy vzglyad. Mezhdunarodnyy nauchnyy vestnik: sbornik nauchnykh trudov*. Novosibirsk: Obschestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu "Centr razvitiya nauchnogo sotrudnichestva", 2017: 116–124.
- Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya vs Rossijskoy olimpiady shkol'nikov. Priказ Ministerstva prosveshcheniya Rossijskoy Federatsii ot 27.11.2020 № 678. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202103050027>
- Skazochkina T.V. Formirovaniye olimpiadnoy kompetencii v ramkah koncepcii "Navyki XXI veka". *Inostrannaya filologiya. Social'naya i nacional'naya variativnost' yazyka i literatury: materialy IV Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Simferopol': Obschestvo s ogranichennoy otvetstvennost'yu "Izdatel'stvo Tipografiya «Ariyal»*, 2019: 406–412.

16. Stepanova S.A. Olimpiady kak faktor povysheniya `effektivnosti osvoiniya obuchayuschimisya professional'nyh kompetencij. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*. 2023; № 2: 208-212.
17. Tolochek V.A. Fenomen "kompetencij": ocenki kompetencij menedzherov (faktory predpochtenij). *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 14: Psihologiya. 2021; № 1: 57-78. DOI 10.11621/usp.2021.01.03.
18. Trubina I.I. Samoobrazovanie kak lideruyushchaya traektoriya podgotovki finalistov vtoroj Vserossijskoj olimpiady po iskusstvennomu intellektu dlya shkol'nikov. *Informatika i obrazovanie*. 2023; № 38 (5): 45-56.
19. Bikmuhametova D.N., Ahverdiev R.F., Enikeeva S.R., Mindubaeva A.R. Uchastie v studencheskikh matematicheskikh olimpiadah kak instrument formirovaniya universal'nyh kompetencij u studentov tehnologicheskikh napravlenij. *Upravlenie ustojchivym razvitiem*. 2023; № 2 (45): 92-96.
20. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ. Available at: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz3e4G1AQGT>
21. Hramov V.B. `Estetika sostyazatel'nosti v iskusstve i sporte. *Social'nye smysly sportivnoj duhovnosti: materialy III Vserossijskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem*. Armavir: Armavirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022: 80-84.
22. Chepel' N.P. Rol' olimpiad po inostrannym yazykam v formirovanii professional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov humanitarnykh napravlenij podgotovki. *Nauchnye issledovaniya i razrabotki. Sovremennaya kommunikativistika*. 2019; T. 8, № 1: 60-64.
23. Chervonookaya S.M. Mezhvuzovskaya olimpiada po inzhenernoj grafike kak instrument integracii tvorcheskoy aktivnosti v formirovanii professional'nyh kompetencij. *Kul'tura i bezopasnost'*. 2023; № 4: 51-60.
24. Wiek A., Bernstein M.J., Foley R.W., Cohen M., Forrest N., Kuzdas C., Kay B., Withycombe Keeler L. Operationalising competencies in higher education for sustainable development. *Routledge Handbook of Higher Education for Sustainable Development*. London, New-York: Routledge; 2016: 241-260.
25. Agarwal R., Ganguli I., Gaulé P. & Smith G. Why U.S. immigration matters for the global advancement of science. *Research Policy*. 2023; № 52 (1) doi:10.1016/j.respol.2022.104659.
26. Ardura D. & Pérez-Bitrián A. Motivational pathways towards academic achievement in physics & chemistry: A comparison between students who opt out and those who persist. *Chemistry Education Research & Practice*. 2019; № 20: 618-632.
27. Dziob D., Górka U., Kolodziej T. et al. Physics competition to inspire learning and improve soft skills: a case of the Chain Experiment. *Int J Technol Des Educ*. 2022; № 32: 413-446.
28. Gallini N.I. The Concept of Design Competence Formation in Future Bachelors of Applied Computer Science in the Digital Educational Environment of the Higher Education Institution. *Pedagogy. Theory & Practice*. 2022; Vol. 7, № 1: 90-99.
29. Höfler T.N., Bonin V. & Parchmann I. Science vs. sports: Motivation and self-concepts of participants in different school competitions. *International Journal of Science and Mathematics Education*. 2017; № 15: 817-836.
30. Li Y., Lewis W.J. Recognizing and promoting interdisciplinary collaboration, leadership, and impact: award for interdisciplinary excellence in mathematics education (IEME award). *IJ STEM Ed*. 2019; № 6: 9. doi.org/10.1186/s40594-019-0162-7.
31. Rebholz F., Golle J., Tibus M. et al. *Getting fit for the Mathematical Olympiad: positive effects on achievement and motivation?* *Z Erziehungswiss*. 2022. doi.org/10.1007/s11618-022-01106-y

Статья поступила в редакцию 18.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-222-224

Kislitsyna A.V., dentist, postgraduate, Department of Pedagogy and Medical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (Moscow, Russia), E-mail: akislit@mail.ru

CONTENT ANALYSIS OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO TRAINING A DENTIST IN A MEDICAL UNIVERSITY. Training a medical specialist in a higher education institution is one of the priority tasks of the state to maintain the health of the population and the quality of life of society as a whole. The well-being of citizens of the country depends on the level of quality of education received by future doctors, which inevitably leads to the idea of the expediency of monitoring the effectiveness of teaching, pedagogical approaches used, the search for more adapted to modern realities pedagogical technologies, techniques, methods, the development of new, the most effective and efficient forms of teaching, used didactic means important both for the teacher and the student. The author concludes that it is important for teachers of both general medical and dental departments to master the psychological, psychological, pedagogical, pedagogical and andragogical fields of knowledge, the use of the latest technologies based on them in teaching their disciplines, the need to develop educational materials taking into account the current requirements of pedagogical science for the successful organization of work with students, which makes the competency-activity approach the most relevant and promising for the training of doctors and teachers in the system of higher medical education in specialized universities.

Key words: educational activities, educational and methodological support, pedagogical approaches, competence-activity approach, teaching, medical dental education

A.B. Кислицына, врач-стоматолог, аспирант, ФГБОУ ВО «Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова Министерства здравоохранения Российской Федерации (Сеченовский Университет)», г. Москва, E-mail: akislit@mail.ru

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПОДГОТОВКИ ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Подготовка врача-специалиста в высшем учебном заведении является одной из приоритетных задач государства для поддержания здоровья населения и качества жизни общества в целом. В данной статье был сделан анализ подходов, положительно зарекомендовавших себя в мировой и отечественной образовательной практике. Автором показаны возможности реализации данных подходов в процессе подготовки врачей-стоматологов в медицинском вузе. В качестве наиболее эффективного автором рассматривается компетентностно-деятельностный подход. В русле данного подхода преподаватель должен создать ряд психолого-педагогических условий, способствующих качественному усвоению каждым обучающимся заданного объема знаний, что выражается в создании схем ориентировки, представляющих собой образовательный результат, которого должны достигнуть все студенты в результате профессиональной подготовки. Автор делает вывод о важности овладения преподавателями как общемедицинских, так и стоматологических кафедр психологической, психолого-педагогической, педагогической и андрагогической областями знаний, применения основанных на них новейших методологических подходов и технологий в преподавании своих дисциплин, необходимости разработки учебных материалов с учётом актуальных требований педагогической науки.

Ключевые слова: образовательная деятельность, учебно-методическое обеспечение, педагогические подходы, компетентностно-деятельностный подход, преподавание, медицинское стоматологическое образование

Актуальность исследования. Преподавание стоматологических дисциплин является неотъемлемой частью медицинского образования, практическая и теоретическая ценность знаний, полученных и усвоенных студентами, является очевидной гарантией достойного профессионального уровня врачей-стоматологов в будущем. Разработка, внедрение и применение высшими образовательными учреждениями эффективных стратегий преподавания и обучения с ранних этапов учебной программы создает оптимальную среду преподавания и обучения, что дает студентам возможность исследовать и анализировать свои знания, а также способствует расширению и модернизации медицинского образования [1, с. 9–10]. Необходимо подчеркнуть несомненную значимость владения коммуникационными навыками в процессе общения с коллегами и пациентами, интерес к познавательной деятельности, способствующий профессиональному росту специалиста, рациональное и критическое мышление, способность решать вопросы, возникающие в ходе приема и вне его, наряду с клинической компе-

тентностью – умением распознать клиническую симптоматику, выделить главное и второстепенное в течении заболевания, назначить дополнительные методы обследования при необходимости, поставить верный диагноз и провести качественное лечение [2, с. 1406, 1426; 3, с. 975].

Целью исследования является проведение содержательного анализа педагогических подходов подготовки врача-стоматолога в медицинском вузе для выявления существующих недостатков в системе высшего медицинского образования и разработки новой методологической основы организации учебной деятельности студента.

Задачи исследования: рассмотреть прогрессивные методологические подходы и образовательные технологии, положительно зарекомендовавшие себя в отечественной и мировой образовательной практике; рассмотреть возможности их применения в процессе подготовки врачей-стоматологов; обосновать эффективность компетентностно-деятельностного подхода, позволяющего добиться

необходимого образовательного результата в процессе профессиональной подготовки будущих врачей, в том числе врачей-стоматологов.

Научная новизна исследования определяется комплексным исследованием методологических подходов обучения, положительно зарекомендовавших себя в мировой и отечественной образовательной практике, и возможности их применения в процессе подготовки врача-стоматолога в медицинском вузе.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении методологии и технологии профессионального образования в вопросах применения эффективных подходов в медицинском образовании.

Практическая значимость исследования заключается в том, что показаны возможности практического применения различных методологических подходов и образовательных технологий в процессе профессиональной подготовки врачей-стоматологов, в частности, компетентностно-деятельностного подхода, позволяющего добиться необходимого образовательного результата.

Методы исследования: анализ актуальной научной литературы, сравнение существующих педагогических подходов, выявление значимых для обновления профессиональной подготовки врача-стоматолога теоретических положений, их обобщение.

Всего несколько десятилетий назад образовательный процесс был ориентирован на передачу знаний, умений и навыков студентам. Главенствующая роль при этом отводилась передаче и получению знаний, а одной из основных организационных форм обучения в вузе была лекция. Традиционная лекция, являясь наиболее привычным и распространенным методом передачи знаний, тем не менее имеет ряд «узких мест», поскольку предполагает пассивное слушание и конспектирование студентами новой информации. Однако с развитием технологий большинство сегодняшних учащихся предпочитают записывать аудио или просматривать видео по заданной тематике, что снижает концентрацию внимания и степень усвоения преподаваемого материала, а доступность различных источников информации, таких как интернет, социальные сети, электронные носители информации, еще более снижает мотивацию студентов к внимательному прослушиванию и осмыслению нового учебного материала во время лекции.

Таким образом, с прогрессом в области информационных технологий должны меняться и подходы в образовании, их методы и средства для организации учебного процесса, чтобы отвечать запросам времени, подготовить студента к будущей профессии с учетом конкуренции на рынке труда, непрерывно растущей массы новой информации, которую нужно будет изучать на протяжении всей профессиональной деятельности, обеспечить выпускнику необходимый объем практических умений и навыков в рамках будущей специальности, подготовить к жизни в социуме и научить самостоятельно решать возникающие проблемы в настоящем и будущем.

Современному преподавателю необходимо ориентироваться во всем многообразии образовательных технологий и методологических подходов к обучению и постоянно актуализировать свои знания.

Рассмотрим ряд подходов, положительно зарекомендовавших себя в мировой и отечественной образовательной практике.

Проблемно-ориентированное обучение (Занков Л.В., 1990, Говард С. Бэрроуз, 1980 и др.) подразумевает использование задач для вовлечения студентов в их активное решение с применением усвоенных знаний, оно способствует улучшению навыков самообучения, групповой деятельности, коммуникации и взаимодействия в команде, поскольку чаще всего применяется в группах учащихся под руководством преподавателя [4, с. 575–576].

Метод кейс-стади используется в преподавательской деятельности американской Гарвардской школы, ориентированной на поиск единственно верного решения и европейской Манчестерской школы, предполагающей многовариантность решения проблемы [5, с. 53]. Обучение на основе конкретных случаев (кейс-стади) предполагает активное вовлечение студентов в процесс обучения, поскольку в основе этой методики лежат реальные случаи и клинические ситуации, которые студенты рассматривают и анализируют самостоятельно под контролем преподавателя, что способствует большей мотивации для решения учебного медицинского кейса. Во многих медицинских вузах преподают педагогические практики, которые имеют в своем арсенале большое количество кейсов, разработанных на основе конкретных клинических случаев.

Командное обучение (Ларри К. Майклсен, США) делает ставку на развитие критического мышления, применение наработанных знаний как индивидуально, так и в группе обучающихся. Эта стратегия направлена на развитие коммуникационных способностей обучающихся, что пригодится им в будущей деятельности, поскольку достаточное количество клинических ситуаций требует совместного принятия решений специалистами различных медицинских профилей, умения услышать иную точку зрения и взгляд на решение возникшей проблемы. Роль преподавателя в данной методике предполагает немедленную обратную связь опытного наставника [1, с. 8].

Компетентностный подход является в настоящий момент ведущим в высшем образовании. В стоматологическом образовании в качестве конечного результата обучения выступают компетенции, основанные на знаниях и навыках, необходимых в практической деятельности врача, согласно потребностям общества. Общие характеристики и содержание компетенций задаются национальными стандартами, на которых основаны образовательные программы [6, с. 933].

Обучение, ориентированное на конечный результат – педагогический подход, где в базис учебной программы заложено достижение определенных результатов учащимися для продвижения в карьере. Этот метод обучения фокусируется на результатах, а не на его процессе. Отдельные ученые рассматривают этот подход как составную часть обучения, основанного на компетенциях [7, с. 669], однако не все педагоги соглашаются с этой точкой зрения, что является предметом обсуждения в научном сообществе.

«Перевернутый класс» представляет собой новейшую концепцию в преподавании, связанную с развитием технологий, впервые осуществленную на практике в 2007 году двумя учителями химии из Колорадо и США, которые решили записывать свои уроки на видео для пропускающих по различным причинам занятия учеников [8, с. 10; 9, с. 5]. Особенностью этого подхода является использование учебного материала как онлайн, так и в реальности для самостоятельной подготовки студентов перед занятиями путем самостоятельного просмотра видео-, аудиоматериалов, расположенных на образовательных платформах и электронных ресурсах, то есть тех материалов, которые в стандартной дидактической лекции даются преподавателем. При данном подходе развиваются навыки самообучения.

Обучение на основе моделирования предполагает использование фантомов и работы в симуляционных классах под наблюдением преподавателя для отработки практических навыков (препарирование зуба, моделирование пломбы и других). Оно необходимо, поскольку позволяет будущим стоматологам получать мануальные навыки в условиях, имитирующих реальные клинические случаи: в определенный момент для усовершенствования полученных умений им придется работать с живыми пациентами; в то же время первостепенным является благополучие и безопасность пациентов, принцип «Noli nocere» – «не навреди». Эту этическую дилемму отчасти решает симуляционный класс в стоматологическом образовании [10, с. 252].

Обучение с привлечением одноклассников развивает способность к сотрудничеству, улучшает понимание предмета. Его можно определить как образовательный опыт, в котором студент обучает одного или группу сверстников. Другое определение, которое подчеркивает преимущества для обучающегося, – это «развитие знаний и навыков посредством явной активной помощи и поддержки среди ровесников или равных по статусу товарищей с намерением помочь другим в достижении их учебных целей» [11, с. 267].

В образовательном процессе используется обучение на основе наблюдений (Рубинштейн С.Л.), которое применяется при обучении студентов мануальным навыкам. Данный подход характеризуется приобретением обучающимися знаний и навыков путем запоминания и воспроизведения увиденного в собственной деятельности.

Вышеуказанные педагогические подходы, несмотря на все их преимущества, имеют общий, весьма существенный недостаток: они не гарантируют достижения каждым учащимся заявленного образовательного результата, что является насущной проблемой, поскольку качество полученного образования обязывает к овладению компетенциями, теоретическими знаниями и навыками, обеспечивающими конкурентоспособность выпускников в социуме, широкий кругозор, благополучие будущих поколений, а следовательно, и благоприятное развитие общества в целом.

Решение проблемы по обеспечению достижения каждым обучающимся запланированных образовательных результатов в соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) предложила Коломиец О.М., разработав методологическую концепцию компетентностно-деятельностного подхода.

Особенностью данной концепции является понимание процесса усвоения и «присвоения» обучающимися знаний, опирающееся на психологический аспект восприятия и осмысления информации, включающий понятия интериоризации и экстериоризации. Задачей преподавателя является создание условий, благоприятствующих деятельности студентов по усвоению новой информации и развитию практических умений и навыков по заранее намеченному преподавателем плану, четко, безошибочно и правильно, с достижением каждым обучающимся образовательного результата с изначально запланированным уровнем качества. Таким образом, перед преподавателем возникает не только вопрос «чему учить?», но и «как учить?» [12, с. 85].

Современный ФГОС ориентирован на формирование у выпускников профессиональных компетенций, а следовательно, именно содержание компетенций и их характеристики будут лежать в основе образовательного процесса в вузе, поскольку они являются требованием общества к подготовке специалиста. Планируя занятие по новой теме, преподаватель должен создать ряд психолого-педагогических условий, способствующих качественному усвоению каждым обучающимся заданного объема знаний, что выражается в создании схем ориентировки, представляющих собой образовательный результат, которого должны достигнуть студенты в результате профессиональной подготовки. Схема ориентировки должна быть максимально полной, обобщенной, системно структурированной, являясь результатом учебно-исследовательской деятельности обучающегося, направляя его действия в безошибочное русло в соответствии со своим содержанием, предупреждая возможные неточности. А это значит, что преподавателю необходимо продумать и представить каждую заданную компетенцию «на языке трудовых функций и трудовых действий» [12, с. 87, 89; 13, с. 84, 88],

составить опорные таблицы, систематизирующие требуемые по теме элементы знаний, выразить полную структуру и содержание деятельности в опорных картах, организовать и проконтролировать образовательный процесс в соответствии с намеченным планом с использованием схем ориентировки как в совместной с педагогом деятельности, так и в самостоятельной деятельности студента по работе с учебным материалом, оценить результат каждого студента.

Подводя итоги, отметим, что преподаватель должен уметь организовать «самоконтроль, самооценку и самокоррекцию» обучающимся выполненной им деятельности на основе Сборника дидактических схем ориентировки для преподавателя «Образовательные результаты студента», в котором спроектированы нормативные варианты содержания опорных таблиц, а также раскрыть обучающемуся личностный смысл выполненной им учебно-практической деятельности [14, с. 129; 15, с. 42]. К сожалению, преподаватели медицинских кафедр вузов не обладают достаточными компетенциями в педагогике, либо владеют ограни-

ченным их количеством, что связано с профильным обучением с присвоением квалификации врача по соответствующей специальности, а не педагога. Это проблематичное обстоятельство частично компенсируется периодическим прохождением циклов повышения квалификации по педагогике, однако в целом ситуация в медицинском образовании оставляет желать лучшего.

Резюмируя вышеизложенное, нужно отметить важность овладения преподавателями как общемедицинских, так и стоматологических кафедр психологической, психолого-педагогической, педагогической и андрагогической областями знаний, применения основанных на них новейших технологий в преподавании своих дисциплин, необходимость разработки учебных материалов с учётом актуальных требований педагогической науки для успешной организации работы со студентами, что делает компетентностно-деятельностный подход наиболее актуальным и перспективным для подготовки врачей и преподавателей в системе высшего медицинского образования в профильных вузах.

Библиографический список

1. Challa K.T., Sayed A., Acharya Y. Modern techniques of teaching and learning in medical education: a descriptive literature review. *MedEdPublish*. 2021; № 10: 18.
2. Albino J.E., Young S.K., Neumann L.M. et al. Assessing dental students' competence: best practice recommendations in the performance assessment literature and investigation of current practices in predoctoral dental education. *J Dent Educ*. 2008; № 72: 1405–1435.
3. Reyes Alardo L.V., Palmer L.B., Beach A., García-Godoy F. Perceptions of dental students, dental faculty, practicing dentists and industry dental professionals on the acquisition of dental competencies and clinical skills in the Dominican Republic [in press]. *Eur J Dent Educ*. 2022.
4. Alkhuwaiter S.S., Aljuailan R.I., Banabilih S.M. Problem-based learning: Dental student's perception of their education environments at Qassim University. *J Int Soc Prev Community Dent*. 2016; № 6: 575–583.
5. Трапезникова Т.Н. Новейшие педагогические технологии: кейс-метод (метод ситуационного анализа). *Территория науки*. 2015; № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveyshie-pedagogicheskie-tehnologii-kejs-metod-metod-situatsionnogo-analiza>.
6. Hasan A. Competence-based dental education. *British Dental Journal*. 2024; T. 236, № 12: 933. Available at: <https://doi.org/10.1038/s41415-024-7576-4>
7. Ten Cate O., Snell L., Carraccio C. Medical competence: the interplay between individual ability and the health care environment. *Med Teach*. 2010; № 32: 669–675.
8. Bhat S., Madiyal A., Babu G.S. Gülhane Innovative teaching methods in dental education. *Med J*. 2021; № 63: 8–13.
9. Bergmann J., Sams A. *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
10. Ziv, Amitai M.D.; Wolpe, Paul Root PhD; Small, Stephen D. MD; Glick, Shimon MD. Simulation-Based Medical Education: An Ethical Imperative. *Simulation In Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*. 2006; № 1 (4): 252–256. DOI: 10.1097/01.SIH.0000242724.08501.63
11. Cameron D.A., Binnie V.I., Sherriff A., Bissell V. Peer assisted learning: teaching dental skills and enhancing graduate attributes. *Br Dent J*. 2015; № 219: 267–272.
12. Коломиец О.М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе. *Вестник Московского университета. Серия 20 «Педагогическое образование»*. 2017; № 1: 84–98.
13. Коломиец О.М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода. *Вестник Московского педагогического государственного университета*. 2017; № 1: 82–92.
14. Коломиец О.М. Инновационные технологии в преподавательской деятельности педагога, гарантирующие достижение обучающимся образовательных результатов. *Проблемы современного педагогического образования*. Серия «Педагогика и психология». 2018; № 58 (4): 127–131.
15. Коломиец О.М. Модель преподавательской деятельности в контексте психологической теории усвоения социального опыта. *Педагогический журнал*. 2018; № 2: 38–47.

References

1. Challa K.T., Sayed A., Acharya Y. Modern techniques of teaching and learning in medical education: a descriptive literature review. *MedEdPublish*. 2021; № 10: 18.
2. Albino J.E., Young S.K., Neumann L.M. et al. Assessing dental students' competence: best practice recommendations in the performance assessment literature and investigation of current practices in predoctoral dental education. *J Dent Educ*. 2008; № 72: 1405–1435.
3. Reyes Alardo L.V., Palmer L.B., Beach A., García-Godoy F. Perceptions of dental students, dental faculty, practicing dentists and industry dental professionals on the acquisition of dental competencies and clinical skills in the Dominican Republic [in press]. *Eur J Dent Educ*. 2022.
4. Alkhuwaiter S.S., Aljuailan R.I., Banabilih S.M. Problem-based learning: Dental student's perception of their education environments at Qassim University. *J Int Soc Prev Community Dent*. 2016; № 6: 575–583.
5. Trapeznikova T.N. Noveyshie pedagogicheskie tehnologii: kejs-metod (metod situatsionnogo analiza). *Territoriya nauki*. 2015; № 5. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/noveyshie-pedagogicheskie-tehnologii-kejs-metod-metod-situatsionnogo-analiza>.
6. Hasan A. Competence-based dental education. *British Dental Journal*. 2024; T. 236, № 12: 933. Available at: <https://doi.org/10.1038/s41415-024-7576-4>
7. Ten Cate O., Snell L., Carraccio C. Medical competence: the interplay between individual ability and the health care environment. *Med Teach*. 2010; № 32: 669–675.
8. Bhat S., Madiyal A., Babu G.S. Gülhane Innovative teaching methods in dental education. *Med J*. 2021; № 63: 8–13.
9. Bergmann J., Sams A. *Flip your classroom: reach every student in every class every day*. Washington, DC: International Society for Technology in Education, 2012.
10. Ziv, Amitai M.D.; Wolpe, Paul Root PhD; Small, Stephen D. MD; Glick, Shimon MD. Simulation-Based Medical Education: An Ethical Imperative. *Simulation In Healthcare: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*. 2006; № 1 (4): 252–256. DOI: 10.1097/01.SIH.0000242724.08501.63
11. Cameron D.A., Binnie V.I., Sherriff A., Bissell V. Peer assisted learning: teaching dental skills and enhancing graduate attributes. *Br Dent J*. 2015; № 219: 267–272.
12. Kolomiec O.M. Kompetentnostno-deyatelnostnyy podhod – metodologicheskaya osnova prepodavaniya v vysshej shkole. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20 «Pedagogicheskoe obrazovanie»*. 2017; № 1: 84–98.
13. Kolomiec O.M. Konceptiya prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste kompetentnostno-deyatelnostnogo podhoda. *Vestnik Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 1: 82–92.
14. Kolomiec O.M. Innovatsionnye tehnologii v prepodavatel'skoj deyatel'nosti pedagoga, garantiruyushchie dostizhenie obuchayuschimsya obrazovatel'nykh rezul'tatov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Seriya «Pedagogika i psihologiya»*. 2018; № 58 (4): 127–131.
15. Kolomiec O.M. Model' prepodavatel'skoj deyatel'nosti v kontekste psihologicheskoy teorii usvoeniya social'nogo opyta. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2018; № 2: 38–47.

Статья поступила в редакцию 03.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-224-228

Kondrakhina N.G., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Professor, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru
Yuzhakova N.E., senior teacher, Department of the English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru

THE IMPACT OF THE POSTMODERNISM CONCEPT ON THE SPECIFICS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The relevance of the work lies in the fact that higher professional education in the period of postmodernism is facing new challenges. The process of acquiring knowledge is changing: the availability of information and doubt about its reliability lead to a deterioration in its memorization. The predominance of Internet communication negatively affects the development of human emotional intelligence. This dictates new conditions for the development of foreign language education, where it is necessary to maximize the involvement of students in the process to achieve positive results. Ontological and axiological pluralism and relativism can also negatively affect the educational process. It also becomes relevant for the teacher to curb negative manifestations of conflicts and lack of motivation to acquire knowledge from students, for foreign language education this is primarily expressed in the need to create a strong connection between the interests of the student and the methods of language education. To realize these opportunities, when forming the goals, content and values of language education, it is worth taking into consideration the changes taking

place in the process of acquiring knowledge under the influence of postmodernism. It is necessary to try to minimize the negative impact and effectively use the positive influence of postmodern features of foreign language education.

Key words: postmodernism, higher education, foreign language education, simulacrazion, rhizomatic education

Н.Г. Кондрахина, канд. филол. наук, доц., проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,

E-mail: NKondrahina@fa.ru NKondrahina@fa.ru

Н.Е. Южакова, ст. прел., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru

ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА НА СПЕЦИФИКУ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Актуальность данной статьи заключается в том, что высшее профессиональное образование в период постмодернизма сталкивается с новыми вызовами. Изменяется процесс получения знаний: доступность информации и сомнение в ее достоверности приводят к ухудшению ее запоминания. Для преподавателя становится актуальным пресечение негативных проявлений конфликтов и отсутствия мотивации к получению знаний у студентов, для иноязычного образования это, прежде всего, выражается в необходимости создания прочной связи между интересами студента и методами языкового образования. Для реализации данных возможностей при формировании целей, содержания и ценностей языкового образования стоит учитывать изменения, происходящие в процессе получения знаний под влиянием постмодернизма. Авторы констатируют, что для адекватного освоения педагогами специфики постмодернизма целесообразно разработать программу психолого-педагогического сопровождения, которая подразумевала бы освоение краткого спецкурса и освоение принципов постмодернистского образования, актуальных для современного российского иноязычного образования.

Ключевые слова: постмодернизм, высшее образование, иноязычное образование, симулякризация, ризоматическое образование

Постмодернизм в рамках современных философских течений выступает как одно из наиболее новых и противоречивых направлений философии. Это связано прежде всего с тем, что он претендует на значимое переосмысление ключевых постулатов философии XIX–XX века, таких как универсальность истины и ценностей, природа языка и текста как такового. Данное мировоззренческое философское явление в образовании и педагогической науке не учитывается в полной мере, что и обуславливает актуальность статьи. В рамках постмодернизма существует ряд ключевых концептов, которые явным образом влияют на образование, в том числе и на языковое [1–7].

Проблема статьи заключается в том, какие именно идеи постмодернизма оказывают влияние на образование, какие характеристики иноязычного образования сформированы под влиянием этих идей, в выявлении и использовании новых характеристик современного иноязычного образования, сформированных под влиянием идей постмодернизма.

Целью статьи является изучение влияния идей постмодернизма на современное образование.

В соответствии с указанными проблемой, объектом, предметом и целью статьи поставлены следующие задачи: рассмотреть постмодернизм как философское течение XXI века и его основные идеи; выявить влияние постмодернизма на современное высшее образование; определить основные черты иноязычного образования в постмодернизме; исследовать проявление таких идей постмодернизма, как онтологический и аксиологический плюрализм и релятивизм в иноязычном образовании.

Вопрос влияния философско-педагогических концепций и взглядов постмодернизма на образование постоянно изучается зарубежными учеными (Р. Барт, Ж. Бодрийяр и др.).

В России рассмотрение иноязычного образования сквозь призму постмодернизма началось только в XXI в., вследствие чего степень научной разработанности проблемы является недостаточной.

Теоретико-методологические основы статьи представлены следующими концептуальными положениями:

- философские основы постмодернизма (Р. Барт, Ж. Бодрийяр, Ф. Гваттари, Ж. Делёз, Ж. Деррида, Ж.-Ф. Лиотар и др.);
 - отражение идей постмодернизма в педагогической науке (Е.Г. Тараева, О.В. Стукалова, Т.В. Подольская, И.М. Елкина, Т.Н. Бокова, Н.В. Громыко и др.).
- В настоящей работе были использованы следующие методы:
- сравнительно-сопоставительный метод;
 - отбор источниковой базы, изучение и анализ литературы;
 - обобщение, систематизация и классификация информации, полученной в ходе работы с источниковой базой статьи, формулирование выводов.

Научная новизна статьи предполагается в выявлении как отрицательных, так и положительных значимых изменений, происходящих в сфере иноязычного образования под влиянием постмодернизма, с целью последующего их учета в образовательном процессе.

Теоретическая значимость результатов статьи состоит в актуализации проблематики влияния постмодернистских концепций на иноязычное образование.

Практическая значимость результатов статьи подтверждается следующим: результаты статьи могут стать основой для разработки содержания спецкурсов и программ психолого-педагогического сопровождения для педагогов иноязычного образования.

Рассмотрим генезис постмодернизма более детально. Современные исследователи рассматривают постмодернизм в разных аспектах: как философское направление, способ философствования или тип мышления вообще; как стиль архитектуры и искусства; просто как современная ситуация, явление и т. д. Однако несмотря на многочисленные научные статьи в области этого философ-

ского течения, разнообразие трактовок понятие постмодернизма не имеет своего единственного определения. Грицанов А. и Можейко М. в энциклопедии, посвящённой постмодернизму, определяют постмодернизм как «понятие, используемое современной философской рефлексией для обозначения характерного для культуры сегодняшнего дня типа философствования, содержательно-аксиологически дистанцирующегося не только от классической, но и от неклассической традиций и конституирующего себя как пост-современная, т. е. постнеклассическая философия» [2]. Временные рамки постмодернизма связаны с периодом перехода развитых западных стран к постиндустриальному информационному обществу, которое является принципиально новой стадией общественного развития, следующей за индустриальным обществом. Постиндустриальное общество характеризуется преобладающей ролью иноязычного образования, науки, сферы услуг, а производство, распределение и потребление информации приобретает в нем все большее значение.

В философии понятие «постмодернизм» вошло прежде всего во Франции, особенно после 1979 г., начиная с работы Ф. Лиотара «Постмодернистское состояние: доклад о знании». К постмодернистской философии причисляли себя Р. Барт, Ж. Бодрийяр и др.

Предпосылкой возникновения первого этапа философского постмодернизма, по мнению большинства исследователей, в частности, И.П. Ильина, является «лингвистический поворот». Это такое изменение подходов к философии и прежде всего такой ее части, как эпистемология, которое актуализирует проблематику языка как ключевую. По своей сути базисом для философии постмодернизма выступает анализ языка и его проявлений, изучение различных философских категорий, таких как человек, общество и т. п., так же происходит в оптике «лингвистического поворота» [2].

Лингвистический поворот предлагает новую интерпретацию символа, в которой понимание – это способ бытия человека, а не просто вид его активности. Так как интерпретаций может быть множество, это имеет важное значение для выделения такой характеристики постмодернизма, как плюрализм. Постмодернизм признает существование множества различных равноправных и независимых форм знания и методологий познания. Истина, согласно данному философскому течению, многогранна и не может быть познана и объяснена однозначно. Однако многие исследователи постмодернизма считают тревожным свойственную этому течению замену реальности знаками реального, «тенденцию к потере идентичности человека, подлинности его бытия, реальности как таковой... Симуляция есть некое параллельное движение процессу семиотизации мира» [2]. Для характеристики симуляции постмодернисты используют термин «симулякр».

Также исследователи выделяют такие характеристики постмодернизма, как децентрация – отсутствие выделенного структурного центра. Понятию центра постмодернисты противопоставляют понятие ризома (фр. *rhizome* – корневище). Этот термин разработан Ж. Делезом и Ф. Гваттари в книге «Ризом», где он прямо противопоставляется понятию структуры как систематизированному и иерархически упорядочиваемому принципу организации. С ризомой связаны следующие идеи философии постмодернизма: множественность, гетерогенность и связность как отсутствие не только центра, но и четких границ [4].

Идеи постмодернизма оказали влияние на многие институты общественной жизни, в том числе и на образование. Фундаментальность знаний и непреложность истин, ранее отличавшие образование, в условиях постмодернизма уступают следующим его чертам.

Постмодернисты обращают внимание на зависимость знания и, соответственно, иноязычного образования от исторического контекста. Как отмечает И.П. Ильин, один из влиятельнейших постмодернистов П. Бэрри придерживается позиции, согласно которой незаинтересованных исследований не существует, и всякое суждение зависит от ранее принятых идеологических убеждений [2].

Д.Т. Базаргани и В.Н. Ларсари в качестве одного из принципов постмодернизма признают политическое и социальное измерение знания [2]. Они рассматривают знание, понятие объективной истины как культурно и социально обусловленные, а также подверженные влиянию политики.

Постмодернистская идея отсутствия истинного универсального метода познания приводит к следующим последствиям. Во-первых, происходит отказ от идеологии диктата в формировании мировоззрения ученика, студента [5]. Перед образовательными учреждениями теперь в первую очередь стоит задача развития способности ученика, студента к рефлексии, формирования своего собственного «я».

Постмодернизму свойственно понятие ризоматическое обучение (ризомат) (от фр. *Rhizome* – «корневище») – понятие постмодернизма, введенное Ж. Делёзом и Ф. Гваттари. Ризоматическое обучение создает образовательную среду, построенную по принципу сетевого обучения. Ряд исследователей, например, С.К. Омарова, считает, что формой организации научного знания является диалог, ориентирующий на развитие авторского самосознания, на поиск самостоятельной исследовательской позиции, на оригинальные способы репрезентации научных достижений [4]. Во-вторых, образованию теперь присуще наличие множественности педагогических принципов, причем как взаимодополняющих друг друга, так и противоположных [5].

То есть такие идеи постмодернизма, как множественность, связность и гетерогенность, представлены наличием обширной вариативной академической программы и индивидуальных учебных планов в современных учебных заведениях, в том числе при реализации иноязычного образования. Сами учебные заведения становятся очень разными: от обычных средних общеобразовательных школ до лицеев и гимназий, школ с углубленным изучением ряда предметов, в том числе различных иностранных языков, и альтернативных школ, получивших свое развитие в США. Такая идея постмодернизма, как децентрация, проявляется через самоуправление, автономное функционирование некоторых школ, управление посредством школьных советов, активное включение в образовательный процесс дополнительных субъектов. Субъектность выражается в условиях процесса получения иноязычного образования, отвечающих реальной действительности и личному опыту отдельного ученика.

В-третьих, происходит трансформация авторитета самого педагога как носителя абсолютного знания, в чем проявляется антибинаризм постмодернизма или отказ от бинаризма. Привычная структура, иерархия «учитель – ученик» теряет свое доминирующее положение в современном образовании. Педагог становится активным участником процесса обучения, даже обучаемым, творцом собственных (стихийных) форм обучения. Ученики, студенты теперь вправе вступить с ним в спор, в «образовательный диалог», вследствие чего важное значение для формирования авторитета педагога приобретают его личные характеристики: умение привлечь и удержать внимание аудитории, аргументировать свою позицию, найти подход к каждому ученику, студенту и др. Ж.Ф. Лиотар считает, что в эпоху постмодернизма ведущей ролью педагога в деле передачи знания, уже не являющегося более компетентным, чем сеть запоминающих устройств, становится роль «экспериментатора». С.К. Омарова говорит о том, что преподаватель представляет собой уже не только носителя знания и эксперта в определенной области, но и равноправного собеседника, коллегу [4].

В-четвертых, ученики, студенты, педагоги теперь обладают значительно большей свободой в поиске и предоставлении информации, формировании своей собственной позиции по каждому отдельному вопросу и др. Исследователи обращают внимание на противоречивые последствия указанной свободы.

Т.В. Подольская считает, что рассматриваемая черта постмодернистского иноязычного образования может приводить не только к позитивным (формирование своего собственного «я»), но и к негативным последствиям (деконструкция личности). Ж.Ф. Лиотар также указывает на то, что, с одной стороны, коммуникативные аспекты передачи знания и новые технологические педагогические приемы способствуют росту эффективности получения и передачи знания, но с другой стороны, такой пересмотр институтов и ценностей ведет к беспорядку в образовательном процессе, преподавании, контроле знаний [2].

Еще одной чертой иноязычного образования в эпоху постмодернизма является его мультикультурность. Постмодернизм бросает вызов общепринятым традициям, изменяет сложившееся понимание культуры, усиливает плюралистические представления, подчеркивающие различия культурных групп и отдельных людей [2]. Образование теперь направлено не на стандартизацию восприятия действительности, а на принятие отличительных черт, особенностей культур, сохранение их уникальности, на их диалог. Указанная направленность касается не только различных культур, постмодернистское образование отличается также плюрализмом стилей жизни и субкультур в школьном, студенческом коллективе [1].

Отличительной чертой иноязычного образования в постмодернизме также является толерантность по отношению к любым отличиям и особенностям обучающихся. Вследствие принятия многообразия, а также противоречивости общественной жизни категория «особенность» становится ключевой в педагогической теории иноязычного образования постмодернизма. Наконец, в условиях постмодернизма, отрицающем наличие «абсолютного образца», происходит отказ от принудительной социализации личности, ее подгонки под «идеальную идентичность». Ряд исследователей выступает с критикой такого акцента на различиях, многообразии и фрагментации идентичности [2].

Постмодернисты также большое внимание уделяют языку массовой культуры. Такое внимание обусловлено связью постмодернизма с идеями «информационного общества»: создание глобального информационного пространства, обеспечивающего доступ к мировым информационным ресурсам и эффективное информационное взаимодействие. Ломтева Т.Н., Сальникова Н.В. также в качестве одного из основных признаков информационного общества выделяют способность человека жить в состоянии постоянного кризиса, подталкивающего его к непрерывному переосмыслению своего места в мире, принятию различных форм идентичности, а одним из принципов постмодернизма называют позитивное восприятие кризисов и перемен [2]. Изменения, происходящие в информационной сфере, находят свое отражение и в культуре. Массовая культура направлена на удовлетворение потребностей массового человека – потребителя.

Изменения, происходящие с человеком, с обществом в эпоху постмодернизма, дают возможность противостоять натиску массовой культуры. Во многом этому способствует сфера иноязычного образования. Ломтева Т.Н., Сальникова Н.В. выделяют следующие постмодернистские тенденции в сфере иноязычного образования [3]. Образовательные программы перестанут основываться на одном типе дискурса, а будут создавать плюралистическую образовательную среду, направленную на непрерывный поиск новых интерпретаций. Образовательные учреждения будут иметь больше автономии в вопросах принятия решений и формирования своих педагогических задач. Под знанием станут понимать интерпретацию реальности, а под образованием – групповое взаимодействие, раскрывающее индивидуальность. Основой иноязычного образования станет непрерывный диалог, с помощью которого ученики, студенты будут овладевать навыками диалога с реальностью и использовать эти навыки на протяжении всей жизни.

Особый смысл черты постмодернистского иноязычного образования приобретают в системе высшего профессионального иноязычного образования, так как она является одним из главных институтов социализации. Во-первых, постмодернизм влияет на процесс получения знаний [1]. Такая информация обладает небольшой ценностью, не становится лично значимой. Исследователи выявили обусловленные этим различные изменения в мыслительных процессах человека [1]. Доступность информации избавляет от необходимости ее запоминания, недоверие к ее достоверности также снижает мотивацию к ее удержанию в памяти.

Поток разнородной информации рассеивает внимание и мешает сосредоточиться, а однообразие подачи и потребления информации (в основном посредством визуального канала) снижает эффективность ее восприятия. Новые технологии вызывают социальную изоляцию, интернет-коммуникация постепенно замещает реальное общение, что негативно влияет на развитие эмоционального интеллекта человека. Легкость получения информации также приводит к тенденции постоянного цитирования и, как следствие, к отказу от собственного мнения [2].

Во-вторых, влияние постмодернизма на процесс получения знаний впоследствии сказывается на мироощущении человека.

В условиях постмодернизма люди становятся менее восприимчивыми к традициям классического гуманитарного знания, в частности к сложным теоретическим текстам. С.К. Омарова в своем исследовании обращает внимание на то, что в мире уменьшается количество читающих людей, в том числе людей с высшим профессиональным образованием. Ученикам и студентам становится все сложнее самостоятельно давать определение тому или иному понятию, формулировать проблему и предлагать пути ее решения, проводить рефлексию. Снижение восприимчивости к литературному тексту приводит к постепенному угасанию художественно-творческого воображения, отвыканию человека от самостоятельного мышления. Указанные изменения, в свою очередь, приводят к изменениям в чувственной и психической сферах человека: у людей возрастают чувства одиночества, тревожности, агрессивности, в целом формируется негативно-депрессивное мироощущение.

В-третьих, постмодернизм влияет и на сам тип общения между людьми. Скоростные информационные потоки, обилие информации, простота ее распространения и сложность проверки (создание симулякров и др.) могут вызывать деструкции в сознании, например, клиповость мышления. Более того, люди, привыкая к интернет-коммуникации, где они зачастую только говорят о действии, становятся неспособными действовать в реальной жизни: ставить цели, взаимодействовать с другими людьми, реализовывать задуманное и ставить новые цели, используя полученный опыт [2]. Иными словами, постмодернизм также оказывает влияние на способность людей действовать.

Таким образом, постмодернизм значительно меняет мышление ученика, студента, педагога, формат взаимодействия между ними, процесс получения, обработки и использования знаний, однако не только в худшую сторону. Высшее образование в условиях постмодернизма в меньшей степени служит источником распространения фундаментальных научных ценностей, однако в сравнении с традиционным образованием отличается своей доступностью (требуется меньшее количество усилий для получения искомого результата), экономической усредненностью и эффективностью (доступностью для широкого круга лиц), яркостью и функциональностью подачи учебного материала, облегчающих получение новых знаний и умений, и последующей коммерческой реализуемостью их [3].

Так же постмодернизм видоизменяет представление о возможных конфликтах и противоречиях в рамках образовательной среды. Традиционно выделяют следующие формы таких противоречий:

1) конфликты как реакция на барьер к достижению учебных целей. Они возникают при повреждении взаимосвязей, в основном делового характера;

2) конфликты как реакция на несоответствующее уровню ожидания отношение между педагогами и учениками. Иначе их называют «конфликты ожиданий», потому как данная группа конфликтов возникает при нарушении взаимосвязей, в основном социально-ролевого характера;

3) конфликты как реакция на межличностную противоположность, вызванную взаимодействием личностных особенностей (характера, темперамента, стиля поведения) учеников и педагогов не только в процессе учебной, но и внеучебной деятельности.

Ломтева Т.Н., Сальникова Н.В. указывают на то, что постмодернизм предупреждает об опасности догматизма, ставит важные вопросы, касающиеся обоснованности претензий знания [3]. С.К. Омарова обращает внимание на такие положительные черты постмодернистского иноязычного образования, как мультикультурность и плюрализм, и говорит о том, что они дают возможность с формированию своего собственного «я» [4]. Доступность иноязычного образования, разнообразие вариантов поиска и скорость нахождения информации дает возможность для постоянного развития и самосовершенствования. Для реализации данных возможностей стоит учитывать изменения, происходящие в процессе получения знаний под влиянием постмодернизма, и использовать их: развивать методы педагогической работы с информационно-коммуникационными технологиями, обучать критическому оцениванию получаемых сведений, формировать активную деятельную позицию в образовательном процессе как педагога, так и ученика, студента для наиболее полного раскрытия потенциала личности.

Изучая изменения, происходящие в сфере иноязычного образования в условиях современности, исследователи обращают внимание на следующие проблемы влияния постмодернизма. Е.Г. Тараева в своем исследовании уделяет внимание одной из идей постмодернизма – онтологическому плюрализму, согласно которому существует множество различных форм бытия [5]. Постмодернисты придерживаются позиции, что мир бесконечно сложен и его невозможно объяснить, используя только одну философскую систему или определенный круг понятий. Даже если постмодернисты и используют общие термины, то могут вкладывать в них довольно разное содержание и настаивают на множественности интерпретаций. Постмодернистское образование нацелено на формирование учеником или студентом своего собственного «я», однако постмодернисты признают, что для этого необходима сформированная база системы определенных знаний. Отсюда возникает проблема содержания иноязычного образования. Что именно из всего многообразия знаний необходимо преподавать?

Исследователи также обращают внимание на то, что онтологический плюрализм тесно связан с аксиологическим плюрализмом и релятивизмом. Постмодернисты, развивая идею существования множества различных форм бытия, не признают наличие абсолютной универсальной ценностной системы и настаивают на существовании множественности таких систем. Они считают, что в процессе иноязычного образования должен формироваться человек, способный воспринимать различные ценностные системы, признавать их равноправие. Однако исследователи указывают на то, что при отсутствии общей системы ценностей приверженцы различных ценностных систем (религиозных, национальных, идеологических и др.) будут делать акцент не на общих чертах, а на различиях этих систем, что будет приводить к их обособлению и противопоставлению. Таким образом, образование в условиях множественности ценностных систем должно формировать основу для их единства. Здесь исследователи выделяют следующую проблему, с которой сталкивается постмодернистское образование: какие именно ценностные ориентиры должны войти в основу единства многообразия ценностных систем?

Предложение решений указанных проблем вызывает определенные сложности, так как постмодернисты отрицают возможность объективного познания и существование абсолютных моральных ценностей. Они придерживаются позиции, согласно которой знания и ценности создаются при помощи дискурсов, а значит, изменчивы, зависимы от их влияния. С.К. Омарова отмечает, что в эпоху постмодернизма утверждается мнение о том, что истинного универсального метода познания не существует, и научное знание рассматривается как вид дискурса [4]. И.В. Фролова также пишет о том, что для постмодернистов истина не дана объективно, а вырабатывается «в рамках дискурсивной или социальной практики, которые, в свою очередь, являются интерпретациями предшествующих систем» [6]. Ломтева Т.Н., Сальникова Н.В. в качестве одного из принципов постмодернизма определяют его акцент на силе дискурса [3]. В любую эпоху преобладающие дискурсы выдают за знание то, что отражает интересы и ценности доминирующей группы. Отсюда возникает еще одна проблема: какие именно дискурсы стоит поддерживать и развивать?

Таким образом, образование в условиях постмодернистского плюрализма тем не менее должно формировать основу для системы знаний и единства ценностных систем. При определении критериев научных знаний исследователи считают необходимым учитывать то, какие знания и навыки будут востребованы в будущем. Это важно учитывать также потому, что от содержания иноязычного образования будут зависеть и средства обучения (различные методики, образовательные программы и др.). Исследователи также придерживаются позиции, согласно которой многообразие знаний должно соотноситься с ценностными ориентирами, достижения науки должны опираться на ценностно-нравственные

основания. В современном мире нет единственного определения понятия постмодернизма. Однако исследователи сходятся во мнениях относительно основных характеристик постмодернизма и выделяют такие его черты, как плюрализм, релятивизм, децентрация, ризоматичность, множественность, гетерогенность, связность, картографичность, антибинаризм и др. [2].

Идеи постмодернизма оказали свое влияние на образование, которое приобрело новые черты. Постмодернистская идея отсутствия истинного универсального метода познания приводит к отказу от идеологии диктата в формировании мировоззрения обучаемого, но к развитию его способности к рефлексии.

Ризоматическое обучение создает образовательную среду, построенную по принципу сетевого обучения, что предполагает множественность субъектов взаимодействия [6]. Децентрация проявляется через самоуправление. Субъектность выражается в применении лично ориентированного подхода, индивидуализации и гуманизации иноязычного образования. Антибинаризм постмодернизма проявляется в изменении иерархии «учитель – ученик».

Высшее профессиональное образование в период постмодернизма сталкивается с новыми вызовами. Изменяется процесс получения знаний: доступность информации и сомнение в ее достоверности приводят к ухудшению ее запоминания. Преобладание в общении интернет-коммуникации негативно влияет на развитие эмоционального интеллекта человека. Постмодернизм также оказывает влияние на мироощущение человека. Люди становятся менее восприимчивыми к традициям классического гуманитарного знания. Онтологический и аксиологический плюрализм и релятивизм, также могут негативно сказываться на образовательном процессе. Отрицание возможности объективного познания и существования абсолютных моральных ценностей, идея зависимости знаний и ценностей от влияния дискурсов дезориентируют и оставляют без ответа вопросы о ценностных ориентирах и сути преподавания.

Можно констатировать то, что образование, в том числе и иноязычное образование, под влиянием постмодернизма приобрело и положительные черты, такие как доступность, экономическая усредненность, эффективность подачи учебного материала, коммерческая реализуемость полученных знаний и умений. Постмодернистское образование предупреждает об опасности догматизма, ставит вопросы об обоснованности претензий знания. Мультикультурность и плюрализм постмодернистского иноязычного образования дают возможность к формированию своего собственного «я». Его доступность, разнообразие вариантов поиска и скорость нахождения информации дают возможность для постоянного развития и самосовершенствования. Для адекватного освоения педагогами специфики постмодернизма в образовании считаем, что целесообразно разработать программу психолого-педагогического сопровождения, которая подразумевала бы освоение краткого спецкурса и освоение принципов постмодернистского образования, актуальных для современного российского иноязычного образования. Освоение сопряжено с программой психолого-педагогического сопровождения педагогов, поскольку практическая реализация принципов постмодернистского образования невозможна без создания эмоционально комфортной среды для педагогов и студентов, психологически безопасного и комфортного образовательного пространства. Поэтому немаловажное значение принимает работа психолога с сотрудниками университета.

Задачи программы:

- психологическое сопровождение образовательной деятельности сотрудников при реализации постмодернистского образования;
- повышение психолого-педагогической компетентности сотрудников как основополагающего фактора реализации постмодернистского образования;
- помощь педагогам в создании эффективного индивидуального стиля постмодернистского образования в педагогической деятельности и общении;
- помощь администрации в изучении и формировании благоприятного для обучающихся и педагогов психологического климата и активной образовательной сенсорно-развивающей среды в группах в целях сохранения реализации принципов постмодернистского образования;
- помощь администрации в изучении и формировании благоприятного психологического климата в коллективе педагогов и безопасности образовательной среды ВУЗа;
- обмен информацией со специалистами для взаимного обогащения представлений реализации постмодернистского образования в иноязычном обучении.

Основные направления программы:

1. Психологическое просвещение сотрудников ВУЗа. Оно базируется на анализе результатов психодиагностики и включает в себя проведение различных по форме и содержанию мероприятий по повышению психолого-педагогической компетентности, деловому общению, эффективному взаимодействию с детьми, сохранению и укреплению их психического здоровья (семинары, семинары-практикумы, тренинги, циклы занятий в рамках «Школы молодого педагога» и т. п.), развитие личностной и учебной мотивации обучающихся.

2. Психологическое консультирование сотрудников направлено на оказание консультативной психологической помощи в трудностях обучения и общения с отдельными обучающимися, конфликтных ситуациях с родителями или коллегами, в вопросах профессионального и личностного роста педагогов, в трудных жизненных ситуациях, на развитие определенных качеств обучающихся, в частности, мотивации. Очевидно, что наиболее масштабная работа психолога долж-

на проводиться с педагогами и обучающимися. Это обусловлено тем фактом, что наибольшее влияние на ребенка в образовательном учреждении оказывает именно педагог, при этом развитие мотивации необходимо осуществлять комплексно, направляя процесс как работая с самими учащимися, так и с другими авторами.

В заключение стоит отметить то, что для реализации возможностей пост-модернистского образования в иноязычном обучении при формировании целей, содержания и ценностей образовательного процесса стоит учитывать измене-

ния, происходящие в процессе получения знаний под влиянием постмодернизма. Необходимо стараться минимизировать негативное и эффективно использовать положительное влияние постмодернистских черт иноязычного образования: учить, какие знания и навыки будут востребованы в будущем, развивать методы педагогической работы с информационно-коммуникационными технологиями, обучать критическому оцениванию получаемых сведений, формировать активную деятельную позицию в образовательном процессе как педагога, так и ученика, студента, для наиболее полного раскрытия потенциала личности.

Библиографический список

1. Ариян М.А., Белгородский В.С., Борзова Е.В., Гальскова Н.Д., Дембицкий С.Г. др. *Аксиология иноязычного педагогического образования*: монография по итогам Международного научно-практического форума, посвященного 65-летию кафедры методики преподавания иностранных языков. Москва, 2020.
2. Ильин И.П. *Постмодернизм: словарь терминов*. Москва, 2018.
3. Ломтева Т.Н., Салникова Н.В. Специфика реализации современных тенденций обучения иностранному языку русскоязычной аудитории в условиях культурных изменений общества постмодерна. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; №1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-realizatsii-sovremennyh-tendentsiy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-russkoyazychnoy-auditorii-v-usloviyah-kulturnykh-izmeneniy>
4. Омарова С.К. Особенности современного иноязычного образования в высшей школе. *Педагогика сегодня: проблемы и решения*: материалы I Международной научной конференции. Чита: Издательство Молодой ученый, 2017. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12120/>
5. Тарева Е.Г. Языковое образование в эпоху постмодернизма: кризис системности или новая системность? *Язык и культура*. 2021; № 53. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-obrazovanie-v-epohu-postmodernizma-krizis-sistemnosti-ili-novaya-sistemnost>
6. Фролова И.В. Роль использования новостных и аналитических медиатекстов в курсе английского языка студентов неязыковых вузов. *Актуальные проблемы преподавания иностранных языков в неязыковых вузах*: материалы научно-методической конференции. Москва: Издательский дом НИУ ВШЭ, 2019.
7. Бокова Т.Н. *Влияние идей постмодернизма на становление альтернативных школ в США*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 2018.

References

1. Ariyan M.A., Belgorodskij V.S., Borzova E.V., Gal'skova N.D., Dembickij S.G. dr. *Aksiologiya inoyazychnogo pedagogicheskogo obrazovaniya*: monografiya po itogam Mezhnunarodnogo nauchno-prakticheskogo foruma, posvyaschennogo 65-letiyu kafedry metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov. Moskva, 2020.
2. Il'in I.P. *Postmodernizm: slovar' terminov*. Moskva, 2018.
3. Lomteva T.N., Sal'nikova N.V. Specifika realizacii sovremennyh tendencij obucheniya inostrannomu yazyku russkoyazychnoj auditorii v usloviyah kul'turnykh izmenenij obshchestva postmoderna. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya*. 2020; №1. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-realizatsii-sovremennyh-tendentsiy-obucheniya-inostrannomu-yazyku-russkoyazychnoy-auditorii-v-usloviyah-kulturnykh-izmeneniy>
4. Omarova S.K. Osobennosti sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya v vysshej shkole. *Pedagogika segodnya: problemy i resheniya*: materialy I Mezhnunarodnoj nauchnoj konferencii. Chita: Izdatel'stvo Molodoy uchenyj, 2017. Available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/213/12120/>
5. Tareva E.G. Yazykovoe obrazovanie v 'epohu postmodernizma: krizis sistemnosti ili novaya sistemnost'? *Yazyk i kul'tura*. 2021; № 53. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovoe-obrazovanie-v-epohu-postmodernizma-krizis-sistemnosti-ili-novaya-sistemnost>
6. Frolova I.V. Rol' ispol'zovaniya novostnyh i analiticheskikh mediatekstv v kurse anglijskogo yazyka studentov neyazykovykh vuzov. *Aktual'nye problemy prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovykh vuzakh*: materialy nauchno-metodicheskoy konferencii. Moskva: Izdatel'skij dom NIU VSh'E, 2019.
7. Bokova T.N. *Vliyaniye idej postmodernizma na stanovleniye al'ternativnykh shkol v SShA*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2018.

Статья поступила в редакцию 23.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-228-230

Kosenko O.V., teacher, 13th Department of Aerodynamics and Flight Dynamics, 1st Faculty of Aviation (Basic Training), Krasnodar Higher Military Aviation School of Pilots n.a. Hero of the Soviet Union A.K. Serov, Ministry of Defense of the Russian Federation (Krasnodar, Russia), E-mail: letoon-2001@mail.ru

THE INNOVATIVE FORMS AND METHODS USING POTENTIAL IN WORK WITH CADETS IN MASTERING THE MATERIAL OF ACADEMIC DISCIPLINES.

The article shares a comprehensive study of the main potentials associated with the innovative forms and methods, used when working with cadets at a modern military university. To achieve the goal, the situation that has developed in Russia and the world over the past decades is being considered. On this basis, it is concluded that the current system of higher military education should be deeply reformed in order to maintain the training competitive officers effectiveness. The article deals with the meanings of the terms "innovation" and "innovative" in relation to higher military education. Features of innovations in educational activities are highlighted. The author gives a generalized description of forms and methods in the educational work that fall under this category. The article also analyzes the organizational and pedagogical conditions that facilitate their effective use.

Key words: higher military education, educational activities, pedagogical innovations, cadet, teacher

O.V. Косенко, преп., ФГКВУ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище лётчиков имени героя Советского Союза А.К. Серова» Министерства Обороны Российской Федерации, г. Краснодар, E-mail: letoon-2001@mail.ru

ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ С КУРСАНТАМИ ПРИ ОСВОЕНИИ МАТЕРИАЛА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН

Статья посвящена комплексному исследованию основных потенциалов, связанных с широким использованием инновационных форм и методов при работе с курсантами современного военного вуза. Для достижения этой цели рассматривается ситуация, сложившаяся в России и мире на протяжении последних десятилетий. На этом основании делается вывод о том, что действующая система высшего военного образования должна быть глубоко реформирована с целью сохранения эффективности подготовки конкурентоспособных офицерских кадров. Затем в статье речь идёт о сущности терминов «инновация» и «инновационный» применительно к теории и практике функционирования соответствующего сегмента отечественной образовательной системы. Выделяются основные особенности интеграции инноваций в учебную деятельность. Автор даёт обобщённую характеристику попадающих под эту категорию форм и методов реализации учебной работы, применение которых представляется целесообразным по ходу освоения курсантами академических дисциплин. В статье также анализируются организационно-педагогические условия, способствующие их эффективному использованию.

Ключевые слова: высшее военное образование, учебная деятельность, педагогические инновации, курсант, преподаватель

Актуальность темы, поднимаемой на страницах настоящей статьи, объясняется тем, что сегодня в условиях динамично меняющейся политической, экономической и культурной обстановки как внутри страны, так и на мировой арене, особое внимание должно быть уделено обеспечению национальной безопасности России и её граждан [1]. Данную тенденцию необходимо учесть в ходе планирования и реализации мероприятий, направленных на модернизацию Вооружённых Сил.

В первую очередь события последних лет со всей наглядностью демонстрируют: в описанных выше условиях демонстрация или применение военной силы становятся одними из наиболее эффективных инструментов поддержания национальной безопасности (А.Ю. Дмитриенко, Е.И. Дмитриенко, С.Л. Рыков). Это естественным образом влечёт повышение сложности и напряжённости реализации военными специалистами своих обязанностей (Т.М. Баландина, О.Ш. Беляевская, Ю.Г. Быченко, Т.В. Кузьмина, Н.А. Ярыгина).

При этом одним из столпов надлежащего несения службы по-прежнему остаётся грамотное использование материально-технического обеспечения в соответствии с особенностями текущей ситуации и требованиями действующих нормативно-правовых актов (О.В. Гаврилов, А.Ю. Дмитриенко, Г.П. Иванова, О.Л. Поминова). Вкупе с рассмотренными выше трендами данный факт делает главной задачей современного военного вуза подготовку будущих офицеров, характеризующихся такими чертами, как более высокий, чем прежде, уровень профессиональных и личностных компетенций, ответственность, готовность проявлять сформированные качества в любых, в т. ч. нестандартных ситуациях [2].

Что же кроется за формулировкой «высокий уровень компетентности» в современных условиях? Конечно, успешное завершение курса подразумевает наличие у выпускника достаточного объёма знаний, умений и навыков, относящихся к самым различным областям. Но при этом с течением времени всё лучше просматривается тенденция, при которой те или иные составляющие профессионального портрета, формируемые у курсанта в период обучения, могут устареть к моменту присвоения ему офицерского звания [3]. Соответственно, педагогическим работникам следует уделить повышенное внимание развитию способов мышления и деятельности, которые в дальнейшем позволят эффективно адаптироваться к конкретным условиям реализации служебных обязанностей.

Это, в свою очередь, требует пересмотра подходов к организации образовательной деятельности. Следует учитывать, что внесение в учебно-воспитательный процесс такого рода модернизаций будет несколько усложнено следующими факторами: существенное возрастание численности обучающихся; связанное с ним снижение трудовых и временных затрат на взаимодействие между преподавателем, с одной стороны, и каждым конкретным учащимся – с другой; сокращение количества часов, отводимых на аудиторную работу; конструктивное усложнение современных образцов вооружения и военной техники; обусловленная таковым необходимостью усвоения больших объёмов информации, касающихся их устройства, применения и иных аспектов [2].

Минимизировать негативные последствия сложившейся в современном военном образовании ситуации может помочь придание процессу подготовки офицеров кадров таких важных черт, как общедоступность, качество и высокая эффективность. Подобным прогрессивным изменениям с высокой вероятностью будет способствовать внедрение в повседневную практику педагогических инноваций.

В этой связи автором была определена следующая цель исследования: выявить основные потенции, связанные с широким использованием инновационных форм и методов при работе с курсантами современного военного вуза.

С данной целью коррелируют задачи:

- раскрыть значение терминов «инновация» и «инновационный» применительно к теории и практике высшего военного образования;
- выделить основные особенности интеграции инноваций в учебную деятельность;

- изучить соответствующие приведённым выше характеристикам формы и методы реализации учебной работы, применение которых представляется целесообразным по ходу освоения курсантами академических дисциплин;
- исследовать организационно-педагогические условия, способствующие их эффективному использованию.

Решение приведённых выше задач осуществлялось с использованием таких методов исследования, как анализ научной и методической литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а равно и рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в определении ключевых особенностей интеграции педагогических инноваций в деятельность современного военного вуза.

Теоретическая значимость работы в основном сводится к тому, что на её страницах рассмотрены инновационные формы и методы, применение которых по ходу освоения курсантами академических дисциплин может быть эффективным.

Практическая значимость – к демонстрации организационно-педагогических условий, способствующих их эффективному использованию.

Термин «инновация» получил распространение в науке и практике ещё в XIX в. Сегодня он используется применительно практически ко всем видам человеческой деятельности (О.Ш. Белявская, О.В. Гаврилов, Е.И. Дмитренко, Г.П. Иванова, Т.В. Кузьмина, С.Л. Рыков). Само это слово происходит от латинского *novatio* – «изменение, обновление» и приставки *in* – «в». Таким образом, интересующее нас в данный момент понятие может быть в широком смысле интерпретировано как движение в направлении обновления.

Из вышеизложенного следует, что инновационным может быть названо не всякое нововведение, но лишь то, что позволяет существенно повысить эффективность функционирования какой-либо (в т. ч. образовательной) системы. Таким образом, инициация инновационных процессов представляет собой наиболее действенный способ обеспечения модернизации отечественной системы военного образования, повышения качества хода и результатов педагогического процесса, реализуемого в стенах вузов этого профиля. Соответствующая деятельность

Таблица 1

Инновационные формы и методы, применимые в условиях современного военного вуза, действующего на территории Российской Федерации

Формы и методы	Основные особенности применения в ходе преподавания курсантам академических дисциплин
Метод учебных проектов	Обеспечивает переход к реализации модели сбалансированного обучения, характеризующегося направленностью на стимулирование активной познавательной деятельности обучающихся, развитие их творческих способностей, формирование компетенций, необходимых для полноценной исследовательской работы, максимальное раскрытие индивидуальных образовательных потребностей, интересов и склонностей. Правильное использование данного метода, таким образом, превращает каждого курсанта в активного участника совместного когнитивного процесса, качественные же характеристики продукта его активности становятся своеобразной мерой участия [4]
Игровая технология	Её использование подразумевает организацию учебного занятия в виде педагогической игры, ведущими характеристиками которой являются наличие чётко сформулированной цели обучения и запланированное достижение соответствующих результатов. Достижению положительных образовательных результатов при этом способствуют следующие особенности её реализации: равенство участников; доступность практически для каждого учащегося, включая и тех, что обладают низкой изначальной подготовленностью. Это является критически важным при организации занятий, например, по иностранному языку, разброс в уровнях владения которым среди курсантов может быть очень велик; при том что современная практика показала эффективность игровой технологии в формировании профессиональных компетенций, добиваться успехов в ней могут и слабые обучающиеся, так как в данном случае большое значение имеет степень развития личностных качеств (креативность, находчивость, способность к командной работе); ориентация на формирование как предметных, так и надпредметных компетенций будущих офицеров
Проблемное обучение	По существу, представляет собой стратегию организации учебно-коммуникативной деятельности, главной целью которой является стимулирование самостоятельного изучения материала будущими военными специалистами посредством решения проблемных задач. Соответственно, её интеграция в педагогическую практику осуществляется через подготовку проблемных вопросов и заданий, придание определённым аспектам обучения соответствующего характера. Это, в свою очередь, подразумевает применение системы действий, делающих возможной рациональную организацию учебно-познавательной деятельности курсантов в предлагаемых им ситуациях, максимально приближенных к реальным условиям исполнения служебных обязанностей в ближайшем будущем
Обучение в сотрудничестве	Реализация данной формы организации учебной деятельности предполагает акцентирование внимания субъектов образовательных отношений на развитии у обучающихся системы знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной реализации самостоятельных поисков необходимой информации, её критической оценки и последующего использования для решения различных задач. С данной целью могут быть сгенерированы специальные ситуации, требующие критического анализа предоставленного материала. Основной задачей педагогического работника при этом становится стимулирование развития у будущих военных специалистов комплекса умений и навыков, позволяющих видеть альтернативные решения, непредвзято анализировать и комбинировать имеющиеся мнения по спорным вопросам, креативно мыслить в различных, в т. ч. нестандартных ситуациях. Её полномасштабное воплощение в повседневной образовательной практике возможно только при условии комбинирования с другими инновационными формами и методами обучения [4]
Метод анализа конкретных ситуаций	Процесс его применения в основном сводится к определению и решению реальных проблем, актуальных на современной стадии развития военного дела в России и мире. Желательно при этом подбирать такие, что характеризуются противоречивостью и не имеют однозначных решений. При осуществлении учебной деятельности в русле рассматриваемого метода будущие военные специалисты сталкиваются с необходимостью реализовывать следующие действия: выявление и типологизация проблем; установление причинно-следственных связей; формулирование и защита собственного мнения по спорным вопросам; выработка и практическое воплощение плана, тактики и стратегии действий в процессе решения предложенной ситуации; рефлексия соответствующего процесса [5]

должна носить системный характер и обеспечивать охват всех аспектов деятельности, в т. ч. направленной на подготовку будущих офицеров [1]. Естественно, что в данном случае она имеет свою специфику.

Применительно к учебно-воспитательной работе, проводимой с курсантами, под категорию «инновационные» подпадают такие педагогические технологии, приемы, подходы, формы и методы, расширение использования которых предполагает достижение образовательных результатов, отличающихся востребованностью в текущих условиях (Е.И. Дмитренко, С.Л. Рыков, Н.А. Ярыгина). При этом с необходимостью должны быть подвергнуты пересмотру теоретические и практические подходы к содержательной стороне соответствующего процесса, подготовке и переподготовке педагогических работников.

Из вышеизложенного закономерно следует, что мы вполне можем согласиться с целым рядом современных авторов, утверждающих, что о полномасштабной интеграции инновационных форм и методов в повседневную практику военного вуза можно говорить только тогда, когда они получат отражение во всех её аспектах (О.Ш. Белявская, О.В. Гаврилов, А.Ю. Дмитренко, Т.В. Кузьмина, О.Л. Поминова, С.Л. Рыков, Н.А. Ярыгина). При этом процесс их внедрения должен характеризоваться направленностью на оптимизацию процесса подготовки военнослужащих, способных эффективно действовать в современной обстановке, характеризующейся непредсказуемой динамикой. Это, в свою очередь, означает выработку таких подходов к профессиональным ситуациям, которые будут

способствовать развитию у курсантов творческих способностей, критического и оперативного мышления.

Мы очертили категорию «инновационные», что позволяет нам отнести к ней некоторые современные формы методы организации учебной деятельности (табл. 1).

Реализация данных форм и методов работы предполагает соблюдение ряда организационно-педагогических условий. Современное состояние разработки интересующей нас проблематики позволяет отнести к ним следующие: модернизация управления деятельностью военного вуза; изменение её организационной структуры [3]; обязательное поощрение проявления будущими офицерами самостоятельности как качества, необходимого для успешной реализации учебной работы в русле её форм и методов, продемонстрированных в таблице 1; повышение эффективности педагогического общения, направленного на активизацию усвоения курсантами академических дисциплин [5].

Таким образом, существующая система военного образования должна быть направлена на подготовку будущих офицеров к эффективным действиям в динамичных условиях, характерных для современных России и мира. Достичь соответствующих результатов можно, обратившись к инновационным формам и методам организации изучения академических дисциплин. Таковые могут быть с успехом реализованы при соблюдении упомянутых в тексте статьи условий.

Библиографический список

1. Поминова О.Л., Гаврилов О.В. Система обучения способам распознавания и противодействия современным направлениям информационно-психологического воздействия на военнослужащих. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 97–101.
2. Дмитренко А.Ю., Дмитренко Е.И. Структура АУК. Применение инновационных методов обучения при формировании профессиональных компетенций у курсантов авиационных вузов. *Вестник военного образования*. 2023; № 6 (45): 63–68.
3. Рыков С.Л. В поисках идеальной методики инновационная педагогическая система военно-учебного заведения. *Вестник военного образования*. 2022; № 2 (35): 77–81.
4. Ярыгина Н.А. Роль инновационных методов в развитии математического образования курсантов военного вуза. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 2: 42–46.
5. Кузьмина Т.В., Белявская О.Ш. Модернизация инженерной подготовки иностранных курсантов военных вузов. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия: Экономика*. 2021; № 4 (38): 157–164.

References

1. Pominova O.L., Gavrilov O.V. Sistema obucheniya sposobam raspoznavaniya i protivodejstviya sovremennym napravleniyam informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya na voennosluzhaschih. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 97–101.
2. Dmitrenko A.Yu., Dmitrenko E.I. Struktura AUK. Primenenie innovatsionnykh metodov obucheniya pri formirovani professional'nykh kompetencij u kursantov aviacionnykh vuzov. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2023; № 6 (45): 63–68.
3. Rykov S.L. V poiskah ideal'noj metodiki innovatsionnaya pedagogicheskaya sistema voenno-uchebnogo zavedeniya. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2022; № 2 (35): 77–81.
4. Yarygina N.A. Rol' innovatsionnykh metodov v razvitii matematicheskogo obrazovaniya kursantov voennogo vuz. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 2: 42–46.
5. Kuz'mina T.V., Belyavskaya O.Sh. Modernizatsiya inzhenernoj podgotovki inostrannykh kursantov voennykh vuzov. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, ekonomika. Seriya: Ekonomika*. 2021; № 4 (38): 157–164.

Статья поступила в редакцию 23.12.24

УДК 37.378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-230-235

Kulikova K.M., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: kmkulikova@fa.ru

PSYCHOEMOTIONAL STABILITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY.

Within the framework of the article, problems of psychoemotional stability of a foreign language teacher as a factor of the effectiveness of professional activity are considered. In the changing conditions of reality, which is increasingly characterized by unjustifiability, instability and increasing intensity and stress level, attention is drawn to the role of psychoemotional stability in activities of foreign language teachers, to its place in line with the professionally significant qualities of foreign language teachers. In the course of the conducted experimental research and statistical analysis of the data, it is concluded that the development of this parameter is a necessary condition for the effectiveness of pedagogical activity. The analysis of the data obtained during the simulation allows to conclude that psychoemotional stability, as a parameter, is a complex structure of interdependencies, where psychoemotional stability is the core, and the components of psychoemotional stability are cluster groups related both to each other and to psychoemotional stability. This connection does not have a clear and stable structure, the space of relationships is individual for each subject, even if there are certain patterns. This indicates that for a foreign language teacher, the development of the parameter in question should be individual.

Key words: psychoemotional stability, stress, pedagogical activity, teaching foreign language

K.M. Куликова, ст. преп., Финансовый Университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: kmkulikova@fa.ru

ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В рамках данной статьи рассматривается проблематика психозомоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка как фактора эффективности профессиональной деятельности. В изменяющихся условиях реальности, которая все больше характеризуется неоправданностью, неустойчивостью и повышающимися интенсивностью и уровнем стресса, обращается внимание на роль психозомоциональной устойчивости в деятельности преподавателей иностранного языка, на ее место в русле профессионально значимых качеств преподавателей иностранного языка. В ходе проведенного экспериментального исследования и статистического анализа данных делается вывод о том, что для эффективности педагогической деятельности развитие данного параметра является необходимым условием. Анализ данных, полученных в ходе имитационного моделирования, позволяет сделать вывод о том, что психозомоциональная устойчивость как параметр представляет собой сложную структуру взаимозависимостей, где психозомоциональная устойчивость является ядром, а компоненты психозомоциональной устойчивости – кластерными группами, связанными как друг с другом, так и с психозомоциональной устойчивостью. У данной связи нет четкой и устойчивой структуры, пространство взаимосвязей индивидуально для каждого испытуемого даже при наличии определенных закономерностей. Это указывает на то, что для преподавателя иностранного языка развитие рассматриваемого параметра должно быть индивидуальным.

Ключевые слова: психозомоциональная устойчивость, стресс, педагогическая деятельность, преподавание иностранного языка

Актуальность исследования. Формирование психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка является основополагающей частью его профессионального становления [1; 3], что в первую очередь является ответом на стрессовый характер педагогической деятельности как таковой. Поэтому адекватный уровень развития психоэмоциональной устойчивости выступает необходимым фундаментом для достижения эффективности педагогической деятельности, актуализируя проблематику ее диагностики и формирования. В нашем случае в силу специфики психоэмоциональной устойчивости (далее ПУ) огромную роль играет именно диагностика данного параметра, подбор методик для оценки как самой ПУ, так и связанных с ней параметров. Структура ПУ, базирующаяся на результатах теоретического анализа, представлена на рис. 1.

Роль валидации структуры ПУ связана с тем, что существует лишь одна достаточно валидная методика диагностики ПУ как таковой (инструментальная диагностика с помощью Активациометра), которая, однако, диагностирует лишь психофизиологический аспект данного параметра и не дает возможности диагностировать устойчивые/неустойчивые элементы, что, в свою очередь, затрудняет достижение цели исследования, а именно идентификацию условий формирования ПУ у преподавателей иностранного языка.



Рис. 1. Иерархическая структура психоэмоциональной устойчивости личности

Поэтому в данной статье для расширения потенциала диагностики был проведен кластерный и дисперсионный анализ широкого пула параметров для выявления их взаимосвязи с ПУ, для того, чтобы определить потенциально возможное пространство взаимосвязей и дисперсию, достаточно обширно представленную, чтобы гарантировать валидность выводов последующего исследования. На базе такого анализа были проведены дифференциация и отсев параметров, а также выявление эталонных параметров, на базе которых можно определить специфику реализации ПУ и ее компонентов в рамках деятельности испытуемых. Результаты будут представлены далее в рамках описания и валидации методик диагностики.

По итогам констатирующего эксперимента все испытуемые были разделены на две группы: контрольную (КГ, где $n = 20$) и экспериментальную (ЭГ, где $n = 20$).

Целью статьи выступает комплексный анализ проблемы формирования психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка.

Задачи статьи: изучить особенности и структуру психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка; провести экспериментальное исследование формирования психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка; рассмотреть пути формирования психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка.

Методы данной статьи были определены целью и задачами исследования, исходными теоретическими и методологическими предпосылками, а также этапами исследования.

Научная новизна статьи определяется комплексным исследованием проблематики развития психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка как фактора эффективности его деятельности в рамках иноязычного обучения в неязыковом ВУЗе.

Теоретическая значимость статьи состоит в актуализации проблематики развития психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка.

Практическая значимость исследования обозначена в возможных использованиях полученных результатов при разработке модели развития психоэмоциональной устойчивости преподавателя иностранного языка.

В статье показатели уровней психоэмоциональной устойчивости студентов в образовательной среде вуза, согласно нашей модели по формированию психоэмоциональной устойчивости преподавателей иностранного языка определялись за счет выявления значимых параметров, связанных с ПУ, путем проведения кластерного и дисперсионного анализа широкого пула методик, из которых отбирались только те, что диагностируют параметры, чья связь с ПУ является мини-

мально значимой со статистической точки зрения ($p \leq 0.05$, сила корреляционной связи выше 0.55, кластерная связность выше 0.4 и т. п.)

Рассмотрим данные методики более детально. Эталонной методикой определения ПУ выступает инструментальная диагностика ПУ с помощью Активациометра, именно результаты данной методики выступали в качестве ядра для оценки пространства взаимосвязей. В качестве значимых были выбраны следующие методики, представленные в таблице 1. Изначально пул методик был большим, однако методики и диагностируемые ими параметры, которые в перспективе не имеют потенциала увеличения связности (что определяется за счет имитационного моделирования по методу Монте-Карло, который будет активно использоваться для схожих целей определения потенциала изменений в рамках данной работы) были отсеяны.

Таблица 1

Комплекс методик диагностики психоэмоциональной устойчивости

	Компонент	Методики
1	Психофизиологические свойства (нейродинамический компонент)	1) Диагностика силы-слабости нервной системы (Теплинг-тест Е.П. Ильина, модификация В.П. Озерова). 2) Диагностика баланса нервных процессов (методика Е.П. Ильина) – на приборе «Активациометр АЦ-9К». 3) Диагностика лабильности нервной системы (методика КЧСМ) – на приборе «Активациометр АЦ – 9К»
2	Психические состояния (эмоционально-волевой компонент)	1) Методика диагностики личностной и ситуативной тревожности Спилбергера-Ханина. 2) Диагностика саморегуляции психических состояний (психоэмоциональных состояний) – на приборе «Активациометр АЦ – 9К». 3) Методика диагностики нервно-психического напряжения. «Прогноз» разработана в ЛВМА им. С.М. Кирова
3	Психические процессы (когнитивный компонент)	1) Диагностика устойчивости мышления – на приборе «Активациометр АЦ – 9К». 2) Диагностика саморегуляции мышления – на приборе «Активациометр АЦ – 9К». 3) Методика диагностики уровня рефлексии Д. Бойко
4	Психологические свойства личности (мотивационно-поведенческий компонент)	1) Диагностика мотивации к достижению успеха и мотивации к избеганию неудач Т. Элерса. 2) Методика «Уровень субъективного контроля» (УСК) Дж. Роттера (адаптация Е.Ф. Бакина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда). 3) Методика Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса. (Копинг тест Лазаруса). 4) Методика «Перцептивная оценка типа стрессоустойчивости» (Фетискин Н.П.). 5) Методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер – адаптированный вариант Т.А. Крюковой)

Выбранные методики позволяют диагностировать целый пул параметров, значимо связанных с ПУ и позволяющих комплексно оценить ее проявления. При этом индекс удовлетворенности трудом дает возможность оценки того, насколько ПУ как качество позволяет адаптироваться к стрессорам различного вида и типа. Тем самым заявленный комплекс методик позволяет диагностировать все значимые для проблематики исследования параметры.

Прежде чем перейти к анализу результатов диагностики, необходимо сделать несколько критически важных замечаний относительно специфики феномена ПУ и математико-статистических особенностей его структуры, которые влияют как на выбор методов анализа данных, так и задают особую оптику их интерпретации [5].

Несмотря на то что ПУ имеет достаточно четкую структуру (ПУ прочно связана с четырьмя компонентами, внутренняя структура которых устойчива и подчиняется иерархической связности, где нейродинамический компонент более значим, чем остальные три, при этом все компоненты несут определяющий характер по влиянию на состояние и динамику изменений ПУ и их достаточно для описания пространства взаимосвязей в целом) и четко очерченные компоненты (внутренняя структура компонентов достаточно для описания пространства взаимосвязей и не подразумевает наличия значимых связей извне с какими-либо иными параметрами), чья внутренняя связность выше внешней, на фоне сохранения эмерджентности (совокупность компонентов дает новое качество, а не является суммой частей, если детализировать в случае ПУ сочетания параметров дают новое качество) само пространство взаимосвязей крайне вариативно (т. е. недостаточно устойчиво, особенно во временном выражении), что значительно затрудняет изучение данного феномена, поскольку вариативность выходит за рамки нормального распределения даже при наличии изначально очень устойчивых взаимосвязей и образований в структуре ПУ (в частности, нейро-

динамический компонент является определяющим для генезиса ПУ при любых вариациях).

Подобная вариативность крайне эффективна для целей адаптации ПУ к различным внутренним и внешним стресс-факторам самого разного характера (в рамках данной работы для описания выбрана модель Ильина, где стресс-фактор имеет два ключевых атрибута – интенсивность и длительность, каждой деятельности свойственно то или иное сочетание данных атрибутов), однако при этом делает динамику почти любых связей между параметрами крайне неустойчивыми и сложными для формирования. Это означает что ПУ не имеет эталонной сформированности (различные взаимосвязи между параметрами и степень их развития наделяют ПУ новым качеством, что является частью адаптационного механизма к стрессорам различного типа), крайне сильно зависит от длительного генезиса у каждого испытуемого.

Для того чтобы нивелировать данную особенность и иметь возможность оценить качественное влияние ПУ на деятельность, и используется индекс удовлетворенности трудом, который позволяет зафиксировать то, насколько эффективно ПУ позволяет адаптироваться эмоционально-волевой сфере к конкретной деятельности студентов и проявлениям различных стресс факторов в ее рамках. Заявленный индекс является единственным внешним относительно структуры ПУ параметром, который имеет прямую и устойчивую корреляционную взаимосвязь с ПУ, на уровне $r=0,86$ при $p \leq 0,01$.

Так же компоненты ПУ изначально не гармонизированы и даже дихотомичны друг другу (развитие одного компонента может вызвать деградацию или стагнацию развития другого при условии, что все компоненты ПУ изначально обладают связностью между собой, которая не утрачивается ни при каких обстоятельствах). В рамках психологии почти не существует аналогов таких феноменов, и, что более важно, особый характер пространства взаимосвязей ПУ не позволяет проводить большую часть статистического анализа данных, поскольку статистические критерии и методы или не информативны (например классический дисперсионный анализ, который не информативен при такой вариативности и не позволяет оценить вклад компонента в дисперсию) либо требуют нормального распределения как условия проведения (это большинство видов параметрических критериев корреляционного анализа). И что наиболее важно, вариативность наиболее заметна во временном выражении, то есть взаимосвязи между параметрами или группами параметров чаще всего неустойчивы и возникают лишь на короткое время [3]. Одной из ключевых задач данного исследования, помимо комплексного анализа пространства взаимосвязей в массиве данных, является выявление условий, способствующих появлению устойчивых взаимосвязей. Поэтому для целей статистического анализа нами выбрано имитационное моделирование (метод Монте-Карло) и отдельные виды дисперсионного анализа (Оосаки-Кириито и неявная кластеризация) в совокупности с неклассическими видами критериев корреляционного анализа (неспецифический критерий Спирмена r_t , критерий Вилкоксона и критерий Андерсона).

Учитывая вариативность ПУ и фундаментальную важность фактора устойчивости для исследуемого пространства взаимосвязей, нами был использован вариант дисперсионного анализа Оосаки-Кириито, который с одной стороны, позволяет оценить устойчивость различных групп параметров, а с другой стороны, определить, насколько велика вариативность данной группы параметров, для чего используется показатель возможного отклонения. Так же данный вид дисперсионного анализа позволяет оценить фундаментальность группы параметров или отдельных параметров по их вкладу в дисперсию.

Таблица 2

Результаты дисперсионного анализа Оосаки-Кириито

Компоненты	1. Нейродинамический компонент	2. Эмоционально-волевой компонент	3. Когнитивный компонент	4. Мотивационно-поведенческий компонент
Возможность отклонения	0,326	0,671	0,759	0,683
Устойчивость	0,47	0,29	0,22	0,26
Вклад в дисперсию	43%	16%	14%	18%

Анализ полученных данных позволяет сделать вывод о том, что существует четкая иерархия между компонентами, которая сохраняется при любой вариативности параметров. Нейродинамический компонент является фундаментальным параметром, определяющим состояние и динамику развития ПУ, в то время как остальные компоненты представляют собой зависимые от исходного состояния нейродинамического компонента группы параметров, которые компенсируют недостаточность или специфичность его развития. Это связано с самой природой ПУ, пределы, потенциал и сам генезис которой обусловлен параметрами нейродинамического характера, свойствами нервной системы, в первую очередь ее лабильности [3]. Именно этим объясняется относительная устойчивость непосредственно нейродинамического компонента и его связей с другими параметрами на фоне невысокой возможности отклонения и его вклад в дисперсию, при том, что остальные компоненты имеют очень высокую возможность отклонения и низкую степень устойчивости.

Так же стоит отметить, что нейродинамический компонент в массиве данных следует нормальному распределению, а остальные компоненты – нет, из-за чего для их видоизменения может использоваться широкий спектр внешних параметров и акторов, которые могут создавать достаточно сильные, хоть и неустойчивые (несмотря на неустойчивость внешних связей, каждый компонент имеет устойчивые внутренние связи, что и обусловило отсев множества параметров, которые такие связи не демонстрировали) взаимосвязи с ними. Тем самым можно констатировать первую значимую закономерность – учитывая все вышесказанное, на нейродинамический компонент нельзя значимо повлиять, можно лишь учитывать степень и специфику его развития у каждого испытуемого, на фоне этого остальные три компонента подвержены влиянию как непосредственно, так и косвенно, через связи с внешними параметрами [1]. Подобная специфика указывает на необходимость выявления устойчивых совокупностей массива данных, связанных с распределением как параметров, так и испытуемых по ряду критериев и потенциалом динамики изменений, который определяется путем имитационного моделирования. Данный метод один из немногих является нечувствительным к неустойчивости групп параметров и позволяет, хоть и без учета незаявленных изначально воздействий, достаточно точно прогнозировать динамику параметров, причем поступательно.

Покажем использование метода Монте-Карло в контексте экспериментального исследования. Целью метода Монте-Карло является определение значимости влияния факторов длительности и интенсивности стрессора на значение ПУ. В таблице 3 представлены полные расчеты для одного из циклов, диапазон значений 1–25, по методу абсолютных шкал. Использованы средние значения массива.

Таблица 3

Имитация динамики развития ПУ для 10-го цикла исходя из влияния двух переменных на ПУ

Номер итерации	Длительность	Интенсивность
	Среднее значение по выборке	Среднее значение по выборке
	Стандартное отклонение – 6,8	Стандартное отклонение – 5,3
1	14,34	10,69
2	15,52	13,93
3	15,94	15,29
4	12,99	12,26
5	11,48	15,99
6	12,98	15,53
7	12,71	12,92
8	13,69	10,69
9	17,58	12,88
10	14,61	13,71
...
93	17,05	11,15
94	17,58	13,94
95	17,58	15,94
96	19,89	17,36
97	21,47	12,25
98	21,68	16,20
99	20,87	13,49
100	21,37	12,76

Далее воспользуемся функцией, чтобы рассчитать коэффициент парной корреляции, значение которого равно $r_{ph} = 0,0561$, что близко к нулю. Проверим гипотезу, построив статистику вида:

$$t_{\text{выб}} = \frac{|r_{ph}| \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r_{ph}^2}}$$

Сопоставим со статистикой $t_{\alpha}(n-2)$, имеющей распределение Стьюдента с $n-2$ степенями свободы и доверительный интервал α .

$$t_{\text{выб}} = 0,561$$

Критическое значение коэффициента Стьюдента с 98 степенями свободы и доверительным интервалом, равным 0,95, соответствует 1,922. Так как $0,561 < 1,922$, то можно принять нулевую гипотезу с вероятностью ошибки первого рода, равной 0,05.

Проведем расчет динамики ПУ и реакций на стрессоры в рамках одного имитационного цикла (на примере 30-го цикла). В таблице 4 указаны характеристики распределения ПУ для 30-го имитационного цикла.

Таблица 4

Основные характеристики распределения ПУ для 30-го цикла

Показатель	Значение
Ожидаемое значение ПУ	13,2 в среднем
Стандартное отклонение ПУ	7,6
Коэффициент вариации	8,42
Вероятность отрицательной динамики ПУ (0;1)	0,57 (!!!)
Наибольшее значение ПУ	22,9
Наименьшее значение ПУ	9,3

На основании полученных величин построим частотную диаграмму значений ПУ для 30-го цикла имитационных расчетов. Гистограмма позволяет более наглядно оценить результаты. Видно, что большая часть значений ПУ находится в положительной области, а конкретные значения попадания ПУ в каждую группу зависят от заданного распределения его структурных компонентов (что диктует необходимость их отдельной имитации и указывает на ключевой вклад устойчивости пространства взаимосвязей во все аспекты ПУ как параметра). Поэтому распределение ПУ имеет схожий тренд к нормальному распределению, если делать вывод по гистограмме на рис. 2

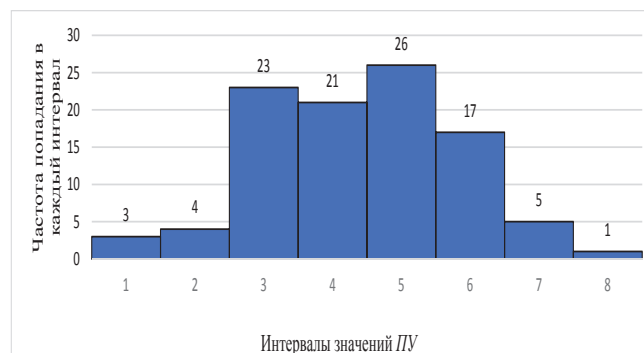


Рис. 2. Гистограмма ПУ при нормальном распределении параметров интенсивности и длительности стрессоров

сти сформированности параметров, помимо средних значений и распределения испытуемых, будут приведены результаты имитационного моделирования полностью либо частично. Валидированные значения будут представлены комплексно для большей наглядности.

Таблица 5

Имитация динамики развития компонентов ПУ для 30-го цикла

Номер итерации	Нейродинамический компонент	Эмоционально-волевой компонент	Когнитивный компонент	Мотивационно-поведенческий компонент
	Среднее значение по выборке	Среднее значение по выборке	Среднее значение по выборке	Среднее значение по выборке
	Стандартное отклонение – 0,7	Стандартное отклонение – 7,2	Стандартное отклонение – 6,9	Стандартное отклонение – 8,1
10	12,21	14,23	13,70	13,65
20	12,59	18,23	15,98	17,21
30	11,90	17,14	16,0	16,13
...
50	12,08	16,81	18,22	15,39
60	12,59	17,27	17,94	19,07
...
80	12,23	17,44	17,25	17,18
90	12,79	17,25	17,36	17,29
100	12,72	17,11	17,91	18,98

Тем самым можно констатировать, что длительность и интенсивность стрессора крайне значимо связаны с ПУ, но не оказывают прямое влияние на специфику его динамики, поэтому можно констатировать, что это качественное влияние, и у разных видов деятельности есть совершенно различные комбинации ожидаемых стрессоров, что требует разных форм адаптации ПУ к разной деятельности. Это констатирует то, что ПУ – не универсальный парциальный параметр, для развития которого играет ключевое значение состояние пространства взаимосвязей между компонентами его структуры, его устойчивость и потенциал устойчивости в динамике, потому что эффективность адаптации к конкретным стрессовым ситуациям и типам стрессоров выражается именно в устойчивости видоизменения структуры ПУ под конкретный тип деятельности [4; 5].

Это позволяет сделать вывод о том, что при оценке сформированности ПУ играет роль не уровень развития ПУ или отдельных компонентов (данный уровень может колебаться, что видно в ходе имитации), а наличие устойчивого пространства взаимосвязей с высокой степенью разветвленности, что в свою очередь гарантирует возможность устойчивого роста ПУ.

Для того чтобы выявить потенциал устойчивости пространства взаимосвязей в целом, рассмотрим имитацию развития компонентов ПУ в табл. 5. Использовались средние значения по выборке без дифференциации (подобная процедура, исходя из фактических значений показателей и их распределению среди испытуемых, будет проведена позже в упрощенном виде из-за своей массивности).

Анализ данных, представленных в таблице 5, позволяет сделать вывод о том, что в массиве выделяется один устойчивый и невариантный и три неустойчивых и вариативных параметра, что вписывается в рассуждения и выводы о нейродинамическом и остальных компонентах ПУ, которые были обозначены ранее. Стоит отметить, что стандартное отклонение выше 6,5, характерное для трех компонентов указывает на любые потенциальные возможности их динамики изменений [2].

Далее обратим внимание непосредственно на результаты диагностики на контрольном этапе. Параметры сведены к 25 бальной шкале, где 1–8 – низкий уровень, 9–16 – средний уровень, 17–25 – высокий уровень. При этом в ряде случаев для иллюстрации потенциала изменений и устойчивости/неустойчиво-

Для начала рассмотрим результаты диагностики непосредственно ПУ с помощью Активациометра, представленные в табл. 6.

Таблица 6

Результаты диагностики ПУ испытуемых контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе, среднее значение

	Психоземональная устойчивость		Стандартное отклонение в ходе 30 имитаций	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
ЭГ	13,2	16,8	7,19	4,3
КГ	13,6	13,9	8,22	8,11

Исходя из данных, представленных в таблице 6, можно сделать вывод о том, что на контрольном этапе в КГ почти не произошло существенных изменений, показатели ПУ и стандартного отклонения почти не изменились, в то время

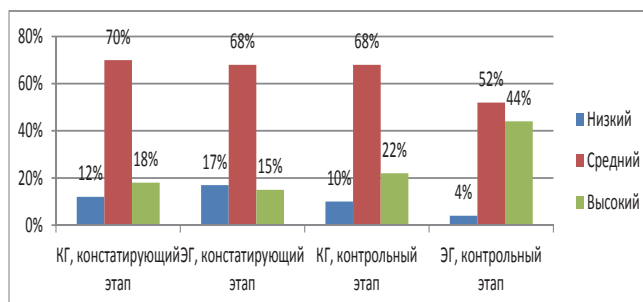


Рис. 3. Распределение испытуемых контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе по уровню сформированности ПУ

Таблица 7

Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента ПУ (эмоционально-волевая регуляция) испытуемых контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента, среднее значение

Группа	Эмоционально-волевая регуляция								Психозэмоциональные состояния					
	УВУ		ИВУ		ДлВУ		ДВУ		Фоновое ПС		Стресс ПС		СПС	
	Кн	К	Кн	К	Кн	К	Кн	К	Кн	К	Кн	К	Кн	К
ЭГ	15,6	19,3	15,2	18,9	11,5	14,2	10,3	14,1	11,2	15,2	15,7	11,1	11,3	17,6
КГ	15,2	15,1	15,3	15,4	11,8	12,0	10,6	10,8	11,3	11,5	15,4	15,2	11,3	11,5

Условные обозначения: Кн – констатирующий этап, К – контрольный этап, УВУ – устойчивость волевого усилия, ИВУ – интенсивность волевого усилия, ДлВу – длительность волевого усилия, ДВУ – динамика волевого усилия, ПС – психозэмоциональное состояние, СПС – саморегуляция ПС.

как в ЭГ показатель ПУ почти достиг высокого диапазона значений и наблюдается крайне существенное снижение стандартного отклонения, а значит, вариативности в развитии ПУ, что однозначно указывает на более высокую устойчивость сформированности данного параметра.

Сочетание устойчивости сформированности ПУ на фоне повышения уровня ее развития однозначно указывает на эффективность тренинговой программы. Распределение испытуемых по уровню сформированности ПУ представлено на рис. 3.

Данные на рисунке 3 позволяют констатировать то, что в КГ не произошло значимых изменений, в то время как в ЭГ существенно увеличилось число людей с высоким уровнем развития ПУ на фоне уменьшения тех, кто имеет низкий уровень сформированности параметра. Это указывает на значительное уменьшение вариативности ПУ в ЭГ, а значит, еще раз позволяет сделать вывод об эффективности мер, предпринятых на формирующем этапе исследования.

Далее обратим внимание на результаты диагностики структурных компонентов ПУ, оставив за скобками нейродинамический компонент. В данном случае результаты остались неизменными, что продиктовано спецификой данного компонента, детально рассмотренной на констатирующем этапе. Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента ПУ представлены в таблицах 7 и 8.

Результаты диагностики параметров, представленных в таблице 7, свидетельствуют о существенных изменениях в ЭГ на фоне малозначимых изменений в КГ. В частности, стоит отметить, что тренинговая программа, ориентированная на личностные особенности испытуемых и их учет при составлении планов занятий, была успешна в первую очередь для выравнивания и гармонизации развития параметров. В ЭГ это выражается в том, что все параметры вышли из диапазона низких значений и преимущественно близки к высокому диапазону, что указывает на крайне значимые изменения структуры компонента. Существенный рост значений ДВУ и ДлВУ на фоне падения Стресс ПС и роста СГС однозначно свидетельствует о том, что испытуемые ЭГ успешно адаптировались и к длительным, и к интенсивным стрессорам, что однозначно указывает на эффективность тренинговых занятий.

Далее рассмотрим группу параметров эмоционально-волевого компонента «нервно-психическая устойчивость, тревожность и нервно-психическое напряжение». Обратим внимание на результаты диагностики параметров данного кластера в табл. 8.

Таблица 8

Результаты диагностики эмоционально-волевого компонента ПУ (Нервно-психическая устойчивость, тревожность и нервно-психическое напряжение) испытуемых контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента, среднее значение

Параметры	КГ		ЭГ	
	Кн	К	Кн	К
Нервно-психическая устойчивость (НПУ)	13,8	14,2	13,6	18,1
Уровень беспокойства – тревоги (БТ)	14,2	15,7	14,4	12,4
Личностная тревожность (ЛТ)	14,2	14,9	14,7	10,3
Ситуативная тревожность (СТ)	17,1	17,3	17,4	12,8
Личностные негативные эмоциональные переживания (ЛЭП)	14,1	14,2	14,3	13,8
Ситуативные негативные эмоциональные переживания (СЭП)	17,7	21,4	17,9	13,3

Данные, представленные в таблице 8, позволяют сделать вывод о том, что ключевые параметры в КГ видоизменились в негативную сторону, в частности ЛЭП и СЭП на фоне диаметрально противоположной картины в ЭГ.

Показатели КГ связаны с тем, что, поскольку параметры ЭВР почти не изменились, испытуемые не могут адекватно адаптироваться к длительным стрессорам за счет эмоционально-волевой регуляции, а НПУ не растет достаточно бы-

стрыми темпами, чтобы это компенсировать. С другой стороны, в ЭГ показатели тревожности и негативных эмоциональных переживаний уменьшились кратно, так же кратно выросли и показатели НПУ, что указывает на эффективность мер формирующего этапа.

Валидированное значение показателя эмоционально-волевого компонента на констатирующем этапе – 12,3 для ЭГ и 12,8 для КГ на фоне стандартного отклонения 7,3. На контрольном этапе – 17,1 для ЭГ и 13,6 для КГ на фоне стандартного отклонения 7,1 для КГ и 3,7 для ЭГ. Такая динамика показателей указывает на то, что в ЭГ эмоционально-волевой компонент достиг достаточно устойчивой сформированности в диапазоне значений высокий, что на фоне незначительных изменений в КГ указывает на высокую эффективность мер формирующего этапа.

Далее обратим внимание на результаты диагностики когнитивного компонента ПУ. Результаты представлены в табл. 9.

Таблица 9

Результаты диагностики когнитивного компонента ПУ испытуемых контрольной и экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента, среднее значение

Параметры	КГ		ЭГ	
	Кн	К	Кн	К
Саморегуляция мышления (СМ)	14,1	13,9	14,3	17,8
Устойчивость мышления (УСМ)	14,2	13,5	14,1	17,4
Сформированность рефлексии (СР)	14,6	14,8	14,8	19,3

Данные, представленные в таблице 9, позволяют сделать вывод о том, что рассматриваемые параметры в КГ демонстрируют незначительную дихотомическую динамику изменений, в то время как в ЭГ фиксируется существенный рост всех параметров, в особенности рефлексии, которая, учитывая ее связь с устойчивостью и саморегуляцией мышления, оказала влияние и на динамику их роста в ЭГ.

Важно отметить одно крайне значимое изменение в КГ – отрицательную динамику устойчивости мышления, которая связана с тем, что испытуемые в КГ перестали справляться с длительными стрессорами оптимальным образом, что накладывает существенную нагрузку на их психическое состояние, поскольку эмоционально-волевой компонент в данной группе не развит достаточно, и в группе превалирует интенсивность волевого усилия, что негативно сказывается на противостоянии длительным стрессорам, в группе нет эффективных когнитивных копинг-стратегий, которые позволяют нивелировать длительные стрессоры, и рефлексия данных испытуемых не находится на высокой ступени развития, которая позволяет только за счет осмысленных действий сопротивляться влиянию стрессоров.

Тем самым активизация параметров когнитивного компонента приводит к дефрагментации связей, что может привести либо к изменению траектории развития параметров, либо к откату к фазе формирования новых путей копинга. При этом, учитывая степень развития ПУ и ее компонентов в КГ, второй вариант труднореализуем, поскольку для формирования новых копинг-стратегий нет ни условий, ни ресурсов. Единственно возможной позитивной траекторией в описываемом случае может быть целенаправленное развитие нескольких параметров, поскольку это единственный гарантированный путь достижения устойчивости развития, что можно увидеть при анализе состояния и динамики параметров в ЭГ.

Последующее имитационное моделирование описанного массива позволяет сделать вывод о том, что когнитивный компонент, как обладающий существенно большей внутренней связностью, чем остальные, способен к более быстрым и кардинальным изменениям.

Валидированное значение показателя когнитивного компонента на констатирующем этапе – 14,6 для ЭГ и 14,5 для КГ на фоне стандартного отклонения

4,0. На контрольном этапе – 18,7 для ЭГ и 13,9 для КГ на фоне стандартного отклонения 8,4 для КГ и 2,1 для ЭГ. Такая динамика показателей указывает на то, что в ЭГ когнитивный компонент достиг достаточно устойчивой сформированности в диапазоне значений высокий, что на фоне негативных изменений в КГ указывает на высокую эффективность мер формирующего этапа.

Далее обратим внимание на результаты диагностики мотивационно-поведенческого компонента ПУ. Результаты представлены в табл. 10.

Таблица 10

Результаты диагностики кластера мотивационно-поведенческого компонента ПУ (мотивация к достижению и избеганию неудач и уровень субъективного контроля) испытуемых контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента, среднее значение

Параметры	КГ		ЭГ	
	Кн	К	Кн	К
Уровень субъективного контроля (СК)	12,1	12,4	12,3	16,1
Мотивация к достижению успеха (МДУ)	11,3	12,7	11,5	16,3
Мотивация к избеганию неудач (МН)	14,2	13,3	14,3	12,8

Анализ данных, представленных в таблице 10, позволяет сделать вывод о незначительных изменениях в КГ, в частности изменении диапазона превалирования МН над МДУ на фоне значительных изменений в ЭГ, где МДУ превалирует над МД на фоне значимого роста СК, который теперь находится близко к диапазону значений высокий. Однако стоит отметить то, что вариативность параметров как в ЭГ, так и в КГ значительно не изменилась, отклонение составляет 7,6 на фоне 8,1 на констатирующем этапе. Это указывает на то, что для развития указанного массива требуется постоянное поддержание мотивации.

Рассмотрим следующий элемент мотивационно-поведенческого компонента ПУ. Результаты представлены в табл. 11.

Анализ данных, представленных в таблице 11, позволяет сделать вывод о том, что параметры обеих групп существенно изменились, в КГ наблюдается снижение устойчивости копинг-стратегий и рост выраженности когнитивных стратегий (что связано с тенденцией указанной при анализе изменений когнитивного компонента), в то время как в ЭГ отмечается рост когнитивных и по-

Таблица 11

Результаты диагностики кластера мотивационно-поведенческого компонента ПУ (выраженность и устойчивость копинг-стратегий) испытуемых контрольной и экспериментальной групп на контрольном этапе эксперимента, среднее значение

Параметры	КГ		ЭГ	
	Кн	К	Кн	К
Выраженность эмоциональных копинг-стратегий	17,3	17,1	17,3	13,7
Выраженность когнитивных копинг-стратегий	9,2	12,6	9,2	15,4
Выраженность поведенческих копинг-стратегий	11,3	10,2	11,3	13,8
Устойчивость копинг-стратегий (УК)	14,3	12,9	14,3	13,2

веденческих стратегий на фоне аналогичного происходящему в КГ падению устойчивости. Данный процесс указывает на то, что под влиянием изменений эмоционально-волевого и когнитивного компонентов, а так же в результате реализации мер формирующего этапа у испытуемых ЭГ комплексно изменяется копинг-поведение, на данном этапе еще не фиксируется окончание этого процесса (это можно будет заметить по изменению динамики устойчивости копинг-стратегий в ЭГ), что важно, учитывая анализ, проведенный относительно эффективности копинг-стратегий в рамках педагогической и учебной деятельности, развитие копинга в ЭГ близко к оптимальному, однако достижение устойчивого развития копинг-стратегий и достижения их широкого спектра – дело нескольких лет, что выходит за рамки данного исследования. Мы можем лишь зафиксировать начало процесса и подтвердить с помощью имитационного моделирования его оптимальность.

Таким образом, анализ данных, полученных в ходе имитационного моделирования, позволяет сделать вывод о том, что ПУ как параметр представляет собой сложную структуру взаимозависимостей, где ПУ является ядром, а компоненты ПУ – кластерными группами, связанными как друг с другом, так и с ПУ. У данной связи нет четкой и устойчивой структуры, пространство взаимосвязей индивидуально для каждого испытуемого даже при наличии определенных закономерностей. Это указывает на то, что для преподавателя иностранного языка развитие рассматриваемого параметра должно быть индивидуальным.

Библиографический список

1. Воробьева И.В., Кружкова О.В. *Социально-психологическое взаимодействие личности и группы*: учеб. пособие. Екатеринбург: Издательство ГОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2009.
2. Гончарова Н.А., Иванова А.М. Дифференциально-психологический анализ особенностей психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел. *Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2022; №1 (93). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsialno-psihologicheskij-analiz-osobennostey-psihologicheskoy-ustoychivosti-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del>
3. Жожикашвили Н.А., Малих А.С., Девятерикова А.А. Психическая устойчивость. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2021; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-ustoychivost>
4. Савченков А.В., Уварина Н.В. Профессиональная устойчивость как ключевая «soft skills» педагога. *Вестник Мариупольского государственного университета*. 2019; № 3 (35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-ustoychivost-kak-klyuchevaya-soft-skills-pedagoga>
5. Уварина Н.В., Савченков А.В. Эмоциональная устойчивость как важнейший компонент профессиональной устойчивости педагога. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2019; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-ustoychivost-kak-vazhneyshiy-komponent-professionalnoy-ustoychivosti-pedagoga>

References

1. Vorob'eva I.V., Kruzhkova O.V. *Social'no-psihologicheskoe vzaimodejstvie lichnosti i gruppy*: ucheb. posobie. Ekaterinburg: Izdatel'stvo GOU VPO «Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet», 2009.
2. Goncharova N.A., Ivanova A.M. Differentsial'no-psihologicheskij analiz osobennostey psihologicheskoy ustoychivosti sotrudnikov organov vnutrennih del. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2022; №1 (93). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/differentsialno-psihologicheskij-analiz-osobennostey-psihologicheskoy-ustoychivosti-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del>
3. Zhzhikashvili N.A., Malih A.S., Devyaterikova A.A. Psihicheskaya ustoychivost'. *Teoreticheskaya i `eksperimental'naya psihologiya*. 2021; № 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihicheskaya-ustoychivost>
4. Savchenkov A.V., Uvarina N.V. Professional'naya ustoychivost' kak klyuchevaya "soft skills" pedagoga. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 3 (35). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-ustoychivost-kak-klyuchevaya-soft-skills-pedagoga>
5. Uvarina N.V., Savchenkov A.V. 'Emotsional'naya ustoychivost' kak vazhneyshij komponent professional'noj ustoychivosti pedagoga. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2019; № 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/emotsionalnaya-ustoychivost-kak-vazhneyshiy-komponent-professionalnoy-ustoychivosti-pedagoga>

Статья поступила в редакцию 01.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-235-238

Magomeddibirova Z.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Primary Education, Chechen State Pedagogical University (Grozny); Professor, Department of Humanitarian Education, Dagestan Branch of Herzen Russian State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: zulpat12@mail.ru
Avaisov Sh.R., postgraduate, Department of Pedagogy, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: batuko@mail.ru

TOWARDS THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS. In the era of rapid development of artificial intelligence (AI) technologies, education is becoming one of the key sectors that intensively introduces and utilises these technologies. New teaching methods using AI capabilities, are transforming the educational process. The authors conclude that the modern school is becoming a laboratory of the future, actively implementing digital technologies in the educational process, seeking not only to follow the passage of time, but also to create conditions for effective learning that meets the needs of the modern learner. The article considers the impact of artificial intelligence (AI) technologies as an innovative approach to educational practices, opening new horizons for general education in general, reveals the possibilities of integrating artificial intelligence into the educational sphere, which contribute to the organisation of an effective learning process and building the necessary communications.

Key words: information technology, artificial intelligence, learning, adaptive learning, modern school, educational process

З.А. Магомеддибиров, д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный; проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Дагестанский филиал), г. Махачкала, E-mail: zulpat12@mail.ru
Ш.Р. Аваисов, соискатель, Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: batuko@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В эпоху быстрого развития технологий искусственного интеллекта образование становится одним из ключевых секторов, который интенсивно внедряет и использует эти технологии. Новые методы обучения с использованием возможностей искусственного интеллекта трансформируют образовательный процесс. Авторы делают вывод о том, что современная школа становится лабораторией будущего, активно внедряя цифровые технологии в учебный процесс, стремясь не только следовать за течением времени, но и создавать условия для эффективного обучения, отвечающего потребностям современного обучающегося. В статье рассматривается влияние технологий искусственного интеллекта как инновационного подхода на образовательные практики, открывающего новые горизонты для общего образования в целом, раскрываются возможности интеграции искусственного интеллекта в образовательную сферу, которые способствуют организации эффективного учебного процесса и выстраиванию необходимых коммуникаций.

Ключевые слова: информационные технологии, искусственный интеллект, обучение, адаптивное обучение, современная школа, образовательный процесс

В современном обществе, где технологии меняются с каждым днем, использование новейших технологий в учебном процессе является обязательным и требует глубокого анализа и оценки, что определяет актуальность данной темы исследования.

Современное образование находится в состоянии постоянных изменений, поскольку цифровые технологии нашли свое применение во всех социально-экономических системах общества.

Как отмечают современные исследователи Л.Р. Ахметова, Н.В. Борисов, Е.Г. Гаевская, А.В. Пушкина, С. Дагзан, П.Н., Биленко В.И. Блинов, М.В. Дулинов, Е.Ю. Есенина А.М. Кондаков, И.С. Сергеев, Н.С. Шепелова, Н.Н. Шепелов [1–6], в основе цифровой трансформации образования лежит персонализация образовательного процесса за счет использования растущего потенциала цифровых технологий, включая искусственный интеллект, использование инструментов виртуальной реальности, развитие цифровой среды образовательных учреждений и работу с большими данными, чтобы каждый обучающийся мог достичь необходимых образовательных результатов.

Процессы цифровой трансформации образования настолько стремительны, что от банальной компьютеризации системы образования за кратчайший срок (10–15 лет) мы пришли к изучению и разработке методов применения технологий искусственного интеллекта (ИИ) в образовательном процессе.

Цель данной работы – представить обзор современных технологий ИИ, выявить тенденции и преимущества ИИ как инновационного подхода в образовательном процессе, а также риски, связанные с внедрением ИИ в образование.

Из поставленных целей вытекают следующие задачи и решения:

- 1) Определить понятие искусственного интеллекта.
- 2) Оценить возможности и риски, связанные с использованием ИИ в образовательном процессе.
- 3) Разработать методические рекомендации по применению технологий ИИ в современном образовательном процессе.

Научная новизна статьи заключается в выявлении тенденций и преимуществ использования ИИ как инновации в образовательном процессе, в определении путей, по которым ИИ как инновация создает возможности для повышения эффективности образовательного процесса.

Теоретическая значимость статьи заключается в выявлении педагогических задач, которые необходимо решить при использовании технологий ИИ в образовательном процессе.

Практическая значимость заключается в разработке предложений по использованию ИИ в образовательном процессе.

Термин «искусственный интеллект» (ИИ) появился в середине 1950-х годов. Термин был придуман математиком Джоном Маккарти (США).

ИИ обозначает способность технических устройств выполнять функции, которые раньше мог выполнять только человек. С этого момента возникла новая отрасль науки, которая начинает определять и направлять широкий спектр исследований и разработок на стыке математики, информатики, инженерии и многих других прикладных дисциплин. В профессиональных кругах термин ИИ традиционно используется в широком смысле и охватывает все достижения в области автоматизации интеллектуального решения задач. Классического определения ИИ не существует.

Согласно Национальной стратегии развития ИИ на период до 2030 года, искусственный интеллект — это комплекс технологических решений, который позволяет «имитировать когнитивные функции человека (включая самообучение и поиск решений без заранее заданного алгоритма)» и получать при выполнении конкретных задач результаты, по крайней мере, сопоставимые с интеллектуальными достижениями людей [7].

Современные исследователи рассматривают ИИ как машины, способные имитировать многие функции человеческого интеллекта, включая восприятие, обучение, рассуждение, решение проблем, язык и речь, даже создание творческих продуктов.

Целью ИИ является разработка программ и систем, способных выполнять

задачи, требующие интеллекта, такие как распознавание образов, обработка естественного языка, принятие решений и многое другое.

Генеральный директор ЮНЕСКО Одри Азуле заявил: «Искусственный интеллект серьезно изменит сферу образования. Методы преподавания, способы обучения, доступ к знаниям и подготовка учителей претерпят революционные изменения». Такие заявления подчеркивают революционный характер технологий ИИ для существующих моделей общего образования [4].

Технологии с использованием ИИ в образовательном процессе появились относительно недавно, однако уже на данном этапе можно выделить несколько тенденций в применении ИИ:

- виртуальная реальность и геймификация. Разработки в этом направлении и соответствующие решения помогают расширить возможности виртуальных экспериментов и повысить наглядность учебной деятельности;
- чат-боты и интеллектуальные обучающие системы позволяют обучающимся получать обратную связь и персонализировать свою работу в процессе обучения;
- репетиторские системы способствуют эффективному использованию возможностей цифровой среды обучения;
- автоматизированное оценивание. Технологии общения на естественном языке и распознавания объектов позволяют автоматизировать оценку результатов обучения исключая субъективизм;
- педагогический анализ. Применение методов ИИ открывает возможности для повышения точности обучения и прогнозирования результатов;
- применение ИИ дает возможность помочь обучающимся обобщать содержание курса, сегментировать материалы курса и создавать собственные конспекты лекций [2].

Современные тенденции в сфере образования свидетельствуют о растущей потребности в интеграции различных информационных технологий в учебный процесс. Эта потребность подкрепляется положительным запросом со стороны обучающихся, которые в целом более осведомлены и ориентированы на технологии, чем их предшественники. Более того, дети сегодня растут в мире, где информационные технологии играют ключевую роль, и знакомы с цифровыми устройствами и Интернетом лучше, чем взрослые.

Однако это не всегда означает, что дети более технологически подкованы, чем их родители и учителя. Важно помнить, что информационно-технологическая (ИТ) грамотность – это лишь один из аспектов образования и что успехи ре-

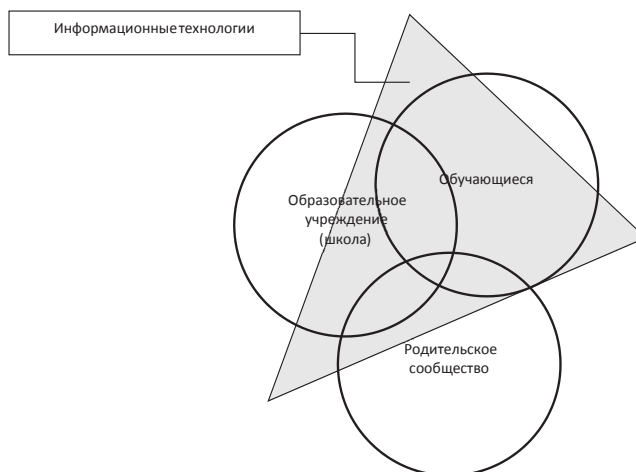


Рис. 1. Неравномерность проникновения информационных технологий среди участников образовательных отношений

бенка в этой области не должны заменять успехи в других областях, таких как критическое мышление, решение проблем и общение, как наиболее важных факторов социализации и успешности ребенка.

Различия в распространении информационных технологий среди учащихся показаны на рис. 1. Они могут быть обусловлены рядом факторов, включая географическое положение, уровень дохода, уровень образования и возраст. Например, в некоторых регионах может быть меньше доступа к Интернету или компьютерам, что ограничивает использование технологий в образовании. Молодым поколениям удобнее и привычнее пользоваться современными технологиями, чем старшим, что в свою очередь приводит к различиям в технологических навыках.

Образовательные отношения между заинтересованными сторонами (школа, ученики и родители) пересекаются при использовании информационно-коммуникационных технологий, и вопреки распространенным представлениям и стереотипам, именно образовательное учреждение сегодня является инициатором использования информационных технологий в образовательном процессе.

Школы сегодня являются интерпретаторами информационных технологий в образовании, например:

1. Использование электронных систем учета успеваемости обучающихся (электронный журнал, дневник, портфолио и т. д.).
2. Использование электронных материалов, таких как учебники, пособия и мультимедийные материалы, в обучении.
3. Использование интерактивных досок и других устройств отображения информации.
4. Использование компьютерных программ для проверки знаний учащихся и т. д.

Использование технологий ИИ – это следующий этап в эволюции и трансформации образования, и результатом этой трансформации станет беспрецедентное расширение образовательных возможностей за пределы учебных заведений. Достижения в области цифровых технологий оказывают фундаментальное влияние на традиционную модель образования, в которой учитель является единственным и главным источником истинных знаний.

Из вышесказанного следует, что использование ИИ в образовательном процессе – это естественный процесс цифровой трансформации школы. Рассмотрим некоторые методы обучения с использованием ИИ:

1. Персонализированное обучение – алгоритмы машинного обучения анализируют данные обучающихся, чтобы определить их потребности, стиль и темп обучения. На основе этих данных создается индивидуальный план обучения, чтобы каждый обучающийся мог учиться в своем собственном темпе и в соответствии со своими потребностями.
2. Виртуальные помощники – виртуальные помощники обеспечивают постоянную поддержку и могут отвечать обучающимся в режиме реального времени.
3. Адаптивные обучающие платформы – современные обучающие платформы на основе искусственного интеллекта адаптируются к потребностям обучающихся. Они рекомендуют дополнительные материалы, задания и курсы в зависимости от успехов и трудностей ученика. Адаптивное обучение определяется как концепция (образовательная модель), которая учитывает индивидуальные особенности ученика (эмоциональное состояние, пол, способность воспринимать различные виды информации, уровень обучаемости) и использует новые технологии для повышения эффективности обучения. Процесс обучения «подстраивается» под ученика, определяя объем знаний и создавая индивидуальную траекторию обучения.

Примерами адаптивных систем обучения в России являются Skysmart и «Яндекс.Практикум». Интеграция голосового помощника «Яндекс.Алиса» в учеб-

ный процесс – пример внедрения технологий искусственного интеллекта в систему школьного образования:

- 1) навык для заучивания английских слов – ИИ произносит английские слова, обучающиеся в ответ переводят на русский язык;
 - 2) навык «Учим таблицу умножения» – этот навык ИИ позволит ребенку выучить таблицу умножения;
 - 3) навык «Географический объект» – проверка географических знаний на основе 3-х режимов (геолокация; описание объекта; фотография) и т. д.
- Следует отметить, что внедрение технологий, связанных с ИИ, в современное образование несет в себе определенные риски. К таким рискам относятся:
- негативное физическое воздействие компьютерных технологий на обучающихся, особенно в раннем возрасте, в связи с увеличением нагрузки на зрительную, нейромоторную, опорно-двигательную и психическую системы;
 - отсутствие равного доступа к технологиям ИИ субъектов образовательного процесса;
 - отсутствие прямой коммуникации, что негативно сказывается на эффективности образовательной деятельности;
 - отсутствие последовательности в этических аспектах использования ИИ в образовании (отсутствие контроля за использованием ИИ, прозрачность использования, гарантия конфиденциальности информации в образовательных дисциплинах и т. д.);
 - снижение творческого потенциала и когнитивных способностей учеников, сильная зависимость от технологий.

Конкретные предложения по внедрению технологий ИИ в образовательный процесс могут включать следующие элементы:

- информационно-поисковая система, гарантирующая использование в учебном процессе учебно-методических материалов из различных источников;
- постоянный мониторинг деятельности, успеваемости и результатов обучающихся;
- использование виртуальных манекенов и чат-ботов для консультирования, тестирования и создания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся;
- виртуальная и дополненная реальность (использование в учебном процессе симуляторов школьных лабораторий и оборудования с элементами дополненной реальности) [3].

В заключение отметим, что современные школы активно внедряют цифровые технологии в свои учебные программы, превращая их в лаборатории будущего, которые не только идут в ногу с новейшими технологиями, но и создают эффективные условия обучения, отвечающие потребностям современных учеников. Использование технологий искусственного интеллекта в современных методах обучения может открыть новые горизонты в образовании.

Персонализированные подходы, виртуальные помощники и адаптивные учебные платформы могут предложить ученикам эффективные и индивидуальные методы обучения. Но есть и этические вопросы, которые необходимо учитывать. Несмотря на множество положительных аспектов ИИ, как и в случае с любой другой технологией, важно обеспечить конфиденциальность данных субъектов образовательных отношений, предотвратить предвзятое отношение к результатам из-за ошибок алгоритмов и обеспечить справедливое использование образовательных ресурсов.

В результате проведенного исследования можно утверждать следующее:

- потенциал использования технологий ИИ в образовательном процессе огромен;
- большинство развитых стран, в том числе и Россия, активно работают в направлении «интеллектуальной автоматизации», которая также включает в себя подготовку учебных программ и курсов, способствующих приобретению ИИ-компетенций всеми субъектами образовательных отношений.

Библиографический список

1. Ахметова Л.Р. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы. *Искусственный интеллект в системе профессионального образования: проблемы и возможности для устойчивого развития*: материалы Республиканской научно-практической конференции. Казань, 2022; Выпуск 1: 177. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F_1535105182/SBORNIK.pdf
2. Борисов Н.В., Гаевская Е.Г., Пушкина А.В. Развитие среды смешанного обучения на основе искусственного интеллекта при изучении цифрового культурного наследия. *Культура и технологии*. 2024; Т. 9, Выпуск 2. Available at: <http://cat.itmo.ru/en/node/485>
3. Амиров Р.А., Билалова У.М. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования. *Управленческое консультирование*. 2020; № 3: 80–88.
4. Даттэн С. *Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения. Аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО*. Перевод с английского А.В. Паршакова. Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании. 2020. Available at: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI
5. Биленко П.Н., Блинов В.И., Дулинов М.В., Есенина Е.Ю., Кондаков А.М., Сергеев И.С. *Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения*. Москва: Перо, 2020.
6. Шепелова Н.С., Шепелов Н.Н. Основные проблемы цифровой трансформации высшего образования в России. *Экономические исследования и разработки*. 2020; № 2: 46–52.
7. *О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации*. Указ Президента Российской Федерации от 10.10.2019 № 490 Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>

References

1. Ahmetova L.R. *Iskusstvennyj intellekt v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: problemy i perspektivy. Iskusstvennyj intellekt v sisteme professional'nogo obrazovaniya: problemy i vozmozhnosti dlya ustojchivogo razvitiya*: materialy Respublikanskoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Kazan', 2022; Vypusk 1: 177. Available at: https://kpfu.ru/staff_files/F_1535105182/SBORNIK.pdf
2. Borisov N.V., Gaevskaya E.G., Pushkina A.V. *Razvitie sredy smeshannogo obucheniya na osnove iskusstvennogo intellekta pri izuchenii cifrovogo kul'turnogo naslediya. Kul'tura i tehnologii*. 2024; T. 9, Vypusk 2. Available at: <http://cat.itmo.ru/en/node/485>

3. Amirov R.A., Bilalova U.M. Perspektivy vnedreniya tekhnologii iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego obrazovaniya. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie*. 2020; № 3: 80-88.
4. Daggen S. *Iskusstvennyy intellekt v obrazovanii: izmenenie tempov obucheniya. Analiticheskaya zapiska ITO YuNESKO*. Perevod s anglijskogo A.V. Parshakova. Moskva: Institut YuNESKO po informacionnym tekhnologiyam v obrazovanii. 2020. Available at: https://ite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/12/Steven_Duggan_AI
5. Bilenko P.N., Blinov V.I., Dulinov M.V., Esenina E.Yu., Kondakov A.M., Sergeev I.S. *Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya*. Moskva: Pero, 2020.
6. Shepelova N.S., Shepelov N.N. Osnovnye problemy cifrovoj transformacii vysshego obrazovaniya v Rossii. *'Ekonomichekie issledovaniya i razrabotki*. 2020; № 2: 46-52.
7. *O razvitiy iskusstvennogo intellekta v Rossijskoj Federacii*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10.10.2019 № 490 Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731>

Статья поступила в редакцию 07.11.24

УДК 37.12

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-238-240

Mamieva Z.M., senior lecturer, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: mamieva-1965@mail.ru

PROJECT ACTIVITY AS A USEFUL TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The author of the article draws attention to the need to apply a universal approach to teaching foreign languages through project activities. The article presents reasons that strengthen the expediency of applying a unified approach at all levels of education in teaching foreign languages. The author has studied the general directions of scientific approaches that have been traced in pedagogy in recent years in connection with the application of the project approach in the educational environment. In order to demonstrate the prospects of applying a unified approach within the framework of project activities, the author presents a model of teaching a foreign language, taking into account the inclusion of various activities and the development of a number of competencies at the same time. The proposed model is accompanied by a substantial justification based on the example of all levels of education. The author concludes that the proposed model can be adapted at all levels of education, which is its main advantage as a universal solution for teachers seeking to deepen the knowledge of students and prepare them for further communication in a foreign language.

Key words: project activity, foreign language, model, learner, educational environment, pedagogical condition

З.М. Мамиева, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: mamieva-1965@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОЛЕЗНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Автор настоящей статьи обращает внимание на необходимость применения универсального подхода к обучению иностранным языкам при помощи проектной деятельности. В статье приводятся причины, которые усиливают целесообразность применения единого подхода на всех уровнях образования при обучении иностранным языкам. Автором изучены общие направления научных подходов, которые прослеживаются в педагогике в последние годы в связи с применением в образовательной среде проектного подхода. В целях демонстрации перспективности применения единого подхода в рамках проектной деятельности автором представлена модель обучения иностранному языку с учетом включения различных мероприятий и развития одновременно ряда компетенций. К предложенной модели прилагается содержательное обоснование на примере всех уровней образования. Автор делает вывод о том, что предложенная модель может быть адаптирована на всех уровнях образования, что является ее главным преимуществом в качестве универсального решения для педагогов, стремящихся углубить знания обучаемых и подготовить их к дальнейшей коммуникации на иностранном языке.

Ключевые слова: проектная деятельность, иностранный язык, модель, обучаемый, образовательная среда, педагогическое условие

Актуальность настоящей статьи состоит в том, что обучение иностранному языку на всех уровнях образования проводится в соответствии с целями, обозначенными в образовательных программах. Если сравнить между собой существующие образовательные программы для дошкольных, общеобразовательных организаций и высшей школы, то возможно обнаружить дифференцированный подход к ожидаемым умениям и навыкам со стороны обучаемых. Для того чтобы унифицировать образовательные цели при обучении иностранному языку на всех уровнях образования, необходимо внедрить новую методологию. Внедрить единую методологию на уровне образовательных стандартов сегодня является трудоемкой задачей. С учетом имеющихся педагогических условий и ресурсов реализовать единую методологию на всех уровнях образования возможно при помощи такого метода, как проектный.

Целью настоящей статьи является обоснование разработанной модели проектной деятельности для дальнейшего применения на всех уровнях образования при обучении иностранному языку. Поставленную цель предполагается решить с помощью следующих задач:

- обобщить существующие научные взгляды применения проектной деятельности как педагогического инструмента;
- раскрыть сущность модели обучения иностранным языкам на всех уровнях образования;
- обосновать структурные компоненты предлагаемой модели с учетом содержания образовательных программ;
- конкретизировать необходимые для реализации предлагаемой модели педагогические условия.

Научная новизна состоит в разработке единообразия педагогического подхода при обучении иностранным языкам с учетом использования метода проектирования на практике.

Теоретическая значимость состоит в обобщении тематических научных взглядов последних лет и их сравнении среди представителей российского и зарубежного научных сообществ.

Практическая значимость заключается в раскрытии модели реализации проектной деятельности при обучении иностранному языку, подлежащей адаптации на всех уровнях образования.

Методами настоящего исследования являются обобщение, конкретизация, выявление и разрешение противоречий, моделирование и абстрагирование.

Проектной деятельности как методу обучения уделяется достаточно большое внимание в научной и педагогической среде. В настоящее время основные научные поиски осуществляются на предмет расширения дополнительных воз-

можностей, которые проектная деятельность может предоставить в сфере образования. Среди публикаций последних лет можно выделить работы И.К. Абдиримовой, Л.П. Гадзаовой, Ю.В. Мосоловой, Н.М. Ждановой, А.В. Манаковой, М.А. Федулова и других [1–5]. Общим в научных трудах указанных и других авторов является обнаружение коммуникативной составляющей при реализации проектной активности в процессе обучения. Кроме того, границы проектной деятельности в научных поисках расширяются вне пределов предметной плоскости. Реализация проекта, согласно существующим исследованиям, может стать формой социального сотрудничества, способом развития нравственно-ценностных ориентаций студентов [4], технологией образовательного процесса [2] или методом общеобразовательной активности в целом [5]. Среди зарубежных авторов отношение к применению в сфере образования проектного подхода в основном фокусируется на необходимости формирования эмпатии среди обучаемых по отношению к изучаемому предмету. С учетом всех существующих взглядов, которые затрагивают проектную деятельность, необходимо отметить, что вне зависимости от объема дополнительных возможностей применения такого метода, реализация педагогом и обучаемым проекта должна служить целям образования. Различиями в результатах применения проектного подхода при обучении иностранному языку на всех уровнях образования выступает объем лексических единиц, степень понимания грамматических конструкций, число тематических диалогов, в которых может принять участие обучаемый, а также количество инструментов, предоставляющих возможность обучаемому функционировать в иностранной среде на основе имеющейся базы знаний.

В ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» на общеуниверситетской кафедре была разработана модель применения проектной деятельности при обучении иностранному языку вне зависимости от уровня образования и методологии реализации такой модели для преподавателей. В процессе разработки предлагаемой модели учтены элементы изучаемых текстов на иностранном языке, которые в образовательной среде предусматриваются в обязательном порядке. К таким элементам стандартно относятся биографии известных писателей, отрывки художественных произведений, публикации в средствах массовой информации (СМИ) на иностранном языке, примеры употребления грамматических конструкций.

Структура упомянутой модели представлена на рис. 1.

Представленная на рисунке модель подлежит адаптации в образовательных организациях всех уровней образования при условии применения тематической вариативности, предусмотренной в соответствующей образовательной программе.



Рис. 1. Модель реализации проектной деятельности при обучении иностранному языку вне зависимости от уровня образования, разработанная в ФГБОУ ВО ИнГГУ

В качестве темы в дошкольной организации педагогом может быть выбрано стихотворение, посвященное английскому алфавиту. В начальной школе основной темой возможно предложить английскую сказку Ч. Диккенса. В средней школе темой проектной деятельности на основе модели может стать изучение английских традиций. В старшей школе – разбор художественного произведения «Над пропастью во ржи», авторство которого принадлежит писателю Д. Сэлинджеру. В высшей школе наиболее приемлемо в рамках проектной деятельности изучение статьи в англоязычной версии российского издания.

Необходимо отметить, что тематическое направление проектной активности тесно связано с уровнем сложности изучаемого текста на иностранном языке. Первый этап посвящен ознакомлению с текстом на иностранном языке и его переводу на русский язык. На втором этапе внимание уделяется личности автора. Учащиеся могут получить задание найти информацию в открытых источниках или библиотеке, затрагивающую ключевые периоды жизни писателя или автора публикации. Такой подход позволяет развить познавательную и рефлексивную компетенции, а также элементы критического мышления.

Например, при изучении художественного произведения Д. Сэлинджера учащиеся не только должны самостоятельно ознакомиться с биографией данного писателя, но также найти ответ на вопрос, какая причина предшествовала созданию изучаемого произведения. Идентичный способ применяется в рамках других уровней образования.

На очередном этапе реализации проектной деятельности осуществляется знакомство с издательством, которое опубликовало художественное произведение, или изданием в случае изучения публикации в СМИ. Выполнение подобного задания позволит учащимся существенно расширить лексику на иностранном языке, повысить познавательную и исследовательскую компетенции путем получения дополнительных знаний, расширяющих их кругозор и представление о мире. В качестве формы обнародования учащимися полученных новых знаний предлагается проведение круглого стола с приглашением учащихся старших классов или курсов.

На этапе изучения основного содержания в рамках проектной активности предполагается проведение педагогом дискуссии на иностранном языке, в рамках которой учащийся делится мнением, задает вопросы по сюжету художественного произведения, получает на них ответы и резюмирует собственное мнение с использованием пополняемой лексики и закрепляемых в его сознании грамма-

тических правил. Стоит отметить, что в дошкольном учреждении и в начальной школе данный этап реализации образовательного проекта может быть упрощен путем построения диалога педагога с учащимися и помощи в построении простых ответов с использованием имеющейся лексики на иностранном языке.

Этап изучения фактографических данных на занятиях иностранного языка является одним из ключевых в процессе реализации проектной активности, так как позволяет активизировать бессознательную составляющую учащегося при формировании фокуса внимания на дополнительные знания, связанные с изучением текста.

В средней школе при изучении традиций народа, являющегося носителем иностранного языка, в качестве фактографических данных допустимо изучение исторических обзоров или коротких рассказов, в которых такие традиции присутствуют в рамках сюжетной линии. Таким образом, изучение дополнительных сведений на иностранном языке вновь активизируют познавательную и исследовательскую компетенции, способствует увеличению лексики и развивает коммуникативную компетенцию при помощи публичных выступлений учащегося, обнаруживших соответствующие дополнительные сведения.

На этапе изучения особенностей основного текста на иностранном языке подразумевается формирование фокуса внимания на грамматических конструкциях и словообразовании, которые присутствуют в художественном произведении или публикации в СМИ на иностранном языке. Задачей педагога является пояснение сложных конструкций и причин возникновения исключений из правил, которые на практике могут ввести учащегося в заблуждение и снизить степень уверенности при взаимодействии с другими представителями общества на иностранном языке. Подобные образовательные прецеденты встречаются в художественных текстах исторической направленности и в публикациях в СМИ, в которых допустима разговорная стилистика или использование специальной терминологии.

Этап изучения новизны основного текста на иностранном языке предполагает обобщение полученных учащимися знаний и реализацию рефлексивной компетенции путем написания сочинения или эссе с изложением собственной точки зрения. Главным условием выполнения учащимися задания выступает обязательное использование грамматических конструкций и не менее половины изученных лексических единиц на иностранном языке. Допускается использование дополнительных материалов, которые изучались на разных этапах проектной активности. Реализация проектной деятельности по структуре представленной модели при обучении иностранному языку позволит существенно дополнить содержание образовательной программы в рамках установленной учебной нагрузки и аудиторных часов. Учащиеся получают навыки рационального использования времени, отведенного на самостоятельное изучение иностранного языка, и смогут развить одновременно ряд компетенций, наиболее важных для освоения иностранного языка, вне зависимости от степени его сложности.

Проектный подход на основе изучения темы при помощи художественного произведения или иного текста на иностранном языке отходит от стандартных педагогических условий, вызванных привычными для учащихся рефлексивными действиями в рамках прочтения текста, его перевода на русский язык, заучивания новых слов и изложения прочитанного текста без возможности добавления собственных грамматических конструкций или смысловой нагрузки. Преимуществом предлагаемой модели является строгое соответствие соблюдению педагогом временных интервалов и возможность соблюдения учебной нагрузки наряду с изучаемыми темами, посвященными грамматическим конструкциям. Постепенное следование проектным мероприятиям позволит учащимся постепенно погрузиться в процесс освоения иностранного языка путем расширения мировоззренческих позиций и превращения активной фазы закрепления знаний на иностранном языке в пассивную.

Возвращаясь вновь к существующей теоретической базе, упомянутой ранее, необходимо добавить, что реализация на практике разработанной модели в ФГБОУ ВО ИнГГУ способна изменить направление научной мысли. Обозначенные предполагаемые перемены связаны с пересмотром всех основных и дополнительных возможностей проектной деятельности не в сторону освоения учащимися навыков, не всегда связанных с содержанием образовательного процесса, а в большей степени в пользу всесторонней поддержки изучения иностранного языка, в том числе за счет существующих возможностей.

Таким образом, результат методических и исследовательских изысканий ФГБОУ ВО ИнГГУ в сфере применения проектной деятельности при обучении иностранному языку позволил структурировать образовательный процесс. Предложенная модель может быть адаптирована на всех уровнях образования, что является ее главным преимуществом в качестве универсального решения для педагогов, стремящихся углубить знания учащихся и подготовить их к дальнейшей коммуникации на иностранном языке.

Библиографический список

1. Абдиримова И.К. Вопрос социального сотрудничества в проектной деятельности. *Academic research in educational sciences*. 2024; № CSPU Conference 1: 414–417.
2. Бреднева Н.А. Технология организации проектной деятельности магистрантов. *Гуманитарные и социальные науки*. 2024; № 3: 165–171.
3. Жданова Н.М., Манакова А.В. Участие в грантовой деятельности как способ формирования проектной компетенции у студентов. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2024; № 1 (61): 81–87.
4. Гадзаова Л.П. Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.
5. Федулов М.А., Мосолова Ю.В. Проектная деятельность в рамках внеурочной деятельности. *Вестник науки*. 2024; № 6 (75): 711–720.

References

1. Abdirimova I.K. Vopros social'nogo sotrudnichestva v proektnoj deyatel'nosti. *Academic research in educational sciences*. 2024; № CSPU Conference 1: 414-417.
2. Bredneva N.A. Tehnologiya organizatsii proektnoj deyatel'nosti magistrantov. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2024; № 3: 165-171.
3. Zhdanova N.M., Manakova A.V. Uchastie v grantovoj deyatel'nosti kak sposob formirovaniya proektnoj kompetentsii u studentov. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 1 (61): 81-87.
4. Gadzaova L.P. *Razvitiye npravstvenno-cennostnykh orientatsiy studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyakh etnoregional'noj sistemy obrazovaniya. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk*. Vladikavkaz, 2010.
5. Fedulov M.A., Mosolova Yu.V. Proektnaya deyatel'nost' v ramkah vneurochnoj deyatel'nosti. *Vestnik nauki*. 2024; № 6 (75): 711-720.

Статья поступила в редакцию 22.12.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-240-242

Rostovtseva P.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru

CLOUD TECHNOLOGIES AND SERVICES IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The author seeks to trace the impact of modern cloud technologies and services capabilities on the foreign language education and results in the space of a modern non-linguistic university. The article reveals the main aspects of the impact of digitalization on higher education, including teaching foreign languages to non-linguistic students. The work determines what role cloud technologies and services play in such processes. The author assesses their main potencies in establishing communication between participants in the pedagogical process. Appropriate digital tools advantages in the implementation of current and intermediate control various forms are studied. Such technologies use characteristic features in the research activities of the non-linguistic university students aimed at the knowledge, skills and abilities necessary for effective foreign language communication in the professional field are highlighted and described. It turns out that their significance may be in organizing students' extracurricular work.

Key words: foreign language in non-linguistic university, digital technologies in higher education, cloud technologies in higher education, student, teacher

П.П. Ростовцева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: Rostovtseva_75@mail.ru

ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СЕРВИСЫ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Автор стремится проследить влияние возможностей современных облачных технологий и сервисов на ход и результаты реализации программ иноязычного образования в пространстве современного неязыкового вуза. В статье раскрываются основные аспекты влияния цифровизации на сферу высшего образования, в том числе ход и результаты обучения студентов нелингвистических направлений иностранным языком. Определяется, какую роль играют облачные технологии и сервисы в подобных процессах. В качестве следующей исследовательской задачи автором была определена попытка оценить их основные потенции при установлении связи между участниками педагогического процесса. Затем изучаются преимущества соответствующих цифровых средств при реализации различных форм текущего и промежуточного контроля. Выделяются и описываются характерные особенности применения подобного рода технологий в научно-исследовательской деятельности студентов неязыкового вуза, направленной на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного иноязычного общения в профессиональной сфере. Ближе к концу исследования выясняется, каково может быть их значение при организации самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: иностранный язык в неязыковом вузе, цифровые технологии в высшем образовании, облачные технологии в высшем образовании, студент, преподаватель

Актуальность статьи может быть обоснована ситуацией, при которой растущие возможности современных сетевых технологий позволяют эффективно генерировать организационно-педагогические условия, оптимальные с точки зрения интенсификации процессов цифровой трансформации системы высшего образования (ВО) (М.Н. Аверина, Н.В. Быстрова, П.А. Данилова, А.Д. Логинова, Е.А. Уракова). В перспективе это позволит достичь более высокого уровня индивидуализации, а значит, оптимизировать ход и результаты образовательного процесса.

Вышеизложенное в равной степени относится ко всем дисциплинам и модулям, осваиваемым студентами современных российских вузов. Справедливо оно и по отношению к изучению иностранного языка лицами, проходящими профессиональную подготовку по нелингвистическим направлениям (О.И. Гизатулина, Н.Г. Кондрахина, О.Н. Петрова). Широкое применение цифровых технологий по ходу практического воплощения соответствующего процесса даст возможность для максимальной реализации преимуществ личностно ориентированного подхода (К.В. Гилева, Т.П. Гордиенко, Г.Э. Меметова, В.Д. Максимова). В свою очередь, его претворение в жизнь приведёт к формированию у обучаемых чувства ответственности за образовательные результаты, тем самым стимулируя развитие осознанной потребности к самообразованию. Значит, студент скорее осознает то немалое значение, которое иноязычные коммуникативные компетенции могут играть в деятельности выпускника современного вуза [1]. При этом, конечно, трансформируется и роль педагогического работника. Сфера его ответственности сегодня включает вопросы организации самостоятельной когнитивной деятельности будущих профессионалов, анализ их достижений в деле формирования компетенций, необходимых для взаимодействия с заказчиками и коллегами, представляющими иные этнокультурные общности. Это, в свою очередь, подразумевает активизацию деятельности педагога по формированию и редактированию цифрового образовательного контента в условиях общедоступности информационных ресурсов (Н.В. Быстрова, О.И. Гизатулина, К.В. Гилева, Т.П. Гордиенко, П.А. Данилова, Н.Г. Кондрахина, А.Д. Логинова).

В настоящее время информационное пространство характеризуется наличием множества типов ресурсов, которые могут быть с успехом применены при

реализации профессиональных обязанностей. В рамках настоящего исследования первостепенное внимание будет уделено облачным технологиям. Дело в том, что именно им присущ функционал, позволяющий проводить интерактивные учебные занятия, в том числе с реализацией обучения в индивидуальном режиме. Это является критически важным при наблюдаемом сегодня большим разбросом в начальном уровне владения иностранным языком (ИЯ) учащимися неязыковых вузов, действующих на территории РФ. Специфика архитектуры таких технологий и сервисов позволяет существенно снизить материальные затраты на аппаратное и особенно лицензионное программное обеспечение [2].

Благодаря этим особенностям сегодня облачные технологии всё чаще используются в качестве эффективного способа обеспечения коллективного доступа участников образовательных отношений к сетевым хранилищам учебных и методических материалов. Однако, согласно данным социологических исследований, при достаточно широком функционале преподаватели, студенты, административные работники и методисты редко обращаются к облачным технологиям в иных целях (М.Н. Аверина, О.И. Гизатулина, К.В. Гилева, Т.П. Гордиенко, П.А. Данилова, Н.Г. Кондрахина). В этой связи необходимым представляется детальное рассмотрение и сопоставление насущных потребностей субъектов педагогического процесса, с одной стороны, инструментальных возможностей облачной среды – с другой.

Цель настоящей статьи, таким образом, состоит в изучении возможностей облачных технологий и сервисов при реализации программ иноязычного образования в пространстве современного неязыкового вуза.

Данной цели соответствуют следующие задачи:

- осветить основные аспекты влияния цифровизации на сферу высшего образования, в том числе ход и результаты обучения студентов нелингвистических направлений иностранным языком;
- определить, какую роль в этих процессах играют облачные технологии и сервисы;
- исследовать наиболее характерные их преимущества при установлении связи между участниками педагогического процесса;

- изучить возможности соответствующих цифровых средств при реализации текущего и промежуточного контроля;
- рассмотреть основные пути эффективного применения подобного рода технологий в научно-исследовательской деятельности студентов неязыкового вуза, направленной на формирование знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного иноязычного общения в профессиональной сфере;
- выяснить, каково может быть их значение при организации самостоятельной работы обучающихся.

По ходу решения перечисленных выше задач автором применялись методы исследования: рефлексия собственного опыта профессионально-педагогической деятельности; анализ данных, содержащихся в научной и методической литературе, так или иначе затрагивающей проблематику, вынесенную в заглавие.

Научная новизна работы состоит в определении той роли, которую облачные технологии играют в ходе модернизации сферы высшего образования.

Её теоретическая значимость – в освещении ключевых аспектов влияния цифровизации на сферу высшего образования, в том числе на обучение студентов нелингвистических направлений иностранным языкам.

Практическая значимость заключается в исследовании наиболее характерных преимуществ, присущих облачным технологиям в плане воплощения на практике различных форм организации обучения студентов нелингвистических направлений подготовки иностранному языку.

В русле уже упоминавшегося лично ориентированного подхода к обучению иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые специальности на ступени ВО, организация педагогического процесса нацелена на повышение его результативности, достигаемое через персонализацию соответствующих форм работы. Это, в свою очередь, предполагает достижение каждым студентом не только планируемых образовательных результатов – приемлемого уровня развития иноязычных коммуникативных компетенций, но также и интенсификацию формирования личностных качеств (Н.В. Быстрова, П.А. Данилова, В.Д. Максимова, Е.А. Уракова). Естественно, что подобная переориентация образовательного процесса потребует немедленного решения целого ряда организационных и методических проблем.

Это представляется возможным в случае привлечения всего спектра современных цифровых ресурсов и инструментов. При условии грамотной реализации их возможности с большой вероятностью они позволят организовать процесс изучения ИЯ, полномасштабно реализуя при этом основные дидактические принципы по отношению к каждому обучающемуся [3]. Подобная цифровизация ряда важных аспектов педагогической деятельности связана с необходимостью решения педагогическим сообществом ряда задач (табл. 1).

Таблица 1

Основные задачи цифровизации процесса обучения студентов неязыковых вузов иностранному языку и пути их решения

Формулировка задач	Пути их решения
Разработка и последующее эффективное использование учебно-методического контента, отражающего текущее состояние «живого» языка	Расширение применения средств искусственного интеллекта Обращение к преимуществам технологий машинного обучения [2]
Частичная автоматизация процессов администрирования и контроля	Внедрение в повседневную педагогическую практику аппаратных и программных средств управления образовательным процессом Распространение и совершенствование систем идентификации обучающихся
Развитие инфраструктуры ОО	Организация работы специализированных дата-центров Расширение каналов для обмена (в т. ч. автоматизированного) информацией между субъектами образовательных отношений [1]
Сокращение доли бумажных носителей информации	Расширение сферы применения цифровых учебно-методических материалов Развитие средств и методов дистанционного и смешанного обучения Совершенствование системы цифровых компетенций административных работников, методистов и преподавателей

Реализация действий, упомянутых в таблице 1, с большой вероятностью позволит добиться ряда значимых промежуточных результатов. В их числе: усиление роли самостоятельной когнитивной активности студентов в части усвоения лексических единиц, имеющих отношение к сфере их будущей профессиональной деятельности; более широкая реализация интерактивной коммуникации; структурное усложнение учебной работы за счёт включения в неё некоторых принципиально новых элементов; создание благоприятных условий, позволяющих развивать критическое и творческое мышление учащихся как компетенции,

необходимые для успешной деятельности в условиях постиндустриального общества ближайшего будущего.

Соответствующие результаты вполне могут быть достигнуты через расширение использования технологий и сервисов, вынесенных в заглавие настоящей работы [4]. Их функционал позволяет организовать коллективную деятельность участников образовательного процесса, направленную на эффективное формирование иноязычных коммуникативных компетенций обучающихся в процессе освоения содержательной стороны соответствующей дисциплины. Соответствующие преимущества облачных технологий могут быть реализованы разными путями.

В этой связи, прежде всего следует сказать об ускорении и повышении надёжности обратной связи, реализуемой как между студентами (например, членами микрогруппы, занятыми в работе над одним проектом), так и с преподавателем либо представителями сторонних организаций, заинтересованных в оптимизации хода и результатов иноязычной подготовки студентов-нелингвистов. Их совместный доступ к актуальному образовательному контенту и во многом с ним связанный оперативный обмен учебной, методической и иной информацией достигаются за счёт важных функциональных особенностей интересующих нас технологий. Обладая возможностями, сравнимыми в этом плане с электронными образовательными средами ОО, они при этом требуют существенно меньших материальных и трудовых затрат для обеспечения нормальной работы. Кроме того, существуя в соответствии с принципами, характерными для большинства других современных сетевых сервисов, они тем самым способствуют опосредованному развитию информационных компетенций как у обучающихся, так и у прочих субъектов педагогической деятельности. Таким образом, в образовательном пространстве вуза создаются условия для позиционирования интернет-технологий в качестве одного из основополагающих его элементов [4].

Специально отметим: речь в данном случае идёт не только о коммуникации и/или обмене массивами данных между, например, педагогом и обучающимися (хотя это тоже очень важно). Связь, поддерживаемая при помощи облачных технологий и сервисов, позволяет осуществлять удалённый текущий и промежуточный контроль выполнения ими учебных индивидуальных и коллективных заданий в различных формах. В данном случае пригодятся работающие по рассматриваемому принципу хранилища учебно-методических материалов и заданий. Их организация доступна на базе таких платформ, как Google Drive, Яндекс Диск, MoodleCloud или, например, Google Apps for Education [1].

Облачные технологии также могут найти своё применение при реализации таких путей изучения профессионально ориентированного иностранного языка, как учебно-исследовательская и самостоятельная работа студентов (УИРС и СРС соответственно). Рассмотрим их роль более подробно (табл. 2).

Таблица 2

Задачи, процесс решения которых по ходу УИРС и СРС может быть существенно оптимизирован через широкое применение облачных технологий и сервисов

УИРС	Эффективная реализация индивидуальных и групповых форм работы, реализуемых в т. ч. в цифровой образовательной среде вуза [5]
	Достижение предметных и личностных результатов освоения образовательной программы по иностранному языку
	Объективная оценка результатов учебно-исследовательской деятельности обучающихся, направленной на освоение соответствующих средств коммуникации [3]
СРС	Широкое воплощение технологий проектного и активного обучения в ходе образовательной практики
	Обмен информацией, необходимой для реализации различных форм самостоятельной активности, – важная часть процесса усвоения иноязычных коммуникативных компетенций [5]
	Организация совместной деятельности студентов неязыкового вуза в ходе подготовки к занятиям либо работы над учебными проектами
	Групповое и/или индивидуальное консультирование по различным вопросам, связанным с организацией соответствующей деятельности Контроль её результатов

Завершая изучение основных возможностей, присущих облачным технологиям и сервисам при реализации программ иноязычного образования в пространстве современного неязыкового вуза, отметим, что они позволяют в значительной степени оптимизировать ход и результаты соответствующего процесса. Сказанное представляется особенно актуальным применительно к таким его составляющим, как учебно-исследовательская, самостоятельная работа студентов, а равно и поддержание обратной связи между субъектами образовательных отношений.

Библиографический список

1. Аверина М.Н., Логинова А.Д. Использование облачных технологий в образовательном процессе при обучении иностранному языку. *Служение педагогическому делу: сборник статей II Международного профессионально-исследовательского конкурса*. Петрозаводск: Новая наука, 2021: 15–25.
2. Быстрова Н.В., Уракова Е.А., Данилова П.А. Образовательный процесс с применением сетевых и дистанционных форм обучения. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 73-1: 64–66.
3. Кондрахина Н.Г., Петрова О.Н. Использование возможностей искусственного интеллекта для преподавания иностранных языков: новая реальность. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 388–389.
4. Гизатулина О.И. Интеграция педагогических и облачных технологий в дистанционном образовании. *Наука, техника и образование*. 2021; № 3 (78): 36–41.
5. Максимова В.Д. Мультимедийные ресурсы как инструмент интерактивности в обучении иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 201–204.

References

1. Averina M.N., Loginova A.D. Ispol'zovanie oblachnykh tehnologiy v obrazovatel'nom processe pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Sluzhenie pedagogicheskomu delu: sbornik statei II Mezhdunarodnogo professional'no-issledovatel'skogo konkursa*. Petrozavodsk: Novaya nauka, 2021: 15–25.
2. Bystrava N.V., Urakova E.A., Danilova P.A. Obrazovatel'nyy process s primeneniem setevykh i distantsionnykh form obucheniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 73-1: 64–66.
3. Kondrahina N.G., Petrova O.N. Ispol'zovanie vozmozhnostey iskusstvennogo intellekta dlya prepodavaniya inostrannykh yazykov: novaya real'nost'. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 388–389.
4. Gizatulina O.I. Integratsiya pedagogicheskikh i oblachnykh tehnologiy v distantsionnom obrazovanii. *Hauka, tehnika i obrazovanie*. 2021; № 3 (78): 36–41.
5. Maksimova V.D. Mul'timedijnye resursy kak instrument interaktivnosti v obuchenii inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 201–204.

Статья поступила в редакцию 05.11.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-242-246

Selezneva V.V., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of English Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: seleznevv@mail.ru
Bunakova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, English Department No. 6, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tanyafishy@gmail.com

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AMID DIGITAL TRANSFORMATION. The rapid development of neural networks and large language models resulting in a new technological revolution has overhauled all spheres of life including education. Artificial intelligence (AI) creates new challenges related to the impact of technological advancements on the labour market, lack of skills, ethical issues and a need to change approaches in education. AI cannot replace the teacher, but it can make them more productive and effective, automate and streamline routine tasks to make time for more important issues such as interaction with and motivation of students. The authors present results of a study, based on principles of the systems, activity and axiological approaches, conducted at MGIMO University in 2023 and 2024. The research includes literature review, analysis of the modern AI instruments employed in education and online surveys of students and professors as well as semi-structured interview of those professors introducing AI instruments in their teaching. Students and professors expressed their attitude to AI instruments and demonstrated their willingness or reluctance to adopt AI in education. The article analyses limitations and factors conducive to the introduction of new technologies. The authors come to the conclusion that AI may help to make education more responsive to demands of the modern digital economy, bearing in mind risks that neural networks pose.

Key words: TEFL, ESL, ICT, AI, neural networks, Education 4.0, higher education, digital tutor

В.В. Селезнева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. английского языка №6, Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: seleznevv@mail.ru
Т.А. Бунакова, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tanyafishy@gmail.com

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ

В ходе бурного развития нейронных сетей и больших языковых моделей, которое привело к новой технологической революции, стремительно меняются все сферы нашей жизни, включая образование. Развитие искусственного интеллекта ставит новые задачи, связанные с влиянием технологий на рынок труда, необходимостью переквалификации кадров, решения этических вопросов, изменения подходов к обучению. Искусственный интеллект не заменяет преподавателя, но повышает производительность и эффективность его работы, позволяет автоматизировать простые рутинные задачи и освобождает время для решения наиболее важных вопросов, личного взаимодействия со студентами, повышения их мотивации. Авторы представляют результаты исследования на основе принципов системного, деятельностного и аксиологического подходов, проведенного в 2023 и 2024 годах в МГИМО МИД России, в ходе которого была изучена научная литература по теме, дан анализ современных инструментов искусственного интеллекта, используемых в образовании, а также организован онлайн опрос студентов и преподавателей и полуструктурированные интервью с педагогами, реализующими образовательные программы при помощи инструментов искусственного интеллекта. Студенты и преподаватели выразили своё отношение к нейросетям и готовность к использованию инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе. Дан анализ причин, препятствующих использованию нейронных сетей в образовании, и факторов, способствующих внедрению новых технологий. Также авторы предлагают способы использования потенциала искусственного интеллекта в современном иноязычном образовании для повышения цифровой грамотности студентов, их обучения использованию искусственного интеллекта как инструмента для решения задач в будущей профессиональной деятельности и подготовки специалистов, отвечающих требованиям современной цифровой экономики. Авторы оценили риски применения нейросетей в учебном процессе и предложили меры по их минимизации.

Ключевые слова: иностранный язык, информационно-коммуникационные технологии, искусственный интеллект, нейросети, образование 4.0, иноязычное образование, высшая школа, цифровой помощник

Актуальность исследования. Искусственный интеллект (ИИ) находится в фокусе внимания как западных, так и отечественных исследователей образования как феномен, способный влиять на процессы обучения и воспитания самым радикальным образом. Применение нейросетей и введение подобных систем в образовательные технологии, с одной стороны, является прорывом в цифровой дидактике, с другой – деструктивным фактором снижения уровня сформированности критического мышления и творческой самостоятельности обучающихся. В 2018 году, когда появился ChatGPT, о нём знали в основном специалисты в области информационных технологий. На данный момент в научном дискурсе искусственный интеллект понимается как сквозная технология, ставшая частью нашей повседневной и профессиональной жизни.

Инструменты ИИ встроены в приложения на смартфонах (например, системы перевода голоса в текст и проговаривания текста вслух), голосовых помощников (Алиса, Сири), веб-сайты (в том числе и для преподавателей), компьютерные программы (дизайнер презентаций в PowerPoint, проверка орфографии в Word), системы видеонаблюдения (распознавание лиц). Невозможно игнорировать инновации, на которые бизнес и правительство во многих странах тратят миллиарды долларов, так как это приведёт к отставанию и потере конкурентоспособности.

Например, по данным Стэнфордского университета, приведённым в докладе об искусственном интеллекте от 2024 года [1, с. 247], только компании частного сектора ряда стран разных регионов мира, в том числе США и Китай, в 2023 году инвестировали в развитие ИИ 95 млрд долларов США. О повышенном

интересе к нейросетям также свидетельствует увеличение количества научных публикаций по данной теме, включая работы в сфере образования. Так, в 2022 году всего было опубликовано примерно 240 000 работ [1, с. 31].

Технологии искусственного интеллекта настолько стремительно развиваются и оказывают такое большое влияние на образование, что в работах зарубежных и российских ученых появился новый термин «Образование 4.0» [2, с. 102], отражающий происходящие в настоящий момент изменения. По определению Всемирного экономического форума, Образование 4.0 [3, с. 9] должно подготовить молодых людей к профессиональной деятельности в условиях четвертой промышленной революции благодаря внедрению педагогических и технологических инноваций.

Педагоги общеобразовательных школ, учреждений высшего образования и частных учебных заведений начали внедрять инструменты ИИ для решения различных задач. Например, в разделе доклада Стэнфордского университета об образовании [1, с. 364] приводятся результаты двух опросов 2000 учителей школ и 2000 учащихся в возрасте 12–17 лет, проведенных в США, об использовании ChatGPT в учебном процессе. Большинство преподавателей используют ChatGPT и считают, что этот инструмент оказывает положительное влияние на обучение. И ученики, и учителя, принимавшие участие в опросе, полагают, что важно внедрять ИИ в учебный процесс. Чаще всего учителя применяют нейросеть для поиска дополнительной информации по различным вопросам и креативных идей, а также планирования занятий.

В центре нашего внимания – вопросы преподавания иностранных языков в парадигме развития высшей школы, что крайне актуально при анализе языковых моделей и текстовых средств компьютерного перевода. Исследовательский вопрос нашей работы касается изучения специфических особенностей, связанных с ригидностью педагогических систем и консервативностью определенной части профессорско-преподавательского состава. Таким образом, целью нашего исследования становится выявление отношения преподавателей высшей школы и студентов к вопросам внедрения ИИ в образовательный процесс на разных его этапах – от планирования до обеспечения обратной связи студентам.

Отметим, что государство является важным актором и регулятором использования нейронных сетей, что отражается в создании такого документа, как «Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года», авторы которого указывают, что языковые инструменты настолько продвинулись в творческом компоненте, что могут «сочинять поэмы на заданную тему, давать точные и понятные ответы на тестовые вопросы различных уровней сложности, в том числе из образовательных программ» [4].

Цель нашей статьи заключается в исследовании проблемы использования искусственного интеллекта в современном иноязычном образовании.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом: рассмотреть возможности ИИ в процессе изучения иностранных языков; провести онлайн опрос среди студентов, преподавателей относительно применения ИИ в образовательном процессе.

В ходе исследования авторами активно применялись различные методы. Мы опирались на принципы системного, деятельностного и аксиологического подходов, рассматривая современную отечественную высшую школу как высококонтрастную среду, погружение в которую приводит к формированию цельной личности, умеющей не только использовать современные технологии, но и оценивающей риски и последствия своего цифрового поведения. Среди теоретических методов – изучение научной литературы по теме, анализ современных инструментов ИИ, используемых в образовании; среди эмпирических методов – опрос студентов и преподавателей, а также полуструктурированные интервью с педагогами, реализующими образовательные программы при помощи инструментов ИИ.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах представлены результаты опроса одного из ведущих вузов страны (МГИМО) относительно возможностей применения ИИ в процессе обучения иностранному языку.

Теоретическая значимость видится в расширении знаний в области дидактических возможностей применения ИИ в процессе обучения иностранному языку, в выявлении достоинств и недостатков данной технологии.

Практическая значимость состоит в анализе мнений преподавателей и студентов относительно использования технологий ИИ студентами и преподавателями МГИМО.

Тематика внедрения ИИ в образовательные процессы представляет широко изученной. Так, исследователи Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. обращают внимание на то, что «использование нейросетей в сфере образования будет возрастать значительными темпами, в связи с чем необходимо вести планомерную работу по повышению ИИ-грамотности педагогов для выявления случаев неэтичного использования ИИ студентами, а также для возможности реализации потенциала данных технологий в процессе подготовки и проведения занятий по иностранному языку» [5, с. 79]. В работе ученых подчеркивается значимость потенциала ИИ для лингводидактики, и одновременно выражаются тревоги относительно ценностей подрастающего поколения.

Другова Е.А. et al. указывает академической общественности на потенциал использования ИИ «не только для подведения академических итогов учебного процесса, но и для его педагогического проектирования» [6, с. 109]. Исследователи подчеркивают тот факт, что импульс развития дидактики и методики,

полученный в последнее десятилетие, побуждает учёных, методистов и учителей-практиков обращать пристальное внимание на технологии, которые позволяют изолировать обучающихся от прямого педагогического воздействия и найти способы использования цифровых помощников во благо общества. Тем не менее вопросы качества созданных текстов остаются на повестке дня, побуждая лингвистов обращать свое внимание как на точность и емкость формулировок, так и истинность постулируемых трактовок. Ученые Иващенко Е.Н., Никольский В.С. подчёркивают, что «привычные формы оценки способностей студентов как эссе или реферат теряют свой смысл, поскольку ChatGPT создаёт среднюю по качеству имитацию содержания на заданную тему» [7, с. 21]. В данной работе ставится вопрос о критериях оценивания «творчества» ИИ, поднимаются глубокие вопросы этического характера.

Чат-боты создают текстовый контент, но не могут выступать в роли истинного творца, поэтому вопрос активного использования ИИ при выполнении домашнего задания можно снять при усложнении задаваемого контекста. Большие языковые модели копируют чужие идеи, переформулируют загруженные в них источники, но не могут принимать во внимание все «подводные камни», которые могут быть заложены на этапе педагогического дизайна. Человек вновь оказывается в центре цифровой модели, направляя машину за персональными потребностями ученика: «индивидуальный режим обучения обеспечивается за счет инновационных решений, в частности использования систем управления обучением (LMS), онлайн-тренажеров, синхронного и асинхронного форматов обучения» [8, с. 60].

Несмотря на датацентричность при создании моделей обучения при использовании ИИ, именно педагог в конечном счете управляет ходом занятия. Вопрос готовности педагогической общественности к принятию на себя функций не только просвещения, но и борьбы с последствиями чрезмерного внедрения нейросетей остается открытым, в частности, прослеживаются лакуны в иноязычном образовании в высшей школе. Ученые-новаторы предлагают авторские методики взаимодействия обучающихся с чат-ботами, так, П.В. Сысоев, Е.М. Филатов, Д.О. Сорокин указывают на значительный потенциал ИИ при «обучении студентов написанию иноязычных творческих работ на основе оценочной обратной связи от искусственного интеллекта» [9, с. 49].

Титова С.В., Темурян К.Т. предлагают авторскую типологизацию интеллектуальных агентов в обучении иностранным языкам, подчеркивая их дидактический потенциал, реализуемый в возможности быстрой обратной связи и автоматизации рутинной работы преподавателя, однако вместе с этим указывая и на недостатки, среди которых «шаблонность, предсказуемость и возможность ошибок в собственных репликах, а также недолговечность существования и вопросы безопасности пользователей» [10, с. 279].

В вышеуказанных работах проводится глубокий анализ возможностей ИИ по реализации обратной связи и организации диалога между машиной и человеком.

В последние годы множество научных работ по педагогике посвящено повышению эффективности учебного процесса за счёт внедрения цифровых технологий. Очевидно, что появление искусственного интеллекта кардинально меняет подходы к использованию цифровых инструментов для обучения иностранным языкам. Если раньше технологии были недостаточно адаптивными, то сейчас, благодаря применению больших языковых моделей, которые самостоятельно генерируют ответ, а не выдают данные, заложенные в систему разработчиком, можно создать такие платформы, которые будут отвечать индивидуальным потребностям каждого студента и позволять персонализировать обучение.

Некоторые авторы упоминают о возможности создания виртуальных помощников на основе искусственного интеллекта для обучения иностранным языкам. Например, в статье Дрожащих Н.В., Беляковой И.Е. [11, с. 146] описывается модель цифрового тьютора для обучения лингвистическим дисциплинам на основе чат-бота в мессенджере Telegram. С одной стороны, цифровой тьютор – это педагог, обладающий цифровыми компетенциями и оказывающий индивидуальную поддержку обучающимся [12, с. 183; 13, с. 134]. С другой стороны, цифровым тьютором может стать специальная программа или платформа, обеспечивающая индивидуальные образовательные траектории в учебном процессе [14, с. 168].

Результаты ещё одного исследования содержатся в докладе Британского Совета 2023 года о влиянии инструментов ИИ на обучение английскому языку [15, с. 23]. В ходе обзора литературы за последние 10 лет и опроса 1348 преподавателей английского языка в 118 странах мира выяснилось, что почти половина из них используют в своей работе специальные приложения на мобильных устройствах на основе ИИ.

Для изучения языка наиболее актуальны нейросети, способные генерировать тексты и чат-боты, а также программы для распознавания речи и, наоборот, для преобразования письменных текстов в звучащую речь. Чаще всего преподаватели обращаются к инструментам ИИ для создания учебных материалов и дополнительных практических заданий, подготовки планов уроков, проверки работ учащихся и оценки их успеваемости, а также выполнения административных задач.

При этом почти половина всех респондентов согласилась с тем, что инструменты искусственного интеллекта могут помочь обучающимся совершенствовать все виды речевой деятельности: говорение, письмо, чтение и аудирование.

Эмпирическое исследование проводилось на базе Факультета управления и политики МГИМО, в качестве респондентов выступили 314 студентов и аспи-

рантов, вовлеченных в использование ИИ в своей научно-методической и исследовательской деятельности. В частности, в апреле 2023 года был организован онлайн опрос [16, с. 457], а в конце 2023 – начале 2024 года анкетирование по тем же вопросам прошло среди не только студентов различных ступеней обучения, но и преподавателей [17, с. 87]. В дополнение к анкетированию была проведена серия полуструктурированных интервью с преподавателями кафедры английского языка №6, выборка составила 15 педагогов, минимальный стаж которых составлял 5 лет в должности минимум старшего преподавателя. В исследование были вовлечены педагоги, которые работают со студентами старших курсов бакалавриата и на программах магистратуры, то есть имеют прямое отношение к дисциплинам, формирующим профессиональный облик специалистов будущего.

По итогам проведённого опроса выяснилось, что более 50% студентов-респондентов с разной регулярностью обращаются к инструментам ИИ для выполнения учебных задач. Что касается преподавателей, то они пользуются нейросетями реже: менее 50% применяют ИИ в своей профессиональной деятельности. Только 7% преподавателей дают студентам домашние задания, при выполнении которых предусмотрено использование инструментов ИИ.

Наиболее интересные ответы были получены на вопросы, заданные студентам о причинах использования нейросетей при выполнении домашних заданий (в основном для экономии времени и выполнения неинтересных, ненужных или слишком сложных заданий, см. рисунок 1), качестве работы, выполненной с помощью нейросетей (почти половина респондентов оценила качество как среднее, см. рисунок 2), об оценках за эти работы (более 50% получили оценку хорошо или отлично, см. рисунок 3) и об использовании нейросетей в будущей профессиональной деятельности (положительный ответ на этот вопрос дали более 60% студентов, см. рисунок 4).

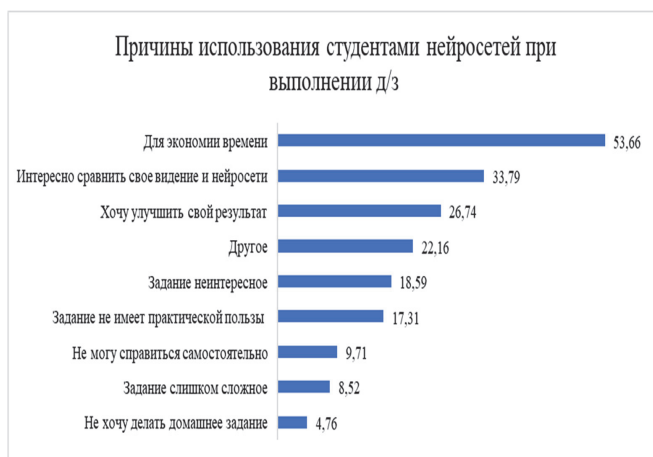


Рис. 1. Анализ причин использования студентами нейросетей в процессе выполнения домашних заданий



Рис. 2. Качество выполненных работ с использованием возможностей нейросетей

Таким образом, ИИ позволяет ускорить, оптимизировать множество процессов, обрабатывать за считанные секунды огромные массивы данных. В выполнении рутинных задач человек, безусловно, проигрывает машинам и нейросетям, и в будущем этот разрыв будет только увеличиваться. Тем не менее ИИ не заменит преподавателя, а повысит его производительность и эффективность работы, позволит автоматизировать простые рутинные задачи [18, с. 78] и освободить время для решения сложных вопросов, взаимодействия со студентами, повышения их мотивации.



Рис. 3. Оценки преподавателя за работу, выполненную с применением ИИ

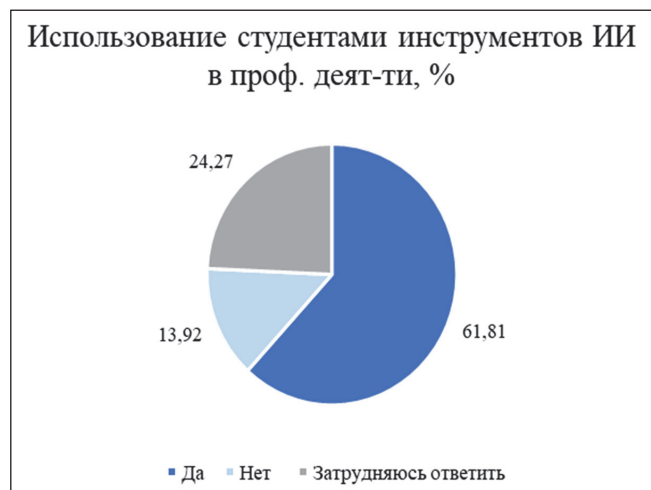


Рис. 4. Использование студентами инструментов ИИ в профессиональной деятельности

ИИ может сделать обучение более персонализированным. Например, на базе инструментов ИИ можно создать цифрового тьютора [19, с. 253; 20, с. 346], который позволит студентам преодолеть психологические барьеры, боязнь совершить ошибку и подвергнуться критике со стороны преподавателя перед сверстниками. Чат-бот может стать собеседником для тренировки навыков говорения или другим по переписке для тренировки навыков письма.

Персонализация также достигается за счёт анализа данных студентов и предоставления отчётов, сбора информации о предпочтениях студента и оказания индивидуальной поддержки, а также адаптации учебных материалов под потребности студента за счёт изменения уровня текста, включения в текст подсказок, объяснения чат-ботом незнакомой лексики, сложных грамматических явлений, перифраз непонятных предложений и др.

ИИ могут помочь дать точную и объективную оценку знаний и навыков за счёт предоставления обратной связи [21, с. 257] в реальном времени без задержки в любое время суток, анализа результатов студентов и подробной аналитики, предназначенной для студентов, преподавателей и руководителей. Эти данные сделают управление и планирование обучения более эффективным.

Тем не менее полученные нами выводы не до конца коррелируют с предыдущими исследованиями. Ряд респондентов выразили опасения по отношению к последствиям применения ИИ на постоянной основе. Кроме того, применение нейросетей связано с экзистенциальными рисками для образования. Например, до сих пор остро стоит вопрос с академической нечестностью при подготовке письменных работ и домашних заданий [22, с. 147], однако, по нашему мнению, главные риски таятся не столько в возникающем плагиате или прочих этических сложностях, сколько в деструктивном воздействии ИИ на формирование личности.

Для внедрения нейросетей в учебный процесс преподаватели и менеджеры должны обладать цифровой грамотностью и специальными навыками. Как обеспечить постоянную актуальность профессиональной подготовки педагогов в ус-

Ответы респондентов (преподавателей иностранного языка МГИМО)

Информант	Мнение
Информант 1, женщина, доцент	Ребята не могут перевести элементарный текст, все эти чат-боты – просто зависимость для них. Никакая языковая модель не может заменить человеческий мозг, особенно когда дело касается художественных текстов. К счастью, машина не умеет понимать чувства, иронию, страдания героев. Сидит горе-айтишник на первой парте, листочек исписан предложениями на русском, а грамматически Present Perfect уже не может объяснить
Информант 4, мужчина, старший преподаватель	У меня группа одна просто скатилась всем составом. Всегда получали высокие баллы, а тут смотрю – серединка на половинку. Стал думать, анализировать, вопросы глубокие задавать, и стало понятно, что раньше студенты все сами делали, а сейчас повзрослели, времени меньше, заниматься творчеством на языке желания никакого. Результат – просело качество. Перевод есть, эссе написано, а изюминки нет. Придаться вроде и не могу, но больше тройки не ставлю. Задумался, как перенести творческую работу в классную работу
Информант 7, женщина, старший преподаватель	Это ни в какие ворота не лезет! ЕГЭ они худо-бедно решили на тестовом уровне, Zetland посетили, картинку узнают. Но у меня же язык профессии, политические тексты! Что такое power? Это и власть, и сила, и государство в каком-то контексте. ИИ не понимает, что куда поставить, тексты топорные получаются, искусственные. И самое страшное – если сейчас, на студенческой скамье случилась «смерть автора» – в науку кто пойдет? Для кого мы запускаем программы аспирантуры? Через несколько лет эти бакалавры придут кандидатский минимум сдавать, а мыслить перестали уже сейчас
Информант 8, женщина, доцент	Это поколение воспринимает только цветные картинки с монитора. Я скидываю им квизлеты – берут в работу с удовольствием, обычный текст в редакторе – не хотят. Конечно, сила мотивации – великое дело, но тогда нужен виртуальный тьютор для всей кафедры. Один коллега идет строго по учебнику, другой пробует цифру. Это вопрос к нам, преподавателям, прежде всего
Информант 9, женщина, доцент	Они перестали читать даже свой «собственный» текст. Сдают страничку 14 шрифтом, начинаю подчеркивать: тут артикль пропущен, там лексика не ложится. Спрошу – отвечают правила, выучили, молодцы. Почему, говорю, сами сразу не вычитали? НЕ могут. Отучены. За них ошибки ИИ ищет. Ок, удобно, но как вы будете длинные тексты читать? Никак
Информант 15, мужчина, доцент	Говорение все покажет. Без листика, без шпаргалок. Спонтанная речь сразу позволяет определить истинный уровень как знания языка, так и мыслительных способностей. Я давно уже оценки ставлю исключительно по самостоятельным устным ответам. Только в диалоге раскрывается студент, и жизнь вообще дуальна. Еще Сократ говорил об этом. Студент уверен, что ИИ решит все задачки. И только студент мыслящий понимает, что не на все вопросы ответ в принципе существует. А восприятие речи? Если я фильм включу, они как будут понимать на слух иноязычную речь? Образование – это процесс, а не результат, и погружение в иностранный язык меняет личность в лучшую сторону, поэтому любая попытка увильнуть – это выстрел себе в ногу. Зачем тогда идти в солидный вуз, есть же колледжи, никто не запрещает

ловиях стремительно меняющейся среды? Но и одной подготовки недостаточно, образовательным учреждениям необходима современная материально-техническая база и финансовые ресурсы для её постоянного обновления. Преподаватели и студенты должны также иметь доступ к оборудованию и высококачественной связи не только на рабочем месте, но и дома.

Риски внедрения ИИ в образовательные процессы в иноязычном образовании.

Отметим, в целом профессорско-преподавательский состав настороженно относится к повсеместному внедрению цифровизации, справедливо отмечая потенциальный вред для становления личности будущих профессионалов. В результате интервью с преподавателями кафедры английского языка № 6 МГИМО МИД России были вскрыты следующие негативные эффекты от чрезмерного использования технологий, в частности, чат-ботов, генерирующих текстовый контент.

1. Лениность, полагание на ИИ, зависимость от внешних помощников (вычитка текста, грамматические ошибки и т. д.).
2. Наивность, отсутствие критического восприятия, снижение уровня критического мышления.
3. Довольство средним результатом, нераскрытие собственного творческого потенциала.
4. Открытое академическое мошенничество, плагиат.
5. Нерешительность, неумение брать ответственность за конечный результат.

Наше исследование опирается на труды ученых (Ивахненко Е.Н., Никольский В.С., Конколь М.М., Чигашева М.А.) аксиологического характера, которые подчеркивали потенциальную рискогенность повсеместного распространения ИИ. Тем не менее, развивая их идеи, мы уточнили возникающие негативные эффекты при работе со студентами старших курсов. Полученные результаты базируются на интерпретации полученных мнений преподавателей кафедры английского языка №6 МГИМО МИД России, которые осознанно применяют новейшие технологические инструменты и языковые модели в своей работе.

Приводим отрывки некоторых ответов респондентов (табл. 1).

Нейросети незаменимы для оптимизации и автоматизации простых и административных задач, предполагающих анализ и обработку данных (например анализ посещаемости, составление портфолио каждого студента с достижениями, автоматический расчёт средних баллов, проверка на плагиат, достоверность данных) и оказание поддержки в выполнении более сложных задач (например составление расписания, планирование прохождения учебного материала, пла-

нирование проведения контрольных работ и их распределение по группам и дням, оперативное информирование студентов и преподавателей, оценка знаний и умений студентов, анализ успеваемости студента для определения эффективности учебного курса).

При создании учебных материалов нейросети ускоряют выполнение некоторых задач, таких как подбор текстов, анализ текстов на уровень, выделение лексики, формулировка вопросов и создание некоторых заданий с последующей редакцией, составление проверочных и контрольных, транскрибирование аудио и видео и перевод текстов в аудио- или видеформат.

Среди некоторых ограничений исследования отметим сбор эмпирических данных на отдельно взятой кафедре языковой направленности, что не позволяет полноценно проанализировать отношение преподавательской общественности в более широком разрезе.

Безусловно, есть задачи, с которыми нейросети не справляются и которые остаются прерогативой преподавателей. Нельзя полностью положиться на ИИ при стратегическом планировании обучения, постановке целей и задач, составлении учебных программ, разработке учебных материалов. Технологии не могут заменить живое общение и взаимодействие с обучающимися и коллегами. Очевидно, что назрела необходимость изменения подходов к образованию для его соответствия условиям четвертой промышленной революции.

В ходе вышеупомянутых опросов выяснилось, что студенты выполняют домашние задания с помощью ИИ для экономии времени и в случае, если задание, по их мнению, неинтересное и ненужное. Необходимо повышать осознанность обучения, обсуждать со студентами этические вопросы использования ИИ, обучать студентов критическому мышлению и критической оценке результатов, полученных с помощью нейросетей, оценке источников информации, выявлению недостоверной информации.

Хотя в ходе опроса большинство студентов признало, что в будущей работе им понадобится навык использования ИИ, результаты опроса педагогов продемонстрировали, что очень небольшой процент преподавателей даёт студентам задания с применением ИИ. ИИ ставит под сомнение актуальность некоторых навыков и знаний, которым студенты обучаются в настоящий момент (например, нужен ли студентам XXI века навык перевода, составления и компрессии текста, если с этими задачами уже неплохо справляется ИИ, а в будущем технологии будут ещё совершеннее). Необходимо принимать меры для внедрения нейросетей в обучение, повышения цифровой грамотности студентов, их обучения использованию ИИ как инструмента для решения задач в будущей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. *Artificial Intelligence Index Report 2024*. Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence. 2024. Available at: https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2024/05/HAI_AI-Index-Report-2024.pdf
2. Паскова А.А. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: Перспективы и возможные пути реализации. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2021; № 4: 101–106.
3. *World Economic Forum. Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0*. Insight Report. 2024. Available at: <https://www.weforum.org/publications/shaping-the-future-of-learning-the-role-of-ai-in-education-4-0/>

4. *Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года*. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 10 октября 2019 г. N 490. Available at: https://base.garant.ru/72838946/#block_1000
5. Тихонова Н.В., Ильдуганова Г.М. «Меня пугает то, с какой скоростью развивается искусственный интеллект»: восприятие студентами искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. *Высшее образование в России*. 2024; Т. 33. № 4: 63–83. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>
6. Другова Е.А., Журавлева И.И., Захарова У.С., Сотникова В.Е., Яковлева К.И. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений. *Вопросы образования*. 2022; № 4: 107–153. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-107-153>
7. Иващенко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угрозы или ценный ресурс? *Высшее образование в России*. 2023; Т. 32. № 4: 9–22. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
8. Кичерова М.Н. Принципы педагогического дизайна для обучения взрослых: векторы изменений и возможности моделирования на основе образовательных технологий. *Science for Education Today*. 2024; Т. 14. № 3: 44–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.03>
9. Сысоев П.В. Чат-боты в обучении иностранному языку: проблематика современных работ и перспективы предстоящих исследований. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023; № 3: 46–59.
10. Титова С.В., Темуриян К.Т. Интеллектуальные агенты в обучении ИЯ: типология, возможности, вызовы. *Язык и культура*. 2024; № 65: 262–287.
11. Дрожащих Н.В., Белякова И.Е. Цифровой тьютор в тюменском государственном университете: опыт внедрения и использования. *Вестник Московского университета*. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022; № 2: 141–151. Available at: <http://linguistics-communication-msu.ru/articles/article/7564/>
12. Перевозчикова Н.Г., Смирнова Ж.В., Трутанова А.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся. *АНИ: педагогика и психология*. 2017; № 3 (20). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-upravlenii-samostoyatelnoy-rabotoy-obuchayuschih-sya>
13. Сартаков И.В. Цифровой тьютор в управлении учебными проектами. *Стратегические ориентиры современного образования: сборник научных статей*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2020: 133–136.
14. Роговский Е.С. Smart интерфейс – цифровой тьютор для ЭСО. *Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы*: сборник трудов конференции. Витебск: Витебский государственный университет имени П.М. Машерова, 2010: 168–170.
15. Edmett A. et al. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. London: British Council, 2024. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-08/AI_and_ELT_Jul_2024.pdf
16. Селезнева В.В., Бунакова Т.А. Перспективы преподавания иностранного языка в высшей школе в условиях развития нейросетей. *Магия ИИНО: Перспективы развития лингвистики и лингводидактики в современных условиях*: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. Москва, 2024: 456–463. Available at: <https://inno-conf.ru/2024/6-2/impact-of-artificial-intelligence-on-eff-teaching-in-university-setting>
17. Конколь М.М., Чигаева М.А. Социологический портрет преподавателя иностранного языка МГИМО в контексте интеграции инструментов искусственного интеллекта в образовательную парадигму. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 85–90. Available at: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskij-portret-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-mgimo-v-kontekste-integratsii-instrumentov-iskusstvennogo-intellekta-v-pd-f&ved=2ahUKEwjelmvy79iJAXUMLhAIHvGJsQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw2dpewBTnRB7WsQuJcpuOj>
18. Щебельская Э.Г., Маер В.В. Применение искусственного интеллекта в преподавании иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 76.
19. Чеснокова А.Ю. Компетентная модель тьютора в условиях цифровой экономики. *Modern Economy Success*. 2020; № 3: 252–256.
20. Ahn J., Lee J., Son M. ChatGPT in ELT: disruptor? Or well-trained teaching assistant? *ELT Journal*. 2024; Т. 78. № 3: 345–355.
21. Сысоев П.В., Филатов Е.М., Сорokin Д.О. Обратная связь в обучении иностранному языку: от информационных технологий к искусственному интеллекту. *Язык и культура*. 2024; № 65: 242–261. DOI: [10.17223/19996195/65/11](https://doi.org/10.17223/19996195/65/11)
22. Гузь Ю.А., Мелконян А.А., Куликова Э.А. Влияние искусственного интеллекта на образование и обучение студентов письменному высказыванию (эссе) на иностранном языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 146–148. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-iskusstvennogo-intellekta-na-obrazovanie-i-obucheniye-studentov-pismennomu-vyskazyvaniyu-esse-na-inostrannom-yazyke/viewer>

References

1. *Artificial Intelligence Index Report 2024*. Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence. 2024. Available at: https://aiindex.stanford.edu/wp-content/uploads/2024/05/HAI_AI-Index-Report-2024.pdf
2. Paskova A.A. «Образование 4.0» в эпоху цифровой трансформации: Перспективы и возможные пути реализации. *Vestnik Majkovskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2021; № 4: 101–106.
3. *World Economic Forum. Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0*. Insight Report. 2024. Available at: <https://www.weforum.org/publications/shaping-the-future-of-learning-the-role-of-ai-in-education-4-0/>
4. *Natsional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period do 2030 goda*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 10 oktyabrya 2019 g. N 490. Available at: https://base.garant.ru/72838946/#block_1000
5. Tihonova N.V., Ilduganova G.M. «Menya pugaet to, s kakoy skorost'yu razvivaetsya iskusstvennyy intellekt»: vospriyatie studentami iskusstvennogo intellekta v obuchenii inostrannym yazykam. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2024; Т. 33. № 4: 63–83. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-4-63-83>
6. Drugova E.A., Zhuravleva I.I., Zaharova U.S., Sotnikova V.E., Yakovleva K.I. Iskustvennyy intellekt dlya uchebnoy analitiki i etapy pedagogicheskogo proektirovaniya: obzor reshenij. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; № 4: 107–153. DOI: <https://doi.org/10.17323/1814-9545-2022-4-107-153>
7. Ivashchenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugrozy ili cennyy resurs? *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2023; Т. 32. № 4: 9–22. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2023-32-4-9-22>
8. Kicherova M.N. Principy pedagogicheskogo dizajna dlya obucheniya vzroslykh: vektory izmenenij i vozmozhnosti modelirovaniya na osnove obrazovatel'nykh tehnologij. *Science for Education Today*. 2024; Т. 14. № 3: 44–69. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2403.03>
9. Sysoev P.V. Chat-boty v obuchenii inostrannomu yazyku: problematika sovremennykh rabot i perspektivy predstoyaschikh issledovaniy. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023; № 3: 46–59.
10. Titova S.V., Temuriyan K.T. Intellektual'nye agenty v obuchenii IYa: tipologiya, vozmozhnosti, vyzovy. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 65: 262–287.
11. Drozhazhih N.V., Belyakova I.E. Cifrovoy t'yutor v tyumenskom gosuniversitete: opyt vnedeniya i ispol'zovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19. Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2022; № 2: 141–151. Available at: <http://linguistics-communication-msu.ru/articles/article/7564/>
12. Perevozchikova N.G., Smirnova Zh.V., Trutanova A.V. Rol' t'yutora v upravlenii samostoyatel'noy rabotoy obuchayuschih-sya. *ANI: pedagogika i psihologiya*. 2017; № 3 (20). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tyutora-v-upravlenii-samostoyatelnoy-rabotoy-obuchayuschih-sya>
13. Sartakov I.V. Cifrovoy t'yutor v upravlenii uchebnymi proektami. *Strategicheskie orientiry sovremennogo obrazovaniya: sbornik nauchnykh statej*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyy pedagogicheskij universitet, 2020: 133–136.
14. Rogal'skij E.S. Smart interfejs – cifrovoy t'yutor dlya "ESO". *Pedagogicheskie innovacii: tradicii, opyt, perspektivy*: sbornik trudov konferencii. Vitebsk: Vitebskij gosudarstvennyj universitet imeni P.M. Masherova, 2010: 168–170.
15. Edmett A. et al. Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future. London: British Council, 2024. Available at: https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2024-08/AI_and_ELT_Jul_2024.pdf
16. Selezneva V.V., Bunakova T.A. Perspektivy prepodavaniya inostrannogo yazyka v vysshej shkole v usloviyah razvitiya nejrosetej. *Magiya INNO: Perspektivy razvitiya lingvistiki i lingvodidaktiki v sovremennykh usloviyah*: sbornik materialov VI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva, 2024: 456–463. Available at: <https://inno-conf.ru/2024/6-2/impact-of-artificial-intelligence-on-eff-teaching-in-university-setting>
17. Konkol' M.M., Chigaseva M.A. Sociologicheskij portret prepodavatelya inostrannogo yazyka MGIMO v kontekste integracii instrumentov iskusstvennogo intellekta v obrazovatel'nyy paradigmatu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 85–90. Available at: <https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://cyberleninka.ru/article/n/sotsiologicheskij-portret-prepodavatelya-inostrannogo-yazyka-mgimo-v-kontekste-integratsii-instrumentov-iskusstvennogo-intellekta-v-pdf&ved=2ahUKEwjelmvy79iJAXUMLhAIHvGJsQFnoECBQQAQ&usq=AOvVaw2dpewBTnRB7WsQuJcpuOj>
18. Schebel'skaya E.G., Maer V.V. Primenenie iskusstvennogo intellekta v prepodavanii inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 76.
19. Chesnokova A.Yu. Kompetentnostnaya model' t'yutora v usloviyah cifrovoy ekonomiki. *Modern Economy Success*. 2020; № 3: 252–256.
20. Ahn J., Lee J., Son M. ChatGPT in ELT: disruptor? Or well-trained teaching assistant? *ELT Journal*. 2024; Т. 78. № 3: 345–355.
21. Sysoev P.V., Filatov E.M., Sorokin D.O. Obratnaya svyaz' v obuchenii inostrannomu yazyku: ot informacionnykh tehnologij k iskusstvennomu intellektu. *Yazyk i kul'tura*. 2024; № 65: 242–261. DOI: [10.17223/19996195/65/11](https://doi.org/10.17223/19996195/65/11)
22. Guz' Yu.A., Melkonyan A.A., Kulikova E.A. Vliyaniye iskusstvennogo intellekta na obrazovanie i obucheniye studentov pis'mennomu vyskazyvaniyu ("esse") na inostrannom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 146–148. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyaniye-iskusstvennogo-intellekta-na-obrazovanie-i-obucheniye-studentov-pismennomu-vyskazyvaniyu-esse-na-inostrannom-yazyke/viewer>

Статья поступила в редакцию 05.12.24

Serguntsova E.V., teacher-speech therapist, Center-Kindergarten No. 204 (Krasnodar); postgraduate, North Caucasus Social Institute (Stavropol, Russia), E-mail: cherep794@gmail.com

POSSIBILITIES FOR DEVELOPING ANALYTICAL SKILLS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS UNDER THE INFLUENCE OF FAMILY CULTURE. The article examines the concept of "family culture" from pedagogical, sociological approaches, as well as in the context of two definitions: "family" and "culture". The relevance of the study is determined by the fact that in most cases modern families do not have their own specific values, their own family culture, passed down from generation to generation. These contradictions bring dissonance not only to the spiritual and emotional development of the child, but also have an impact on intellectual development. The article defines analytical skills in children, their influence on the formation of further analytical skills necessary at the next stages of education and social life in general. Analogies of the influence of family culture on the development of analytical skills in children are given, as well as practical methods that contribute to the development of analytical skills within the framework of family culture are described. The conclusions determine the influence of family culture on the development of analytical skills in children.

Key words: family, family culture, influence, analytical skills, values, development, culture, thinking, child

Е.В. Сергунцова, учитель-логопед МАДОУ МО «Центр-детский сад № 204», соискатель АНО ВО «Северо-Кавказский социальный институт», г. Краснодар, E-mail: cherep794@gmail.com

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СЕМЕЙНОЙ КУЛЬТУРЫ

В статье рассматривается понятие «семейная культура» с педагогического и социологического подходов, а также в контексте двух дефиниций: «семья» и «культура». Актуальность исследования определяется тем, что в большинстве случаев современные семьи не имеют своих определенных ценностей, своей семейной культуры, передающихся из поколения в поколение. Данные противоречия вносят диссонанс не только в духовное, эмоциональное развитие ребенка, но и оказывают влияние на интеллектуальное развитие. В статье определены аналитические умения у детей, их влияние на формирование дальнейших аналитических навыков, необходимых на следующих ступенях обучения и социальной жизни в целом. Приведены аналогии влияния семейной культуры на развитие аналитических умений у детей, а также описаны практические методы, способствующие развитию этих умений в рамках семейной культуры. В выводах определено влияние семейной культуры на развитие аналитических умений у детей.

Ключевые слова: семья, семейная культура, влияние, аналитические умения, ценности, развитие, культура, мышление, ребенок

Семья, являющаяся основополагающим институтом общества, представляет собой уникальную и многогранную систему, в которой формируются не только базовые жизненные навыки, но и более сложные, такие как аналитические умения, необходимые для успешной адаптации в современном мире. Тема семейной культуры и ее влияния на развитие аналитических способностей у детей является актуальной и важной, поскольку именно в рамках семейных отношений закладываются основы мышления, критического анализа и способности к самостоятельному принятию решений. В условиях быстро меняющегося мира, где информация становится доступной в любой момент, умение анализировать, сопоставлять и делать выводы становится не просто желательным, а необходимым навыком для каждого человека.

В последнее десятилетие наблюдается значительное изменение в структуре и функциях семьи, чем и обусловлена актуальность данной работы. В связи с экономическими, демографическими, социально-педагогическими, психологическими и различными другими причинами специалист в области семейного воспитания И.А. Хоменко говорит о необходимости изучения семьи и разработки определенных технологий семейного воспитания [1]. Современные семьи сталкиваются с новыми вызовами, такими как влияние технологий, изменение социальных норм и ценностей, что, в свою очередь, требует переосмысления традиционных подходов к воспитанию детей. В этом контексте исследование семейной культуры как основы для формирования аналитических умений становится особенно важным, так как именно в семье закладываются моральные ориентиры, традиции и практики, влияющие на развитие личности ребенка.

Цель статьи – изучение понятия «семейная культура», определение взаимосвязи семьи и процесса развития аналитических умений.

В соответствии с целью исследования были поставлены и решены следующие задачи: 1) рассмотреть научные подходы в вопросе определения понятия «семейная культура»; 2) рассмотреть процесс формирования аналитических умений; 3) определить влияние семейной культуры на развитие аналитических умений у ребенка.

Научная новизна статьи определяется обращением к вопросу развития аналитических умений у ребенка как к одному из важных и базисных элементов всей мыслительной деятельности; изучением семейной культуры как одного из методов развития аналитических умений у детей; влиянием семейной культуры на аналитические умения у ребенка.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении понятия семейной культуры, определения аналитических умений, а также особенностей развития аналитических умений в семье.

Практическая значимость представлена выявленной взаимосвязью семейной культуры и развития аналитических умений у детей.

Методы исследования: обобщение и совокупность понятий; объединение научных идей, связанных с педагогическими практиками; систематизация научно-практического материала.

Что же имеется в виду под понятием «семейная культура»? Точного утвержденного определения не выявлено. Однако многие исследователи (А.Б. Беляева,

С.В. Гуркина, Л.Е. Дарский [2; 3]) рассматривают его в контексте дефиниции двух взаимосвязанных важнейших составляющих: семья и культура.

Российский социолог А.Г. Харчев семью определяет как исторически сложившуюся систему взаимосвязи супругов, родителей и детей, как малую социальную группу, элементы которой связаны родственными или брачными отношениями, общим бытом и взаимной моральной ответственностью и социальной необходимостью [4].

Теоретический анализ исследований позволил аккумулировать понятие семьи и определить для себя дефиницию «семья». Семья – это союз нескольких людей, состоящих в связях супружества или родительства, или родства, основанный на совместной семейной деятельности, нацеленный на преемственность поколений, социализацию детей и поддержку всех членов семьи.

В зависимости от сфер общественной жизни понятие культура трактуется по-разному. Изначально слово «культура» имеет три взаимосвязанных значения: возвращение, воспитание и поклонение. Данные компоненты можно представить в виде лестницы, первой ступенью которой будет поклонение (почитание), являющееся основой воспитания и возвращения. И чтобы прийти к пониманию, что же такое культура, необходимо преодолеть все три ступени одну за другой. Если же одну ступень пропустить, то дальнейшие действия не приведут к запланированным результатам. Культура бывает духовная и материальная, каждая из которых не может быть представлена без другой. Таким образом, культуру можно представить живым организмом, в котором происходят внутренние процессы отторжения и слияния, в результате которых появляется нечто новое [5].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова культура представляет собой совокупность человеческих достижений в подчинении природы, в технике, в образовании [6]. В контексте семьи это означает всеобщие достижения внутри семьи, во взаимодействии с природой, технологиями, образованием и обществом в целом.

Анализируя понятие семейной культуры, авторы К.П. Загороднова и Л.В. Мордовина выделяют важный структурный элемент – это духовные ценности, которые формируют дух семьи, определяющий семейную атмосферу в целом [7].

Определим семейную культуру как путь творческого (нестандартного) развития и возвращения (образования) общих ценностей, выстроенных на основе следующих сфер совместной семейной жизни:

- индивидуальное образование каждого в русле общего вектора развития;
- взаимодействие с окружающим миром;
- культура потребления и использования материальных благ;
- творческое развитие.

Развитие семейной культуры является одной из составляющих психического, физического и социального здоровья подрастающего поколения. Семейная культура – это целостное явление, которое предполагает наличие единственного семейного пространства, которое выстроено на системе определенных ценностей, имеющих свои ритуалы, традиции, правила. Семейная культура – это подвижная структура, выступающие субъекты которой вносят систематические изменения в ее развитие. И то, какие особенности присутствуют в семье, будет

накладывать отпечаток на всю духовно-нравственную атмосферу. Значит, можем говорить либо о наличии в какой-либо конкретной семье своей культуры, либо об отсутствии ее.

Семейная культура играет важную роль в развитии аналитических умений ребенка. Аналитические умения представляют собой совокупность таких мыслительных операций, как структурирование, сравнение, обобщение, классификация, прогнозирование. Аналитические умения являются определенной способностью накопления теоретических знаний, преобразования их в новую форму на основе логических операций [8]. Аналитические умения способствуют развитию критического мышления, формированию способности анализировать информацию, делать вывод и принимать рациональные решения. В семье ребенок учится наблюдать, анализировать и делать выводы, что в дальнейшем способствует эффективной учебе и активной жизни. Аналитические умения выступают основой для формирования навыков мышления, анализа и решения проблемных задач. Семейная культура представляет собой совокупность ценностей, традиций и образа жизни, которые передаются из поколения в поколение и оказывают непосредственное влияние на развитие детей. Семейная культура включает в себя уважение к мнению других, умение слушать и высказывать свои мысли, что помогает ребенку научиться рассматривать ситуацию с разных точек зрения и принимать взвешенные решения. Важно также отметить, что семейная культура включает в себя установление правил и границ, способствующих ребенку развить дисциплинированность и ответственность. Эти качества необходимы для успешного анализа и решения проблем.

Семейная культура может включать в себя общие увлечения и хобби, которые также способствуют развитию аналитических умений. Например, совместное решение головоломок или игры, требующие логического мышления, помогают ребенку развивать свои аналитические способности. Для развития познавательных способностей и личности в целом семья может сделать многое. Кто, как не близкие люди (мама, папа, бабушка, дедушка) при ежедневном наблюдении способны заметить своеобразные сигналы способностей, например, к чему ребенок проявляет наибольший интерес, каким видом деятельности любит заниматься. Созданию определенного интереса, развитию мыслительных способностей содействует атмосфера увлеченности, которая бытует в семье. Задачей родителей является создание в семье условий для всестороннего развития всех способностей ребенка, отсутствие которых лишает ребенка средств для реализации своих замыслов.

Большое влияние на развитие аналитических умений ребенка оказывает участие родителей и детей в совместной познавательно-поисковой, созидательной деятельности в домашнем кругу в свободное время. Формы организации совместного досуга определяются укладом жизни, возможностями, интересами и потребностями каждой семьи. Одним из основных практических методов, которые могут быть использованы в семейном воспитании по развитию аналитических умений, является проведение совместных интеллектуальных игр и заданий. Например, головоломки, кроссворды, логические задачи и игры на логику могут эффективно стимулировать у ребенка аналитическое мышление. Важно, чтобы такие мероприятия проходили в теплой и поддерживающей обстановке, где ребенок чувствует себя комфортно и непринужденно. Эмоциональное благополучие ребенка напрямую связано с его способностью к анализу и принятию решений, что в дальнейшем влияет на его поведение и жизненные выборы.

Библиографический список

1. Хоменко И.А. Педагогическая стратегия развития семейного воспитания в современной России. *Социальная педагогика*. 2013; № 3: 25–32.
2. Беляева А.Б. Традиционные семейные ценности. *Вестник Тамбовского университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2008; № 11: 170–175.
3. Дарский Л.Е. Рождаемость и репродуктивная функция семьи. *Демографическое развитие семьи*. Москва, 1979.
4. Харчев А.Г. *Социология семьи: проблемы становления науки*. Москва: Центр социального прогнозирования, 2003.
5. Бирюкова Е.А. О значении понятия «Культура». *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2016; № 12-4: 131–134.
6. Ушаков Д.Н. *Большой толковый словарь русского языка*. Москва: Дом Славянской книги, 2008.
7. Ахмедова Т.М. Семейная культура молодежи как предмет научно-исследовательских практик. *Вестник Социально-педагогического института*. 2018; № 2 (26): 57–66.
8. Сергунцова Е.В. Сущность понятия «аналитические умения» и его составляющие. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 224–226.
9. Саенко Л.А. Развитие аналитических умений у обучающихся на разных возрастных этапах в процессе экспериментирования. *Вестник Северо-Кавказского федерального университета*. 2022; № 4 (91): 260–265.
10. Саенко Л.А. Педагогические условия формирования аналитических умений у студентов вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 3 (94): 90–92.

References

1. Homenko I.A. Pedagogicheskaya strategiya razvitiya semejnogo vospitaniya v sovremennoj Rossii. *Social'naya pedagogika*. 2013; № 3: 25-32.
2. Belyaeva A.B. Tradicionnye semejnye cennosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2008; № 11: 170-175.
3. Darskiy L.E. Rozhdaemost' i reproduktivnaya funkciya sem'i. *Demograficheskoe razvitiye sem'i*. Moskva, 1979.
4. Harchev A.G. *Sociologiya sem'i: problemy stanovleniya nauki*. Moskva: Centr social'nogo prognozirovaniya, 2003.
5. Biryukova E.A. O znachenii ponyatiya «Kul'tura». *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2016; № 12-4: 131-134.
6. Ushakov D.N. *Bo'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Dom Slavyanskoy knigi, 2008.
7. Ahmedova T.M. Semejnaya kul'tura molodezhi kak predmet nauchno-issledovatel'skikh praktik. *Vestnik Social'no-pedagogicheskogo instituta*. 2018; № 2 (26): 57-66.
8. Serguncova E.V. Sushchnost' ponyatiya «analiticheskie umeniya» i ego sostavlyayushchie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 224-226.
9. Saenko L.A. Razvitiye analiticheskikh umenij u obuchayushchih na raznykh vrazrastnykh etapah v processe eksperimentirovaniya. *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2022; № 4 (91): 260-265.
10. Saenko L.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya analiticheskikh umenij u studentov vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 3 (94): 90-92.

Статья поступила в редакцию 05.12.24

Tarasova L. Yu., senior teacher, Department of the English Language for Professional Communication, Financial University under the Russian Federation Government (Moscow, Russia), E-mail: tarasovkom@mail.ru

EFFECTIVENESS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The paper examines foreign language training implemented in a non-linguistic university and its effectiveness in digital transformation of the higher education and society on the whole. The main directions of this implementation are traced. Characteristic features of the pedagogical conditions system, whose observance will allow the most effective relevant directions in the modern Russian universities space implementation, are highlighted and described. The author also suggests didactic tasks, the solution of which will contribute to these conditions implementation in practice. The most significant educational results are formulated, which can be achieved upon completion of the foreign language communicative competence among non-linguistic students. The work also reveals information resources that can be successfully used in the implementation of such activities.

Key words: higher education, foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, innovative educational technologies, student, teacher

Л.Ю. Тарасова, ст. преп., ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: tarasovkom@mail.ru

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема повышения эффективности иноязычной подготовки, реализуемой в стенах нелингвистического вуза, в условиях цифровой трансформации системы высшего образования и жизни общества в целом. Прослеживаются основные направления реализации процесса обучения иностранному языку лиц, осваивающих неязыковые направления подготовки. Выделяются и описываются характерные особенности системы педагогических условий, соблюдение которых позволит максимально эффективно реализовывать соответствующие направления в пространстве современных отечественных вузов. Автором предложены также и дидактические задачи, решение которых будет способствовать воплощению данных условий на практике. После этого формулируются наиболее существенные образовательные результаты, могущие быть достигнутыми по завершении организованного таким образом процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности у студентов-нелингвистов. Также в работе речь идёт об информационных ресурсах, которые могут быть с успехом применены при осуществлении такой деятельности.

Ключевые слова: высшее образование, иностранный язык в вузе, иностранный язык в неязыковом вузе, инновационные образовательные технологии, студент, преподаватель

Актуальность темы исследования может быть обоснована фактом глубоких изменений в целевых установках процесса обучения иностранному языку студентов, осваивающих нелингвистические направления. Действительно, на протяжении последних десятилетий в большинстве отраслей человеческой деятельности фиксируется интенсивная реализация крупных международных проектов (Н.А. Абулайсова, А.Д. Гафаров, М.А. Головин, Э.Н. Диденко, У.О. Максудов, А.А. Стремьяков, М.А. Хлыбова). Каждый такой проект – не просто следствие чьей-либо инициативы. Их претворение в жизнь в большинстве случаев связано с необходимостью дать ответ на один из тех глобальных вызовов, успешность противодействия которым определяет ход всей дальнейшей истории России и мира. Возможной же их реализацию делает совершенствование и расширение использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Такие устройства, программы и сетевые сервисы позволяют реализовать ряд преимуществ, к каковым относятся:

- эффективная координация усилий исследователей и практиков, находящихся на весьма значительном расстоянии друг от друга;
- экономия времени и сил сотрудников за счёт полной или частичной автоматизации рутинных операций;
- возможность при прогнозировании явлений и процессов производить более точные, безошибочные расчёты, максимально учитывающие влияние всех возможных факторов;
- обеспечение почти мгновенного обмена наиболее актуальными данными между участниками проекта (Ж.А. Абалян, Д.М. Мурзаева, М.Ч. Сагидова).

В виду вышеизложенного главной целью овладения иноязычными компетенциями для студентов неязыковых вузов в настоящее время является складывание общестуденческой компетентности. Достаточный уровень её развития в перспективе позволит им эффективно коммуницировать с коллегами и заказчиками, представляющими иные этнические общности (Ж.А. Абалян, Э.Н. Диденко, Д.М. Мурзаева, А.А. Стремьяков).

Естественно, что подобные образовательные результаты будут в полной мере достижимы лишь при условии внесения определённых модернизаций в процесс обучения иностранному языку. Выше мы уже убедились, что их взаимодействие с иностранцами в ходе реализации профессиональных обязанностей будет осуществляться по преимуществу в дистанционном формате при широком использовании возможностей современных ИКТ. Соответственно, актуализируются вопросы, связанные с применением таких технологий при изучении будущими высококвалифицированными специалистами соответствующей предметной области. Некоторые из этих проблем получают частичное раскрытие в рамках настоящей статьи.

Её цель, таким образом, заключается в рассмотрении ключевых аспектов повышения эффективности иноязычной подготовки, реализуемой в стенах нелингвистического вуза, в условиях цифровой трансформации системы высшего образования и жизни общества в целом.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

- определить основные направления реализации процесса формирования элементов иноязычной компетентности у лиц, обучающихся на нелингвистических направлениях подготовки;

ческих направлениях подготовки;

- продемонстрировать систему педагогических условий, соблюдение которых позволит максимально эффективно реализовывать соответствующие направления в пространстве современных отечественных вузов;
- привести дидактические задачи, решение которых будет способствовать воплощению данных условий на практике;
- сформулировать наиболее существенные образовательные результаты, могущие быть достигнутыми по завершении организованной таким образом иноязычной подготовки студентов-нелингвистов;
- охарактеризовать информационные ресурсы, которые могут быть с успехом применены в данном процессе.

Методы исследования, применявшиеся во время подготовки статьи, включали анализ специальной литературы и рефлексию автором собственного педагогического опыта.

Её научная новизна заключается в определении основных направлений реализации процесса формирования элементов иноязычной компетентности у лиц, обучающихся на нелингвистических направлениях подготовки в эпоху глобализации и цифровизации.

Теоретическая значимость статьи состоит в формулировке тех образовательных результатов, что могут быть достигнуты по итогам организованного таким образом обучения иностранному языку студентов-нелингвистов.

Практическая значимость видится в выявлении возможностей некоторых информационных ресурсов при достижении обозначенных образовательных результатов.

В условиях современной организации высшего образования (ВО) процесс формирования иноязычной компетентности у студентов, осваивающих нелингвистические специальности, может быть реализован в трёх направлениях: когнитивном, содержательном и деятельностном [1]. Рассмотрим их подробнее.

Первое направление связано с освоением будущими специалистами ключевых профессиональных концептов. Так как мы говорим об их обучении иностранному языку, то речь, естественно, идёт о концептах, характерных для иноязычной культуры. Однако этим его реализация не исчерпывается. Дело в том, что овладение профессионально ориентированной речью на иностранном языке подразумевает знакомство с соответствующей терминологией, представленной на языке родном [2]. Отсюда следует, что успешная реализация когнитивного или познавательного направления связана с освоением студентами неязыковых вузов профессиональных концептов и иноязычной, и родной культур.

Содержательное направление подразумевает усвоение студентами профессиональной иноязычной лексики, а на её основе – формирование представлений о социокультурном контексте стран изучаемого языка [3]. Необходимым при этом является учёт особенностей реализации ими профессиональных обязанностей в ближайшем будущем.

Третье же направление предполагает развитие у обучающихся системы компетенций, позволяющих реализовывать различные виды иноязычной коммуникации на приемлемом уровне [4]. Подчёркнём, что речь идёт об эффективном взаимодействии, преимущественно в профессиональной сфере.

Таблица 2

Дидактические задачи, которые должны быть решены в ходе процесса обучения ИЯ студентов неязыкового вуза, реализуемого в эпоху цифровизации

Основные компоненты педагогического процесса	Формулировки задач
Мотивационный	Создание таких ситуаций, при которых реализация обучения будет в максимальной степени способствовать формированию у обучающихся глубокого осознания важности иноязычной подготовки для достижения успехов в ходе реализации профессиональной и иной социально значимой деятельности [1]
Содержательный	Развитие у студентов-нелингвистов комплекса компетенций, необходимых для реализации эффективных сетевых поисков необходимых данных, презентованных с широким использованием средств изучаемого языка Формирование у будущих профессионалов знаний, умений и навыков, позволяющих производить оценку и переработку такого рода информации, в т. ч. с применением новейших средств ИКТ Складывание у обучающихся основных элементов критического мышления и навыков его реализации, в т. ч. по ходу вышеописанных действий
Грамматический	Применение только актуальной учебной и научной литературы Обязательное обращение к передовым образовательным технологиям
Стилевой	Обеспечение возможно более эффективного усвоения будущими профессионалами знаний о различных стилях общения на изучаемом языке и навыков их практического применения [3]
Лингвистический	Моделирование в ходе подготовки и реализации соответствующего процесса целостного контекста общения между представителями различных этнокультурных общностей Достижение максимального соответствия современным особенностям «живого» иностранного языка материала, транслируемого обучающимся

Успешная реализация перечисленных выше направлений представляется возможной в случае соблюдения определённых условий участниками педагогического процесса (табл. 1).

Таблица 1

Условия успешного практического воплощения основных направлений обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов

№ п/п	Формулировка условия
1	Оптимальное соотношение между теоретической и практической составляющими учебного процесса
2	Широкое использование инновационных приёмов и методов мониторинга его результатов
3	Обеспечение возможностей для реализации индивидуальных образовательных траекторий учащихся
4	Генерация в рамках аудиторных занятий такой обстановки, которая будет стимулировать студентов к реализации эффективных поисков актуальной иноязычной информации по осваиваемой ими профессии, её критической оценки, обработки и последующему эффективному использованию
5	Максимальная реализация возможностей, существующих сегодня для построения интересующего нас процесса на основе инновационных методологии и инструментальной базы
6	Постоянная актуализация его содержания [5]

В свою очередь, реализация по ходу образовательной практики системы педагогических условий, приведённой в таблице 1, тесно связана с успешным решением ряда дидактических задач. Последние могут быть систематизированы в соответствии с мотивационным, содержательным, грамматическим, стилевым и лингвистическим компонентами педагогического процесса. Охарактеризуем их более детально (табл. 2).

Как видим, организация процесса обучения иностранному языку студентов, осваивающих нелингвистические направления подготовки, с необходимостью должна претерпеть ряд существенных изменений. Они, в свою очередь, не могут не сказаться на его результатах. В число таковых мы с определённой долей уверенности можем включить следующие:

- выработанная индивидуальная стратегия личностного, делового и профессионального общения, реализуемого с широким использованием иноязычных коммуникативных средств;
- сформированная на приемлемом уровне система умений и навыков, позволяющая выпускнику эффективно оперировать иноязычным дискурсом;
- наличие системы представлений об основных вербально-семантических средствах, характерных для изучаемого языка [5];
- способность к их эффективному использованию в различных, в том числе нестандартных, коммуникативных ситуациях;
- умение эффективно и корректно решать профессиональные задачи при интенсивном использовании средств ИЯ.

Достижение же таких результатов делает необходимым переход от системы учебно-методических комплексов (УМК) к единым образовательным электронным ресурсам. Они должны интегрировать не только учебную информацию, но также вспомогательные материалы, представленные в различных форматах (текстовом, мультимедийных презентаций, аудиовизуальном). Их создание и применение подразумевает обязательное соблюдение модульного принципа организации. Освоение же каждого информационно-тематического модуля, в свою очередь, с необходимостью должно сопровождаться реализацией возможностей современных технологий объективной оценки степени сформированности у обучающихся необходимых компетенций [2].

Безусловно, такие ресурсы могут быть созданы силами сотрудников вуза или сторонних разработчиков, получивших от него соответствующий заказ. Однако в вводной части настоящей статьи мы уже упомянули такую тенденцию в развитии современного общества, как информатизация большинства сфер его жизни. В таких условиях перспективным также представляется обращение к возможностям уже существующих ресурсов. Выделим основные их типы:

Библиографический список

- Максудов У.О. Современные методы и приёмы обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Язык и культура*. 2020; № 49: 242–254.
- Абалян Ж.А. Электронная платформа Взгляни, виртуальная реальность и Chat GPT как средства реализации персонализированного подхода в процессе изучения иностранного языка в профессиональной сфере в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 5–8.
- Диденко Э.Н. Повышение эффективности онлайн-обучения иностранным языкам как многоуровневый процесс в рамках цифровизации образовательной среды. *Современное педагогическое образование*. 2021; № 5: 36–43.
- Головчин М.А. Институциональные ловушки цифровизации российского высшего образования. *Высшее образование в России*. 2021; № 3: 59–75.
- Сагидова М.Ч., Мурзаева Д.М., Абулайсова Н.А. Специфика преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей в условиях цифровизации системы высшего образования. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 411–414.

References

- Maksudov U.O. Sovremennyye metody i priemy obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov. *Yazyk i kul'tura*. 2020; № 49: 242–254.
- Abalyan Zh.A. 'Elektronnaya platforma Vznaniya, virtual'naya real'nost' i Chat GPT kak sredstva realizatsii personalizirovannogo podhoda v processe izucheniya inostrannogo yazyka v professional'noy sfere v vuzе. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 5–8.

3. Didenko E.N. Povyshenie effektivnosti onlajn-obucheniya inostrannym yazykam kak mnogourovnevnyj process v ramkah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 5: 36-43.
4. Golovchin M.A. Institucional'nye lovushki cifrovizacii rossijskogo vysshego obrazovaniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; № 3: 59-75.
5. Sagidova M.Ch., Murzaeva D.M., Abulajsova N.A. Specifika prepodavaniya inostrannykh yazykov studentam neyazykovykh special'nostej v usloviyah cifrovizacii sistemy vysshego obrazovaniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 411-414.

Статья поступила в редакцию 05.10.24

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-251-254

Shcherbaneva A.V., senior teacher, Department of the English Language for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru

ON THE ROLE OF DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-SPECIALIZED UNIVERSITY. Discussion is an effective method of teaching a foreign language in a non-core university. With the help of this educational method, it is possible to teach students to think critically, make arguments, and also stimulate them to be more involved in the educational process. The article provides examples of studies proving the effectiveness of discussions and their justification as a pedagogical approach. In the course of the study, two important aspects of the influence of active involvement of students in a discussion of educational material are also identified, namely, awakening interest in a foreign language and developing communication skills. In addition, discussions help to make the working atmosphere more relaxed, friendly, conducive to an active exchange of ideas and opinions. The author concludes that teaching foreign languages in non-specialized universities requires a multifaceted approach that takes into account the diverse needs and backgrounds of students. By focusing on practical skills relevant to their future careers, leveraging technology, and stimulating motivation through engaging content, educators can enhance the learning experience and prepare students for successful communication in professional life.

Key words: discussion, communication, students, learning, foreign language, skill

A.B. Щербанева, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AVShcherbaneva@fa.ru

О РОЛИ ДИСКУССИИ КАК МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ

Дискуссия представляет собой эффективный метод обучения иностранному языку в непрофильном высшем учебном заведении. При помощи этого образовательного метода можно научить студентов критически мыслить, приводить аргументы, а также стимулировать их быть более вовлеченными в учебный процесс. В статье приводятся примеры исследований, доказывающих эффективность дискуссий и их оправданность как педагогического подхода. В ходе данного исследования было также выявлено два важных аспекта влияния активного вовлечения студентов в обсуждение учебного материала, а именно пробуждение интереса к иностранному языку и развитие коммуникативных навыков. Кроме того, дискуссии помогают сделать рабочую атмосферу более непринужденной, доброжелательной, способствующей активному обмену идеями и мнениями. Автор делает вывод о том, что преподавание иностранных языков в неспециализированных университетах требует многогранного подхода, учитывающего разнообразные потребности и происхождение студентов. Сосредоточившись на практических навыках, актуальных для их будущей карьеры, эффективно используя технологии и стимулируя мотивацию с помощью увлекательного контента, преподаватели могут улучшить процесс обучения и подготовить студентов к успешному общению в профессиональной жизни.

Ключевые слова: дискуссия, коммуникация, студенты, обучение, иностранный язык, навык

Актуальность изучения роли дискуссии как метода обучения иностранному языку в непрофильном вузе связана с несколькими факторами. Прежде всего стоит отметить, что освоение иностранных языков нередко представляет значительную трудность для студентов, поэтому внедрение любого метода, облегчающего этот процесс, должно быть поощрено. Дискуссия является частью общения человека не только в университетской аудитории, но и в повседневной жизни. Те коммуникативные навыки, которыми студенты пользуются каждый день, способны повлиять на их вовлечение в дискуссию на занятии. Это позволяет им практиковать свои лингвистические умения, в том числе правильную постановку акцента, грамматические правила и расширять словарный запас. При этом активно задействуются их способности вести беседу, монолог, аргументированно отвечать собеседнику. Это позволит студентам практиковать иностранный язык в атмосфере, максимально приближенной к их повседневному общению. Таким образом, изучение роли дискуссии при обучении студентов может помочь взглянуть на взаимосвязь коммуникации и успешного освоения иностранного языка [1–10].

Целью данной статьи является анализ преимуществ дискуссии в процессе преподавания английского языка студентам непрофильного вуза.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1. исследовать потенциальный эффект вовлечения студентов в дискуссию на занятиях иностранного языка в непрофильном вузе на их успеваемость; 2. проанализировать достоинства и недостатки метода дискуссии, применяемого в неспециализированном вузе, учебная программа которого уделяет ограниченное внимание изучению иностранных языков.

Методы исследования представляют собой теоретические подходы (анализ литературы, посвященной подготовке и обучению студентов иностранных языков, в том числе сконцентрированной именно на неспециализированных образовательных учреждениях), а также практические подходы, а именно разработка рекомендаций для проведения наиболее эффективных занятий иностранного языка.

Научная новизна статьи обусловлена ее концентрацией на особенностях образовательного процесса в непрофильных вузах, а также сложностях, с которыми сталкиваются их студенты, так как существующие исследования в основном уделяют внимание профильным образовательным учреждениям, где создаются полноценные условия для погружения в максимально эффективную учебную обстановку для изучения иностранного языка. Данное исследование нацелено на то, чтобы восполнить пробел в подобных научных работах, а так-

же привлечь внимание студенческого и научного сообществ к данному аспекту учебного процесса.

Теоретическая значимость статьи состоит в обзоре научной литературы об учебных дискуссиях как важном методологическом приеме. Практическая значимость заключается в анализе эффекта, производимого разнообразными дискуссиями на достижение адекватных навыков у студентов. Между способностью свободно делиться своим мнением на занятии и использованием иностранного языка прослеживается четкая связь. Это дает студентам уверенность в самопрезентации, оказывая положительный психологический эффект на всю их успеваемость. Учитывая эту особенность, работа способна подсветить важные преимущества поощрения активной коммуникации на занятиях иностранного языка между студентами и, как следствие, стимулировать выработку дополнительных методов, которые смогут помочь студентам преодолеть страхи изучения иностранного языка.

Дискуссия – это один из самых важных компонентов процесса обучения, в том числе и преподавания иностранных языков. При помощи обсуждения можно создать продуктивное взаимодействие между студентами. «Удачная организация, проведение и завершение дискуссии зависят от многих факторов и, прежде всего, от понимания самой проблемы ее участниками» [2, с. 319]. То есть прежде всего студенты должны понимать цель такой интерактивности, которая преобразует пассивное восприятие информации в активное усвоение материала. Во время дискуссии студенты изучают учебный материал, находя ему применение для защиты своего мнения и позиции. Г.Ф. Трифонов отмечает, что «наличие конкурирующих теорий, столкновение, споры между сторонниками этих теорий – яркое проявление закона единства и борьбы противоположностей в научном познании» [10, с. 109]. Таким образом, студенты, которые учатся говорить и слушать, лучше запоминают предлагаемые им материалы. Они смогут легче справиться с такими задачами, как анализ и объединение информации. Дискуссии дают студентам возможность привыкать к неожиданным точкам зрения, а также учат взвешенно относиться к аргументам и контраргументам, выбирая наиболее подходящие доказательства и обоснования, подкрепляющие их идеи. В процессе обсуждений также вырабатывается навык творчески подходить к решению вопросов.

Помимо того, что студенты тренируют вербальные навыки, дискуссии развивают их умение работать с дидактическим материалом. При этом преподаватель и студенты отвечают или, по крайней мере, учатся отвечать за то, что они говорят. За каждое утверждение, которое направляет беседу в нужное русло, дополняют

ее и делает обсуждение значимее. Важно особо отметить, что лучше, если преподаватель или тот из студентов, кто начинает дискуссию, обладает стратегией, задавая вопросы, подталкивая остальных присутствующих к участию, провоцируя в некоторой мере, или даже молчит тогда, когда это уместно. Он разъясняет и инструктирует, когда это необходимо, но не делает это эффективно, не тратя времени или слов. Учитель гарантирует, что обсуждение идет в подходящем темпе: не слишком быстро, чтобы помешать развитию идей, и не слишком медленно, чтобы поддерживать интерес и динамику. Навык, который студенты приобретают, чтобы успешно взаимодействовать с преподавателем и остальными участниками, существует не только для их успеваемости в аудитории, но и способен стать их важной чертой в реальной жизни, так как он способствует выстраиванию взаимоотношений между людьми. Также стоит отметить, что, несмотря на боязнь совершать ошибки, посредством такого опыта они учатся анализировать свои недостатки и, опираясь на аналогичную учебную работу остальных студентов, вырабатывать наиболее подходящие лично им стратегии достижения лучших результатов.

Другими словами, способность говорить на иностранном языке не может сформироваться в изолированной среде. Человеку нужен собеседник. Рассмотрим конкретный пример. На занятии по иностранному языку на обсуждение выносятся тема «Необходимость чтения как условия расширения кругозора». Данная тема не является узкоспециализированной, а значит, в ней активно участвовать может любой из студентов. Они могут поделиться своим мнением, собственными установками и убеждениями, даже если их позиция не является общепринятой. То есть в учебной дискуссии главной целью является не достижение истинного факта или даже согласия между собеседниками, а тренировка понимания речи и способность сформулировать собственную мысль или идею на иностранном языке. Однако это не отменяет того, что во время таких занятий исключена рефлексия на обсуждаемую тему. Размышление и осмысление позволяет студентам достичь самопознания, пусть и в незначительной степени. Внимательное отношение к собеседнику – это ключ к академическому и коммуникативному прогрессу. «Всё это способствует развитию внутренних возможностей личности и раскрытию творческого потенциала студентов» [6, с. 787].

Важным аспектом в дискуссии является баланс между теоретическими знаниями и реализацией их студентами. В идеале именно эта задача должна быть достигнута преподавателем. Успешное освоение новых знаний напрямую зависит от того, научились ли студенты применять их на практике. На занятиях иностранного языка это особенно важно, так как не представляется возможным научить студента говорить, если он будет изучать этот аспект только теоретически. Преподаватель должен понимать, когда следует приложить усилия, чтобы заставить студента поделиться мыслями, а когда следует позволить ему отклониться от темы. Спонтанная беседа имеет свои плюсы, но для того чтобы результаты были ощутимыми, необходим четкий план и постановка целей и задач для каждого занятия. Это поможет в конце семестра или всего учебного года подвести итоги и проанализировать, с чем именно студенты справляются быстрее, а что из учебной программы представило для них особые затруднения. Комплексный метод позволит нацелить студентов на конкретные результаты в конце каждого занятия. При этом важно не забывать о концептуальной составляющей пользы проведения дискуссий как метода запоминания информации, а также вида социального взаимодействия. Для этого преподаватель должен уметь вовлечь всех в предметный и продолжительный разговор, придавая комментариям отдельных участников больший масштаб. Если в ходе беседы участники высказывают противоположные мнения, необходимо поощрять их защищать свою позицию, сохраняя доброжелательность по отношению к оппоненту. Таким образом, студенты смогут создать высокоэффективную коммуникативную общность, обмениваясь не только идеями, но и конструктивной энергией.

Рассмотрим теперь, с какими конкретными необычными сложностями могут столкнуться преподаватели иностранного языка. Прежде всего, как правило, студенты непрофильных вузов имеют неоднородную языковую подготовку, в связи с чем в одной группе могут обучаться как те, кто говорит бегло на иностранном языке, так и те, кто совсем не знаком с языком. Это значит, что занятие должно быть распланировано так, чтобы учитывать все уровни знаний. Однако студенты с более обширными знаниями не должны оставаться без внимания, пока весь материал выстраивается вокруг отстающих. От студентов ожидается активное построение собственных идей и их понимания, например, установление связей между изучаемыми данными, построение ментальных схем и разработка новых концепций. Еще одну сложность представляет освоение профессиональной лексики, которая может потенциально быть полезной студентам в их деятельности. В данном случае необходимо сконцентрироваться на самой востребованной лексике с разработкой индивидуального словаря для каждого студента. Так, например, обучающийся сможет не просто побеседовать на отвлеченную тему, но и рассказать о своей специальности. Дискуссия должна быть особенно подходящей для определенных образовательных целей, таких как помощь студентам в понимании текстов, изучении сложных концепций и рассмотрении различных точек зрения на проблемы, связанные с их профильными требованиями. Например, студентам экономических специальностей следует предлагать к изучению специализированную терминологию, помимо развития общих языковых навыков.

Поэтому дискуссии должны представлять собой четко определенные области знаний или навыков, например, стратегии понимания прочитанного и его ин-

терпретацию. «В связи с этим необходимо уделять значительную долю внимания исследованию специфики и сущности организационного образовательного процесса в данном направлении, а также ставить все новые проблемы применения тех или иных методов в процессе обучения английскому языку будущих специалистов» [5, с. 2]. Желание студентов уделять внимание иностранному языку играет не последнюю роль, и доносить новый материал до них особенно сложно, когда этот предмет является у них не самым востребованным по сравнению с их главной специализацией. Если преподавателю удастся использовать современные технологии или приемы интерактивности, занятие может оказаться гораздо более интересным для молодых людей. Организация дискуссий требует балансирования потенциально конфликтующими элементами. Например, поддержания четкой тематической фокусировки при реагировании на неожиданные заявления и темы, предлагаемые студентами. При этом изучение иностранного языка невозможно без погружения в культурные особенности той или иной страны. Хотя в последние годы мультикультурализм стал источником многих проблем, студентов стоит познакомить с разными сторонами межкультурного процесса.

В условиях развивающихся технологий есть возможность сделать упражнения увлекательнее, заставляя студентов активно реагировать на учебный материал. Совершенно очевидно, что у каждого образовательного учреждения будет свой подход к организации процесса. Поэтому намного продуктивнее будет, если в дополнение к этому вузы разработают для своих студентов тот подход с применением дискуссий, который станет наиболее адаптивным для каждой специальности, удовлетворяя потребности обучающихся и не нагружая их дополнительными занятиями, которые только осложняют их способность усваивать материал. Прежде всего, должен быть выработан гибкий график и формат проведения дискуссий, который бы вписывался в общее студенческое расписание. Например, полностью посвятить одно из занятий дебатам или обсуждению одной из тематик. Если учебная программа этого не позволяет, то следует разделить занятие на две части. В первой, например, повторить пройденный материал в виде теста или контрольной, а во второй – использовать методику дискуссии, активно вовлекая всех присутствующих студентов. Здесь следует снова обратиться к концепту дискуссии в образовании.

Этот метод побуждает студентов выражать свое мнение, отстаивать свою точку зрения и выслушивать различные мнения. Такое взаимодействие не только улучшает языковые навыки, но и развивает критическое мышление и способность решать проблемы. В благоприятной обстановке занятия студенты чувствуют себя более защищенными и мотивированными к участию, что может привести к повышению уверенности в использовании целевого языка. Обсуждение способствует созданию кооперативной учебной среды, в которой студенты работают вместе, чтобы изучать темы и делиться знаниями. Такое сотрудничество помогает развивать социальные навыки и поощрять уважение к различным мнениям. Благодаря групповым обсуждениям студенты могут поддерживать процессы обучения друг друга, что делает это особенно полезным для тех, кто может испытывать трудности с традиционными методами обучения. Кроме того, преподаватели могут выбирать соответствующие темы, которые соответствуют интересам или текущим событиям студентов, делая процесс обучения более интересным и значимым. Эта релевантность помогает сократить разрыв между академическим обучением и повседневной жизнью.

Методы обсуждения в преподавании языка улучшают навыки говорения и слушания студентов, а также их способность выражать и анализировать идеи. Это демонстрируется многими исследованиями. Например, Х.Х. Ахмеров отмечает, что дискуссия «научит студентов не только грамотному изложению своих мыслей, но и подготовит к учебно-исследовательской деятельности» [1, с. 45]. При этом Кларин М.В. отмечает, что «несмотря на глубокий психологический анализ возможностей диалогового взаимодействия в обучении, в российской педагогике дискуссия как способ построения образовательного процесса, способ работы учителя почти не разрабатывалась до 1990-х гг.» [3, с. 61], хотя современность отличается возрождением интереса к этому аспекту. Еще сложнее обстановка в неязыковых образовательных учреждениях. «Несмотря на столь явные преимущества метода учебной дискуссии, он редко используется на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе» [9, с. 169]. Это объясняется многими причинами.

Многие студенты могут с большой неохотой участвовать в обсуждении даже тех тем, которые им искренне интересны, так как у них может отсутствовать необходимый словарный запас и навыков выстраивания грамматических структур для эффективного участия в обсуждениях. Кроме того, большую роль играет их боязнь ошибиться, которая, как правило, вызвана общим стрессом, связанным со сложностями в учебе, отсутствием поощрения со стороны преподавателей или осуждением сверстников. Это может привести к разочарованию и отчуждению от вовлечения в обсуждение, из-за чего преподаватели не решаются использовать этот метод. Как результат, этот метод становится не самым предпочтительным и популярным в неязыковом вузе. В результате этого дискуссии игнорируются и не включаются в учебную программу. Студенты, которые привыкли к более спокойным методам обучения, будут тяжело привыкать к новому способу практики языка, которая заставит их активнее проявлять себя. Большую роль играет количество часов, отведенных на занятия иностранным языком. Во многих случаях преподаватели предпочитают уделять внимание грамматическим упражнениям и увеличению вокабуляра, нежели работать над коммуникативными навыками.

В результате студенты оказываются в ситуации, когда у них нет возможности реализовать способность вести беседу на иностранном языке, хотя в соответствии с учебной программой от них это может потребоваться.

Научить студентов не бояться вовлекаться в дискуссию на иностранном языке достаточно сложно, однако особенное затруднение состоит в том, что сами преподаватели не всегда знают, как добиться этого результата. В данном случае есть смысл говорить о навыке проведения и преподавания образовательных дискуссий, которым должен обладать педагогический состав, достижение которого представляет собой многоаспектную задачу со множеством препятствий, таких как:

1. Сложности с обучением педагогического состава. Как правило, преподавателей непрофильных вузов готовят по программе, которая практически не затрагивает активное использование дискуссий на занятиях. Это может стать результатом того, что даже сам преподаватель испытывает трудности с правильным построением такого занятия, в частности, не знает, как эффективно направлять студентов и подталкивать их к воодушевленному участию в обсуждении.

2. С этим напрямую связана следующая проблема, заключающаяся в отсутствии правильного подхода к обучению ведению дискуссии. Преподавателям необходимо учитывать несколько параметров, а именно: скорость, вовлеченность, осмысленность, логичность и, так как речь идет в данном случае об иностранном языке, правильное использование грамматических структур и лексических единиц. Без понимания, как стимулировать дискуссию между студентами таких вузов, преподаватели рискуют упустить момент, когда участники потеряют нить повествования или изначально цель обсуждения.

3. Студенческая и преподавательская нагрузка. Работа современных российских преподавателей связана с большими нагрузками, в условиях которых учебный план представляет собой жестко структурированный график, практически не допускающий наличие свободного времени на получение дополнительного образования и освоение дополнительных методик. В связи с этим те методы, которые не включены в официальную программу, с небольшой вероятностью окажутся опробованы на занятиях. В итоге отсутствие времени оказывает существенный эффект на учебную тактику. С другой стороны, пересмотр программы смог бы сделать ее более гибкой и результативной.

4. Нежелание менять устоявшуюся программу. Нередко преподаватели придерживаются знакомой и проверенной временем тактики ведения занятия, не желая пробовать новые методики. Современный подход может вызывать недоверие у преподавателя просто потому, что он кажется нарушением привычной учебной обстановки. Стремление прислушаться к мнению студентов в этом случае может сыграть злую шутку, так как если внутри коллектива не поощряют дискуссии, преподаватель идет на поводу у студентов и исключает из плана непопулярные упражнения.

В связи с этим можно выделить несколько важных аспектов и изменений, которые смогли бы помочь преподавателям освоить навык проведения дискуссии:

- организация курсов дополнительного образования для педагогов, которые включают в себя освоение современных инструментов и методик;
- активный обмен опытом с другими коллегами. Это позволит педагогам рассматривать процесс дискуссий со стороны и оценивать его более адекватно;
- различные сообщества и группы поддержки в социальных сетях и мессенджерах. Также стоит обратить внимание на молодых педагогов, которым потребуется наставничество и совет старших коллег. Кроме того, это позволит преподавателям получить обратную связь;
- проведение открытых уроков может стать отличной практикой как для преподавателей, так и для самих студентов. Однако важно помнить, что цель таких занятий – научить студентов смело общаться, а преподавателей активнее развивать навык проведения дискуссий, а не критика всех участвующих в чистом виде;
- современные технологии, призванные для того, чтобы сделать дискуссию более интерактивной и познавательной.

Организовать дискуссию – это искусство. Но, как и в любом другом художественном начинании, существуют определенные методы, которые повышают шансы на успех. Независимо от темы обсуждения, необходимо учитывать климат в классе, имеющиеся навыки студентов и используемый язык обучения, чтобы способствовать достижению результатов обучения, которых преподаватели надеются достичь. Существует несколько эффективных методов. Одним из ключевых моментов для создания благоприятной атмосферы в классе для обсуждений – это навык последовательного применения стратегии слушания. Умение внимательно слушать является стратегией. Помощь студентам в связывании новой информации с их собственными предыдущими знаниями и опытом также является центральной функцией продуктивного обсуждения. Эта практика помогает преподавателям избегать ловушки доминирования, то есть досадной привычки преподносить информацию так, как будто они выражают единственно правильное мнение. Ничто не убивает обсуждение быстрее, чем восприятие студентами того, что преподаватель все знает. В этих обстоятельствах студенты склонны рассматривать новые знания как то, чем обладает наставник, чего нужно придерживаться или, наоборот, усердно избегать. Помощь студентам в обретении смысла через личный опыт также повышает мотивацию к обучению, поскольку человек склонен интересоваться теми вещами, которые имеют значение для его жизни.

Результат проделанной работы можно оценить, проводя опросы среди студентов. Важно не бояться спрашивать мнение обучающихся об эффективности проведенного занятия. Уместным будет оценить уровень изменений освоения языка через какой-либо промежуток времени. Например, включить в план занятия тест, анализирующий их навык восприятия речи на слух, групповую динамику и их взаимодействие с другими студентами, способность грамотно формулировать свои мысли, внимание и вовлеченность в беседу, степень запоминания обсужденных тем и так далее. Есть смысл задуматься о долгосрочных исследованиях. Такие исследования также называют лонгитудными, которые позволяют зафиксировать прогресс или его отсутствие в течение времени (обычно семестра или года). В таком случае преподаватели смогут сравнить влияние метода дискуссий на коммуникативные и языковые навыки студентов на начальной стадии и во время окончания обучения, что поможет также оценить их общие академические достижения. Или, например, сравнить студентов, активно вовлекающихся в дискуссию, и студентов, обучающихся по традиционной программе.

Есть несколько факторов, которые влияют на интерес со стороны студентов к учебным дискуссиям. Как уже упоминалось, в зависимости от уровня владения языком студенты будут по-разному вовлечены в дискуссию. Это будет неизбежно отражаться на их уверенности в себе и коммуникативных навыках. Тип личности студента, то есть интроверт он или экстраверт, также может стать либо хорошим стимулом, либо препятствием во время дискуссионных упражнений. Однако более высокий уровень знаний иностранного языка придаст им решимости. Различные форматы обсуждений могут соответствовать разным уровням владения языком. Например, структурированные форматы, такие как обсуждения за круглым столом или дебаты, позволяют всем студентам вносить равный вклад, что может помочь снизить тревожность менее уверенных спикеров. И наоборот, неструктурируемые обсуждения могут быть выгодны тем, у кого более высокий уровень владения языком, и кто может более стабильно вести беседу. Мотивация студентов участвовать в дискуссиях часто коррелирует с уровнем их комфорта в использовании языка. Те, кто чувствует себя компетентным, с большей вероятностью будут активно участвовать, тогда как те, кто этого не делает, могут отстраняться или вообще избегать выступлений. Эта динамика может создать ситуацию, в которой менее опытные учащиеся упускают ценные возможности практики, что еще больше затрудняет их языковое развитие.

Кроме того, «удачно выбранная тема напрямую затрагивает интересы участников и является залогом активного обмена мнениями во время учебной дискуссии» [9, с. 170]. Когда участники знакомы с предметом или увлечены им, они более склонны делиться своими мыслями и идеями. Это может превратить обсуждение из пассивного слушания в интерактивный диалог, улучшая результаты обучения. Включение современных проблем в обсуждение может значительно повысить вовлеченность. Темы, которые соответствуют текущим общественным проблемам или технологическим достижениям, как правило, вызывают интерес и дебаты среди участников. Формулирование вопросов для обсуждения, которые являются открытыми, а не закрытыми, может дополнительно стимулировать диалог. Вопросы, требующие обоснования мнений или сравнения различных точек зрения, поощряют студентов находить способы изъясняться на незнакомом им языке.

Таким образом, дискуссионные методы преподавания иностранного языка могут быть эффективно адаптированы к различным уровням владения учащимися. Принимая во внимание лингвистические способности и когнитивное развитие учащихся, преподаватели могут использовать стратегии, которые повышают вовлеченность и овладение языком.

1. Студентам с начальным уровнем английского необходимо сконцентрироваться на базовом словарном запасе и структурах.

Лучше начинать с обсуждения с партнерами, а затем переходить к выступлениям перед всей группой. Это снижает тревожность и обеспечивает более персонализированное взаимодействие.

Пример учебной активности: тематические карточки с простыми темами (например, любимая еда, хобби). Учащиеся по очереди обсуждают эти темы, используя заготовленные фразы.

2. Студентам со средним уровнем знания языка можно поощрять более сложные взаимодействия.

Например, при помощи тематических дискуссий, вводя темы, которые требуют от учащихся использования более широкого словарного запаса и более сложных структур предложений [4, с. 21]. Стоит поощрять использование модальных глаголов и выражение мнения. Можно использовать форматы небольших групп, такие как дискуссии за круглым столом, где каждый учащийся вносит равный вклад, развивая чувство общности и совместного обучения, или организовать дебаты на актуальные темы (например, «Должна ли школьная/студенческая форма быть обязательной?»). Это поощряет критическое мышление и использование убедительных аргументов.

3. Для студентов с продвинутым уровнем знания иностранного языка уместным будет использование сложных тем и грамматических конструкций.

Во время дискуссий можно позволять студентам выбирать предметы для обсуждения, соответствующие их интересам или текущим событиям, способствуя более глубокому вовлечению и вкладу в разговор. Можно затрагивать такие темы, как, например, политика стран в области изменения климата, что

подразумевает поиск и использование студентами узкоспециализированной информации. Этот формат поощряет исследование, подготовку и сложный диалог.

Однако чаще всего уровень подготовки студентов настолько разный, что это представляет серьезные затруднения для всего образовательного процесса. В таком случае свою роль может сыграть создание инклюзивности. Например, создание разнородных дискуссионных групп студентов с разным уровнем владения языком. Более продвинутые студенты могут поддерживать остальных, способствуя созданию позитивной учебной среды. Необходимо предоставить четкие рекомендации, которые позволят всем учащимся принимать осмысленное участие, не чувствуя себя перегруженными. Также важно распределять роли внутри групп, соответствующие разным наборам навыков, позволяя каждому участнику дискуссии вносить свой вклад в зависимости от своих сильных сторон. Учитывая эти факторы, адаптация методов обсуждения в соответствии с уровнями владения языком сможет не только улучшить языковые навыки, но и способствовать созданию благоприятной среды обучения. Используя структурированные мероприятия, адаптированные к способностям учащихся, преподаватели могут максимизировать их участие и способствовать эффективной коммуникации в классах

по изучению иностранных языков. Н.В. Лукьянчикова отмечает, что важную лепту может внести поурочный лист, который «дает возможность ученикам работать в индивидуальном темпе, активизирует внимание» [6, с. 279].

Изучение роли дискуссии как метода обучения иностранному языку в неспециализированном университете привело к важному результату. Оно раскрыло ее многогранную роль в развитии коммуникативной компетентности, критического мышления и социального взаимодействия. Понимая основные теории и методологии, преподаватели могут эффективно реализовывать стратегии дискуссий, адаптированные к потребностям своих студентов, в конечном итоге улучшая опыт изучения языка в неспециализированных университетах. Учитывая выше сказанное, можно сделать следующие выводы. Преподавание иностранных языков в неспециализированных университетах требует многогранного подхода, учитывающего разнообразные потребности и происхождение студентов. Сосредоточившись на практических навыках, актуальных для их будущей карьеры, эффективно используя технологии и стимулируя мотивацию с помощью увлекательного контента, преподаватели могут улучшить процесс обучения и подготовить студентов к успешному общению в профессиональной жизни.

Библиографический список

1. Ахроров Х.Х., Аскарьянц В.П., Хайтматова Н.А. Дискуссия как метод современного обучения. *Теория и практика современной науки*. 2018; № 2: 45.
2. Глимнурова Э.Ф. Дискуссия в обучении коммуникации на иностранном языке. *Вестник Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы*. 2022; № 3 (64): 319.
3. Кларин М.В. Дискуссия в обучении: живая и виртуальная. *Школьные технологии*. 2015; № 1: 61.
4. Кларин М.В. *Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта)*. Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995.
5. Кушаков Ю.Х. Новые методы обучения английскому языку в неязыковом вузе. *Вестник науки и образования*. 2021; № 14: 2.
6. Лукьянчикова Н.В. Учебная дискуссия как способ формирования коммуникативной компетенции при обучении литературе в школе и вузе. *Ярославский педагогический вестник*. 2014; № 3: 279.
7. Михайлова Т.В., Бирюкова А.А. Учебная дискуссия как приём обучения. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2018: 787.
8. Сегада А.С. К трактовке понятия «эффективная дискуссия». *Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина*. 2015: 266.
9. Смирнова Н.Б., Шарова С.Н. Применение метода дискуссии в обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-3: 169.
10. Трифонов Г.Ф. Дискуссии и их роль в развитии геологических наук. *Инженерные технологии и системы*. 2015: 109.

References

1. Ahrorov H.H., Askar'yanc V.P., Hajmatova N.A. Diskussiia kak metod sovremennogo obucheniia. *Teoriia i praktika sovremennoy nauki*. 2018; № 2: 45.
2. Glimnurova E.F. Diskussiia v obuchenii kommunikatsii na inostrannom yazyke. *Vestnik Bashkirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta imeni M. Akmully*. 2022; № 3 (64): 319.
3. Klarin M.V. Diskussiia v obuchenii: zhivaya i virtual'naya. *Shkol'nye tehnologii*. 2015; № 1: 61.
4. Klarin M.V. *Innovatsii v mirovoj pedagogike: obuchenie na osnove issledovaniya, igry i diskussii. (Analiz zarubezhnogo opyta)*. Riga: NPC «Eksperiment», 1995.
5. Kushakov Yu.H. Novye metody obucheniia angliiskomu yazyku v neyazykovom vuze. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2021; № 14: 2.
6. Luk'yanchikova N.V. Uchebnaya diskussiia kak sposob formirovaniia kommunikativnoy kompetentsii pri obuchenii literature v shkole i vuze. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2014; № 3: 279.
7. Mihajlova T.V., Biryukova A.A. Uchebnaya diskussiia kak priem obucheniia. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики*. 2018: 787.
8. Segeda A.S. K traktovke ponyatiya «effektivnaya diskussiia». *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2015: 266.
9. Smirnova N.B., Sharova S.N. Primenenie metoda diskussii v obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-3: 169.
10. Trifonov G.F. Diskussii i ih rol' v razvitii geologicheskikh nauk. *Inzhenernye tehnologii i sistemy*. 2015: 109.

Статья поступила в редакцию 25.11.24

УДК 377.031

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-254-256

Kibakin S.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of General Education, Russian State University of Justice (Moscow, Russia), E-mail: kibakin61@mail.ru

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN PREPARATION FOR A PRACTICAL LESSON IN HISTORY. The article reveals the content and specifics of organizing the independent work of first-year college students, analyzes problems that significantly complicate their extracurricular preparation for practical history classes. A review of the scientific literature is conducted and the content of the activities of history teachers at the stages of planning and organizing students' independent work is revealed. Special emphasis is placed on the description of those types and forms of independent extracurricular work that ensure their high-quality preparation for practical history classes. Conclusions are presented on the need for purposeful systematic pedagogical work to help students master the skills of independent extracurricular work in preparation for practical history classes, which includes a methodology for studying the problems and difficulties of first-year students in preparation for practical classes and the teacher's help in solving them. Recommendations and suggestions proposed in the article may be useful for teachers of history and other general education disciplines to provide qualified assistance to first-year students of the secondary vocational education system to solve their problems and difficulties in the process of independent work.

Key words: practical lesson, educational process, independent work of students, forms, types and methods of extracurricular work of students, teacher, student, history as general education discipline

С.В. Кибакин, канд. пед. наук, доц., Российский государственный университет правосудия, г. Москва, E-mail: kibakin61@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ ПО ИСТОРИИ

В данной статье раскрывается содержание и специфика организации самостоятельной работы студентов-первокурсников колледжа, анализируются проблемы, которые существенно осложняют их внеаудиторную подготовку к практическим занятиям по истории. Проведен обзор научной литературы, и раскрыто содержание деятельности преподавателей истории на этапах планирования и организации самостоятельной работы студентов. Особый акцент сделан на описании тех видов и форм самостоятельной внеаудиторной работы, которые обеспечивают их качественную подготовку к практическим занятиям по истории. Представлены выводы о необходимости целенаправленной систематической педагогической работы по оказанию помощи студентам в овладении ими умениями и навыками самостоятельной внеаудиторной работы при подготовке к практическим занятиям по истории, которая включает в

себя методику изучения проблем и трудностей первокурсников при подготовке к практическому занятию и помощь преподавателя в их решении. Предложенные в статье рекомендации и предложения могут быть полезны преподавателям истории и других общеобразовательных дисциплин для оказания квалифицированной помощи студентам-первокурсникам системы среднего профессионального образования для решения возникающих у них проблем и трудностей в процессе самостоятельной работы.

Ключевые слова: практическое занятие, учебный процесс, самостоятельная работа студентов, формы, виды и методы самостоятельной работы студентов, преподаватель, студент, история как общеобразовательная дисциплина

Проблема организации самостоятельной работы (далее СРС) студентов-первокурсников при их подготовке к практическим занятиям по истории в системе среднего профессионального образования (далее СПО) является актуальной, поскольку в настоящее время идет активный поиск форм и способов достижения заявленных в ФГОС СПО целей и задач, связанных с реализацией компетентностного подхода. Важнейшую роль при этом приобретает правильная организация СРС.

На практических занятиях (далее ПЗ) под руководством преподавателя осуществляется коллективная проработка тех тем учебной дисциплины, которые являются трудными для усвоения и при этом наиболее значимыми для обеспечения качества профессиональной подготовки студента. Работа на практическом занятии по истории направлена на формирование общекультурных компетенций и способностей студентов к самоорганизации и самообразованию, осуществлению устной и письменной коммуникации, проявлению гражданско-патриотической позиции, использованию методов сбора, обработки и интерпретации информации и др.

Таким образом, актуальность статьи связана с необходимостью исследования проблем организации СРС первокурсников при их подготовке к ПЗ по общеобразовательной дисциплине «История», поиском и апробацией на практике эффективных приемов и способов формирования и развития у студентов умений и навыков самостоятельной работы на основе компетентностного подхода.

В связи с этим целью работы является определение проблем, затрудняющих их самостоятельную внеаудиторную подготовку к ПЗ по истории, а также формирование рекомендаций по их решению.

Для достижения цели необходимо решить следующие задачи:

1. Раскрыть содержание проблем, с которыми сталкиваются студенты в самостоятельной работе при подготовке к ПЗ на основе анализа научной литературы и практической деятельности преподавателей истории.

2. Разработать и апробировать методику изучения проблем, возникающих у студентов первого курса колледжа РГУП при их самостоятельной внеаудиторной подготовке к ПЗ по истории.

3. Сформулировать рекомендации по использованию студентами различных видов самостоятельной внеаудиторной работы при их подготовке к ПЗ по истории.

Научная новизна работы связана с определением возможностей преподавателей истории в решении задач повышения эффективности самостоятельной внеаудиторной работы студентов при подготовке к ПЗ.

Теоретическая значимость статьи заключается в приращении и расширении педагогического знания о внеаудиторной самостоятельной работе студентов в колледже на основе использования компетентностного подхода.

Практическая значимость связана с разработкой и апробацией методики изучения проблем СРС первокурсников колледжа РГУП при их подготовке к ПЗ и получила отражение в предложениях и рекомендациях для преподавателей общеобразовательной дисциплины «История» по вопросам планирования и организации СРС.

Методы исследования: контент-анализ литературы, наблюдение, опрос, изучение и обобщение педагогического опыта работы в колледже РГУП.

Педагогической наукой накоплен большой опыт осмысления различных аспектов организации самостоятельной работы обучающихся. Классическими являются труды П.И. Пидкасистого [1] в которых выявлены теоретические основы организации самостоятельной работы обучающихся, указаны учебно-методические аспекты использования дидактических средств, выявлены виды, формы и методы самостоятельной работы.

Вместе с тем в организации СРС остается немало трудностей, что вызывает потребность в дальнейших исследованиях. Базаева Ф.У., Квитковская А.А., Смыслова Г.А. исследовали проблему самообразования студентов в условиях коллаборации образовательного пространства, выделив при этом в качестве одного из показателей высокого уровня познавательной активности студентов их самостоятельность [2]. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Наянова Н.П. в своей работе отметили целеполагание, осмысленность при выполнении учебных задач, самоконтроль, разумное использование времени в качестве условий эффективности СРС [3]. Елагина В.С. проанализировала возможности и направления использования метода проблемного обучения, диалоговых и проектных технологий в качестве эффективных дидактических средств организации СРС [4]. Кутелова Л.И., Солупанова О.Н., Максимова К.А. раскрыли интерактивные коммуникационные технологии, проектную деятельность, кейс-технологии в качестве инновационных технологий СРС [5]. Пугачева С.А., Хисматулина Н.В., Малкова Т.В. раскрыли особенности разработки и использования специализированного курса по английскому языку с использованием электронных технологий для СРС на базе андрагогического и гуманитарно-антропологического подходов [6]. Ряполова Е.Н. проанализировала условия повышения эффективности самостоятельной работы

студентов, отнеса к ним правильную организацию самостоятельной работы, методическое обеспечение, дифференцированный подход, рациональное распределение времени, контроль [7].

Анализ литературы выявил требования, предъявляемые к преподавателю при планировании и организации СРС при их подготовке к ПЗ:

- учитывать нормативно установленную нагрузку на внеаудиторную СРС;
- придавать значение содержанию, построению и значимости изучаемой темы учебной программы;
- определять теоретическую или практическую значимость самостоятельной работы;
- объяснять содержание учебно-познавательной работы, связанной с выполнением разных видов самостоятельной работы;
- постепенно увеличивать сложность заданий;
- конструировать задания интересно, необычно;
- учитывать индивидуальные особенности студентов и др.

Остановимся на проблемах и трудностях, возникающих при организации СРС при подготовке к ПЗ, с учетом обобщения и анализа накопленного нами опыта работы на первом курсе колледжа РГУП.

Объемы СРС на выполнение домашних заданий определяются исходя из установленных нормативов. В соответствии с нормами обучающимся на самостоятельную работу отводится до 3,5 часов.

Интерес представляют оценки студентов о том времени, которое они затрачивают на подготовку к практическому занятию. Опрос проведен в середине ноября 2024 года. В опросе приняли участие 57 студентов 1 курса колледжа РГУП.

От 2,5 до 3,5 часов суммарно используют для подготовки к ПЗ 74% опрошенных студентов, что, на наш взгляд, укладывается в примерные нормы учебной нагрузки с учетом динамики работоспособности студентов в течение недели и их возраста. Вместе с тем есть значительные отклонения от нормы у 5% студентов. 1 студент тратит 6 часов, 2 студента 4 часа, что, безусловно, недопустимо. 21% студентов тратят на подготовку от 1 до 2 часов, что значительно не соответствует установленным нормам.

Основной задачей организации СРС при подготовке к ПЗ является обеспечение педагогической помощью со стороны преподавателя. Положительный результат достигается, если преподаватель будет осуществлять планирование, организацию, и контроль СРС.

При подготовке студентов к ПЗ на первый план выходит педагогическая функция планирования самостоятельной работы студентов. На этом этапе необходимо решить вопросы, связанные с подбором учебного материала для организации СРС, определить виды, формы и способы СРС и обозначить формы контроля. Виды СРС для подготовки к ПЗ призваны обеспечить более глубокое и прочное усвоение знаний по теме программы, достижение предметных результатов и формирование компетенций.

Функция планирования реализована нами в Рабочей программе общеобразовательной дисциплины «История», которая включает раздел с планами ПЗ. В план проведения занятия включены:

- проведение терминологической «разминки» на предмет понимания основного понятийного аппарата по теме практического занятия и представлений об исторических персоналиях;
- обсуждение учебных вопросов;
- заслушивание информационных сообщений (докладов, рефератов);
- работа с исторической картой и документами по теме практического занятия;
- выстраивание хронологического ряда по проблемам, которые обсуждались в ходе занятия;
- подведение итогов занятия.

В методических рекомендациях к каждому занятию даны подробные рекомендации для студентов по всем вопросам, приведен перечень основной и дополнительной литературы.

В процессе подготовки доклада нами было проведено исследование, посвященное выяснению степени трудности для студентов (57 студентов, ноябрь 2024 г.), предложенных в планах ПЗ видов самостоятельной работы.

Очень легкими и легкими видами СР для студентов являются пересказ материала учебника и конспекта лекции; тестовые задания с выбором одного правильного ответа; ведение глоссария, краткие справки по персоналиям.

Скорее трудными, чем легкими и трудными являются информационные сообщения; презентация, хронологические и логические таблицы; развернутый план текста; логические схемы (опорные конспекты, кластеры и т. п.).

К трудным и очень трудным студенты относят такие виды работ, как доклад, реферат, анализ исторического документа, творческие работы (эссе, сочинения и т. п.), учебные проекты.

Остановимся далее на методических рекомендациях по тем видам СР при подготовке студентов к ПЗ по истории, которые вызывают у них трудности и, соответственно, дополнительные затраты времени.

Трудными для студентов являются такие виды работ, как составление таблиц; развернутых планов текста; логических схем, способствующих формированию и развитию способностей студента выделять главное и умений систематизировать изучаемый учебный материал.

Большое количество различных таблиц, схем и др. материала представлены в учебных пособиях М.И. Ивашко [8]. Студенты используют данные материалы для подготовки ответов на проблемные вопросы, при подготовке сообщений, рефератов, докладов и презентаций на практические занятия. Материалы пособий М.И. Ивашко могут быть использованы студентами также в качестве образца и алгоритмов выполнения СР при подготовке собственных схем, таблиц, информационных кластеров и т. п.

Одним из трудных и очень трудных видов СР для студентов является анализ исторических документов. Для решения возникающих трудностей нами предлагается для студентов примерная графическая форма (упрощенный кластер, схема) проанализированного документа, которая включает в себя следующие структурные элементы:

- 1) историческая справка по анализируемому документу;
- 2) анализ исторических фактов, причинно-следственных связей между ними, авторских оценок содержащихся в анализируемом документе;
- 3) определение ценностных установок, содержащихся в анализируемом документе;
- 4) обоснование исторической достоверности анализируемого документа;
- 5) определение значимости анализируемого документа в освоение учебной темы.

Трудными и очень трудными для студентов являются такие виды работ, как доклад, реферат, творческие работы (эссе, сочинения и т. п.), учебные проекты.

Доклад, реферат, творческую работу и проект можно поручить при подготовке к ПЗ сильным студентам заблаговременно (тем более что время СР, которое студент может потратить на подготовку доклада или реферата, составляет, в соответствии с нормами, не менее 7 часов, а на выполнения индивидуального проекта, творческую работу нормы времени – ещё выше), постоянно оказывая

им помощь на консультациях. На консультации можно задавать вопросы преподавателю, просить повторить или объяснить то или иное задание.

В работе проведено исследование проблем организации СРС при их подготовке к ПЗ по истории, и разработаны рекомендации по их решению, что соответствует поставленной цели. В ходе решения задач:

- показано содержание проблем и трудностей СРС при подготовке к ПЗ;
- разработана и апробирована методика изучения проблем, возникающих у студентов первого курса колледжа РГУП при их самостоятельной подготовке к ПЗ по истории;
- сформулированы предложения по использованию студентами различных видов, форм и методов формирования и развития умений и навыков СРС на основе компетентного подхода при подготовке к ПЗ по общеобразовательной дисциплине «История».

Определенная теоретическая значимость проведенной работы заключается в изучении возможностей преподавателей истории в решении проблем формирования и развития умений и навыков СРС первокурсников при подготовке к ПЗ по истории на этапах ее планирования и организации. Практическая значимость связана с разработкой методики изучения проблем, возникающих у студентов первого курса ФНО РГУП при их самостоятельной подготовке к ПЗ по истории, предложенными рекомендациями по планированию и организации СРС.

Правильно спланированная и организованная СРС имеет определяющее значение для проведения ПЗ, поскольку только хорошо подготовленные к нему студенты обеспечат его эффективность и прочное усвоение изучаемых вопросов, достижения поставленных целей и задач.

Практическое использование обозначенных в работе форм, способов и видов СРС способствует формированию и развитию установленных в ФГОС среднего профессионального образования общекультурных и профессиональных компетенций, умений и навыков самостоятельной внеаудиторной работы и достижению предметных результатов по общеобразовательной дисциплине «История».

В работе раскрыты лишь некоторые аспекты организации и планирования самостоятельной внеаудиторной работы студентов на примере их подготовки к ПЗ по истории. Требуется проведение дальнейших исследований, посвященных повышению эффективности самостоятельной внеаудиторной работы студентов при изучении в колледже общеобразовательных дисциплин.

Библиографический список

1. Пидкасистый П.И. и др. Педагогика: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2023.
2. Базаева Ф.У., Квитковская А.А., Смылова Г.А. Самообразование студентов в условиях коллаборации образовательного пространства. Мир науки, культуры, образования. 2024; № 1 (104).
3. Быстрова Н.В., Зиновьева С.А., Наянова Н.П. Организация самостоятельной работы обучающихся. Проблемы современного педагогического образования. 2020; № 67-4.
4. Елагина В.С. Развитие познавательной самостоятельности студентов педагогического вуза. Инновационное развитие профессионального образования. 2023; № 2 (38).
5. Кутепова Л.И., Солуянова О.Н., Максимова К.А. Инновационные педагогические технологии организации самостоятельной работы студентов. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019; Т. 8, № 3 (28): 265–268.
6. Пугачева С.А., Хисматулина Н.В., Малкова Т.В. Роль самостоятельности в подготовке обучающихся к самообразованию. Психология и педагогика служебной деятельности. 2023; № 2.
7. Ряполова Е.Н. Самостоятельная работа студентов как инструмент индивидуализации обучения. Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2023; № 14.
8. История (последняя четверть XX – начало XXI века): учебное пособие в схемах, таблицах, диаграммах. Составитель М.И. Ивашко. Москва: РГУП, 2024.

References

1. Pidkasiystij P.I. i dr. *Pedagogika: uchebnik i praktikum dlya vuzov*. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.
2. Bazaeva F.U., Kvitkovskaya A.A., Smylova G.A. Samoobrazovanie studentov v usloviyah kollaboracii obrazovatel'nogo prostranstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104).
3. Bystraya N.V., Zinov'yeva S.A., Nayanova N.P. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty obuchayushchihya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2020; № 67-4.
4. Elagina V.S. Razvitiye poznatel'noj samostoyatel'nosti studentov pedagogicheskogo vuz. *Innovatsionnoye razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2023; № 2 (38).
5. Kuteпова L.I., Soluyanovа O.N., Maksimova K.A. Innovatsionnye pedagogicheskie tehnologii organizatsii samostoyatel'noj raboty studentov. *Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psihologiya*. 2019; T. 8, № 3 (28): 265-268.
6. Pugacheva S.A., Hismatulina N.V., Malkova T.V. Rol' samostoyatel'nosti v podgotovke obuchayushchihya k samoobrazovaniyu. *Psihologiya i pedagogika sluzhebnoj deyatel'nosti*. 2023; № 2.
7. Ryapolova E.N. Samostoyatel'naya rabota studentov kak instrument individualizatsii obucheniya. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psihologiya*. 2023; № 14.
8. *Istoriya (poslednyaya chetvert' XX – nachalo XXI veka): uchebnoye posobie v shemah, tablitsah, diagrammah*. Sostavitel' M.I. Ivashko. Moskva: RGUP, 2024.

Статья поступила в редакцию 22.01.25

УДК 37.013

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-256-259

Kobozeva I.S., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Musical Education and Education, Institute of Music, Theater and Choreography, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: kobozeva_i@mail.ru

CONCEPT “LOVE FOR THE NATIVE LAND”: ESSENCE AND PHENOMENON. Developing love for the native land, understanding it, with its help the knowledge of the surrounding social being and the improvement of oneself requires a long time. Effectiveness of this process depends on the quality of its implementation, on the use of common teaching aids in educational organizations of various levels. Such integrity can be achieved while maintaining uniform approaches to the category of love for the native land. The relevance of the study is determined by the need to develop this concept due to the fact that the education of children and students in Russia is a national priority aimed at forming a generation of young people with such personal qualities as love and pride in their homeland, responsibility for its fate, respect for the culture and traditions of their own and other peoples of the country and the world. The article provides results of an interdisciplinary scientific analysis of the concept of “love for native land.” The relevance of the study is determined. The work reveals the meaning of the category “love for native land” and justifies the significance of development of love for the native land in children and students as a phenomenon of educational practice. The presented material can be used in educational institutions to develop methodological materials intended for successful forming of love for the native land in children and students in modern education.

Key words: native land, love, feelings, emotions, attitude, activities, education

И.С. Кобозева, д-р пед. наук, проф., Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: kobozeva_i@mail.ru

КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ К РОДНОМУ КРАЮ»: СУЩНОСТЬ И ЯВЛЕНИЕ

Формирование любви к родному краю, понимание ее, познание окружающего с ее помощью социального бытия и совершенствование себя требует продолжительных временных затрат. Результативность реализации данного процесса зависит от качества его осуществления, использования общих средств обучения в образовательных организациях различных уровней. Такой целостности можно достичь при сохранении единых подходов к категории «любовь к родному краю». Актуальность исследования определяется необходимостью разработки данного понятия в связи с тем, что образование детей и учащейся молодежи в России является национальным приоритетом, направленным на формирование поколения молодых людей, обладающих такими личностными качествами, как любовь и гордость за свою родину, ответственность за ее судьбу, уважение к культуре и традициям своего и других народов страны и мира. В статье приводятся результаты междисциплинарного научного анализа понятия «любовь к родному краю», выявляющая сущность категории «любовь к родному краю» и обосновывается значимость формирования любви к родному краю у детей и учащейся молодежи как явления образовательной практики. Представленный материал может быть использован в образовательных учреждениях для разработки методических материалов, предназначенных для успешного формирования любви к родному краю у детей и учащейся молодежи в современной образовательной практике.

Ключевые слова: родной край, любовь, чувства, эмоции, отношение, деятельность образование

Одной из самых актуальных проблем в духовной жизни современного общества является проблема формирования любви в сердцах детей и учащейся молодежи к родному краю. Значимость данного исследования заключается в том, что начало специальной военной операции (СВО) Российской Федерации на Украине 24 февраля 2022 года ознаменовало собой сдвиг в сторону укрепления национальных, культурных, исторических и гражданских традиций и общества, основанием которого являются традиционные ценности национальной культуры. Как традиционная ценность, высшее духовно-нравственное чувство – любовь к Родине – является ключевым условием возрождения и укрепления российского государства в национальном духе.

Важность формирования любви на местах нашла отражение в содержании Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [1]. В целях обеспечения реализации программы основного общего образования в организации для участников образовательных отношений должны создаваться условия, обеспечивающие возможность формирования социокультурных и духовно-нравственных ценностей обучающихся, основ их гражданской ответственности, российской гражданской идентичности. В итоге выпускник школы должен иметь такие личностные характеристики, как любовь к своему народу, краю и Родине; проявление интереса к познанию родного языка, истории, культуры своего края, Российской Федерации, народов России; уважение и принятие ценности семьи, общества и т. д.

В рамках данного исследования особый интерес представляет понятие «любовь к родному краю». В качестве материала для изучения указанной категории служит междисциплинарное научное знание.

Цель работы заключается в выявлении сущности понятия «любовь к родному краю» и обосновании значимости формирования любви к родному краю у детей и учащейся молодежи как явления современной образовательной практики.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- рассмотреть обще классификационные признаки концепта «Любовь к родному краю»;
- охарактеризовать структуру и содержание любви к родному краю.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нем осуществлен комплексный педагогический анализ концепта «Любовь к родному краю», выявлены многоплановость различных трактовок и характеристик любви к родному краю в общей структуре духовно-нравственного воспитания детей и учащейся молодежи в отечественном образовании.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о концепте «Любовь к родному краю». Она связана с теоретическим аспектом понимания исследуемого понятия, что создает теоретические предпосылки для формирования любви к родному краю у детей и учащейся молодежи в современном образовательном пространстве.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использовать его результаты при проектировании воспитательной практики формирования любви к родному краю у детей и учащейся молодежи в учреждениях образования.

В ходе исследования был использован метод анализа научной литературы по выдвинутой проблеме.

Актуальность обсуждаемой темы определяется социально-политическими и социокультурными изменениями, негативными и позитивными, глобальными, национальными и международными, происходящими в современном обществе; вызовами, стоящими перед системой образования и потребностями педагогической теории и практики.

По мнению С.Е. Матушкина, формирование любви к родине в российском обществе становится все более актуальным «в связи с расширением и углублением процессов межгосударственной, региональной и планетарной интеграции, глобализации, попытками поставить под вопрос роль и значение государственного суверенитета» [2, с. 67].

По данным историко-педагогического обзора можно сделать вывод о том, что в процессе осмысления понятия любви к родному краю, Отечеству были задействованы многие теоретики и практики, которые смогли найти эффективные способы для определения сущности данного явления и способов его формирования.

Слово «отчизство» стало употребляться в Древней Руси в X–XIII вв. для обозначения всего пространства «родной» земли и живущих на ней людей.

С момента появления «Домостроя» российское образование стало пониматься как воспитание людей, способных защищать свою землю и народ.

Идея служения Отечеству пронизывала все творчество русских просветителей – К.В. Ельницкого, А.А. Мусин-Пушкина, Н.И. Новикова, А.Н. Радищева и других, которые отстаивали идеал свободного человека и утверждали, что любовь к Родине, беззаветное служение отечеству и национальная гордость – первые добродетели истинной нации.

Рассматривая эту проблему, писатель, философ, публицист, основоположник русской революционной педагогики, этики и эстетики Александр Николаевич Радищев (1749–1802) писал, что «...нежели пожелает кто иметь качества истинного человека, нужно, чтобы прежде приучил дух свой к трудолюбию, прилежанию, повиновению, скромности, умному состраданию, к охоте благотворить всем, к любви Отечества, к желанию подражать великим в том примерам» [3].

Любить Родину, любить свой народ и служить ему – высший духовно-нравственный долг каждого гражданина России. Исполнение этого священного долга всегда было и остается источником удовлетворения и счастья для людей.

Просветитель, писатель, журналист Николай Иванович Новиков (1744–1818), обращаясь к рассматриваемой проблеме, призывал воспитывать «детей своих счастливыми людьми и полезными гражданами» [3].

Константин Васильевич Ельницкий (1846–1917), будучи последователем и пропагандистом педагогического учения К.Д. Ушинского, в это время писал, что «...желая сделать питомцев счастливыми, внутренне довольными, нам нужно внедрять в их душу любовь к родине, соотечественникам и желание защищать их» [4, с. 12].

Попечитель Одесского и Петербургского учебных округов, автор работы «О необходимости национального направления нашей школы» Александр Алексеевич Мусин-Пушкин (1855–1918) утверждал, что школа, исполняя свою государственную задачу, «должна возбудить у учеников любовь к своему народу, понимание национальной особенности, развивать интерес ко всему русскому, вложить в эти сердца глубокое чувство патриотизма, заставить их преклоняться перед подвигами народа, с гордостью относиться к событиям и историческим личностям» [4, с. 43].

Василий Порфирьевич Вахтеров (1853–1924), известный русский педагог, ученый, методист начальной школы и деятель народного образования, говоря о национальном образовании, отмечал что «любовь к родине – это потребность всякого здорового сердца... Родина – для человека, как почва для дерева, любовь к родине не только выгодна для нас, необходима для нашего существования, мы любим ее потому, что та любовь приносит нам удовлетворение» [5, с. 103–109].

В.П. Вахтеров определил задачу школы как решение вопроса о том, что нужно сделать для родины, и заявил, что «...нужны знания, нужен развитый дух... Матери любят своих детей больше, чем чужих, и мучительное переживание унижения и позора отечества – зрелище не для нашего развлечения, а арена для проявления нашей деятельности» [5, с. 103–109].

Видный отечественный педагог Виктор Николаевич Сорока-Росинский (1882–1960) также отразил проблему любви к родному краю, сосредоточив внимание на методах, какими могут быть музыка, пение. В.Н. Сорока-Росинский, один из ведущих отечественных педагогов, особенно бережно относился к народной педагогике и всему, что с ней связано – фольклору, доступным детям ремеслам, народным праздникам, традициям и т. п. – как к важным воспитательным средствам [6, с. 21].

Безусловно, любовь к родному краю не существует сама по себе, а представляет собой многосоставный процесс, в котором взаимодействуют способности человека к познанию, ежедневному труду, эмоциональная отзывчивость, любознательность, ответственность и активность, а также такие стороны характера, как соотношение личной жизни с жизнью социальной.

«Любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству, к человеческой культуре», – писал Д.С. Лихачев [7, с. 88].

А что же включает в себя категория «любовь»?

Любовь – одна из фундаментальных и всепроникающих тем в мировой культуре, науке и искусстве. Рассуждения о любви и анализ ее как феномена

восходят к самым ранним философским системам и литературным произведениям, известным человечеству.

Любовь в человеческом обществе признается как социально-психологический, философский, культурный, педагогический и личностный феномен.

Как общее понятие, любовь охватывает довольно широкий спектр эмоциональных явлений, различающихся по глубине, интенсивности, объектной направленности. Исследование генезиса и функций любви показывают, что она играет важную роль в развитии личности.

Понятие «любовь» многогранно, количественно и полифонично.

Любовь – это «интимное и глубокое чувство, влечение к другому человеку, человеческому сообществу или идее», – отмечает Большая советская энциклопедия [8].

Любовь – это «свойственная человеку эмоция, чувство глубокой привязанности, стремления и глубокой симпатии к другим людям и вещам» [9].

Любовь – это «обобщенное понятие, используемое для описания и характеристики переживаний и чувств человека по отношению к другим людям, предметам, идеям, миру в целом и самому себе» [10, с. 274].

Эрих Фромм, социальный психолог и философ, автор работы «Искусство любить», считает, что любовь означает интерес и заботу, душевный отклик, выражение чувств и радость и может быть направлена на человека, дерево, картину, идею [11].

Таким образом, любовь – это человеческая эмоция, личностная творческая сила и инструмент, позволяющий постичь глубинные смыслы и ценности.

Любовь как философская категория начала рассматриваться в конце XIX века. Этой концепцией интересовались Вл. Соловьев, Н.А. Бердяев, М.К. Мамардашвили, П. Флоренский, С. Булгаков, И. Ильин, С. Франк и многие другие.

Философский анализ показывает, что в определении любви есть единство, несмотря на кажущееся разнообразие мнений. Критерии оценки, на основе которых характеризуется состояние влюбленности, – это реальное событие человеческого существования.

Любовь есть то, писал М.К. Мамардашвили, «что находится в нас, больше нас самих, и неподвластна нашему контролю» [12, с. 154]. Поэтому любовь в человеке не имеет механизма спонтанного возникновения и оказывается у нас вне сферы причинности, но в то же время находится в сфере причинности.

Любовь – это событие в жизни человека. Любовь как элемент социокультурного бытия человека выступает в качестве объекта, содержащего более высокую цель, чем та, которой человек живет в повседневной жизни. Только преодолев человеческую природу и следуя высшей цели, «мы можем пережить все, что угодно, а произошедшее признается основой человеческой души и человеческого существования», – пишет М.К. Мамардашвили [12, с. 496].

Из вышесказанного следует, что любовь предстает как высший объект с философской точки зрения и является реальным событием человеческого бытия. Любовь – главная сила, стремящаяся преодолеть бессмертия и утвердить образ человека в вечности.

Н.А. Бердяев выделил такие типы любви, как натуральный, гуманистический и духовный [13, с. 501].

Натуральная любовь неупорядочена, нездорова и замешана на низменных влечениях и страстях. Она искажает настоящую любовь, мешает нам видеть личность в ее целостности, направлять свои эмоции на личность [13, с. 278].

Гуманистическая любовь включает в себя ложную, абстрактную любовь к человечеству как идее, «далекую» любовь [13, с. 278].

Духовная любовь означает преобразование, просветление и укрепление естественной человеческой любви духовными силами [13, с. 278].

Иными словами, любовь должна иметь смысл, который всегда можно найти в духовном мире.

Состояние влюбленности подразумевает чувство волнения, поскольку оно вызвано эмоциями. Эмоции, составляющие содержание любви, имеют внешние признаки, которые позволяют нам четко распознать момент влюбленности.

Как известно, человеческие эмоции были разносторонне осмыслены в психологии.

А.Н. Леонтьев подчеркивал способность эмоций оценивать отражаемые явления [14]. Согласимся с А.Н. Леонтьевым, что эмоции – это «человеческие эмоциональные процессы, отражающие субъективное оценочное отношение к реальным или абстрактным объектам» [14], и предположим, что у каждого человека свои эмоции, чувства, поскольку личностные характеристики и качества, влияющие на эмоции, уникальны для каждого человека.

С.Л. Рубинштейн считал, что эмоции отражают общее отношение человека к миру и соответствие его поведения (или того, что с ним происходит) его потребностям. Психолог указывал, что «эмоции или потребности, переживаемые

в форме эмоций, являются вместе с тем побуждениями к деятельности...» [15, с. 154]; «взятые в этой своей конкретной конкретности, эмоции служат побуждениями, мотивами деятельности» [15, с. 156].

Если эмоции отражают и мотивируют человеческие потребности, указывают на степень и возможность их удовлетворения, то из этого следует, что эмоции являются смысловыми носителями познавательной и практической деятельности человека. В данном случае специфическими условиями возникновения эмоции влюбленности являются эмоции (отношения) и общение как «аспект совместной деятельности людей» (А.Н. Леонтьев), то есть общение в его «непосредственной коллективности» или внутренней форме [14].

Безусловно, мы хотели бы принять вышеизложенные исходные положения в качестве аксиом следующим образом: эмоции – это кратковременные, интенсивные психофизиологические реакции на внутренние и внешние раздражители. Чувства – это более длительные и сложные переживания, основанные на эмоциях. Мы испытываем чувства, когда интерпретируем свои эмоции в свете собственного жизненного опыта, ценностей и убеждений.

То, какие бывают чувства, зависит от нашего понимания окружающего мира. Существуют различные типы эмоций по спектру их проявлений. Каждый тип имеет свое значение и по-разному влияет на нашу жизнь. Поэтому важно научиться распознавать свои эмоции и чувства, управлять ими и использовать их для полноценной и счастливой жизни.

Эмоции – это сложные, постоянные эмоциональные переживания людей, отличающиеся относительной стабильностью и устойчивостью. Эмоции включают в себя широкий спектр чувств. В этой связи актуальным представляется в качестве материала в изучении концепта «Любовь к родному краю» рассмотреть основные виды чувств.

Психологическая наука выделяет три типа чувств высшего порядка, которые отражают эмоциональное отношение людей к окружающей социальной реальности [16].

Моральные эмоции (нравственные чувства) – это эмоции, которые люди испытывает при восприятии действительности. Это эмоциональные установки, которые они принимают в ответ на то, соответствует ли их поведение или поведение других людей социальным нормам. Они основаны на понимании людьми добра и зла, долга и чести, справедливости и несправедливости, принятых в конкретном обществе. К нравственным чувствам относятся любовь, товарищество, патриотизм, справедливость, чувство долга, чести, дружба, ответственность, патриотизм, солидарность и др. [16]. Повседневное выражение социальных чувств – это поддержание таких взаимосвязей, как молодые люди – семья – дом – город – родной город – общество.

Эстетические эмоции – это эмоциональное отношение человека к прекрасному в природе, человеческой жизни и искусстве. Они включают в себя такие чувства, как героическое, возвышенное, трагическое, комическое, и проявляются в виде соответствующих оценок, художественных предпочтений и внешних реакций. Эстетические чувства возникают, когда человек воспринимает или создает прекрасное [17].

Интеллектуальные эмоции – это чувства, связанные с познавательной деятельностью человека, которые возникают в процессе учебной и научной работы, творческой деятельности в различных видах искусства, науки и техники. Интеллектуальные эмоции возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами и творчеством, это такие как любопытство, радость открытия и сомнение [16].

Как видно, любовь также обширна, практична, систематизирована и применяется как знание на практике. Качество человеческой любви зависит от интеллекта человека как способности к мышлению, рациональному восприятию.

Установление связи между человеческим интеллектом или любовью и практическими навыками (навык – это действие, приобретенное путем упражнения), напрямую связано с педагогическим аспектом любви.

Другими словами, любовь – это навык, который развивается в зависимости от уровня компетентности. Поэтому любви можно научить и научиться в процессе деятельности. По мнению Д.С. Лихачева, любовь к родине и родному краю должна быть действенной [18].

Таким образом, исследование показывает, что любовь к родному краю и родному городу – это отношения в системе «личность – родной город», которые раскрывают нравственные, эстетические, интеллектуальные эмоциональные связи между людьми со сложными географическими, социальными, культурными и другими представлениями.

Перспективы исследования мы видим в возможности практического применения его результатов для разработки методических материалов, предназначенных для успешного формирования любви к родному краю у детей и учащейся молодежи в современной образовательной практике.

Библиографический список

1. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
2. Матушкин С.Е. *Сущность и особенности патриотического воспитания в современных условиях: в помощь учителю*. Челябинск. Издательство ЧелГУ, 2000.
3. Соловьев И.А. *Антология педагогической мысли в России XVIII в.* Москва. Педагогика. 1985. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/s028.shtml>
4. Овчинников А.В. *Антология по истории педагогики в России (первая половина XX века): учебное пособие*. Москва: Академия, 2000. Available at: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/> Антология по истории педагогики в России первая половина XX в.pdf

5. Вахтеров В.П. Новая школа. Антология по истории педагогики в России (первая половина XX в.): учебное пособие. Москва. Академия, 2000: 103–109. Available at: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/>
6. Помелов В.Б. Учитель В.Н. Сорока-Росинский и его педагогическое наследие. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2019; Т. 4, Выпуск 3: 17–22.
7. Лихачев Д. *Заметки о русском*. Москва. Колибри, Азбука-Аттикус, 2014.
8. *Большая советская энциклопедия*. Москва. Советская энциклопедия. 1972. Т; 19.
9. Любовь. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
10. Лейбин В.М. *Словарь-справочник по психоанализу*. Москва: Московский институт психоанализа. Когито-Центр. 2020. Available at: <https://profspo.ru/books/123789>
11. Фромм Э. *Искусство любить*. Минск: ТПЦ Полифакт, 1990. Available at: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/172255-erih-fromm-iskusstvo-lyubvi.html#read>
12. Мамардашвили М.К. *Философские чтения*. Санкт-Петербург. Азбука-классика, 2002.
13. Бердяев Н.А. *Опыт парадоксальной этики*. Москва. ООО «Издательство АСТ», 2003.
14. Леонтьев А.Н. *Потребности, мотивы и эмоции*. Москва: Издательство МГУ, 1984: 162–171.
15. Рубинштейн С.Л. *Эмоции*. Москва: Издательство МГУ, 1984: 152–161.
16. *Высшие чувства*. Available at: <https://ins-i.ru/blog/chuvstva-i-emotsii-v-psihologii/>
17. *Профессиональное образование. Словарь*. Москва: Букинистика, 1999. Available at: <http://niv.ru/doc/dictionary/professional-education/fc/slovar-221.htm#zag-2398>
18. Лихачев Д.С. *Избранное: мысли о жизни, истории, культуре*. Москва: Российский фонд культуры. 2006. Available at: <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/5099/>

References

1. *Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/>
2. Matushkin S.E. *Suschnost' i osobennosti patrioticheskogo vospitaniya v sovremennykh usloviyakh: v pomoshch' uchitel'yu*. Chelyabinsk. Izdatel'stvo ChelGU, 2000.
3. Solovkov I.A. *Antologiya pedagogicheskoy mysli v Rossii XVIII v.* Moskva. Pedagogika. 1985. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000026/st028.shtml>
4. Ovchinnikov A.V. *Antologiya po istorii pedagogiki v Rossii (pervaya polovina XX veka)*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2000. Available at: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/>
5. Vahterov V.P. *Novaya shkola. Antologiya po istorii pedagogiki v Rossii (pervaya polovina XX v.)*: uchebnoe posobie. Moskva. Akademiya, 2000: 103–109. Available at: <http://tlib.gbs.spb.ru/dl/6/>
6. Pomelov V.B. Uchitel' V.N. Soroka-Rosinskij i ego pedagogicheskoe nasledie. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2019; Т. 4, Выпуск 3: 17–22.
7. Lihachev D. *Zametki o russkom*. Moskva. KoLibri, Azbuka-Attikus, 2014.
8. *Bol'shaya sovetskaya 'enciklopediya*. Moskva. Sovetskaya 'enciklopediya. 1972. Т; 19.
9. *Lyubov'*. Available at: <https://ru.wikipedia.org/wiki>
10. Lejbin V.M. *Slovar'-spravochnik po psihoanalizu*. Moskva: Moskovskij institut psihoanaliza. Kogito-Centr. 2020. Available at: <https://profspo.ru/books/123789>
11. Fromm 'E. *Iskusstvo lyubit'*. Minsk: TPC Polifakt, 1990. Available at: <https://libcat.ru/knigi/nauka-i-obrazovanie/psihologiya/172255-erih-fromm-iskusstvo-lyubvi.html#read>
12. Mamardashvili M.K. *Filosofskie chteniya*. Sankt-Peterburg. Azbuka-klassika, 2002.
13. Berdyayev N.A. *Opyt paradosal'noj 'etiki*. Moskva. ООО «Izdatel'stvo AST», 2003.
14. Leont'ev A.N. *Potrebnosti, motivy i 'emocii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984: 162–171.
15. Rubinshtejn S.L. *'Emocii*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1984: 152–161.
16. *Vysshie chuvstva*. Available at: <https://ins-i.ru/blog/chuvstva-i-emotsii-v-psihologii/>
17. *Professional'noe obrazovanie. Slovar'*. Moskva: Bukinistika, 1999. Available at: <http://niv.ru/doc/dictionary/professional-education/fc/slovar-221.htm#zag-2398>
18. Lihachev D.S. *Izbrannoe: mysli o zhizni, istorii, kul'ture*. Moskva: Rossijskij fond kul'tury. 2006. Available at: <https://www.lihachev.ru/lihachev/bibliografiya/5099/>

Статья поступила в редакцию 21.01.25

УДК 378.147

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-259-263

Kucher B.D., senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), <https://orcid.org/0009-0005-8489-6362>, E-mail: boriskucherphys@gmail.com
Zavyalova O.S., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia),
 E-mail: zavyalova.os@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-2539-8927>
Rogova O.V., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: rogovaov@mail.ru,
<https://orcid.org/0009-0009-2305-470X>

THE ESSENCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF NATURAL SCIENCE TEACHERS IN DISTANCE LEARNING. The article explores the essence, structure, and functions of professional competence of natural science teachers in the field of distance learning, encompassing psychopedagogical, methodological, organizational, reflective, and ICT competencies. To achieve this task, systemic and activity-based approaches are employed, along with a set of theoretical methods including analysis, synthesis, generalization, systematization, and modeling. A retrospective analysis of the implementation of the phenomenon of distance learning within the modern educational system is conducted. A structural-functional model of professional competence of physics, chemistry, and biology teachers in the context of distance learning, comprising cognitive, activity-based, and motivational-personal blocks, was developed and substantiated. The findings can be used to modernize educational programs at the levels of secondary vocational and higher education, continuing professional development programs, and professional retraining programs for pedagogical staff, as well as for the development of diagnostic tools for assessing the level of formation of the aforementioned competence.

Key words: professional competence, competencies, teachers of natural sciences, distance learning, ICT, education, structural-functional model, e-learning, distance learning technologies, secondary school

Б.Д. Кучер, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: boriskucherphys@gmail.com
О.С. Завьялова, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: zavyalova.os@mail.ru
О.В. Рогова, канд. физ.-мат. наук, доц., ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», г. Севастополь, E-mail: rogovaov@mail.ru

СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ОБЛАСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В статье раскрывается сущность, структура и функции профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла в области дистанционного обучения, которая включает психолого-педагогическую, методическую, организационно-управленческую, рефлексивную и ИКТ компетенции. Для достижения поставленной цели использовались системный и деятельностный подходы, а также комплекс теоретических методов, включающий анализ, синтез, обобщение, систематизацию и моделирование. Проведен ретроспективный анализ внедрения феномена дистанционного обучения в современную образовательную систему. Уточнена взаимосвязь между понятиями «компетентность» и «компетенция». Разработана и обоснована структурно-функциональная модель профессиональной компетентности учителей физики, химии и биологии в области дистанционного обучения, включающая когнитивный, деятельностный и мотивационно-личностный блоки. Полученные результаты могут быть использованы для модернизации образовательных программ на уровне среднего профессионального и высшего образования, программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, а также для разработки диагностического инструментария оценки уровня сформированности вышеуказанной компетентности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структурно-функциональная модель, учителя естественнонаучного цикла, компетенции, дистанционное обучение, ИКТ, образование, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, средняя школа

Актуальность данной работы обусловлена переходом от индустриального к информационному обществу, характеризующемуся активным развитием и повсеместным внедрением цифровых технологий, что, в свою очередь, обуславливает возрастающую потребность в учителях, обладающих не только глубокими знаниями в своей предметной области, но и комплексом взаимосвязанных компетенций, позволяющих реализовывать технологию дистанционного обучения на уровне среднего общего образования. В частности, необходимость изучения профессиональной компетентности учителей естественно-научных предметов (физики, химии, биологии) в области применения электронных образовательных технологий и дистанционного обучения подтверждается ее отражением в нормативно-правовых документах: «Законе об образовании в Российской Федерации», профессиональном стандарте «Педагог» и федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Эффективное осуществление дистанционного обучения требует от педагога наличия комплексной профессиональной компетентности. Анализ данного феномена посвящены фундаментальные работы и диссертационные исследования А.А. Вербицкого [1], В.А. Адольфа [2], Э.Ф. Зеера [3], Ю.Г. Татур [4], А.К. Марковой [5], А.А. Деркача [6]. Основываясь на мнениях ученых, можно констатировать, что профессиональная компетентность учителей естественнонаучного профиля представляет собой комплексную систему, включающую ключевые компетенции в междисциплинарных областях, а именно: педагогику, психологию и предметную специализацию (физика, химия, биология), интегрированные с универсальными методами решения профессиональных задач.

В контексте дистанционного обучения для педагогических работников естественно-научного цикла особое значение приобретает владение инструментарием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Так, исследование Г.Ю. Герасимовой обращается к вопросу определения структуры ИКТ-компетентности учителей физики и математики, необходимой для использования дистанционных технологий в средней школе. В процессе анализа автор выделяет критерии и уровни сформированности данной компетентности у педагогических работников [7].

При этом эффективное применение ИКТ в процессе дистанционного обучения по естественно-научным предметам невозможно без создания соответствующих организационно-содержательных и психолого-педагогических условий, которые, являясь составляющими профессиональной педагогической компетентности, рассмотрены в работе В.Н. Анискина, Е.В. Галиевой, Т.В. Добудько, О.М. Кечиной и О.А. Янкевич в контексте проведения лабораторных работ в онлайн-среде [8].

Проблема анализа сущности профессиональной компетентности преподавателей в сфере дистанционного обучения рассматривается в современных исследованиях. В частности, Н.А. Глузман отмечает многокомпонентную структуру педагогической компетентности, включающую не только аспекты, связанные с трансляцией знаний, умений и навыков, но и организационные, мотивационные, коммуникативные и прогностические составляющие образовательного процесса [9].

Вместе с тем анализ научной литературы по вопросу анализа феномена профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла в области дистанционного обучения позволил выделить противоречия между:

- разнообразием подходов к организации дистанционного обучения и сохранением стандартов качества естественно-научного образования;
- внедрением в учебную деятельность большого количества новых технических и программных средств, в том числе дистанционных образовательных технологий, и недостаточной готовностью педагогической системы, в частности учителей естественно-научных дисциплин, к их эффективному использованию;
- значительным объемом научных исследований, посвященных вопросу анализа профессиональной компетентности преподавателей высшей школы в области реализации дистанционного обучения, и недостаточным количеством научных работ, рассматривающих сущность данной компетентности у педагогических работников на уровне среднего общего образования.

Цель исследования: определить сущность, структуру и функции профессиональной компетентности учителей естественно-научных предметов, обеспечивающей эффективную реализацию дистанционного обучения, а также разработать и обосновать структурно-функциональную модель данной компетентности, учитывающую специфику преподавания естественно-научных предметов.

Для достижения поставленной цели необходимо решение ряда взаимосвязанных задач, а именно:

- 1) осуществить теоретический анализ научной литературы и нормативно-правовых актов, посвященных проблеме исследования;
- 2) провести системное исследование данного феномена, определив его содержательные, структурные и функциональные компоненты;
- 3) обосновать и разработать модель профессиональной компетентности педагогических работников в сфере дистанционного обучения с учетом современных дидактических и методических требований к организации онлайн-обучения и специфики естественно-научных предметов (физики, химии и биологии).

Методологический аппарат исследования включает комплекс методов, основанных на системном и деятельностном подходах: анализ, синтез, обобщение, систематизацию отечественных и зарубежных научных публикаций, методических материалов и нормативных актов, а также моделирование структуры, содержания и функций профессиональной компетентности специалистов, осуществ-

ляющих преподавание предметов естественно-научного цикла в дистанционном формате.

Научная новизна исследования состоит в комплексном изучении феномена профессиональной компетентности учителей естественно-научных предметов в сфере дистанционного обучения, результатом которого является авторское определение, раскрывающее сущность, структуру и функции данного феномена; разработке и обосновании соответствующей структурно-функциональной модели, учитывающей специфику естественно-научных дисциплин (физики, химии, биологии) и интегрирующей предметные, междисциплинарные и ИКТ-компетенции в соответствии с современными дидактическими и методическими требованиями к организации онлайн-обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении и систематизации представлений о феномене профессиональной компетентности учителей физики, химии и биологии в сфере дистанционного обучения и последующей разработке концептуальной структурно-функциональной модели, комплексно представляющей структуру и функции данной компетентности.

Практическая значимость состоит в возможности использования результатов исследования для совершенствования программ подготовки и повышения квалификации учителей физики, химии и биологии, а также для разработки критериев и методов диагностики уровня сформированности этой компетентности.

Глобальные вызовы XXI века выступают катализатором трансформации образовательной системы, обуславливая необходимость изменения структуры профессиональной компетентности педагогических работников естественно-научного цикла. В этом контексте особую роль играют современные цифровые технологии, в частности дистанционное обучение, открывая новые возможности для взаимодействия с одаренными и слабоуспевающими учащимися, построения индивидуальных образовательных траекторий, выполнения виртуальных лабораторных и практических работ в электронном формате, расширения форм представления учебного материала.

Внедрение дистанционного обучения в образовательный процесс и его постепенное развитие началось с XVIII века благодаря созданию Калемом Филиппом бухгалтерских и стенографических курсов посредством почтовой рассылки учебных материалов [10, с. 185]. Благодаря стремительному прогрессу в области науки и техники в XX веке произошел пересмотр фундаментальных основ дистанционного обучения, что привело к созданию в зарубежной и отечественной образовательной системе открытых университетов, реализовавших функции заочного обучения в дистанционном формате. Дальнейшая информатизация общества, распространение компьютеров, сетей передачи данных и их последующая интеграция в учебный процесс в конце 1980 годов стали катализаторами процесса перевода дистанционного обучения в цифровой формат и его последующее закрепление в нормативно-правовой базе.

В научной литературе и правовых актах, регулирующих педагогическую деятельность в области дистанционного обучения, сформировалась система терминов, включающих такие взаимодополняющие определения, как «электронное обучение» и «дистанционные образовательные технологии». В соответствии с нормативной документацией – законом «Об образовании в Российской Федерации» и исследованиях, проводимых Э. Мэсси [11], Ю.Б. Рубиным [12], Е.Н. Геворкяном [13], можно констатировать, что электронное обучение как феномен сформировалось в начале 2000-х годов по причине массового внедрения цифровых технологий в различные сферы жизни общества и представляет собой системный процесс взаимодействия субъектов обучения при помощи информационно-коммуникационных технологий.

В рамках внедрения модели дистанционного обучения на законодательном уровне определена новая категория – «дистанционные образовательные технологии». Данное понятие включает в себя систему методического обеспечения (средства, методы) направленного на осуществление образовательного процесса в синхронном или асинхронном формате, с учетом условий территориальной удаленности учителя и обучающихся [14; 15].

Вместе с тем для результативного применения дистанционных образовательных технологий в процессе преподавания естественно-научных дисциплин необходимо провести дифференциацию понятий «компетентность» и «компетенция» в контексте профессиональной деятельности учителя. Это позволит определить конкретный набор знаний, умений и навыков, необходимых для успешной реализации образовательного процесса в виртуальной среде. Так, в научной литературе доминирует подход, в рамках которого принято разделять понятия «компетентность» и «компетенция». Мы придерживаемся мнения Н.А. Глузман, которая рассматривает феномен компетенции через систему взаимосвязанных личностных качеств, направленных на достижение целей в определенной сфере деятельности. Автор подчеркивает, что «компетентность» отражает способность специалиста эффективно выполнять свои профессиональные обязанности, в то время как «компетенция» выступает фундаментом, основой для формирования данной способности [16].

Профессиональная компетентность педагогических работников в области дистанционного обучения рассматривается неоднозначно, в частности, зарубежные исследователи часто применяют термин «тьютор» в качестве характеристики преподавателей, реализующих учебный процесс на расстоянии. Так, У. Бауманн, М. Шелли, Л. Мерфи, С. Уайт подчеркивают сходство ролей тьютора и преподавателя в контексте дистанционного обучения, отмечая зависимость выполняемых

функций и задач от институционального контекста и особенностей предметной области. Авторы выделяют организационные, административные, методологические, информационно-коммуникационные, рефлексивные и консультационные аспекты профессиональной компетентности педагогических работников [17].

В сфере дистанционного преподавания естественно-научных предметов учителям важно обладать знаниями и навыками работы в онлайн-среде, умениями поиска, отбора и интеграции существующих виртуальных лабораторных работ в учебный процесс, а также создания мультимедийных обучающих материалов, позволяющих наглядно визуализировать учебную информацию. Ж. Забала, Э. Даягэон акцентируют внимание на важности сформированности у преподавателей естественно-научных предметов аффективной (мотивация, пунктуальность, интерес к совершенствованию знаний в предметной области и в сфере цифровых технологий), психомоторной (комплекс психофизических качеств и навыков), когнитивной (способность к саморегуляции и адаптации на основе поступающей информации) и исследовательской (навыки по реализации учебного эксперимента) компетентности [18].

А. Массути подчеркивает, что профессиональная компетентность педагогов в условиях дистанционного обучения носит многоаспектный характер и включает не только ИКТ-компетенции, но и коммуникативные, социальные, мотивационные, педагогические умения, а также навыки по созданию учебных материалов [19]. А. Аломари предлагает типологию профессиональной компетентности педагогических работников, включающую четыре категории: администрирование электронных курсов, использование компьютерных приложений, организация сетевого взаимодействия и проектирование электронных курсов [20].

Отечественные ученые в своих исследованиях рассматривают профессиональную компетентность преподавателей естественно-научных предметов в контексте дистанционного обучения как сочетание профессионально-педагогических знаний и умений с навыками применения дистанционных образовательных технологий. Так, Т.В. Громова выделяет следующие структурные составляющие профессиональной компетентности преподавателей в области дистанционного обучения: фундаментальные знания по предмету, цифровая грамотность, стремление к саморазвитию, владение различными педагогическими технологиями по организации учебной деятельности, диагностики обучающихся и разработке учебных материалов [21].

Таким образом, обобщая широкий спектр концепций и трактовок по проблеме исследования, можно сделать вывод, что профессиональная педагогическая компетентность учителей естественно-научных предметов в области дистанционного обучения представляет собой многокомпонентную взаимосвязанную систему. Она включает знания, умения и навыки как в соответствующей предметной сфере, так и в междисциплинарных областях, в том числе в сфере психологии, коммуникации, организации и мотивации, необходимые для решения задач обучения и воспитания учащихся в условиях территориальной удаленности субъектов образовательного процесса.

Выбор компонентов профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла в области дистанционного обучения осуществлялся на основе методологических принципов практичности и оптимальности, обеспечивая формирование у педагога оптимального набора компетенций для успешной реализации образовательного процесса в онлайн-среде [22, с. 101]. Структура профессиональной компетентности учителя естественных наук в сфере организации онлайн-обучения, исследуемая в данной работе, базируется на следующих практико-ориентированных компетенциях:

1. Психолого-педагогическая компетенция обеспечивает успешное достижение целей обучения физике, химии и биологии, проявляясь в сформированности у учителей знаний о фундаментальных основах психологии, возрастных особенностей и индивидуальных различий обучающихся, а также в умении эффективно применять данные теоретические представления на практике в условиях дистанционного обучения. Так, по мнению П.Е. Бодровой, успешная педагогическая деятельность требует от учителя глубокого понимания возрастной психологии и умения применять эти знания на практике [23].

2. Методическая компетенция является ключевым компонентом профессиональной деятельности педагога. Она включает в себя как глубокие знания в области преподаваемого предмета, так и комплекс умений и навыков, необходимых для проектирования учебных занятий, эффективного взаимодействия с обучающимися, анализа и прогнозирования результатов обучения. Методическая компетенция служит

мостом между теоретической подготовкой учителя и его практической деятельностью, обеспечивая успешную реализацию образовательного процесса.

Анализ структуры методической компетенции подробно представлен в работах таких ученых, как А.Л. Зубков, П.Д. Васильева и В.А. Адольф, каждый из которых внес значительный вклад в понимание данного феномена. В частности, А.Л. Зубков, рассматривая методическую компетентность, выделял в ней два взаимосвязанных вида деятельности: научно-методическую, связанную с изучением и разработкой новых методик, и учебно-методическую, непосредственно реализуемую в процессе обучения [24]. П.Д. Васильева рассматривает методическую компетентность как комплекс, состоящий из предметно-методической основы, включающей знания о предмете и методах его преподавания, и дополнительных компетенций, обеспечивающих профессиональную мобильность педагога [25]. В свою очередь, В.А. Адольф акцентировал внимание на трех ключевых компонентах методической компетентности: деятельностном (знания, умения и навыки), личностном (коммуникативные, перцептивные и рефлексивные умения) и когнитивном (прогностические, аналитические и проектировочные умения) [26].

Таким образом, анализируя вышесказанное, можно заключить, что методическая компетенция представляет собой сложное многокомпонентное образование, включающее как теоретические знания, методические умения и личностные качества, так и способность к адаптации в изменяющихся условиях профессиональной деятельности.

3. Организационно-управленческая компетенция отражает качество реализации учителем педагогических методик, инструментов и методов организации и управления когнитивной деятельностью учащихся. Исследователи указывают на принципиальную значимость этой компетенции для осуществления дистанционного преподавания естественнонаучных дисциплин. В частности, С.Д. Смирнов выделяет возможность применения моделирующих программ (практические и лабораторные работы) и автоматизированных систем обучения (реализация индивидуальных образовательных траекторий с помощью заранее настроенного педагогом программного обеспечения) [27, с. 165].

4. Рефлексивная компетенция учителей физики, химии и биологии проявляется в осознанном подходе к педагогической деятельности для решения профессиональных задач, возникающих в ходе учебного процесса при помощи технологии самоанализа. Применение методов самоконтроля и саморегуляции позволяет преподавателям осуществлять непрерывную коррекцию образовательных траекторий учащихся в условиях дистанционного обучения.

Так, в контексте педагогики Ю.В. Кушеверская трактует рефлексивную компетентность как способность личности к самоанализу учебного процесса [28]. Анализируя психологические аспекты профессиональной деятельности педагога, С.Ю. Степанов выделил рефлексивную компетентность как важнейший фактор самопознания и саморазвития специалиста через глубокий анализ собственной педагогической деятельности [29].

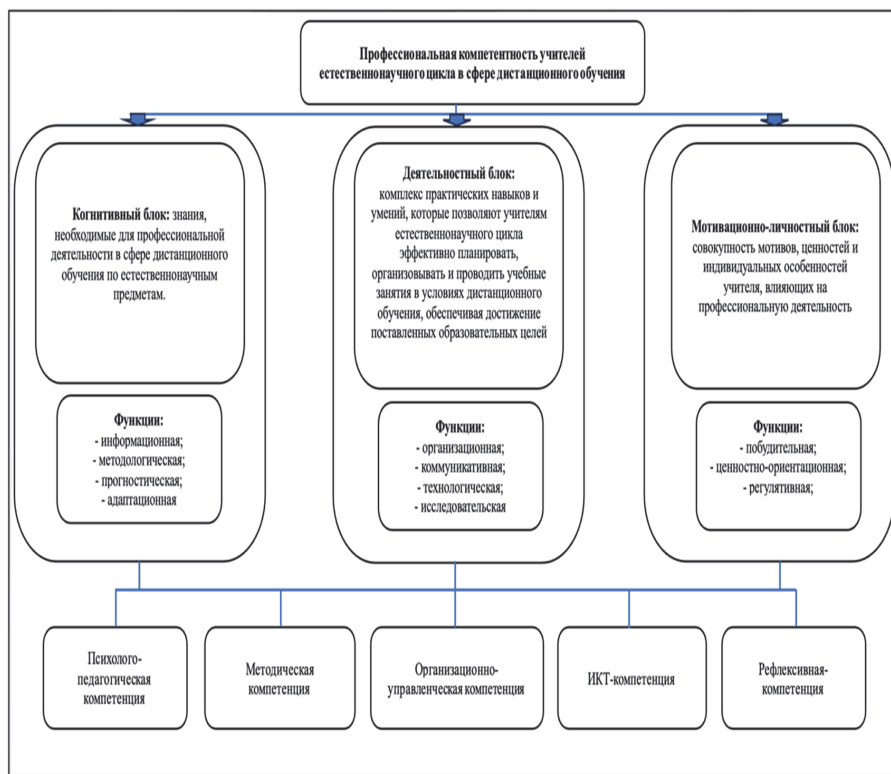


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности учителей естественно-научных предметов в области дистанционного обучения

5. Компетентность в области ИКТ включает в себя совокупность личностных качеств, в том числе теоретические знания, практические умения и навыки, необходимые для эффективного использования современных цифровых инструментов и осуществления взаимодействия в глобальном информационном пространстве. Г.Г. Зак и В.А. Лисицына утверждают, что ИКТ-компетентность педагогических работников представляет собой профессиональную характеристику, заключающуюся в способности отбирать и применять оптимальные информационные технологии для организации образовательного процесса [30].

На основе вышеизложенного определения и выделенных компетенций можно перейти к разработке структурно-функциональной модели профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла в области дистанционного обучения. Фундаментом данной модели выступают нормативно-правовые акты: «Закон об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты и профстандарт «Педагог».

Теоретическое обоснование составляют работы ученых по вопросу построения модели профессиональной компетентности педагога: теоретические основы и практические аспекты внедрения компетентностного подхода в образовании (А.Э. Федорова, С.Е. Метелева, А.А. Соловьева, Е.В. Шлякова), применение метода моделирования в образовании через построение профессиограммы учителя (В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов), конструирование концептуальных моделей в сфере естественно-научного образования (П.В. Станкевич) [31; 32; 33].

Учитывая вышеизложенное, выдвигалась гипотеза о том, что опора на общенаучную методологическую базу позволит:

- обеспечить комплексный подход к исследованию феномена профессиональной компетентности в цифровой образовательной среде;
- разработать модель, учитывающую многообразие факторов, влияющих на формирование и развитие профессиональных компетенций педагогов.

Обобщая результаты исследования, концептуальную модель профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла в области дистанционного обучения можно представить в виде схемы (рис. 1):

Концептуальная модель включает в себя три взаимосвязанных блока: когнитивный, деятельностный и мотивационно-личностный.

В основе когнитивного блока лежит совокупность знаний, необходимых для реализации образовательной деятельности в сфере дистанционного обучения по естественно-научным предметам. Он охватывает информационную (владение содержанием предметной области и особенностями дистанционного обучения), методологическую (знание методов и подходов к обучению), прогностическую (прогнозирование результатов обучения и проектирование учебного процесса) и адаптационную (способность к реализации дифференцированного обучения, в зависимости от различных учебных ситуаций) функции.

Деятельностный блок включает совокупность цифровых компетенций учителя, позволяющих ему эффективно использовать образовательные технологии для организации дистанционного обучения по естественно-научным предметам. К нему относятся организационная (планирование и управление учебным процессом в дистанционном формате, включая создание учебных материалов и ресурсов), коммуникативная (эффективное взаимодействие с обучающимся в условиях дистанционного обучения), технологическая (применение ИКТ в образовательном процессе) и исследовательская (анализ педагогической практики,

выявление и внедрение в учебный процесс новых методов и технологий обучения) функции.

Мотивационно-личностный блок обуславливает характер, содержание и эффективность профессиональной деятельности учителя, в том числе его мотивацию, ценностные ориентации и индивидуальные особенности. Он включает побудительную (стремление к развитию в профессиональной деятельности), регулятивную (контроль и коррекция профессиональной деятельности на основе системы личностных ценностей педагога) и ценностно-ориентационную (система ценностей, определяющих отношение к педагогической деятельности, обучающимся и учебному процессу) функции.

Таким образом, анализ научной литературы и нормативно-правовых актов подтвердил актуальность исследования сущности, структуры и функций профессиональной компетентности учителей естественно-научных предметов в условиях дистанционного обучения. Вопросы, связанные с темой исследования, нашли отражение в трудах как отечественных (В.А. Адольф, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, Ю.Г. Татур, Н.А. Глузман, Т.В. Громова, А.К. Маркова, А.А. Деркач, С.Д. Смирнов, В.Н. Анискин, Т.А. Нескреба, П.Е. Бодрова, Г.Г. Зак, П.В. Станкевич), так и зарубежных исследователей (Э. Мэсси, У. Бауманн, М. Шелли, Л. Мёрфи, С. Уайт, Ж. Забала), что свидетельствует о теоретической и практической значимости данной проблемы.

В работе раскрыта сущность профессиональной компетентности учителей естественно-научного цикла в контексте осуществления педагогической деятельности в условиях дистанционного обучения. Определены структурные компетенции, необходимые педагогическим работникам для достижения образовательных целей в ходе преподавания естественно-научных дисциплин в условиях онлайн-взаимодействия с обучающимися.

На основе полученных данных была разработана концептуальная модель профессиональной компетентности учителей естественно-научных дисциплин в области дистанционного обучения. Данная модель согласуется с современными тенденциями в образовании, ориентированными на развитие цифровых компетенций педагогов и создание эффективной образовательной среды в онлайн-формате. Отличительной особенностью предложенной модели является выделение и детальная характеристика функций каждого из блоков, что позволяет комплексно подойти к формированию и оценке профессиональной компетентности учителей.

В связи с необходимостью повышения результативности процесса обучения по естественно-научным предметам, в том числе с применением цифровых технологий, обеспечивающих синхронное и асинхронное взаимодействие учащихся с преподавателями в дистанционном режиме, материалы статьи могут быть использованы на уровне среднего профессионального и высшего образования для коррекции образовательных траекторий подготовки высококвалифицированных учителей физики, химии и биологии. Результаты исследования могут быть также полезны для разработки программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, ориентированных на освоение современных технологий дистанционного обучения. Предложенная модель может служить основой для разработки диагностических инструментов оценки уровня сформированности профессиональной компетентности учителей в данной области.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А., Ильязова М.Д. *Инварианты профессионализма: проблемы формирования*: монография. Москва: Логос, 2011.
2. Адольф В.А. *Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М. *Модернизация профессионального образования: компетентностный подход*: учебное пособие. Москва: МПСИ, 2005.
4. Татур Ю.Г. *Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
5. Маркова А.К. *Психологические критерии и ступени профессионализма учителя*. Педагогика. 1995; № 6: 55–63.
6. Деркач А.А. *Акмеологические основы развития профессионала*. Москва: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004.
7. Герасимова Г.Ю. Критерии и показатели уровня сформированности икт-компетентности учителей математики и физики, необходимой для эффективного использования дистанционных технологий в учебном процессе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 80-4: 84–86.
8. Анискин В.Н., Галиева Е.В., Добудко Т.В., Кечина О.М., Янкевич О.А. О некоторых организационно-содержательных и психолого-педагогических условиях эффективной постановки лабораторного практикума по физике в период пандемии COVID-19. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2023; № 1 (42): 29–34.
9. Глузман Н.А. Педагогическая компетентность преподавателя в условиях дистанционного образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-2: 50–54.
10. Тарасова А.В. «Исторический обзор дистанционного обучения в России и за рубежом». *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 1 (41): 183–188.
11. Masie E. TeachLearn TRENDS: E-Learning, Training and E-Collaboration Updates. *Newsletter*. 2001.
12. Рубин Ю.Б. E-learning в России: от хаоса к глубокому укоренению. *Высшее образование в России*. 2006; № 3: 16–23.
13. Геворкян Е.Н. E-Learning в экономике, основанной на знаниях. *Высшее образование в России*. 2006; № 1: 114–118.
14. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddbd5a1fc91cd0d9b0bc06984/
15. Морозов А.В., Терещенко А.Ю. дистанционные образовательные технологии и их правовое регулирование». *Образование и право*. 2020; № 3: 262–267. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-00164
16. Глузман Н.А. Высшая школа и система компетенций педагога. *Ученые записки*. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2018; № 3 (47): 91-96.
17. Baumann U., Shelley M., Murphy L. et al. New challenges, the role of the tutor in the teaching of languages at a distance. *Distances et saviors*. 2008; Vol. 6, № 3: 365–392. Available at: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2008-3-page-365.htm>
18. Zabala, Garlie Mae Competency of Teachers and Laboratory Environment in an Online Setting as Predictors of Science Process Skills of Students: A Convergent Design. *Science Education International*. 2023; № 34 (3): 202–15. DOI: 10.33828/SEI.V34.I3.4
19. Massouti A. Reviewing teachers' competency for distance learning during COVID-19: Inferences for policy and practice. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2023; № 14 (1). Available at: <https://doi.org/10.5206/cjsotl/ceaa.2023.1.13553>
20. Alomari A.M. Assessing teachers' competencies in teaching and learning using distance education. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*. 2023; № 7 (3): 113–120. Available at: <https://doi.org/10.30935/mjosbr/13196>

21. Громова Т.В. Личностно-профессиональная компетентность преподавателя дистанционного обучения. *Концепт*. 2022; № 3.
22. Нескреба Т.А. Исследование сформированности цифровой компетентности педагогов в условиях дистанционной образовательной среды. *Московский педагогический журнал*. 2024; № 2: 96–110.
23. Бодрова П.Е. Формирование стратегического видения трансформации системы школьного образования: аспекты изменения содержания компетенций учителя. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 12: 200–204.
24. Зубков А.Л. Развитие методической компетентности учителей в условиях модернизации общего образования. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Екатеринбург, 2007.
25. Васильева П.Д., Титова И.М. Профессионально-методическая подготовка учителя химии в вузе как самоорганизующаяся система. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2003; № 6: 167–176.
26. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя. Диссертация ... доктора педагогических наук. Москва, 1998.
27. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
28. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Петрозаводск: КГПУ, 2007.
29. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. *Вопросы психологии*. 1991; № 5: 35–38.
30. Зак Г.Г., Лисицына В.А. Информационно-коммуникационная компетентность учителя-дефектолога в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: уровни сформированности, способы повышения. *Специальное образование*. 2021; № 2 (62): 70–82.
31. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. Омск: Омскбланкиздат, 2012.
32. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. Москва, 2013.
33. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.

References

1. Verbickij A.A., Il'yazova M.D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya*: monografiya. Moskva: Logos, 2011.
2. Adolf V.A. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
3. Zeer E.F., Pavlova A.M. *Modernizatsiya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod*: uchebnoe posobie. Moskva: MPSI, 2005.
4. Tatur Yu.G. *Kompetentnostnyj podhod v opisaniy resul'tatov i proektirovani standartov vysshego professional'nogo obrazovaniya*. Moskva: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov, 2004.
5. Markova A.K. Psihologicheskie kriterii i stupeni professionalizma uchitelya. *Pedagogika*. 1995; № 6: 55–63.
6. Derkach A.A. *Akmeologicheskie osnovy razvitiya professionala*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: NPO "MOD'EK", 2004.
7. Gerasimova G.Yu. Kriterii i pokazateli urovnya sformirovannosti ikt-kompetentnosti uchitelej matematiki i fiziki, neobhodimoy dlya `effektivnogo ispol'zovaniya distantsionnyh tehnologii v uchebnoy protsesse. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 80-4: 84–86.
8. Anis'kin V.N., Galieva E.V., Dobudko T.V., Kechina O.M., Yankevich O.A. O nekotoryh organizacionno-soderzhatel'nyh i psihologo-pedagogicheskikh usloviyakh `effektivnoj postanovki laboratornogo praktikuma po fizike v period pandemii COVID-19. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2023; № 1 (42): 29–34.
9. Gluzman N.A. Pedagogicheskaya kompetentnost' prepodavatelya v usloviyakh distantsionnogo obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-2: 50–54.
10. Tarasova A.V. «Istoricheskij obzor distantsionnogo obucheniya v Rossii i za rubezhom». *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 1 (41): 183–188.
11. Masie E. TeachLearn TRENDS: E-Learning, Training and E-Collaboration Updates. *Newsletter*. 2001.
12. Rubin Yu.B. E-learning v Rossii: ot haosa k glubokomu ukoreneniyu. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 3: 16–23.
13. Gevorkyan E.N. E-Learning v `ekonomike, osnovannoy na znaniyakh. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2006; № 1: 114–118.
14. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ (red. ot 25.12.2023) (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.01.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/affd388ac5d286d2ddbd5a1fc91c0d9b0bc06984/
15. Morozov A.V., Tereschenko A.Yu. distantsionnye obrazovatel'nye tehnologii i ih pravovoe regulirovanie». *Obrazovanie i pravo*. 2020; № 3: 262–267. DOI: 10.24411/2076-1503-2020-00164
16. Gluzman N.A. Vysshaya shkola i sistema kompetencij pedagoga. *Uchenye zapiski*. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2018; № 3 (47): 91–96.
17. Baumann U., Shelley M., Murphy L. et al. New challenges, the role of the tutor in the teaching of languages at a distance. *Distances et saviors*. 2008; Vol. 6, № 3: 365–392. Available at: <https://www.cairn.info/revue-distances-et-saviors-2008-3-page-365.htm>
18. Zabala, Girlie Mae Competency of Teachers and Laboratory Environment in an Online Setting as Predictors of Science Process Skills of Students: A Convergent Design. *Science Education International*. 2023; № 34 (3): 202–15. DOI: 10.33828/SEI.V34.I3.4
19. Massouti A. Reviewing teachers' competency for distance learning during COVID-19: Inferences for policy and practice. *The Canadian Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*. 2023; № 14 (1). Available at: <https://doi.org/10.5206/cjsotlr.acea.2023.1.13553>
20. Alomari A.M. Assessing teachers' competencies in teaching and learning using distance education. *Mediterranean Journal of Social & Behavioral Research*. 2023; № 7 (3): 113–120. Available at: <https://doi.org/10.30935/mjosbr/13196>
21. Gromova T.V. Lichnostno-professional'naya kompetentnost' prepodavatelya distantsionnogo obucheniya. *Koncept*. 2022; № 3.
22. Neskreba T.A. Issledovanie sformirovannosti cifrovoj kompetentnosti pedagogov v usloviyakh distantsionnoj obrazovatel'noj sredy. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2024; № 2: 96–110.
23. Bodrova P.E. Formirovanie strategicheskogo videniya transformacii sistemy shkol'nogo obrazovaniya: aspekty izmeneniya soderzhanija kompetencij uchitelya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 12: 200–204.
24. Zubkov A.L. *Razvitie metodicheskoy kompetentnosti uchitelej v usloviyakh modernizacii obshego obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2007.
25. Vasil'eva P.D., Titova I.M. Professional'no-metodicheskaya podgotovka uchitelya himii v vuze kak samoorganizuyushchayasya sistema. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2003; № 6: 167–176.
26. Adolf V.A. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya professional'noj kompetentnosti uchitelya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 1998.
27. Sмирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
28. Кушеверская Ю.В. Формирование рефлексивной компетентности студентов в образовательном процессе педагогического колледжа. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Петрозаводск: КГПУ, 2007.
29. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества. *Вопросы психологии*. 1991; № 5: 35–38.
30. Зак Г.Г., Лисицына В.А. Информационно-коммуникационная компетентность учителя-дефектолога в образовательном пространстве обучающихся с умственной отсталостью: уровни сформированности, способы повышения. *Специальное образование*. 2021; № 2 (62): 70–82.
31. Федоров А.Э., Метелев С.Е., Соловьев А.А., Шлякова Е.В. Компетентностный подход в образовательном процессе. Омск: Омскбланкиздат, 2012.
32. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие. Москва, 2013.
33. Модели содержания естественнонаучного образования бакалавров и магистров. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2010.

Статья поступила в редакцию 22.01.25

УДК 37.015.3:78.07:159.922

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-263-268

Lazarev M.L., Cand. of Sciences (Psychology), Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: mlazarev@mail.ru

CONCEPT OF HARMONIZING EDUCATION WITHIN THE STRATEGY FOR PREVENTION OF ADAPTOSIS. The modern educational process is often characterized by the rapid development of technologies and teaching methods, which, in turn, can lead to an imbalance between the mental and physical development of children. The article presents the author's hypothesis of educational adaptosis – a condition in which there is a mismatch of cognitive and somatic development in children caused by the peculiarities of modern educational practice. The research is based on the analysis of modern educational processes and their impact on the physical and mental development of children. The paper uses the method of qualitative analysis to identify the causes and consequences of educational adaptosis. The author introduces the concept of "cognosomal principle", which is understood as the integration of cognitive and somatic processes in learning. To support the hypothesis, the author has developed a thesaurus of the concept of harmonizing education and described its basic principles. As a result of the analysis, the author comes to the conclusion that it is necessary to introduce the concept of harmonizing education as a means of preventing educational adaptosis. The methods and principles proposed by the author assume that the integration of mental and physical processes is taken into account and are aimed at providing bodily support for cognitive activity, which contributes to a more harmonious development of the child's personality.

Key words: educational adaptosis, concept of harmonizing education, harmony therapy, sensory map, harmonious child

М.Л. Лазарев, канд. психол. наук, Институт детства, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: mlazarev@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ГАРМОНИЗУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ПРОФИЛАКТИКИ АДАПТОЗА

Современный образовательный процесс часто характеризуется стремительным развитием технологий и методик обучения, что, в свою очередь, может привести к дисбалансу между умственным и физическим развитием детей. В статье представлена авторская гипотеза образовательного адаптоза – состояния, при котором происходит рассогласование когнитивного и соматического развития у детей, вызванное особенностями современной образовательной практики. Исследование основывается на анализе современных образовательных процессов и их влияния на физическое и психическое развитие детей. В работе используется метод качественного анализа для выявления причин и следствий образовательного адаптоза. Автор вводит понятие «когносомный принцип», под которым понимается интеграция когнитивных и соматических процессов в обучении. Для подкрепления гипотезы автором был разработан тезаурус концепции гармонизирующего образования и описаны её основные принципы. В результате анализа автор приходит к выводу о необходимости внедрения концепции гармонизирующего образования как средства профилактики образовательного адаптоза. Предложенные автором методики и принципы предполагают учет слитности психических и физических процессов и направлены на обеспечение телесного сопровождения познавательной деятельности, что способствует более гармоничному развитию личности ребенка.

Ключевые слова: образовательный адаптоз, концепция гармонизирующего образования, гармонипедия, сенсорная карта, гармоничный ребенок

Актуальность исследования обусловлена тем, что в условиях нарастающего стремления к модернизации образовательных процессов существует необходимость поиска сбалансированных подходов, которые учитывают, как когнитивное, так и физическое развитие ребенка [1]. Развитие современных технологий и инновационных педагогических практик зачастую приводит к психологическому и физическому дисбалансу у детей, обозначенному как проблема образовательного адаптоза [2]. Особое значение имеет учет этих явлений для обеспечения гармоничного развития личности, что поднимает вопрос о необходимости синтеза когнитивного и соматического начал в процессе обучения [3].

Цель данного исследования заключается в разработке и научном обосновании концепции гармонизирующего образования, которое интегрирует когнитивное и соматическое развитие детей и направлено на решение задач профилактики образовательного адаптоза. Ключевые задачи включают:

- 1) выявление характеристик когнитивно-соматического рассогласования, лежащего в основе образовательного адаптоза;
- 2) разработка методов и принципов, способствующих гармонизации образовательного процесса с учетом когнитивных и соматических потребностей ребенка;
- 3) построение модели здоровьесберегающего образовательного процесса, обеспечивающего профилактическое воздействие на потенциальные проблемы адаптации ребенка в учебной среде;
- 4) экспериментальная апробация разработанных методов в образовательной практике.

Научная новизна работы определяется тем, что автором впервые предложена методология когнитивно-соматической интеграции на основе концепции гармонипедии как педагогического направления. В рамках исследования также разработаны специализированные термины, такие как «здоровоодаренность» и «когносомный принцип», которые открывают перспективы для нового подхода к оценке и организации образовательной деятельности.

Теоретическая значимость заключается в обосновании новой образовательной модели, которая базируется на когнитивно-соматической взаимосвязи, предоставляя условия для здоровья и одаренности у детей. Данная концепция предлагает пересмотреть традиционные подходы к воспитанию через призму гармонизации психического и физического развития личности.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения разработанных методов и подходов в педагогической практике. Это включает создание здоровьесберегающих образовательных программ и индивидуальных траекторий развития детей, а также их внедрение в образовательные учреждения. Результаты исследования могут быть полезны педагогам, психологам и медицинским работникам для построения комплексной системы поддержки развития ребенка.

Развитие человечества на протяжении тысячелетий указывает на то, что физическое тело человека все больше отходит от исключительно биологических закономерностей, характерных для животных, в то время как психика, складывающаяся под влиянием культурного взаимодействия, начинает активно влиять на формирование физиологии, следуя законам человеческой культуры [4]. Этот этап эволюции можно назвать периодом социобиологического поворота, когда биологическое развитие начинает определяться не столько генетикой и естественным отбором, как у Дарвина, сколько социокультурными и историческими условиями, выдвинутыми в качестве главных факторов отбора, согласно теориям Л.С. Выготского [5]. В этой связи возникает вопрос: каковы принципы адаптации человеческого организма в процессе социобиологического поворота? Среди исследователей, разработавших различные теории, объясняющие механизмы адаптации, стоит отметить Джеральда Эдельмана, нобелевского лауреата, предложившего теорию нейродарвинизма [6]. Он утверждает, что поведение формируется через отбор нейронных групп, где нейроселекция тесно связана с соматическими процессами, что позволяет рассматривать их как единую нейросоматическую селекцию [7].

При подготовке преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования было учтено также то, что они – препода-

ватели вузов с жизненным и профессиональным опытом [8]. Поэтому при внедрении учебно-методической системы дистанционного образования учитывались особенности андрагогики (направление педагогики, рассматривающей систему и методики образования взрослых) [9]. Чтобы оценить результативность апробации методической системы, был использован инструментальный эксперимент и определены уровни сформированности готовности преподавателей к организации дистанционного образования в системе непрерывного образования преподавателей после завершения эксперимента [10]. Получив в результате итогового среза данные по сдвигам в уровнях сформированности основных критериев готовности у преподавателей, мы оценили значимость этих изменений и сделали выводы относительно эффективности внедрения соответствующей системы [11].

Исследования психофизического состояния детей последних десятилетий в России и мире показывают стойкую тенденцию к ухудшению, которая, как полагаем, имеет более глубокие корни, чем ранее изученные факторы (экология, гиподинамия и др.) [12]. Она заключается в нарушении гармонии развития ребенка с самых ранних стадий. Проблема гармоничного развития детей остается актуальной на протяжении всей истории человечества и в современных условиях становится еще острее. Мы сталкиваемся с интенсивным информационным давлением на когнитивные функции детей и одновременным уменьшением физической активности [13]. Это дисбаланс между психической перегрузкой и физической недогрузкой ведет к увеличению психических и физических заболеваний, что свидетельствует о нарушении гармонии между когнитивной и соматической сферами в развитии человека и сокращении его адаптивных возможностей. Такие фундаментальные нарушения в жизнедеятельности организма, как уменьшение иммунной защиты, респираторные болезни, снижение физической выносливости, ухудшение памяти и эмоциональные расстройства, с точки зрения «опережающего отражения» П.К. Анохина, являются признаками дисфункции основных адаптивных механизмов. Снижение адаптационных способностей организма ребенка в контексте образовательной среды было определено как образовательный адаптоз [14], что включает в себя уменьшение иммунных и респираторных функций, снижение выносливости, ухудшение памяти, задержку речевого развития и поведенческие нарушения [15]. Эти наблюдения стали основой для разработки концепции и методов, способствующих гармонизации развития детей.

Гармония (гармонизация развития) (греч. *harmonia* – связь, стройность, соразмерность) – это соответствие, созвучие, соразмерность, равновесие, равномерность, равновозвучие, взаимность, соотношение, согласие, согласность, соглас, стройность, благостройность, соразмерное отношение частей целого, правильное отношение одновременных или современных звуков, аккорд, самая наука о созвучиях; то же, что гармоника, гармошка. Категория «гармония» относится к числу древнейших эстетических категорий, известных уже со времен Античности: в древнегреческой философии – организованность космоса, противостоящая хаосу; в истории эстетики – как существенная характеристика прекрасного. В этом свете гармония рассматривалась в античном мире как некое согласие между людьми (социальный уровень), людьми и богами (религиозный уровень), всеми объективно существующими явлениями (онтологический уровень), между макрокосмосом – Вселенной и микрокосмосом – Человеком. Символом гармонии человека с природой является мифический сфинкс. При этом гармоничность объекта подразумевается не просто как противоположность хаосу, а как сущностная его особенность, трактуемая философами античности в виде мирового закона космоса, в согласии с гармонией (Филолай).

Учение о гармонии восходит к временам пифагорейцев. Они представляли Вселенную как набор небесных тел, включая Луну, Солнце и пять известных тогда планет, а также звезды, которые, вращаясь, создают музыкальные звуки. Эти звуки соотносятся с музыкальными интервалами, формируя так называемую «музыку сфер». В музыкальной терминологии «гармония» означает сочетание различных звуков в аккорды, создающие мелодическое и звуковое единство, и «гармонизация» относится к процессу создания аккордов для мелодии.

Концепция гармонии сфер пережила возрождение в неопифагорейской и неоплатоновской традициях, оказав значительное влияние на музыкальную эстетику средневековой Европы. Идея музыки сфер нашла отражение в астрономии и астрологии, просуществовав до эпохи Возрождения и найдя отклик в труде Кеплера «Гармония мира», опубликованном в 1619 году. Средневековая философская мысль также была глубоко проникнута интересом к теории гармонии сфер, которую часто рассматривали через призму музыки. Философ Фома Аквинский ассоциировал «гармонию» с музыкальной гармонией, однако он также вкладывал в этот термин идею соединения различных элементов в единое целое по определенным правилам. Каждая последующая эпоха вносила свои коррективы в понятие гармонии, видя в ней не только источник красоты, как во времена Возрождения, но и находя другие связи с искусством через звуковую гармонию (аккорды, музыкальные лады, стихосложение), а также через пропорции в архитектуре и цветовой гамме. Представления о гармонии сфер имели успех у поэтов всех веков – от Скифна Теосского до Шекспира («Венецианский купец», V, 1), Гёте (Пролог к «Фаусту»), романтиков и «звездного хора» А.А. Блока. В XVIII веке значительный вклад в понятие «гармония» внесли метафизики-рационалисты Лейбниц, Вольф, Баумгартен, Бишопингер, Г. Ф. Мейер и др. Так, Лейбниц утверждал, соответствие всех монад установлено богом («Монадология», § 51 сл.): в частности, соответствуют друг другу душа и тело (там же, § 78). В XIX в. Гегель описывая гармонию, как «соотношение качественных различий и притом совокупности таких различий, как она находит свое основание в сущности самой вещи», охарактеризовал с этих позиций буржуазное общество, признав его дисгармоничным и констатируя безвозвратную утрату человеком и искусством гармонии как неизбежный итог истории. Напротив, эстетика марксизма-ленинизма полагала преодоление противоречий буржуазного общества через социалистическую революцию, открывающую возможности для воспитания гармоничного человека. Наиболее масштабным концептом гармонии нового времени можно считать учение В. Вернадского о биосфере, в котором он выявляет удивительное соответствие всего живого на земле со средой обитания. Таким образом, история философии, теологии и науки, а также музыки, живописи, архитектуры, поэзии и т. д. дает бесконечное многообразие представлений о гармонии, понимая ее и как космическую соразмерность и порядок, и как баланс и меру вещей («Всё – яд, всё – лекарство; то и другое определяет доза» (Парацельс)), и как музыкальную закономерность, и как многое-многое другое. В контексте излагаемой в статье концепции представления о гармонии человека как с позиций античной калократии (др.-греч. καλοκρατία, от καλός καὶ ἀγαθός – «прекрасный и хороший», «красивый и добрый»: создание совершенного человека) или с позиций формирования гармоничной личности в рамках марксистско-ленинского учения задают широкую систему координат для рассмотрения термина «гармония» как педагогического феномена.

В рамках излагаемой концепции нас в большей степени интересовала гармонизирующая парадигма здоровьесориентированного образования, исследующая процессы согласования психического и физического развития детей. Описывая выше негативные тенденции в психическом и физическом развитии современных детей, а также воздействие различных факторов на оптимизацию этих процессов, начиная с пренатального возраста, мы не могли не рассмотреть вопрос о взаимодействии физического и умственного труда в рамках педагогического процесса с учетом исторически сложившихся ожиданий человечества о гармонии души и тела.

В восточных традициях, включая культуры Китая, Индии и Японии, с давних времен существовало уважение и внимание к сбалансированному развитию как умственных, так и физических аспектов воспитания. Примером этого может служить практика в китайском Шаолине, где труд и физические упражнения преподавались наравне с академическими дисциплинами. В европейской образовательной традиции также искали равновесие между физическим и умственным трудом, опираясь на идеи, что труд укрепляет дух, как выразился Сенека, что на протяжении истории многие педагоги искали способы синтеза этих двух видов деятельности. Ж.Ж. Руссо в «Эмиле, или о воспитании» утверждал, что мнение о вреде физических упражнений для умственной деятельности – это заблуждение, и что телесные и умственные упражнения должны действовать в гармонии.

Русские ученые тоже разделяли этот взгляд. И.М. Сеченов подчеркивал, что все внешние проявления деятельности мозга сводятся к мышечным движениям. К.Д. Ушинский придавал большое значение сочетанию физического и умственного труда, считая такое сочетание морально полезным и важным для развития личности. Он утверждал, что как тело, так и ум нуждаются в труде, и отсутствие этого приводит к упадку личности. П.Ф. Каптерев внес значительный вклад в педагогику, особенно в отношении установления целей в образовательном процессе. Он считал, что гармоничное развитие следует понимать не как равновесное, но как согласованное, создающее целостное явление при различии составляющих, подобно музыкальной гармонии, где разнообразие не препятствует гармонии. Каптерев подчеркивал, что для гармоничного развития необходимо понимание различных аспектов человеческого существования, его физической и психической природы, и предлагал выявить взаимосвязь между телесными и духовными силами человека.

Важную роль в изучении проблемы гармоничного развития ребенка сыграл К.Н. Вентцель, разработавший на основе идей Жан Жака Руссо собственную концепцию «свободного воспитания» с принципом создания гуманной свободной

среды воспитания. К.Н. Вентцель полагал, что воспитательное учреждение – это место приобретения знаний, навыков, место свободных игр ребенка, удовлетворения всех общественных, научных, эстетических, нравственных и других запросов, то есть, по сути, место цельной и гармонической его жизни (К.Н. Вентцель, 1923). Свой взгляд на проблему гармонии развития ребенка имел С.Т. Шацкий, по инициативе которого открывались мастерские для детского труда и творчества, организовывались занятия в клубах по интересам, проводились исследования и наблюдения за детьми и окружающей их социальной средой. Наиболее важным для нашего исследования были представления С.Т. Шацкого о том, что ребенок – это самодетная личность, а период детства – это важнейший период в его жизни. Заслуга С.Т. Шацкого состояла и в разработке вопросов функционирования школы как комплекса учреждений, обеспечивающих преемственность и целостность в воспитании.

Неоценимый вклад в решение проблемы гармонизации умственного и физического труда школьников внес В.А. Сухомлинский, разработавший гуманно-личностные методы, формы и средства обучения, и намного опередив официальную педагогику в оценке умственных способностей учащихся начальной школы и среднего звена. В рамках нашего исследования особый интерес представляют работы выдающего отечественного ученого П.Ф. Лесгафта, прежде всего разработка оригинальной теории гармонического развития человека. Характеризуя взаимоотношения между телесными (физическими) и душевными проявлениями, П.Ф. Лесгафт писал: «Между умственным и физическим развитием человека существует тесная связь, вполне выясняющаяся при изучении человеческого организма и его отправлениях». Автор понятия «физическое образование» проводит его через систему физических упражнений, имеющих образовательно-направленность.

Завершая краткий анализ педагогической феноменологии процесса гармонизации развития ребенка, в контексте нашего исследования подчеркнем, что важнейшим методологическим подходом к решению данной проблемы является также подход нашего современника, академика Е.А. Ямбурга, предлагающего гармонизовать саму педагогику, а именно – четыре существующие сегодня парадигмы образования: когнитивно-информационную, личностную, культурологическую, компетентностную. Приводя плюсы и минусы каждой из данных парадигм, ученый делает заключение, что они должны не исключать, а дополнять друг друга в гибкой и сложной системе управления образованием. Из современных практик гармонизации развития детей нельзя не упомянуть систему, предложенную И.А. Виноер-Усмановой, предполагающую развитие у детей на базе гимнастики не только двигательных качеств (гибкость, координация и др.), но и музыкально-поэтического слуха, а также ассоциативного и эстетического восприятия мира (Виноер-Усманова И.А. и др., 2014).

Таким образом, несмотря на то, что специальная педагогическая литература буквально принизана идеей о «сотрудничестве души и тела», в современной педагогике связи между соматическими и психическими процессами рассматриваются больше в теоретическом аспекте. Вызывает сожаление тот факт, что практически все идеи гармонизации развития, послужившие основой методологии нашего исследования и высказанные уже давно, лишь в незначительной мере используются в современном образовании.

Концепция гармонизирующего образования

Вышеописанный материал позволяет перейти к описанию образовательной концепции, названной концепцией гармонизирующего образования.

Концепция гармонизирующего образования – идея формирования образовательной деятельности детей в онтогенезе, в которой обеспечены процессы сопряжения, согласования и гармонизации психического и физического развития, которая также может способствовать не только решению традиционных вопросов воспитания и обучения, но и повышать функциональные резервы детского организма, сглаживать возрастные психологические кризисы, а также выявлять и раскрывать врожденный функциональный профиль детской личности, являющийся психофизиологической функциональной основой индивидуального вида врожденной одаренности (врожденных способностей). Данная деятельность, центральная и непрерывная в онтогенезе, названная здоровьесозидающей, строится с учетом возрастных закономерностей становления ведущих и побочных видов психической деятельности и возрастных мотивационных моделей поведения. Она закладывается как здоровьесозидающая единая функциональная система через импринтинговые механизмы в пренатальном возрасте в рамках диады «мать – плод» (виталяная поведенческая мотивация), продолжается в рамках семейной триады («мама – папа – ребенок») в младенческом и раннем возрастах (физиологическая поведенческая мотивация), далее развивается в рамках педагогической триады («педагог – родитель – ребенок») в дошкольном и младшем школьном возрастах (познавательная поведенческая мотивация) и в итоге осуществляется в рамках индивидуально-коллективной деятельности все более и более эмансипирующегося подростка в средней и старшей школе (социальная поведенческая мотивация). В ходе возрастных трансформаций здоровьесозидающей деятельности происходит постепенный переход от внешнего социального влияния здоровьесозидающей «социальной ситуации развития» (Л.С. Выготский) – внешнего контура управления – к внутреннему контуру управления – саморегуляции, манифестацией зрелости которой является пубертатный период (психологический пубертат). Превращение ребенка в постпубертатном онтогенезе во взрослую личность и рождение своего ребенка заканчивает

индивидуальный цикл собственной здоровьесобудующей деятельности и дает начало новому циклу развития здоровьесобудующей деятельности, но уже не детскому, а родительскому.

При этом речь, начиная с ее двигательной фазы в пренатальном периоде (пренатальная двигательная речь), затем музыкально-художественной фазы в младенческом возрасте (вокальная и художественная речь) и далее – вербальной фазы (включая чтение и письмо), формирующейся в раннем возрасте и бесконечно развивающейся в последующих возрастах, является главным межфункциональным когнитивно-соматическим тренажером – стержнем здоровьесобудующей деятельности, а музыка – основной сенсорно обогащенной развивающей акустической средой, подключающей к процессу гармоничного развития познавательного, эмоционально-музыкального, эмоционально-художественного, лингвистического, личностно-межличностного и двигательного интеллекта биоритмическую сферу (ритмы дня, недели, месяца, года), кардиореспираторную сферу (звуко-ритмичное певческое дыхание) и защитно-адаптационную сферу (музичирование на природе с повышением иммунитета), превращая речь – в пение, движение – в танец, а письмо – в игру на детских, а затем и взрослых музыкальных инструментах.

Гармонизирующая педагогика (или *гармониопедия*, от греч. αρμονία – гармония – связь, стройность, соразмерность и paideia – воспитание, обучение) – это педагогическая теория и практика гармонизации психического и физического развития, в рамках которой все процессы воспитания и обучения построены на принципе согласования в развитии когнитивной, эмоциональной и соматической сфер жизнедеятельности организма ребенка, что способствует повышению функциональных резервов его организма и превращает образовательную деятельность в деятельность здоровьесобудующую, являющуюся центральным видом деятельности в развитии детской личности на всех этапах детского онтогенеза, включая пренатальный возраст в рамках взаимодействия диады «мать – плод». Данная трактовка термина «гармонизирующая педагогика» наполнена несколькими смыслами:

Во-первых, гармонизирующая педагогика основывается на представлениях о том, что когнитивно-соматическое (когносомное) рассогласование в жизнедеятельности детского организма приводит к детскому образовательному адаптозу (разрушению адаптационного механизма биологической обратной связи «стимул – ответ» с последующим снижением функциональных резервов организма), когда на когнитивный стимул не поступают адекватные своевременные соматические ответы, а также – на представлениях о том, что адаптоз приводит к онтогенетическим девиациям в развитии личности (дисгармоничности в развитии различных функций – онтогенезу). В связи с этим гармонизирующая педагогика предполагает *когносомную сопряженность* (взаимосвязь) и *когносомное согласование* (слаженность) в работе организма ребенка при выполнении им образовательной деятельности, а также *гармоничность* в развитии психических и физических функций в ходе онтогенеза. Причем сопряженность и согласование обеспечиваются структурой самой образовательной деятельности, а гармонизация – распределением этой деятельности в онтогенезе (с подключением различных видов деятельности для обеспечения соразмерности развития функций).

Во-вторых, в основу гармонизирующей педагогики заложен базовый методологический принцип – «когнитивное ведет за собой соматическое», являющийся продолжением основного методологического принципа культурно-исторической концепции Л.С. Выготского – «социальное ведет за собой психическое».

В-третьих, гармонизирующая педагогика определена как направление в педагогической науке, в котором изучаются процессы соматической материализации когнитивной деятельности (когносоматика – проявленная и закрепленная в соматических процессах когнитивная сфера). В силу определенной в гармонизирующей педагогике когнитивно-соматической взаимосвязи, способствующей не только повышению функциональных резервов организма (уровня здоровья), но и выявлению функционального профиля личности, рассматриваемого в рамках концепции как основу одаренности, введен термин, указывающий на взаимозависимость процессов, связанных как со здоровьем, так и одаренностью детей – «*здоровьесодаренность*» (здоровье и одаренность). Данный термин обуславливает необходимость выделения не только специальной области педагогики – *гармониопедии*, но и специальной области психологии – *когносомной психологии*.

В-четвертых, гармонизирующая педагогика для обеспечения эффекта когносомности (сопряженности и слитности психических и физических процессов в образовательной деятельности) предполагает закрепление за каждым квантом когнитивной информации соответствующего этого кванту по времени, интенсивности и содержанию соматического ответа. Данное положение обуславливает необходимость как специального квантования (дробления) когнитивной информации, так и организацию специального алгоритма соматического ответа на эту информацию.

Следует отметить, что *сенсорная карта* (см. авторский тезаурус), разработанная в рамках гармонизирующей педагогики, выступает в качестве первичной единицы информации для формирования сенсорного регистра (блока иконической памяти (по У. Найссеру, 1967)).

В-пятых, в рамках гармонизирующей педагогики, изучающей процессы гармонизации развития как когнитивной, так и соматической сфер жизнедеятельности, когнитивное развитие не может считаться успешным при выявлении нега-

тивных процессов, происходящих в соматической сфере. Отсюда, в том числе, следует, что гармонизирующая (когносомная) педагогика предполагает проведение непрерывного в онтогенезе мониторинга когнитивного и соматического развития (*онтомониторинга*) с разработанной батареей тестов (*онтотест*), играющих роль биологической обратной связи и позволяющих не только оценивать эффективность когнитивно-соматического тренинга в рамках образовательной деятельности, но и выявлять функциональный профиль личности.

В обобщенном виде научное направление в педагогике, изучающее процессы гармонизации развития детей в онтогенезе и методологию формирования у них здоровьесобудующей деятельности, было названо *педагогической гармониопедией*.

В целом концепция гармониопедии направлена на решение *двух основных задач*:

Первая задача – сверххранное выявление, раскрытие и подтверждение врожденных морфофункциональных особенности детской личности, начиная с пренатального возраста, с выявления и поддержки врожденного двигательного типа, пренатального межфункционального профиля (фетальное программирование здоровья и одаренности) и раскрытия этих морфофункциональных особенностей на всех последующих этапах онтогенетического развития. Здоровье и одаренность («здоровьесодаренность») при решении этой задачи рассматриваются как взаимозависимые процессы и величины: здоровье как адаптивный гомеостаз, одаренность как эффективность психического и физического развития (функциональный прирост – инкрининг) на базе здоровья.

При этом одаренность (как и здоровье) понимается не как избранность отдельных детей, а как скрытый в каждом ребенке морфофункциональный энергетический ресурс личности, имеющий специфические врожденные морфофункциональные корреляты (морфофункциональный портрет одаренности личности ребенка), выявление и раскрытие которого (ресурса) позволяет ребенку достичь максимально высокого уровня жизнедеятельности, оцениваемого обществом по различным социальным критериям (оригинальность, новизна, социальный вклад и т. д.). Выявленные специфические морфофункциональные особенности ребенка рассматриваются в качестве «примарной зоны когносомной активности», или «*донарогенной зоны*» (от – от лат. «donarium» – дар) – особого энергетического состояния или особой зоны жизнедеятельности, максимально раскрывающей энергетический потенциал личности ребенка. Невыявленность примарной зоны когносомной активности приводит к транзитному угасанию врожденных способностей.

В данном контексте при решении первой задачи возникает этический и даже юридический вопрос об ответственности общества (прежде всего родителей) за ненадлежащее обеспечение условий по раскрытию индивидуальных врожденных способностей личности (невывявление одаренности как нарушение прав ребенка), что приводит к нанесению определенного ущерба ее развитию, как это сегодня существует в области здоровья человека. Однако этот вопрос выходит далеко за рамки настоящего исследования и является вопросом будущего.

Вторая задача – обеспечение «когносомности» образования, т. е. слитности (сопряжения, согласования и гармоничности) психического и физического развития детей в онтогенезе, в ходе осуществления ребенком образовательной деятельности, начиная с пренатального периода в диаде «мать – плод» (пренатальный программный здоровья – «фетальное программирование») и до старших школьных возрастов. Когносомность образования, в свою очередь, предполагает изучение и формирование: а) *когносомного гомеостаза* – динамического межфункционального равновесия; б) *когносомной гомеодинамики* – динамики взаимозависимого развития психических и физических функций в онтогенезе с обеспечением «здоровьесодаренности» образования, т. е. баланса между морфофункциональным адаптивным когносомным гомеостазом (морфофункциональные константы здоровья) и специфичностью морфофункционального развития (когносомной гомеодинамикой) – раскрытием морфофункционального профиля личности как биологической основы одаренности вне зависимости от социальной оценки деятельности ребенка (вклада продуктов деятельности в окружающий социум). Таким образом, результатом согласования психического и физического развития детей является его гармонизация, которая способствует раскрытию индивидуальной одаренности ребенка как основной энергии, а точнее – синергии развития его личности. Иными словами, одаренность в рамках концепции гармониопедии рассматривается как энергетически наиболее выгодное психофизиологическое развитие организма ребенка, а в целом здоровье и одаренность ребенка – это желаемый и оптимальный результат гармонизации его психического и физического развития.

В целом в фокусе внимания концепции гармониопедии оказываются пренатальный ресурс здоровья и одаренности личности ребенка (фетальное программирование одаренности и здоровья) и когносомная слитность развития этого ресурса на всей дистанции детства.

Данная концепция влечет за собой необходимость разработки положений, специфического понятийно-категориального аппарата, теоретико-методологических подходов, технологий, методов и организационно-структурных мероприятий.

Основные положения концепции гармониопедии

Первое положение. Пренатальный онтогенез играет уникальную роль в жизни ребенка, так как в этом периоде не только разворачивается морфофункци-

ональная программа его ДНК, но и через жизнедеятельность мамы закладывается морфофункциональный геном здоровья и одаренности его личности (в рамках теории нейроселекции Д. Здельмана и теории фетального программирования Д. Баркера).

Иными словами, морфофункциональная психофизиологическая индивидуальность ребенка запрограммирована генетически, а его здоровье и одаренность могут программироваться в пренатальном возрасте, что позволяет говорить об возможности *пренатального антроподизайна личности*.

Второе положение. Движения пренатального ребенка являются пренатальной фазой речевого развития – *пренатальной двигательной речью*, которая при создании беременной женщиной необходимых педагогических условий (пренатальной педагогики – термин автора), создают базу для успешного послеродового развития коммуникативной активности ребенка в виде музыкальной, художественной и вербальной речи (самой сложной и самой последней в хронологии в становления речевых фаз).

Третье положение. Музыкальное воздействие на пренатального ребенка через голос мамы и внешние музыкальные программы выполняют функцию пренатального музыкального импринтинга, который, в том числе, позволяет формировать врожденный интонационный и ритмический музыкальный слух. Проявление ребенку сразу же после рождения цвета и звука (цветные клавиши синтезатора) выполняет функцию постнатального цвето-музыкального импринтинга, который, с одной стороны, при создании соответствующих педагогических условий, может стать началом развития музыкальной и художественной речи, а с другой стороны, при отсутствии таких условий, может стать началом транзитных процессов по угасанию этих возможностей (феномен «музыкального и художественного Маугли» – термин автора). В роли регулятора послеродового развития двигательных, музыкальных, художественных и речевых способностей может выступать специально созданная сенсорно обогащенная цвето-музыкальная развивающая среда.

Четвертое положение. Здоровье рассматривается как результат согласованного когнитивно-соматического развития ребенка, при котором с помощью мониторинга этого развития выявляется врожденный морфофункциональный профиль личности, являющийся основой одаренности, которая рассматривается как максимально проявленная и раскрытая индивидуальность. При этом особую роль играет выявление так называемой *примарной когносомной зоны личности* – специфического набора показателей тех или иных психических и физических качеств, являющихся своеобразной точкой личностного роста, из которой и вырастает одаренность.

Основные принципы концепции гармонипедии

На основании описанных положений разработаны базовые принципы концепции гармонипедии.

1. **Принцип когносомности** – сопряженности и согласованности когнитивных и соматических процессов в ходе осуществления детьми образовательной деятельности.
2. **Принцип пренатального начала**, так как в пренатальном возрасте закладывается здоровьеобразующая единая функциональная система (ЗЕФС), осуществляющая пренатальный программинг здоровья и одаренности.
3. **Принцип непрерывности** в онтогенезе.
4. **Принцип доступности** для всех участников педагогической триады: «ребенок-родитель-педагог».
5. **Принцип подтверждения личности** ребенка до и после рождения (пренатальное право с первого сердцебиения – 23 дня жизни): а) до рождения – с тактильным, двигательным и голосовым подтверждением двигательной активности плода; б) после рождения – с аудиовизуализацией музыкальной, художественной и вербальной речи, и последующим их опредмечиванием.
6. **Принцип музыкальной опоры** (активного использования музыки, так как музыка не просто способна интегрировать все психические и физиологические процессы в организме (как и речь), но и позволяет регулировать эти процессы, являясь при этом генетически более ранним процессом по отношению к вербальной речевой деятельности).

Библиографический список

1. Ярошевич И.Н. Принципы построения учебно-тренировочных занятий по развитию силовой выносливости студентов. *Современные технологии и научно-технический прогресс*. 2024; № 11: 405–406.
2. Набиев В.Ш., Игушева М.Н. Адаптивная образовательная среда: ключевые подходы к определению феномена адаптивности. *Поволжский педагогический поиск*. 2023; № 1 (43): 17–24.
3. Кораблева Е.В. Методические преимущества синергетического подхода в профессиональном образовании. *Методические вопросы преподавания инфокоммуникаций в высшей школе*. 2023; Т. 12, № 1: 44–47.
4. Лысенко В.В. Место дифференцированного обучения в модернизации образования. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023; № 6-2 (81): 152–154.
5. Мухин М.И. Гармонизация двух процессов – знание ребенка и его понимание – как эффективный путь воспитания личности. *Образование и право*. 2023; № 7: 320–328.
6. Поздеева С.Н. Конвергентный подход в вузовском образовании. *Современная математика и концепции инновационного математического образования*. 2023; Т. 10, № 1: 363–366.
7. Петов В.А., Матвеева А.В. «Адаптация» против «развития». *Инновации в образовании*. 2023; № 8: 23–34.
8. Муренко Д.И., Макаренко Н.Н., Ступина Н.С. Асинхронность процессов социального развития и высшего образования: пути адаптации. *Актуальные вопросы образования*. 2023; № 3: 237–241.
9. Гудень О.А. Организация практик образования в интересах устойчивого развития в детской и молодежной среде: из опыта работы гимназии г. Щучина. *Адукацыя і выхаванне*. 2022; № 8 (368): 74–79.
10. Гаязов А.С. Наполнение образовательными ценностями среды развития подрастающих поколений. *Проблемы востоковедения*. 2022; № 1 (95): 8–15.

7. **Принцип речевой опоры** (построение программ сопровождения на речевом стержне, так как речь – самая интегральная когнитивно-соматическая функциональная сфера из всех когнитивных функций).

8. **Принцип социализации личности** (через систему различных социальных подтверждений).

В ходе проведенного исследования была разработана и научно обоснована концепция гармонизирующего образования, направленная на интеграцию когнитивного и соматического развития детей для профилактики образовательного адаптоза. Достижение цели исследования подтверждается:

1. Идентификацией характеристик когнитивно-соматического рассогласования, лежащего в основе образовательного адаптоза.
2. Разработкой методов и принципов, способствующих гармонизации образовательного процесса с учетом когнитивных и соматических потребностей ребенка.
3. Построением модели здоровьеобразующего образовательного процесса, обеспечивающего профилактическое воздействие на потенциальные проблемы адаптации ребенка в учебной среде.
4. Экспериментальной апробацией разработанных методов в образовательной практике.

Научная новизна работы заключается во введении методологии когнитивно-соматической интеграции на основе концепции гармонипедии как нового педагогического направления. Разработаны специализированные термины, такие как «здоровоодаренность» и «когносомный принцип», открывающие перспективы для нового подхода к оценке и организации образовательной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании новой образовательной модели, базирующейся на когнитивно-соматической взаимосвязи, что предоставляет условия для здоровья и одаренности детей. Работа способствует пересмотру традиционных подходов к воспитанию через призму гармонизации психического и физического развития личности. Практическая значимость определяется возможностью применения разработанных методов и подходов в педагогической практике. Предложенные решения позволяют создавать здоровьеобразующие образовательные программы и индивидуальные траектории развития детей, что актуально для педагогов, психологов и медицинских работников.

Концепция гармонизирующего образования является эффективным средством профилактики образовательного адаптоза, обеспечивая согласованное когнитивно-соматическое развитие детей. Когносомный принцип интеграции психических и физических процессов в обучении способствует более гармоничному развитию личности ребенка и повышению функциональных резервов его организма. Применение гармонипедии в педагогической практике позволяет выявлять и раскрывать врожденный морфофункциональный профиль детской личности, являющийся основой одаренности. Синергия здоровья и одаренности («здоровоодаренность») достигается через когносомную слитность развития, что обеспечивает оптимальный результат образовательной деятельности. В перспективе предполагается:

1. Расширение исследований в области когнитивно-соматической интеграции, включая междисциплинарные подходы, с участием нейробиологии и физиологии.
2. Разработка новых педагогических технологий и инструментов, основанных на принципах гармонипедии, для различных возрастных групп и образовательных условий.
3. Внедрение концепции гармонизирующего образования в систему подготовки педагогических кадров и повышение их квалификации в данном направлении.
4. Создание политики и рекомендаций для образовательных учреждений по интеграции когнитивных и соматических аспектов в учебные программы.

Статья адресована педагогам различных уровней образования, заинтересованным в инновационных подходах к обучению и воспитанию, психологам и физиологам, исследующим проблемы развития и адаптации детей, специалистам в области образования и образовательной политики, занимающимся разработкой и внедрением современных образовательных концепций.

12. Черных А.В. Омонимичность понятия «образование». *Academia: Танец. Музыка. Театр. Образование*. 2022; № 1 (53): 62–76.
13. Ямбург Е.А. Стратегия и тактика развития образовательного учреждения в основополагающих документах школы. *Народное образование*. 2022; № 5 (1494): 31–58.
14. Байсаева М.У. Экономическое школьное образование как фактор содействия адаптации личности ученика в современном социуме. *Управление образованием: теория и практика*. 2022; № 9 (55): 192–200.
15. Андреева К.Е. Конвергентный подход в образовании – новый вектор развития школы. *Народное образование Якутии*. 2021; № 4 (121): 19–22.

References

1. Yaroshevich I.N. Principy postroeniya uchebno-trenirovochnykh zanyatij po razvitiyu silovoj vynoslivosti studentov. *Sovremennye tehnologii i nauchno-tehnicheskij progress*. 2024; № 11: 405–406.
2. Nabiev V.Sh., Igusheva M.N. Adaptivnaya obrazovatel'naya sreda: klyuchevye podhody k opredeleniyu fenomena adaptivnosti. *Povolzhskij pedagogicheskij poisk*. 2023; № 1 (43): 17–24.
3. Korablava E.V. Metodicheskie preimushchestva sinergeticheskogo podhoda v professional'nom obrazovanii. *Metodicheskie voprosy prepodavaniya infokommunikacij v vysshej shcole*. 2023; T. 12, № 1: 44–47.
4. Lysenko V.V. Mesto differencirovannogo obucheniya v modernizacii obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2023; № 6-2 (81): 152–154.
5. Muhin M.I. Garmonizatsiya dvuh processov – znanie rebenka i ego ponimanie – kak 'effektivnyj put' vospitaniya lichnosti. *Obrazovanie i pravo*. 2023; № 7: 320–328.
6. Pozdeeva S.N. Konvergentnyj podhod v vuzovskom obrazovanii. *Sovremennaya matematika i koncepcii innovacionnogo matematicheskogo obrazovaniya*. 2023; T. 10, № 1: 363–366.
7. Pegov V.A., Matveeva A.V. «Adaptatsiya» protiv «razvitiya». *Innovacii v obrazovanii*. 2023; № 8: 23–34.
8. Murenko D.I., Makarenko N.N., Stupina N.S. Asinhronnost' processov social'nogo razvitiya i vysshego obrazovaniya: puti adaptatsii. *Aktual'nye voprosy obrazovaniya*. 2023; № 3: 237–241.
9. Guden' O.A. Organizatsiya praktik obrazovaniya v interesah ustojchivogo razvitiya v detskoj i molodezhnoj srede: iz opyta raboty gimnazii g. Schuchina. *Adukacyya i vyhavanne*. 2022; № 8 (368): 74–79.
10. Gayazov A.S. Napolnenie obrazovatel'nymi cennostyami sredy razvitiya podrastayushchih pokolenij. *Problemy vostokovedeniya*. 2022; № 1 (95): 8–15.
12. Chernyh A.V. Omonimichnost' ponyatiya «obrazovanie». *Academia: Tanec. Muzyka. Teatr. Obrazovanie*. 2022; № 1 (53): 62–76.
13. Yamburg E.A. Strategiya i taktika razvitiya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya v osnovopolagayushchih dokumentah shkoly. *Narodnoe obrazovanie*. 2022; № 5 (1494): 31–58.
14. Bajsaeva M.U. 'Ekonomiceskoe shkol'noe obrazovanie kak faktor sodejstvija adaptatsii lichnosti uchениka v sovremennom sociume. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2022; № 9 (55): 192–200.
15. Andreeva K.E. Konvergentnyj podhod v obrazovanii – novyj vektor razvitiya shkoly. *Narodnoe obrazovanie Yakutii*. 2021; № 4 (121): 19–22.

Статья поступила в редакцию 22.01.25

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-268-271

Atyaksheva D.A., teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: daatyaksheva@fa.ru;
<https://orcid.org/0000-0002-3320-7935>

INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES THROUGH ONLINE WHITEBOARDS: EXPERIENCE AND PROSPECTS. The article focuses on problems of teaching a foreign language through online whiteboards. Along with the consequences of the COVID-19 pandemic, which have become the causes of transformations of modern social reality, the relevance of the chosen topic is also predetermined by other issues of the educational process, changing its focus towards distance education. The article presents the practice of switching to online learning, which necessitated the introduction of experience in using various interactive resources (including online whiteboards organized on the basis of the MIRO platform). In this study, the methods of actual use of the specified resource are considered, its advantages and weaknesses are determined. Results of the work correlate with assessments in theoretical and methodological works, an analysis of the specifics of the content of practical classes implemented within universities. A separate focus is on difficulties of preparing joint academic work, taking into account the specifics of teaching a foreign language in higher education. It is emphasized that the use of online whiteboards acts as a way to enhance students' motivation to learn, which, in turn, indicates a high potential for the subsequent use of this tool in various conditions of the educational process.

Key words: online whiteboard, interactive methods, teaching foreign languages, English

Д.А. Атыкшева, преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: daatyaksheva@fa.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ЧЕРЕЗ ОНЛАЙН-ДОСКИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье в качестве центральной рассматривается проблематика преподавания иностранного языка посредством онлайн-досок. В условиях современной модернизации образования актуальность выбранной темы предопределяется вопросами учебного процесса, смещающими его акцент в сторону дистанционного образования. В данной статье представлена практика перехода к онлайн-обучению, обусловившая необходимость внедрения опыта использования различных интерактивных ресурсов (включая онлайн-доски, организованные на базе платформы MIRO). В этом исследовании рассмотрены способы фактического использования указанного ресурса, определены его преимущества и слабые стороны, акцентируется внимание на эффективности и потенциале их применения в современном образовательном процессе. Итоги проведенной работы обеспечиваются оценкой научных трудов теоретического и методологического характера, анализом специфики контента практических занятий, реализуемых в рамках вузов. Отдельный фокус сосредотачивается на сложностях подготовки совместной учебной работы с учетом особенностей обучения иностранному языку в высших учебных заведениях. Подчеркивается, что применение онлайн-досок выступает в качестве способа усиления мотивации студентов к обучению ИЯ, что, в свою очередь, свидетельствует о высоком потенциале последующего применения данного инструмента в различных условиях образовательного процесса.

Ключевые слова: онлайн-доска, интерактивные методы, преподавание иностранных языков, английский язык

Современной тенденцией последнего времени является использование цифровых инновационных технологий в образовании. Помимо непосредственного внедрения технического потенциала, в данном аспекте отмечается необходимость поиска новых подходов к подготовке и организации учебного процесса, применения новых инструментов и способов обучения. По мнению современных исследователей [1–7], современное отечественное образование сталкивается с существенными преобразованиями, касающимися использования новых методик преподавания. Соответственно, трансформируется и значение преподавателя в учебном процессе, возникают условия наличия у данного субъекта информационных компетенций. Сегодняшняя социальная действительность характеризуется множественностью применяемых цифровых технологий, задействованных для проведения обучения всех уровней. В настоящее время информационные технологии представляют собой обязательную составляющую образовательного процесса, используемую в каждой ступени (от начальных классов массовых образовательных учреждений до дополнительного образования, получаемого

старшим поколением). До последнего времени внедрение цифровых технологий в различные учебные заведения носило естественный характер, производясь одновременно с глобальной цифровизацией общества, пусть и с повышенными темпами ее осуществления, вследствие значительной популяризации дистанционного образования.

Внедрение новых технологий обуславливает аккумуляцию соответствующего образовательного опыта. Важным вопросом современности является цифровизация образования. По нашему мнению, проблематика использования цифровых технологий в современном образовательном процессе предопределяет актуальность настоящего исследования. Цель статьи – рассмотреть возможности и опыт использования онлайн-досок как одного из интерактивных методов преподавания иностранного языка, выделить перспективы данного метода преподавания.

Цель работы определила постановку соответствующих задач для ее достижения: дать теоретический обзор интерактивному методу преподавания че-

рез онлайн-доски; описать опыт применения онлайн-досок в преподавании иностранного языка (ИЯ); выделить перспективы интерактивных методов обучения через онлайн-доски.

Поставленные задачи влекут за собой применение следующих методов: анализ литературы, определяющий текущие тенденции, успешные практики и недостатки интеграции онлайн-досок в офлайн-занятия; метод наблюдения, благодаря которому определялся уровень вовлеченности студентов в учебный процесс; контент-анализ, с помощью которого выявлены ключевые аспекты, которые делают контент более интерактивным и эффективным; сравнительный анализ, используемый для рассмотрения различных онлайн-платформ (Miro, Jamboard, Conserpboard) с точки зрения их функциональности и удобства для преподавания иностранных языков.

Научная новизна заключается в выявлении преимуществ интеграции онлайн-досок в образовательный процесс вне онлайн-среды, а также перспектив и способов внедрения данного интерактивного метода в обучение в условиях цифровизации.

Теоретическая значимость обусловливается возможностью применения теоретических результатов для улучшения понимания интерактивных методов обучения и повышения вовлеченности в учебный процесс, что в дальнейшем может обогатить методическую базу.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты имеют прикладное применение при обучении иностранным языкам в условиях цифровизации.

Ключевое предназначение преподавания ИЯ заключается в становлении и совершенствовании коммуникационных умений, формировании навыков фактического владения ИЯ. Здесь одна из основополагающих ролей принадлежит мотивации. Следовательно, возникает вопрос о способах развития такой мотивации в современных условиях, когда стремительная цифровизация существенно сокращает популярность традиционных бумажных книг, вследствие чего студенты делают выбор в пользу онлайн-ресурсов глобальной сети. В целом способствование привлечению и сохранению внимания студентов, привыкших к цифровой среде, обеспечивают аналогичные средства, применяемые ими в повседневном существовании. Очевидной представляется недоступность совершенствования качества и эффективности учебного процесса исключительно посредством информационных технологий. Значимым условием здесь выступают прямые коммуникационные взаимодействия между преподавателем и студентами, адекватное погружение последних в языковое пространство. Тем не менее одновременно сохраняется потребность развития грамматических и лексических умений, способностей к аудированию, чтению на ИЯ.

Обстоятельства последнего времени повлияли на трансформацию различных форм обучения. В частности, преподаватели столкнулись с необходимостью выработки умений использования дистанционного формата образовательного процесса [3]. Именно он в настоящее время характеризуется существенной распространенностью, что актуализирует потребность выработки оптимальных способов его осуществления (в том числе посредством применения онлайн-доски). Интерактивный метод преподавания иностранного языка с использованием онлайн-доски предполагает активное взаимодействие студентов с материалом, преподавателем и другими участниками обучения через специальные интерактивные инструменты, доступные на онлайн-доске. Сущность этого метода заключается в создании динамичной и увлекательной обучающей среды, где студенты могут активно участвовать в процессе обучения, решать задания, обсуждать темы и применять полученные знания на практике.

По мнению В.Д. Колдаева, в контексте информационного разнообразия современного интернет-пространства процессуальный аспект обучения становится все более тождественным научному определению и получению нового знания. Соответственно, наблюдается рост популярности проблемно-ориентированного и проектного подхода к организации учебного процесса, ориентированных на раскрытие творческого потенциала обучающихся, совершенствование их критического и системного интеллектуального анализа, становление адаптивных индивидуальных характеристик, требуемых для последующих профессионально-трудовых взаимодействий специалистов. Также, как подчеркивает указанный автор, обязательным условием качественного образования, являющегося одной из неперенных составляющих триады «обучение – воспитание – развитие», выступают непосредственные коммуникации в системе «человек – человек». Иными словами, речь идет о диалогических взаимодействиях сознания и подсознательного [4, с. 34]. Таким образом, субъект-субъектные взаимоотношения отличаются весомой значимостью в учебном процессе, что обуславливает недопустимость их замещения тождественными отношениями с нейросетями или цифровыми носителями.

Согласно позиции Е.Ю. Котельниковой и И.А. Шпортько, учебный процесс не ограничивается исключительно образовательными материалами, одновременно распространяясь также на способность коммуникации с окружающими для получения общественно-коммуникативной практики [5]. Авторы утверждают, что подготовка и внедрение дистанционного формата невозможны в отсутствии диалога и интенсивной познавательной деятельности. По мнению указанных ученых, диалог в качестве формы обучения представляет собой инструмент межличностных коммуникаций и мышления всех участников интернет-среды. Благодаря существенному разнообразию вариантов коллективной деятельности, доступной к

организации в рамках дистанционного цифрового образования, обеспечивается сохранение ценностных направлений отечественной образовательной концепции.

Групповая работа обучающихся является базисом взаимного обучения. По мнению отечественных исследований, такое обучение предусматривает совместную деятельность студентов, ориентированную на получение знаний, формирование и совершенствование различных учебных навыков путем интенсивного участия в образовательном процессе [5].

Изучая вопросы применения информационных технологий в современном обучении, Н.С. Толмачева, А.Н. Быданцева подчеркивают существенное значение учебных интернет-сообществ, позволяющих общаться участникам современного образовательного пространства, обмениваться знаниями, дискутировать по наиболее важным и сложным учебным вопросам [6].

Переход к когнитивно-развивающей концепции обучения актуализирует роль многостороннего сотрудничества, рассматриваемого в качестве наиболее популярной и продуктивной формы педагогического взаимодействия при обучении в вузе. По мнению О.В. Ивановой, ведущая цель преподавателя заключается в формировании организационно-интеллектуальной среды, способствующей совершенствованию всех типов интеллектуальной работы обучающихся, интенсификации их когнитивной автономности [3]. Аналогичную точку зрения разделяют Е.Г. Бодрова и Л.Н. Дегтяренко, определяющие одним из наиболее значимых направлений совершенствования отечественного образования потребность создания организационно-педагогической модели, предназначенной для мотивации студентов к учебно-когнитивной работе [1].

В рассматриваемом нами аспекте наиболее целесообразным решением представляется использование возможностей виртуальной доски. В соответствии с дефиницией, сформулированной Л.А. Горовенко с соавторами, интерактивная доска объединяет в себе неисчерпаемый потенциал для записей, визуализации, применения динамических объектов и прочих интерактивных элементов, способствующих повышению красочности и наглядности учебной информации [2].

Среди несомненных преимуществ содержания интерактивного метода преподавания иностранного языка с помощью онлайн-доски можно выделить следующие элементы: интерактивные упражнения и задания, визуализация материала, коллаборативное обучение, возможность обратной связи и использование мультимедийных ресурсов. Студенты могут выполнять различные задания на онлайн-доске, такие как заполнение пропусков, составление предложений, перевод текстов и т. д. Это позволяет им активно применять свои знания и навыки на практике. С помощью онлайн-доски преподаватель может визуализировать сложные концепции и языковые структуры, что помогает студентам лучше понять и запомнить материал. Студенты могут работать в группах или парами над заданиями на онлайн-доске, обсуждать различные аспекты языка и взаимодействовать друг с другом для достижения общей цели. Преподаватель может предоставлять студентам обратную связь по результатам выполнения заданий на онлайн-доске, что помогает им исправлять ошибки и улучшать свои навыки, а через онлайн-доску можно интегрировать различные мультимедийные ресурсы, такие как аудио- и видеофайлы, интерактивные игры и тесты, что делает процесс обучения более разнообразным и интересным.

В современных условиях существует множество сервисов виртуальных досок, доступных к применению для создания наглядности учебной информации и внедрения интерактивных компонентов в учебные занятия. В контексте организации образовательного процесса доска является значимым инструментом преподавания. Тем не менее при проведении онлайн-занятий наблюдаются существенные трудности с применением классической доски. Для преодоления таких сложностей и предназначены виртуальные доски, обеспечивающие доступность совместного использования посредством глобальной сети. Дополнительным их преимуществом является возможность сохранения визуализированного материала для последующего его применения в будущих занятиях.

Методические исследований, посвященные разработкам интерактивных методов преподавания, достаточно много, однако, что касается онлайн-досок, то их недостаточно для выработки единого алгоритма применения онлайн-доски, что указывает на некоторую новизну исследования и практическую значимость апробации данного интерактивного метода в образовательном процессе.

Теоретический обзор научных исследований позволил выделить некоторые разновидности онлайн-досок, которые можно использовать при проведении практических занятий и лекций. Рассмотрим их более подробно.

Современные отечественные ученые, выбравшие предметом своих теоретических разработок анализ возможностей интернет-ресурсов с применением виртуальных досок, представлены, в частности, Г.А. Алексанян, Л.А. Горовенко и О.П. Ровенской [1].

В настоящее время присутствует значительное разнообразие цифровых ресурсов образовательной направленности. Для определения наиболее целесообразного инструмента следует отталкиваться от многих условий. Из общей совокупности особенных дидактических факторов, необходимых для подготовки коллективной деятельности студентов вуза, стоит отметить приспособленность конкретного ресурса или инструмента к фактическому техническому потенциалу высшей школы и личным потребностям участников образовательного пространства.

В преимущественном числе случаев дистанционное обучение в отечественных вузах реализуется посредством различных систем (а именно – Moodle

и пр.), предназначенных для разработки и внедрения онлайн-курсов. Такие программные источники представляют собой компонент цифрового информационно-образовательного пространства образовательного учреждения. В соответствии с положениями ст. 16 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ, компонентами цифрового информационно-образовательного пространства учебного учреждения являются цифровые онлайн-ресурсы, образовательно-информационные ресурсы, комплекс цифровых компьютерных технологий и инструментов, способствующих полноценному прохождению участниками образовательного процесса учебных программ без привязки к их конкретному месторасположению.

При этом значительная часть интернет-порталов обучающего онлайн-пространства допускают увеличение собственного функционального потенциала посредством встраивания внешних инструментов и ресурсов.

В рамках настоящей статьи внимание сосредотачивается на виртуальной доске MIRO. Данная онлайн-доска представляет собой инновационный способ организации групповой дистанционной деятельности, обеспечивающий качественную наглядность учебного материала. По мнению Е.Г. Бодровой и Л.Н. Дегтеренко, указанная доска хорошо подходит для практической работы преподавателей вузов [1].

Сходную позицию высказывают и иные исследователи (например, Л.А. Горовенко и пр.), выделяющие следующие преимущества виртуальной доски MIRO:

- простота обмена созданными записями экрана между пользователями;
- доступность администрирования последних;
- возможность синхронизации всего комплекса информации, размещенной на онлайн-доске, между студентами. Отсутствие ограничений устройств, используемых для работы с такой информацией;
- возможность объединения потенциала виртуальной доски с различными партнерскими приложениями;
- высокое качество изображений и чертежей;
- доступность внутренних коммуникаций пользователей посредством отдельного чата;
- возможность организации видеоконференций участников.

Очевидно, что одновременно с полноценной заменой традиционной доски онлайн-ресурс MIRO обладает внушительным функционалом, отсутствующим у классической меловой доски [2].

В ходе преподавания ИЯ одним из ключевых видов деятельности студентов вуза выступает совместная работа. При этом практические занятия по ИЯ характеризуются наличием существенной специфики (в противовес иным вариантам учебной деятельности, например, лекциям и пр.), что обусловливается их ориентированностью на совершенствование практических навыков и умений студентов в рамках совместной работы обучающихся. Указанный вид занятий относится к репродуктивным методам обучения, направленным на достижение конкретных прикладных целей при осуществлении групповой деятельности. Организация учебного занятия по ИЯ связана с применением многих вариантов взаимодействия субъектов образовательного пространства (в частности, работа в парах и пр.). Как утверждает указанный исследователь, методика и непосредственный контент практического занятия играют особую роль в совершенствовании творческого потенциала студентов высших школ.

Организация практического занятия по ИЯ в вузах основывается на принципах коммуникативного подхода, предусматривающего ведущую направленность учебного процесса на совершенствование фундаментальных речевых способностей и навыков, без которых невозможна иноязычная коммуникация. При этом общение рассматривается в качестве обмена эффективно-оценочной и когнитивной информацией, соответствующими знаниями и умениями в рамках вербальных коммуникаций нескольких партнеров.

Для качественной организации практического занятия по ИЯ в высшей школе требуется фокус на специфику общения и ориентированность на формирование модели реальных коммуникаций. Исходя из данного тезиса, можно говорить о том, что основным условием определения ресурсов и инструментов современных онлайн-технологий для подготовки такого занятия выступает доступность реализации реальных коммуникационных взаимодействий всех субъектов образовательного пространства.

Ключевая направленность практического занятия по ИЯ в высшей школе выражается в коллективной деятельности обучающихся при одновременной поддержке со стороны преподавателя. Особенность интерактивного обучения заключается в организации сотрудничества, что, в свою очередь, обуславливает характер концепции педагогического взаимодействия. Внедрение компонента интерактивности положительно влияет на развитие когнитивной деятельности обучающихся вузов, совершенствование их профессиональных умений. В результате обучающийся превращается в субъекта взаимодействия, интенсивно вовлекаемого в учебный процесс, устанавливающего и реализующего собственный индивидуальный образовательный маршрут. Совокупность действий, связанных с внедрением совместной деятельности и использованием современных информационных технологий, позволяет достичь интерактивности в рамках отечественного удаленного образования. Новые цифровые технические возможности представляют собой плодотворное интерактивное пространство для совместной работы, обеспечивая существенный дополнительный функциональный потенциал. По мнению этого ученого, благодаря применению технологий в

условиях современного учебного процесса становится возможным совершенствование коммуникационных умений и становление «языковой грамотности» студентов высших школ.

В противовес традиционной меловой доске онлайн-доска MIRO отличается интерактивностью и необходимостью использования глобальной сети для получения пользовательского доступа к ее возможностям. При этом обеспечивается равнозначная визуализация учебной информации для всех студентов, независимо от их конкретного местонахождения. Еще одним преимуществом этого ресурса является доступность его применения на онлайн-занятиях, реализуемых при помощи платформы ZOOM. Отдельно подчеркнем, что MIRO является отечественной разработкой, набирающей популярность на глобальном рынке. В настоящее время выбор в пользу интерактивной доски MIRO сделали такие известные корпорации, как Twitter, Netflix и пр.

Рассматриваемый сервис характеризуется наличием бесплатного ресурса, способного обеспечить подготовку практических занятий по ИЯ на первое время. Для этого от преподавателя потребуются предварительная регистрация, после чего он сможет подключить к сервису своих студентов.

При применении MIRO следует учитывать разнообразие доступных форматов, в частности:

- формат интерактивного учебника, при котором онлайн-доска заполняется учебным контентом занятия;
- формат вебинара. Здесь предварительно следует разработать исходный план совместной деятельности, включить в содержание доски требуемые учебные материалы, проинформировать обучающихся о необходимости выдвижения собственных идей, обобщить и проанализировать полученные предложения;
- формат коллективной работы, когда студентам выдаются шаблоны, в соответствии с которыми они реализуют групповую деятельность по созданию проекта.

Продemonстрируем конкретные варианты применения интерактивной доски MIRO при организации практических занятий по ИЯ среди студентов Российского государственного университета правосудия. Так, для целей развития умения постановки вопросов доступно применение цветных карандашей, обеспечивающих концентрацию внимания обучающихся на порядке лексических единиц, местоположении глаголов и пр. Также целесообразно организовывать игры, вовлекающие всех студентов, независимо от конкретного места их нахождения, в совместную работу на одной доске под контролем со стороны преподавателя. Кроме того, целесообразно предлагать студентам текст с пропусками, предлагая им заполнить соответствующие пробелы в дистанционном режиме.

В ходе проведения собственных занятий мы использовали онлайн-доску MIRO для развития у студентов умения запоминать неправильные глаголы. В целом традиционное заучивание нельзя назвать интересным и продуктивным занятием, поскольку для его выполнения студентам приходится прилагать серьезные волевые усилия. Благодаря интерактивной доске такая работа значительно упрощается, становится более интересной, повышается скорость течения данного процесса. Суть игры заключается в сборе студентами стикеров, содержащих формы неправильных глаголов, а также их последующем переводе на русский язык. Для достижения цели занятия требуется собрать все три формы каждого отдельного глагола и отыскать его перевод. Также доступно усложнение указанной цели либо ее трансформация в соответствии с поставленной задачей преподавателем (в частности, введение временных сроков выполнения, дополнение доски пустыми стикерами, в которые следует вписать удаленный преподавателем перевод глагола на русский язык и пр.).

В процессе отработки студентами таких занятий у них совершенствуется понимание правильного написания глаголов, улучшается их произношение и написание. Кроме того, наблюдается рост мотивации к учебному процессу, возникает неподдельный интерес к ИЯ. Благодаря возможностям интерактивной доски MIRO упрощается процесс донесения до обучающихся порядка составления делового письма, ознакомления с особенностями его структурных составляющих. Положительное влияние данный ресурс оказывает и на подготовку совместной деятельности студентов. Например, на онлайн-доске можно разместить карту конкретной страны, где обучающиеся собственными силами смогут выделить ее достопримечательности. Также доступно создание маршрута экскурсии посредством добавления соответствующих фотоматериалов. Результаты проделанной работы можно сохранять для последующего применения.

Подобная деятельность способствует совершенствованию навыков иноязычного общения, способностей к коллективному преодолению проблем. Постоянные взаимодействия между обучающимися и обмен знаниями помогают лучше усвоить учебную информацию. По мнению самих студентов, среди достоинств интерактивной доски MIRO выделяются рост мотивации, значительное сокращение необходимого для обучения времени, повышение скорости учебного занятия, более высокое качество усвоения знаний и пр. Проведенное исследование указывает на то, что цель работы достигнута и поставленные задачи решены.

Наряду с очевидными достоинствами существует и ряд негативных аспектов (например, ухудшение зрения пользователей, возможные технические сбои и пр.). В соответствии со справедливой позицией Е.Ю. Котельниковой и И.А. Шпортько, организация учебных занятий с применением интерактивной доски MIRO отличается значительной трудоемкостью, предусматривающей необхо-

димось приложения существенных усилий на подготовку учебной информации в электронном формате. Также для качественного использования возможностей MIRO преподавателю потребуются систематическое развитие умений взаимодействовать с цифровыми технологиями, подверженными постоянным изменениям [5].

Таким образом, отмечается непосредственная взаимообусловленность между совершенствованием современного отечественного учебного процесса и эволюцией цифровых технологий, что свидетельствует о значимости применения таких инструментов в образовании. Преподаватели сталкиваются с необходимостью адаптации к нуждам сегодняшних обучающихся, соответствующим образом приспособивая собственный образовательный опыт к их потребностям. Анализ непродолжительной практики использования цифрового сервиса в ходе организации лекций позволяет выделить продуктивность применения онлайн-доски MIRO, способствующей росту динамичности процесса преподавания ИЯ, повышению яркости и привлекательности занятий. Данная цифровая технология обеспечивает возможность формирования виртуального пространства, интересного для каждого обучающегося, положительно влияющего на усиление их активности и мотивированности к обучению. Представляется целесообразным последующий анализ потенциала онлайн-доски MIRO, создание и внедрение новых практических проектов, поскольку эта цифровая технология доступна к использованию не только для онлайн-занятий, но и для классической формы учебного процесса. Отдельно подчеркнем, что не существует интерактивного ресурса, способного полноценно заменить преподавателя. В целом качественное и всеаспектное раскрытие потенциала такой технологии напрямую обуславливается знаниями, стремлениями и желанием преподавателя. Интерактивный метод преподавания

иностранного языка с помощью онлайн-доски способствует активному участию студентов в обучении, повышению мотивации и эффективности усвоения материала, а также развитию коммуникативных навыков и критического мышления.

В качестве перспективы дальнейших исследований можно выделить исследование интерактивных методов преподавания иностранных языков с добавлением онлайн-доски не только в процесс дистанционных уроков, но и как вспомогательный инструмент интерактивного характера, усиливающий эффект практики развития иноязычных навыков. С развитием технологий и распространением онлайн-обучения использование интерактивных методов становится все более востребованным и эффективным. Опыт применения интерактивных методов преподавания иностранных языков через онлайн-доски уже показал свою эффективность в повышении мотивации студентов, улучшении усвоения материала и развитии коммуникативных навыков. Взаимодействие студентов с преподавателем и другими участниками обучения через онлайн-доски позволяет создать атмосферу сотрудничества, обмена знаниями и опытом, что способствует более глубокому пониманию языка. Перспективы исследования в этой области включают в себя также дальнейшее изучение эффективности различных типов интерактивных методов, разработку новых подходов к организации онлайн-уроков с использованием досок, а также адаптацию традиционных методик преподавания под онлайн-формат. Исследование в данной области также может помочь выявить лучшие практики и рекомендации для преподавателей, работающих в онлайн-среде, и способствовать развитию качественного образования на международном уровне. В целом изучение интерактивных методов преподавания иностранных языков через онлайн-доски имеет большой потенциал для улучшения процесса обучения и подготовки студентов к многоязычному миру.

Библиографический список

- Бодрова Е.Г., Дегтеренко Л.Н. Цифровые инструменты и сервисы в профессиональной деятельности современного педагога. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2021; Т. 13, № 2: 48–56.
- Горюнов Л.А., Алексанян Г.А., Ровенская О.П. Создание информационной образовательной среды на базе платформы Google Класс и виртуальной доски Miro. *Вестник Адгейского государственного университета*. Серия 4: Естественно-математические и технические науки. 2020; № 4 (271): 95–101.
- Иванова О.В. Формирование мотивации к самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов при обучении иностранному языку. *Сборник научных трудов SWorld*. 2011; Т. 18, № 3: 10–13.
- Колдаев В.Д. *Теоретико-методологические аспекты использования информационных технологий в образовании: учебное пособие*. Москва, 2021.
- Котельникова Е.Ю., Шпортько И.А. Использование интерактивной доски на занятиях по иностранному языку в вузе. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2015; № 4: 92–99.
- Толмачева Н.С., Быданцева А.Н. Использование интерактивных онлайн-досок при обучении иностранному языку: из опыта работы. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2022; Т. 14, № 2: 49–56.
- Чигирин Е.А., Чигирин Т.Ю. Онлайн-доска MIRO как инструмент дистанционного обучения иностранному языку в вузе. *Современные проблемы гуманитарных и общественных наук*. 2021; № 5 (37): 138–143.

References

- Bodrova E.G., Degterenko L.N. Cifrovye instrumenty i servisy v professional'noj deyatel'nosti sovremennoogo pedagoga. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. 2021; T. 13, № 2: 48-56.
- Gorovenko L.A., Aleksanyan G.A., Rovenskaya O.P. Sozdanie informatsionnoy obrazovatel'noy sredy na baze platformy Google Klass i virtual'noy doski Miro. *Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 4: Estestvenno-matematicheskie i tehnicheckie nauki. 2020; № 4 (271): 95-101.
- Ivanova O.V. Formirovanie motivatsii k samostoyatel'noy uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti studentov pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Sbornik nauchnykh trudov SWorld*. 2011; T. 18, № 3: 10-13.
- Koldaev V.D. *Teoretiko-metodologicheskie aspekty ispol'zovaniya informatsionnykh tehnologiy v obrazovanii: uchebnoe posobie*. Moskva, 2021.
- Kotel'nikova E.Yu., Shport'ko I.A. Ispol'zovanie interaktivnoy doski na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik PNIPIU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2015; № 4: 92-99.
- Tolmacheva N.S., Bydanceva A.N. Ispol'zovanie interaktivnykh onlajn-dosok pri obuchenii inostrannomu yazyku: iz opyta raboty. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt*. 2022; T. 14, № 2: 49-56.
- Chigirin E.A., Chigirina T.Yu. Onlajn-doska MIRO kak instrument distantsionnogo obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Sovremennyye problemy gumanitarnykh i obshchestvennykh nauk*. 2021; № 5 (37): 138-143.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-271-273

Burina E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, French Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: helenabourina@yandex.ru

USING GOOGLE GLASS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. The article discusses how to use augmented reality technologies based on Google Glass in the educational process. The author analyzes key advantages such as interactivity, access to real-time information, and the ability to create an immersive experience for students, which contributes to increased motivation and engagement in language learning. At the same time, the drawbacks are presented, including the high cost of the device and potential distractions for students. Recommendations for the optimal use of Google Glass for learning foreign languages are provided. These include balanced usage, selecting quality applications, setting clear goals, and regular practice. The article emphasizes the importance of a balanced approach to integrating new technologies into education and offers recommendations for the effective use of Google Glass in the process of learning a foreign language. The researcher concludes that the use of Google Glass for teaching a foreign language increases motivation, had its advantage of interaction.

Key words: learning process, foreign language, role of teacher, educational technologies, effectiveness, communication

Е.В. Бурина, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва, E-mail: helenabourina@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GOOGLE GLASS В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье рассматривается внедрение технологий дополнительной реальности на базе Google Glass в образовательный процесс. Автор анализирует ключевые преимущества, такие как интерактивность, доступ к информации в реальном времени и возможность создания иммерсивного опыта для студентов, что способствует повышению мотивации и вовлеченности в изучение языка. В то же время отмечаются недостатки, включая высокую стоимость

устройства, а также возможные отвлекающие факторы для студентов. Даются рекомендации по оптимальному использованию Google Glass для изучения иностранных языков. К ним относятся сбалансированное использование, выбор качественных приложений, постановка четких целей, регулярная практика. Статья подчеркивает важность сбалансированного подхода к внедрению новых технологий в обучение и предлагает рекомендации для эффективного использования Google Glass в процессе изучения иностранного языка. Автор делает вывод о том, что использование Google Glass в изучении иностранного языка предоставляет возможность интегрировать обучение в реальную жизнь, повышая мотивацию и эффективность, а также развивая ключевые языковые навыки в интерактивном и увлекательном формате.

Ключевые слова: процесс обучения, иностранный язык, роль преподавателя, технологии обучения, эффективность, коммуникация

Актуальность исследования заключается в том, что с развитием технологий, таких как дополнительная реальность, образовательные учреждения ищут новые способы повышения эффективности обучения. Роль искусственного интеллекта в образовании непрерывно растет [1]. Google Glass представляет собой один из таких инструментов, и его использование может существенно изменить подход к изучению языков. Анализ недостатков помогает избежать возможных проблем и эффективно интегрировать новые технологии в образовательный процесс, что важно для обеспечения качественного обучения.

Google Glass – это носимое устройство в виде очков, разработанное компанией Google, которое сочетает в себе функции смартфона и дополнительной реальности. Устройство было впервые представлено в 2012 году и предназначено для отображения информации прямо перед глазами пользователя, позволяя ему взаимодействовать с окружающей средой без необходимости отвлекаться на мобильные устройства.

В психолого-педагогической литературе появляются публикации, связанные с применением современных информационных технологий в процессе преподавания иностранного языка [1–5 и др.]. Однако дидактические возможности Google Glass изучения ещё недостаточно.

Цель исследования заключается в анализе эффективности использования Google Glass как инструмента для изучения иностранных языков, выявлении его преимуществ и недостатков, а также в разработке рекомендаций по оптимальному применению данного устройства в образовательном процессе.

Задачи исследования заключаются в выявлении преимуществ и недостатков использования Google Glass в образовательном процессе; разработке рекомендаций по оптимальному использованию Google Glass для изучения иностранных языков.

Научная новизна исследования заключается в том, что исследование способствует углублению понимания о влиянии технологий дополнительной реальности на процесс изучения иностранных языков.

Теоретическая значимость состоит в расширении научных знаний, связанных с дидактическими возможностями Google Glass в процессе изучения иностранных языков.

Практическая значимость исследования заключается в способности Google Glass влиять на организацию учебного процесса и способствовать улучшению учебных результатов студентов.

Методы исследования: теоретические (обобщение, анализ информации); сравнительный (сопоставление различных подходов и технологий для определения их эффективности и доступности).

Рассмотрим основные функции Google Glass, которые используются в учебном процессе.

1. **Отображение информации.** Устройство проецирует данные на прозрачный дисплей, позволяя пользователю видеть текстовые уведомления, карты, фотографии и другую информацию, не отрывая взгляда от окружающего мира.

2. **Голосовое управление.** Google Glass поддерживает голосовые команды, что облегчает взаимодействие с устройством. Пользователь может задавать вопросы, делать фотографии или запускать приложения, произнося команды.

3. **Камера.** Устройство оснащено встроенной камерой, которая позволяет делать фотографии и записывать видео. Это может быть полезно для создания визуального контента или записи учебных материалов.

4. **Дополнительная реальность.** Устройство может интегрироваться с приложениями, использующими технологии дополнительной реальности, что позволяет накладывать визуальные элементы на реальный мир и улучшать процесс обучения.

Эти функции делают Google Glass инновационным инструментом, который может быть использован для изучения иностранных языков, предоставляя учащимся интерактивные и удобные способы усвоения материала.

Современный подход к изучению иностранных языков становится все более разнообразным и адаптивным, учитывая потребности и предпочтения учащихся. Основными аспектами данного подхода являются:

1. **Коммуникативная методика.** Основное внимание уделяется развитию навыков общения. Учащиеся активно практикуют говорение и аудирование, что позволяет им использовать язык в реальных ситуациях.

2. **Интерактивные технологии.** Использование приложений, онлайн-курсов и мультимедийных ресурсов становится стандартом. Это позволяет учащимся учиться в удобное для них время и в интерактивном формате, что повышает мотивацию.

3. **Адаптивное обучение.** Программы и курсы становятся более персонализированными, учитывая уровень и стиль обучения каждого учащегося.

4. **Культурный аспект.** Изучение языка сопровождается погружением в культуру страны изучаемого языка. Это помогает учащимся лучше понимать язык и использовать его в различных социальных контекстах.

5. **Геймификация.** Включение игровых элементов в процесс обучения делает его более увлекательным. Это может быть, как использование языковых игр, так и конкурсов.

6. **Практика с носителями языка.** Возможность общения с носителями языка через языковые обмены или онлайн-платформы способствует улучшению произношения и понимания живой речи.

7. **Многоязычие и кросс-культурные навыки.** Современное обучение языкам часто учитывает многоязычие, что помогает учащимся развивать навыки общения с представителями разных культур и языков.

Таким образом, современный подход к изучению иностранных языков ориентирован на активное, интерактивное и культурно осознанное обучение, что делает процесс обучения более эффективным и увлекательным.

Использование Google Glass в изучении иностранного языка открывает множество преимуществ, которые могут значительно улучшить процесс обучения. Во-первых, технология дополнительной реальности, которую предоставляет Google Glass, позволяет интегрировать учебные материалы непосредственно в повседневную жизнь учащихся. Это означает, что студенты могут видеть переводы слов и фраз или получать подсказки на экране в реальном времени, когда они взаимодействуют с окружающей средой. Во-вторых, Google Glass способствует более эффективному развитию навыков аудирования и произношения. Учащиеся могут слушать или повторять слова и фразы, получая мгновенную обратную связь. Визуальные подсказки и транскрипции также могут быть полезны для понимания и запоминания новой лексики.

Кроме того, Google Glass позволяет создавать иммерсивные сценарии обучения. Учащиеся могут участвовать в ролевых играх или практических занятиях, где они взаимодействуют с виртуальными персонажами или ситуациями, что делает процесс обучения более захватывающим и эффективным. Это не только повышает вовлеченность учащихся, но и способствует лучшему усвоению материала.

Еще одним значительным преимуществом является возможность доступа к онлайн-ресурсам и платформам для изучения языка. Учащиеся могут мгновенно находить информацию, смотреть видеоролики или участвовать в интерактивных заданиях, что делает обучение более гибким и доступным. Повышается успеваемость студентов [2].

Таким образом, использование Google Glass в изучении иностранного языка предоставляет возможность интегрировать обучение в реальную жизнь, повышая мотивацию и эффективность, а также развивая ключевые языковые навыки в интерактивном и увлекательном формате.

Несмотря на множество преимуществ, использование Google Glass в процессе изучения иностранного языка также имеет свои недостатки. Во-первых, одним из главных ограничений является высокая стоимость устройства. Во-вторых, технологии дополнительной реальности могут отвлекать внимание учащихся от самого процесса обучения. Если студенты слишком увлечены использованием устройства и экспериментированием с его функциями, это может снизить концентрацию внимания на изучаемом материале. Более того, наличие постоянного потока информации на экране может вызвать когнитивную перегрузку, что затруднит усвоение нового языка и снизит эффективность обучения.

Не стоит забывать и о вопросах конфиденциальности и безопасности. Использование Google Glass подразумевает возможность записи видео и аудио, что может вызвать беспокойство у преподавателей и других учащихся. Это может привести к недоверию в классе и затруднить взаимодействие между участниками учебного процесса.

Роль преподавателя в условиях использования Google Glass

Роль преподавателя в условиях использования Google Glass в образовательном процессе становится более многогранной и изменчивой. Во-первых, преподаватель выступает в качестве фасилитатора обучения, что означает, что он должен направлять учащихся в их взаимодействии с технологией. Это включает в себя помощь в освоении функций устройства, объяснение, как использовать его для улучшения изучения языка и предоставление рекомендаций по наиболее эффективным приложениям и ресурсам. Во-вторых, преподаватель должен создавать условия для активного участия студентов. Использование Google Glass может привести к чрезмерной зависимости от технологий, поэтому важно, чтобы преподаватель поощрял дискуссии, групповые занятия и другие формы взаимодействия между студентами и развитие их коммуникативных навыков.

Кроме того, преподаватель должен следить за тем, чтобы технологии не отвлекали студентов от учебного процесса. Это может включать в себя установление правил использования устройства в классе, чтобы гарантировать, что внимание студентов сосредоточено на обучении, а не на развлекательных функциях Google Glass. Также важной задачей преподавателя становится оценка и анализ того, как использование Google Glass влияет на результаты обучения.

Преподаватель должен уметь адаптировать свои методики и подходы на основе полученной информации, чтобы максимально потенциал технологии и улучшить качество обучения.

Примеры использования Google Glass на занятиях по иностранному языку

Приведем примеры использования Google Glass в обучении иностранного языка:

1. **Интерактивные уроки.** Преподаватели могут создавать интерактивные уроки, где студенты могут видеть текстовые подсказки, определения слов, грамматические пояснения прямо в своих очках. Это позволяет им сосредоточиться на разговорной практике, не отвлекаясь на учебники и учебные пособия.

2. **Расширенная реальность.** С помощью технологии дополнительной реальности студенты могут взаимодействовать с окружающей средой. Например, они могут навести свои очки на предмет и получить информацию о нем на изучаемом языке. Это поможет им обогащать словарный запас и лучше понимать контекст.

3. **Виртуальные экскурсии.** Google Glass может использоваться для проведения виртуальных экскурсий. Преподаватели могут организовывать экскурсии по музеям или историческим местам, где студенты получают информацию на иностранном языке о каждом экспонате через свои устройства.

4. **Запись и анализ.** Студенты могут записывать свои разговоры или чтение текстов на иностранном языке, а затем анализировать их с помощью программного обеспечения. Это поможет им выявить свои слабые места и работать над произношением и интонацией.

5. **Игровые элементы.** Использование Google Glass может добавить элементы геймификации в процесс обучения. Например, студенты могут участвовать в квестах, где они должны выполнять задания на иностранном языке, получая подсказки и задания через свои очки.

6. **Совместная работа.** Студенты могут работать в группах, используя Google Glass для обмена информацией и ресурсами. Это может способствовать развитию навыков командной работы и практики языка.

Таким образом, Google Glass может значительно обогатить процесс обучения иностранному языку, делая его более интерактивным, увлекательным и интересным.

В заключение можно сказать, что использование Google Glass в обучении иностранным языкам имеет свои преимущества и недостатки. Перспективы использования данной технологии в будущем выглядят многообещающе. С развитием технологий, возможно, появятся новые приложения и улучшения, которые позволят сделать обучение более персонализированным [3] и адаптированным к нуждам студентов.

Для оптимизации использования Google Glass в изучении иностранных языков рекомендуется:

1. **Сбалансированное использование.** Комбинировать традиционные методы обучения с технологиями, чтобы избежать излишней зависимости от устройств.

2. **Выбор качественных приложений.** Использовать проверенные и эффективные приложения, которые помогут развивать все аспекты языка.

3. **Постановка четких целей.** Определить конкретные языковые цели и использовать Google Glass как инструмент для их достижения.

4. **Регулярная практика.** Интегрировать использование устройства в повседневную практику языка, включая общение с носителями языка и участие в языковых клубах.

Таким образом, при разумном подходе Google Glass может стать мощным инструментом в изучении иностранных языков, открывая новые горизонты для студентов и преподавателей.

Среди ученых наблюдается интерес к проблемам применения в процессе обучения дополненной реальности, искусственного интеллекта, разнообразных интернет-сервисов для организации образовательной деятельности преподавателя и учащегося [4], что дает надежду на появление новых технологий, средств, жанров и форм преподавания иностранных языков, способных расширять технологическую и ресурсную основы цифровой среды, созданной в лингвометодических целях [5].

Библиографический список

1. Дробахина А.Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-1.
2. Мифтахова А.А. Использование методов искусственного интеллекта для повышения успеваемости студентов вуза. *Наука и бизнес: пути развития*. 2017; № 5.
3. Салынская Т.В., Толкунова М.С. Воздействие технологий искусственного интеллекта на формирование «гуманистической» модели образования. *Современное педагогическое образование*. 2022; № 4.
4. Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы: коллективная монография. Москва, 2019.
5. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования. *Русский язык за рубежом*. 2023; № 4.

References

1. Drobahina A.N. Informacionnye tehnologii v obrazovanii: iskusstvennyy intellekt. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-1.
2. Miftahova A.A. Ispol'zovanie metodov iskusstvennogo intellekta dlya povysheniya uspevaemosti studentov vuza. *Nauka i biznes: puti razvitiya*. 2017; № 5.
3. Salynskaya T.V., Tolkunova M.S. Vozdejstvie tehnologii iskusstvennogo intellekta na formirovanie «gumanisticheskoy» modeli obrazovaniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2022; № 4.
4. Informacionnye tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy: kolektivnaya monografiya. Moskva, 2019.
5. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. Sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah cifrovoy transformacii obrazovaniya. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2023; № 4.

Статья поступила в редакцию 28.01.25

УДК 378.016:316.77] (048.8)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-273-277

Gnatenko K.S., teacher, Department of Foreign Languages, Black Sea Higher Naval School n.a. P.S. Nakhimov, of Order of P.S. Nakhimov and the Red Star (Sevastopol, Russia), E-mail: christine.gn@yandex.ru

A BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF MODERN SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF "INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE". The paper offers a bibliographic analysis of scientific works of modern authors, whose research is related to a concept of "intercultural communicative competence". Through a consistent and thorough study of the scientific literature under consideration, the article aims to understand issues related to the definition of intercultural communicative competence using the example of training future specialists in the tourism industry. The author explores this pedagogical process using the example of teaching foreign languages to students. Experience of Russian scientists studying the stated issue is analyzed both in the context of higher education and secondary special education. The work makes it possible to identify strong and weak fragments of the claimed scientific cluster, thereby answering relevant questions of modern pedagogical science and identifying "white spots" in this scientific field. The author presents a bibliographic list of scientific literature involved in the proposed work in the form of two subgroups: works devoted to the peculiarities of training and education of future specialists in the tourism industry, as well as research related to the peculiarities of training future managers of the hotel industry in the context of mastering their intercultural communicative competence.

Key words: bibliography, publication, source, work, literature, analysis, review, author, researcher, concept, definition, competence, industry, industry, intercultural communication, travel industry

К.С. Гнатенко, преп., Черноморское высшее военно-морское орденов Нахимова и Красной звезды училище имени П.С. Нахимова, г. Севастополь, E-mail: christine.gn@yandex.ru

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

В данной научной публикации автором предложен библиографический анализ научной литературы современных авторов, исследования которых так или иначе связаны с понятием «межкультурная коммуникативная компетенция». Посредством последовательного и тщательного изучения рассматриваемой научной литературы статья преследует цель разобраться в вопросах, связанных с определением межкультурной коммуникативной компетенции на примере подготовки будущих специалистов в туристической индустрии. Этот педагогический процесс автор публикации исследует на примере обучения сту-

дентов иностранным языком. В данном случае анализируются наработки отечественных авторов, изучающих заявленный вопрос, как в контексте высшей школы, так и среднего специального образования. Работа позволяет выявить сильные и слабые фрагменты заявленного научного кластера, посредством этого ответить на актуальные вопросы современной педагогической науки и идентифицировать «белые пятна» в данном научном направлении. Привлеченный к предлагаемой работе библиографический список научной литературы автор презентует в виде двух подгрупп: работы, посвященные особенностям подготовки и обучения будущих специалистов туристической индустрии, а также исследования, причастные к особенностям подготовки будущих менеджеров гостиничного хозяйства в контексте овладения ими межкультурной коммуникативной компетенцией.

Ключевые слова: библиография, публикация, источник, работа, литература, анализ, обзор, автор, исследователь, понятие, определение, компетенция, отрасль, индустрия, межкультурная коммуникация, туриндустрия

На современном этапе в России имеют место проблемы профессиональной подготовки специалистов туристической отрасли нового поколения, успешно и эффективно взаимодействующие в среде глобального мира. Несмотря на востребованность, степень разработки заявленной тематики имеет определенные лакуны. Прежде всего, это касается специализированной подготовки обучающихся в ключе направлений подготовки, связанных с туризмом. И здесь межкультурная коммуникативная компетенция выходит на передний план. Именно в этой связи заявленная тематика видится нам весьма актуальной и перспективной в контексте научной разработки.

Целью исследования является библиографический анализ современной научной литературы, рассматривающей межкультурную коммуникативную компетенцию не только в качестве понятия, но и как педагогический процесс в контексте профессиональной подготовки будущих менеджеров туристической отрасли.

Для достижения данной цели автору необходимо решить следующие задачи:

- презентовать выявленный перечень работ современных авторов, посвященных вопросам межкультурной коммуникативной компетенции;
- сгруппировать труды в зависимости от их содержания и направленности;
- определить ключевые моменты понятия «межкультурная коммуникативная компетенция»;
- рассмотреть место и роль межкультурной коммуникативной компетенции в сфере туризма при обучении будущих менеджеров в средней специальной и высшей школе.

Методы данного научного исследования носят комплексный характер. В представленной работе наряду с общенаучными (в нашем случае – это анализ, синтез, индукция, дедукция, описание, объяснение) также использованы и специально педагогические методы исследования. В черед специальных методов относительно анализа литературы, посвященной процессам формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся, применен диалектический метод, позволивший автору выявить модели перспективного развития педагогической науки в контексте исследований современных авторов и спроектировать предстоящие перспективные планы. Кроме этого использован структурно-функциональный подход при описании литературы, презентующей педагогические процессы, направленные на формирование межкультурной коммуникативной компетенции у будущих специалистов туристической отрасли в современной России.

Научная новизна работы видится в попытке комплексного библиографического анализа научной и методической литературы, приуроченной к вопросам межкультурной коммуникативной компетенции при подготовке будущих специалистов в сфере туризма.

Теоретическая значимость заключается в подборе научного и методического материала в контексте изучения вопросов, связанных с межкультурной коммуникативной компетенцией, с целью дальнейшего его использования в педагогической деятельности.

Практическая значимость представляет собой анализ научно-исследовательских и методических практик современных исследователей и преподавателей, готовящих будущих менеджеров в туристической сфере, на примере межкультурных коммуникативных компетенций. Рассмотрим современные исследования в области формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в системе высшего и специального профессионального образования с акцентом на подготовку специалистов туристической отрасли. Спектр материалов исследований и публикаций, так или иначе посвященных проблемам межкультурной коммуникации у будущих специалистов туристической отрасли, довольно внушителен. Его условно можно разделить на две группы, к первой из которых относятся работы, посвященные особенностям подготовки и обучения по специальности «Туризм». Ко второй группе можно отнести исследования, затрагивающие вопросы формирования компетенций в рамках обучения иностранным языкам с учетом подготовки по специальности «Туризм», а также работы, посвященные исследованию вопроса формирования именно межкультурной коммуникативной компетенции.

В рамках предложенной градации рассмотрим спектр работ, что позволит оценить современное состояние, масштаб и глубину исследования предметного вопроса. Среди специальных работ, посвященных особенностям подготовки и обучения по специальности «Туризм», следует отметить исследования Т.И. Анзиной, где автор преимущественно рассматривает вопросы формирования корпоративной компетенции у студентов туристических специальностей. Кроме этого, исследователем представлена модель формирования корпоративной компетен-

ции специалистов индустрии гостеприимства, которая отражает вопросы формирования и уровней сформированности компонентов корпоративной компетенции (ценностного, командного, клиентоцентрического и коммуникативного). Большое значение для заявленной нами работы имеют результаты проверки на примере дисциплины «Профессиональный иностранный язык» и выделенные Т.И. Анзиной подходы к формированию профессиональной компетенции специалиста и ее компонентов на междисциплинарной основе [1]. Следует выделить и работы данного автора, посвященные синергетическому подходу при подготовке кадров для региональной системы гостеприимства в индустрии сервиса [2].

Анализ данных исследований справедливо подчеркивает системный подход в изучении вопроса и представляет обучение как сложную, открытую, саморегулируемую систему, которая, в свою очередь, интегрируется в концепцию образования и отрасль туризма со всеми многообразными взаимосвязями. Справедливо отметить работу Т.И. Анзиной, посвященную рассмотрению профессиональных стандартов сферы гостеприимства и туризма в соотношении с образовательными стандартами [3; 4]. В данном ключе автором подчеркивается, что современные отраслевые шаблоны содержат четкие и необходимые требования к формированию компетенций специалиста в отрасли. В данном случае Т.И. Анзина делает акцент на развитии корпоративной компетенции.

Работы С.В. Бадалянц в области изучения особенностей формирования профессиональных качеств у студентов позволяют заключить, что на сегодняшний день межкультурная коммуникация является одной из наиболее важных компетенций у менеджеров туризма [3]. Отметим, что автор является типичным представителем ученых-практиков в сфере туризма, и в приводимых выводах относительно необходимости подготовки специалистов данной отрасли в своих работах опирается на опытно-экспериментальные данные.

Анализ работ О.А. Брель позволяет выделить вопросы, касающиеся развития региональной многоуровневой системы профессионального туристического образования в контексте приоритетного звена [4]. Здесь следует отметить, что автор является представителем классической педагогической школы, а работы имеют фундаментальное значение в области теории и практики профессионального туристического образования. На основе сравнения соответствия квалификационным характеристикам и профессиональным стандартам О.А. Брель разработала и предложила классификационную схему характеристик ведущих должностей работников туриндустрии, на основе которой определяются наиболее значимые составляющие профессиональной подготовки специалиста, выделяются необходимые компетенции, в том числе и межкультурная коммуникативная компетенция.

Большое значение с точки зрения необходимости детализации специфики обучения по специальности «Туризм» имеют работы Т.В. Бай. Автор в своих публикациях планомерно раскрывает вопросы профессиональной ориентации обучающихся и особенности профессионально-ориентированного обучения [5]. Исследователь подчеркивает комплексность данного процесса и его тесную взаимосвязь с компетентностным подходом в профессиональном туристическом образовании [6]. Интерес представляют и работы, посвященные реализации компетентностного подхода в специальном образовании на основе дистанционных методов обучения, которые, начиная с 2020 г., существенно усилили свои позиции, в том числе и при подготовке обучающихся по специальности «Туризм» [7].

Результаты исследований Р.М. Арсения и Ю.А. Киреева, посвященных вопросам профессионально ориентированных задач для среднего профессионального образования на примере специальности «Туризм», представляют собой серьезный интерес. Авторами детально изучен состав компетенций данной специальности, в том числе в контексте коммуникативной компетенции. В работах приводятся критерии и задачи профессиональной ориентации по специальности «Туризм» как ведущей функционально-операционной характеристики [8; 9].

Среди работ в области педагогики выделяются материалы из публикаций С.В. Веретехиной. Исследователь, рассматривая последние тенденции в ключе развития конкуренции на мировых рынках туриндустрии и гостеприимства, отмечает динамизм понятия межкультурной коммуникации и разнообразие его трактовок; подчеркивает ее значимость в вопросах развития конкуренции на трудовом рынке в области туристической деятельности [10].

Т.И. Клименко и О.В. Кандыба в своих публикациях рассматривают формы подачи специального профессионального материала в процессе подготовки специалистов среднего звена для туриндустрии. При этом авторы отмечают, что формирование компетенций здесь имеет свою специфику [11]. Кроме этого авторы справедливо подчеркивают, что новым современным трендом при рассмотрении рынка услуг, в том числе и в сфере туризма, является его коммуникативный характер. Это делает обязательным формирование коммуникативных компетен-

тенций у будущих специалистов. Е.Г. Масленникова в своих работах поднимает вопросы, касающиеся практических аспектов гуманитарной составляющей обучения студентов по специальности «Туризм», при этом особое внимание уделяется психологическому контенту, влияющему на формирование межкультурной коммуникативной компетенции [12].

В.Ю. Питюков в своих работах берет во внимание основы педагогической технологии и концентрируется на межпредметном характере формирования знаний в туристической отрасли [13]. На первый взгляд это является объективным выводом, сделанным достаточно давно, однако в современных условиях модернизации образования, как показал анализ публикаций за последние годы, этому вопросу уделялось недостаточное внимание. Вместе с тем наличие необходимости обеспечения межпредметных связей при подготовке будущих специалистов туристической отрасли. Глубокие знания географии, истории, культуры, экономики, иностранных языков и т. д. позволяют подготовить востребованных специалистов для отечественной туристической отрасли.

Практический интерес представляют работы О.В. Терехиной и Е.В. Трипутень в сфере социализации студентов педагогических специальностей, занимающихся спортивно-оздоровительным туризмом [14]. На этом фоне Е.А. Челнокова в своих работах рассматривает вопросы формирования речевой культуры студентов специальности «Социально-культурный сервис и туризм» как важный элемент осуществления коммуникации и формирования коммуникативной компетенции. Автор уделяет внимание и формированию профессиональной компетентности специалиста в сфере сервиса и туризма, подчеркивая основополагающее значение данной компетенции, рассматривает деятельность компетентностный подход в плане реализации новых идей при подготовке соответствующих специалистов, затрагивает вопросы методики формирования навыков коммуникативной компетенции [15].

Анализ результатов работ вышеприведенных авторов позволяет заключить, что на современном этапе общие методические наработки и методологические вопросы изучения межкультурной коммуникативной компетенции в контексте подготовки обучающихся по специальности «Туризм» довольно разнообразны. Однако на этом фоне необходимым представляется изучение особенностей и специфики формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в вузах и средних специальных заведениях по специальности «Туризм» с подготовкой иностранных языков.

Среди современных авторов, занимающихся иноязычной коммуникативной компетенцией или межкультурной коммуникативной компетенцией, в первую очередь следует отметить Л.В. Богомолову. Автор в своих работах выделяет основные цели обучения иностранному языку в лингвистическом вузе в контексте межкультурной коммуникативной компетенции [16], проводит анализ, на основе которого подчеркивает весомый потенциал лингвистики при реализации профессионально ориентированного подхода в обучении, раскрывает вопросы использования проектной деятельности в качестве средства формирования компетенций [17]. Аспекты, изложенные в данных работах, могут быть спроецированы и на область обучения в туристических специальностях. Исследования С.В. Дроздова посвящены мотивационным аспектам в ключе изучения английского языка. Автор представляет их как определенные факторы педагогической стратегии [18].

Вопросам формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих менеджеров без акцента на туристическую деятельность посвящены работы М.А. Исаевой [19]. Автор, хотя и выбирает в качестве целевой группы исследований менеджеров экономического направления подготовки, достаточно полно приводит методику формирования межкультурной коммуникативной компетенции, определенные элементы которой на базовом уровне применимы и для специальности «Туризм». М.А. Исаева выделяет, что на современном этапе данная компетенция является обязательным фактором эффективности менеджеров любого звена и в этой связи формируется в числе базовых знаний специалиста-менеджера, что, безусловно, является обязательным и для менеджеров в сфере туризма. Также надо отметить, что упомянутым исследователем разработана структурно-содержательная характеристика иноязычной коммуникативной компетенции, по алгоритму построения близкой к структурно-содержательной характеристике межкультурной коммуникативной компетенции у менеджеров сферы туризма. Кроме этого автором проведена и опытно-экспериментальная работа в данной области, показавшая эффективность модели компетенции у менеджеров общего профиля с акцентом на возможности контекстного подхода в обучении [20].

Весьма полезным является научно-практическое наследие М.Ц. Ким. В работе со студентами специальности «Туризм» педагог-исследователь апробировал инновационные технологии, касающиеся поднимаемой проблематики. М.Ц. Ким рассматривает инновационные технологии как совокупность инновационных методов обучения иностранному языку студентов специальности «Туризм» [21; 22]. Особое внимание ученый уделяет рассмотрению совокупности условий формирования профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку. В научно-методических работах отмечается неоднородность и динамика обучения в случае работы в системе среднего профессионального образования по специальности «Туризм». М.Ц. Ким также подчеркивает наличие трансформации условий формирования профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку в зависимости от курса обучения в рамках подготовки специалистов.

В работах Л.П. Кистановой и Е.А. Бургрий представлен учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык» для специальности «Социально-культурный сервис и туризм». Детальное рассмотрение учебно-методического комплекса позволяет отметить, что представленные материалы достаточно универсальны и могут использоваться на региональном уровне в адаптированных условиях [23]. Упомянутые авторы в своих работах также рассматривают вопросы, касающиеся формирования иноязычной коммуникативной компетенции у будущих специалистов туристической отрасли, что является крайне близкой тематикой к заявленному нами исследованию. Л.П. Кистановой достаточно детально проработаны вопросы инновации в ключе формирования иноязычной коммуникативной компетенции, обоснована и представлена ее структура, а также логическая содержательная основа. В своих работах автор уделяет внимание и вопросам ситуативно-тезаурусной технологии при обучении специальности «Туризм». По мнению Л.П. Кистановой, данная технология заключается в том, что тезаурусные структуры реализуются в контексте типичных ситуаций для профессиональных взаимоотношений специалистов туристической отрасли с иностранными партнерами. Рассматривается и фактор модернизации образования, и роль межкультурной коммуникативной компетенции. Кроме этого исследователем проводится анализ содержательной части процесса обучения.

Работы Р.К. Кошкенбаевой посвящены формированию языковой личности студентов специальности «Туризм». Автор развивает кластерный подход в обучении и делает акцент на кластерном образовании. Это позволяет заключить, что коммуникативная компетенция является обязательной составляющей соответствующего кластера [24]. Вопросам развития коммуникативного подхода к обучению грамматике английского языка студентов специальности «Туризм» уделяет внимание А.М. Романова, в чьих работах рассматриваются вопросы формирования профессиональной направленности обучающихся и ее творческой составляющей, подчеркиваются практические аспекты обучения с акцентом на перевод в неязыковом учреждении высшего образования [25].

Детальная структура межкультурной коммуникативной компетенции приводится в работах Н.С. Тыхеева. Автор проводит исследования уровня формирования компетенций студентов педагогических специальностей при обучении иностранному языку на примере французского. Кроме этого поднимаются и вопросы медиаграмотности студентов при профессионально ориентированном обучении языку [26; 27]. А.С. Шимичев в своих работах анализирует современные подходы к определению понятий «Межкультурная компетенция» и «Иноязычная коммуникативная компетенция», приводя их основные варианты трактовки, различия и сходства [28]. Упомянутый автор также рассматривает вопросы изучения соответствующих компетенций как на примере обучающихся, так и на примере педагогов. Среди работ А.С. Шимичева следует отметить публикации, посвященные вопросам межкультурной профессионально ориентированной компетенции, проблемам построения принципов процесса обучения иностранным языкам в контексте межкультурно ориентированного процесса, фрагментам моделирования и формирования лингвокультурных концептов [29]. В своих исследованиях автор проводит опытно-экспериментальную работу с обучающимися языковых специальностей и отмечает роль межкультурной коммуникативной компетенции в контексте повышения уровня образования будущих педагогов.

Анализ отечественных публикаций и результатов исследований касательно вопросов формирования межкультурной коммуникативной компетенции показывает наличие довольно глубоких теоретических и практических работ. На данной базе сформирован категориальный аппарат, методология исследований, а также общие теоретические представления. Однако вопрос формирования межкультурной коммуникативной компетенции у обучающихся в учебных заведениях среднего звена по направлению подготовки «Туризм», на наш взгляд, раскрыт не в полном объеме. Кроме этого анализ рассмотренных выше материалов отечественных авторов позволяет сделать определенные выводы относительно современной научной трактовки понятия «Межкультурная коммуникативная компетенция» в контексте обучения студентов туристических специальностей в системе учреждений специального профессионального образования.

Библиографический анализ работ, приведенных в данной научной публикации, позволяет сделать следующие выводы. На сегодняшний день теоретические основы о межкультурной коммуникативной компетенции в педагогической науке привлекают внимание специалистов из разных областей отечественной науки. На этом фоне проработаны аспекты как теории, так и практики данного вопроса, рассмотрены основные составляющие структуры, ключевые признаки, состав и уровень данной категории. Однако проработка теоретических материалов и адаптация данных представлений в системе образовательной среды среднего профессионального образования по туристическим специальностям требует уточнения сущностных характеристик понятия межкультурной коммуникативной компетенции обучающихся. В этой связи рассматриваемая проблема, несмотря на широкий спектр исследований в области компетентностного подхода и формирования межкультурной коммуникативной компетенции, на сегодняшний день является не в полной мере изученной, особенно в части специального профессионального образования, в том числе в контексте туристических специальностей и конкретно в части, касающейся обучения иностранным языкам.

Библиографический список

1. Анзина Т.И. *Формирование корпоративной компетенции будущих специалистов индустрии гостеприимства в процессе профессионального образования*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2015.
2. Анзина Т.И. Синергетика как основа рабочей программы дисциплины «иностранный язык». *Интерактивная наука*. 2016; № 3: 50–53.
3. Бадальянц С.В. Формирование профессионально значимых качеств у студентов специальности «социально-культурный сервис и туризм». *Science Time*. 2015; № 6 (18): 54–58.
4. Брель О.А. *Развитие региональной многоуровневой системы профессионального туристского образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Кемеровский государственный университет. Кемерово, 2016.
5. Бай Т.В. *Комплексные системы управления качеством в туристической индустрии*: учебное пособие для направления подготовки «Туризм». Москва: Русайнс, 2018.
6. Бай Т.В., Котлярова О.В. Конструктивистский подход к формированию исследовательской компетентности у будущих магистров туризма. *Вестник Национальной академии туризма*. Санкт-Петербург: Издательство Национальной академии туризма, 2017; № 3 (43): 75–77.
7. Бай Т.В., Котлярова О.В. Технологии дистанционного образования в подготовке специалистов туристской индустрии. *Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий*. Омск: Издательство Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий, 2017; № 3 (23): 84–88.
8. Арсенин Р.М., Киреева Ю.А. Роль профессионально-ориентированных задач для профессиональной подготовки студентов туристского вуза. *Вестник РМАТ*. 2013; № 3: 87–91.
9. Арсенин Р.М., Киреева Ю.А. Современная научная трактовка понятия «профессионально ориентированная задача». *Образование. Наука. Научные кадры*, 2018; № 1: 141–143.
10. Веретехина С.В., Скоморохова А.А. Виртуальная образовательная среда, как инструмент качества образования. *Экономическая наука в 21 веке: вопросы теории и практики*: сборник материалов XII международной научно-практической конференции. Махачкала, 2016: 39–40.
11. Клименко Т.И., Кандыба О.В. Коммуникативный характер современности как новый тренд развития рынка услуг. *World science: problems and innovations*: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Пенза, 2017; Ч. 2: 189–191.
12. Масленинкова Е.Г. Гуманитарная составляющая обучения студентов по специальности «туризм»: психологические аспекты. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2013; № 4: 27–30.
13. Питюков В.Ю. *Основы педагогической технологии*. Москва: ГНОМ и Д, 2014.
14. Терехина О.В., Трипутень Е.В. Социализация студентов педагогических специальностей, занимающихся спортивно-оздоровительным туризмом (на примере агитпохода). *Современные аспекты физкультурной и спортивной работы с учащейся молодежью*: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 70-летию кафедры «Физическое воспитание». Пенза, 2015: 189–192.
15. Челнокова Е.А. Формирование речевой культуры студентов специальности социально-культурный сервис и туризм. *Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности*: сборник материалов 5-й Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2014: 47–49.
16. Богомолова Л.В. Потенциал когнитивной лингвистики в реализации профессионально-ориентированного подхода в обучении иностранному языку. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2015; № 8: 145–153.
17. Богомолова Л.В. Проектная деятельность как средство оценивания сформированности компетенций. *Университетские чтения–2015*: материалы научно-методических чтений ПГЛУ. Пенза, 2015; Ч. 3: 11–15.
18. Дроздов С.В. Мотивация и мотивы при изучении английского языка как факторы педагогической стратегии (на примере специальности 100400 «туризм»). *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2013; № 2 (16): 67–75.
19. Исаева М.А. Иноязычная компетентность как фактор эффективности менеджеров. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2011; № 3-2 (71): 117–121.
20. Исаева М.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности у будущих менеджеров на основе контекстного подхода. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Чебоксары, 2013.
21. Ким М.Ц. Инновационная технология как совокупность инновационных методов обучения иностранному языку студентов специальности «Туризм». *Казанская наука*. 2013; № 7: 211–214.
22. Ким М.Ц. Формирование профессиональных компетенций на занятиях по иностранному языку у студентов первого курса специальности «Туризм». *Педагогический имидж*. 2016; № 2 (31): 92–96.
23. Кистанова Л.П., Бургрий Е.А. РТО «Учебно-методический комплекс дисциплины «Иностранный язык» для специальности 100103 – «социально-культурный сервис и туризм». *Навигатор в мире науки и образования*. 2016; № 2 (31): 505–545.
24. Кошкенбаева Р.К. Формирование языковой личности студентов специальности «туризм» как компонент кластерного образования. *Международный журнал экспериментального образования*. 2013; № 4-2: 27–29.
25. Романова А.М. Практические аспекты обучения переводу в неязыковом учреждении высшего образования. *Высшее техническое образование*. 2017; Т. 1, № 1: 80–86.
26. Тыхеева Н.С. К вопросу о структуре межкультурной компетенции. *Актуальные вопросы психологии и педагогики в современных условиях*: сборник научных трудов по итогам Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2016; Выпуск 3: 42–45.
27. Тыхеева Н.С. Медиатекст в профессионально-ориентированном обучении иностранному языку специалистов международных. *Профессионально-ориентированное обучение языкам: реальность и перспективы*: сборник статей участников всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2018: 95–99.
28. Шимичев А.С. Межкультурный аспект в обучении грамматике студентов, будущих учителей иностранного. *Межкультурная и межнациональная коммуникация в преподавании иностранных языков*: материалы научно-практической конференции. Нижний Новгород, 2013: 267–271.
29. Шимичев А.С. Подготовка будущего учителя иностранного языка к межкультурной коммуникации на основе веб-квест-технологии. *Языковая политика и лингвистическая безопасность*: материалы первого Международного образовательного форума. Нижний Новгород, 2018: 233–237.

References

1. Anzina T.I. *Formirovanie korporativnoy kompetencii buduschih specialistov industrii gostepriimstva v processe professional'nogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2015.
2. Anzina T.I. Sinergetika kak osnova rabochey programmy discipliny «inostrannyj yazyk». *Interaktivnaya nauka*. 2016; № 3: 50–53.
3. Badalyants S.V. Formirovanie professional'no znachimykh kachestv u studentov special'nosti «social'no-kul'turnyj servis i turizm». *Science Time*. 2015; № 6 (18): 54–58.
4. Brel' O.A. *Razvitiye regional'noj mnogourovnevnoy sistemy professional'nogo turistskogo obrazovaniya*. Dissertatsiya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Kemerovskij gosudarstvennyj universitet. Kemerovo, 2016.
5. Baj T.V. *Kompleksnye sistemy upravleniya kachestvom v turindustrii*: uchebnoe posobie dlya napravleniya podgotovki «Turizm». Moskva: Rusajns, 2018.
6. Baj T.V., Kotlyarova O.V. Konstruktivistij podhod k formirovaniyu issledovatel'skoj kompetentnosti u buduschih magistr'ov turizma. *Vestnik Nacional'noj akademii turizma*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Nacional'noj akademii turizma, 2017; № 3 (43): 75–77.
7. Baj T.V., Kotlyarova O.V. Tehnologii distancionnogo obrazovaniya v podgotovke specialistov turistskoj indusrii. *Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij*. Omsk: Izdatel'stvo Vestnik Sibirskogo instituta biznesa i informacionnyh tehnologij, 2017; № 3 (23): 84–88.
8. Arsenij R.M., Kireeva Yu.A. Rol' professional'no-orientirovannykh zadach dlya professional'noj podgotovki studentov turistskogo vuza. *Vestnik RMAТ*. 2013; № 3: 87–91.
9. Arsenij R.M., Kireeva Yu.A. Sovremennaya nauchnaya traktovka ponyatiya «professional'no orientirovannaya zadacha». *Obrazovanie. Nauka. Nauchnye kadry*, 2018; № 1: 141–143.
10. Veretehina S.V., Skomorohova A.A. Virtual'naya obrazovatel'naya sreda, kak instrument kachestva obrazovaniya. *Ekonomicheskaya nauka v 21 veke: voprosy teorii i praktiki*: sbornik materialov XII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2016: 39–40.
11. Klimentko T.I., Kandyba O.V. Kommunikativnyj harakter sovremenosti kak novyj trend razvitiya rynka uslug. *World science: problems and innovations*: sbornik statej XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2 ch. Penza, 2017; Ch. 2: 189–191.
12. Maslennikova E.G. Gumanitarnaya sostavlyayushaya obucheniya studentov po special'nosti «turizm»: psihologicheskie aspekty. *Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa*. 2013; № 4: 27–30.
13. Pitjukov V.Yu. *Osnovy pedagogicheskoy tehnologii*. Moskva: GNOM i D, 2014.
14. Tereshina O.V., Triputen' E.V. Socializatsiya studentov pedagogicheskikh special'nostej, zanimayuschihسيا sportivno-ozdorovitel'nyy turizm (na primere agitpohoda). *Sovremennye aspekty fizkul'turnoj i sportivnoj raboty s uchashchiesya molodezh'yu*: sbornik nauchnykh statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj 70-letiyu kafedry «Fizicheskoe vospitanie». Penza, 2015: 189–192.
15. Chelnokova E.A. Formirovanie rechevoj kul'tury studentov special'nosti social'no-kul'turnyj servis i turizm. *Pedagogika i psihologiya v kontekste sovremennykh issledovanij problem razvitiya lichnosti*: sbornik materialov 5-j Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Mahachkala, 2014: 47–49.
16. Bogomolova L.V. Potencial kognitivnoy lingvistiki v realizacii professional'no-orientirovannogo podhoda v obuchenii inostrannomu yazyku. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2015; № 8: 145–153.
17. Bogomolova L.V. Projekt'naya deyatel'nost' kak sredstvo ocenivaniya sformirovannosti kompetencij. *Universitetskie chteniya-2015*: materialy nauchno-metodicheskikh chtenij PGLU. Pyatigorsk, 2015; Ch. 3: 11–15.
18. Drozdov S.V. Motivatsiya i motivy pri izuchenii anglijskogo yazyka kak faktory pedagogicheskoy strategii (na primere special'nosti 100400 «turizm»). *Voprosy metodiki преподаvaniya v vuze*. 2013; № 2 (16): 67–75.
19. Isaeva M.A. Inoyazychnaya kompetentnost' kak faktor `effektivnosti menedzherov. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2011; № 3-2 (71): 117–121.

20. Isaeva M.A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti u buduschih menedzherov na osnove kontekstnogo podhoda. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Cheboksary, 2013.
21. Kim M.C. Innovacionnaya tehnologiya kak sovokupnost' innovacionnykh metodov obucheniya inostrannomu yazyku studentov special'nosti «Turizm». *Kazanskaya nauka*. 2013; № 7: 211-214.
22. Kim M.C. Formirovanie professional'nykh kompetencij na zanyatiyah po inostrannomu yazyku u studentov pervogo kursa special'nosti «Turizm». *Pedagogicheskij imidzh*. 2016; № 2 (31): 92-96.
23. Kistanova L.P., Burgij E.A. RTO «Uchebno-metodicheskij kompleks discipliny «Inostrannyj yazyk» dlya special'nosti 100103 – «social'no-kul'turnyj servis i turizm». *Navigators v mire nauki i obrazovaniya*. 2016; № 2 (31): 505-545.
24. Koshkenbaeva R.K. Formirovanie yazykovoj lichnosti studentov special'nosti «turizm» kak komponent klaster'nogo obrazovaniya. *Mezhdunarodnyj zhurnal `eksperimental'nogo obrazovaniya*. 2013; № 4-2: 27-29.
25. Romanova A.M. Prakticheskie aspekty obucheniya perevodu v neyazykovom uchrezhdenii vysshego obrazovaniya. *Vyshee tehicheskoe obrazovanie*. 2017; T. 1, № 1: 80-86.
26. Tyrheeva N.S. K voprosu o strukture mezhkul'turnoj kompetencii. *Aktual'nye voprosy psihologii i pedagogiki v sovremennykh usloviyakh: sbornik nauchnykh trudov po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2016; Vypusk 3: 42-45.
27. Tyrheeva N.S. Mediatekst v professional'no-orientirovannom obuchenii inostrannym yazykam specialistov mezhdunarodnikov. *Professional'no-orientirovannoe obuchenie yazykam: real'nost' i perspektivy: sbornik statej uchastnikov vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Sankt-Peterburg, 2018: 95-99.
28. Shimichev A.S. Mezhdunarodnyj aspekt v obuchenii grammatike studentov, buduschih uchitelej inostrannogo. *Mezhkul'turnaya i mezh etnicheskaya kommunikatsiya v prepodavanii inostrannykh yazykov: materialy nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nizhnyj Novgorod, 2013: 267-271.
29. Shimichev A.S. Podgotovka buduschego uchitelya inostrannogo yazyka k mezhkul'turnoj kommunikacii na osnove veb-kvest-tehnologii. *Yazykovaya politika i lingvisticheskaya bezopasnost': materialy pervogo Mezhdunarodnogo obrazovatel'nogo foruma*. Nizhnyj Novgorod, 2018: 233-237.

Статья поступила в редакцию 23.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-277-279

Guseva N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military University (Moscow); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru

A DATABASE OF TEST TASKS AS AN EFFECTIVE MEANS OF MONITORING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN ECONOMICS STUDENTS. The work is based on review of research and the author's own pedagogical experience. A database of test tasks is considered to be an effective tool, the correct application of which makes it possible to effectively monitor the forming competence of a foreign language among students studying economics. The introductory part examines some features of the modern society. The work shows the necessity of intensifying the foreign language teaching to future economists, and, consequently, the modern control forms in pedagogical practice. The article analyzes the meaning of foreign language competence with regard to the specialty of economics in university students and graduates. The author also provides a generalized description of the key components that make up its structure. The definition of the term "competence formation control" is given. The main advantages of a database of test tasks as one of its tools are identified and their examples are given.

Key words: foreign language in university, foreign language in non-linguistic university, economic university, forms of control, test tasks

Н.В. Гусева, канд. пед. наук, доц., ФГКВУ ВО «Военный университет», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru

БАНК ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

На основании анализа ряда наименований научной и методической литературы, а также привлечения собственного педагогического опыта автора банк тестовых заданий рассматривается как действенный инструмент, правильное применение которого позволяет эффективно контролировать ход и результаты процесса формирования иноязычной компетенции у лиц, осваивающих экономические специальности. Во вводной части статьи изучаются некоторые особенности функционирования человеческого общества на современном этапе. На основе их исследования доказывается необходимость интенсификации обучения будущих экономистов иностранному языку, а значит, и внедрения в педагогическую практику современных форм контроля. Далее в статье анализируется сущность дефиниции «иноязычная компетенция» применительно к учащимся и выпускникам вузов интересующего нас профиля. Автор также даёт обобщённую характеристику ключевых компонентов, составляющих её структуру. Приводится определение термина «контроль сформированности компетенции». Выявляются основные преимущества банка тестовых заданий как одного из его средств и приводятся их примеры.

Ключевые слова: иностранный язык в вузе, иностранный язык в нелингвистическом вузе, экономический вуз, формы контроля, тестовые задания

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения в рамках настоящей статьи, обосновывается наблюдаемым в последнее время ростом значения иноязычной компетенции в структуре компетентности выпускника вуза, в том числе экономического (Л.П. Гадзаова, О.Ю. Короткая, М.В. Мельничук, Л.П. Ростовцева). Действительно, современное человечество на протяжении последних десятилетий в своём развитии часто сталкивается с глобальными вызовами, от адекватности и оперативности ответов на которые в ряде случаев зависит его выживание. В свою очередь, принимая во внимание масштабы таких проблем, надеяться на их успешное решение можно только при условии организации совместных усилий специалистов, представляющих различные этнокультурные общности (Ж.А. Абалаян, Ю.Г. Андрианова, Ю.А. Тарабарина, Э.В. Фахритдинова, А.Г. Филиппова, Д.Г. Халикова, И.А. Шерсткова). Таким образом, сегодня обеспечение возможности для дальнейшего прогрессивного развития России и мира во многом зависит от степени сформированности иноязычной компетенции у выпускников нелингвистических, в том числе экономических, вузов. Для того же чтобы контролировать уровень её развития и по мере необходимости оперативно корректировать ход такового на этапе обучения, необходимо использовать наиболее совершенные средства педагогической диагностики из числа доступных. Опыт, накопленный исследователями и практиками, работавшими в данной сфере (В.Е. Анисимов, Е.Д. Анисимова, М.К. Огородов), показывает, что определённой эффективностью в этом плане обладают тестовые методики. Их рассмотрению будет посвящено настоящее исследование.

Отсюда, его цель состоит в рассмотрении банка тестовых заданий как действенного средства контроля сформированности иноязычной компетенции у студентов, осваивающих экономические специальности.

С данной целью коррелируют задачи: раскрыть сущность дефиниции «иноязычная компетенция»; привести краткое описание основных компонентов, составляющих её структуру; дать определение термину «контроль сформированности компетенции»; выявить преимущества банка тестовых заданий как одного из его средств; привести примеры таких заданий.

По ходу решения перечисленных выше задач автором применялись следующие методы исследования: рефлексия собственного педагогического опыта; изучение специальной литературы, так или иначе затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации сущности и структуры феномена иноязычной компетенции применительно к студентам экономических специальностей.

Её теоретическая значимость состоит в выявлении основных преимуществ банка тестовых заданий как одного из средств контроля сформированности данной черты профессионального портрета будущих экономистов.

Практическая – в демонстрации их примеров тестовых заданий.

Феномен, связанный с иноязычной компетенцией, позволяет определить её как интегральную характеристику студента и выпускника, представляющую собой необходимый и достаточный для определённого возраста (и профессиональной квалификации) уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся быть способными и готовыми коммуникативно целесообразно и успешно осуществлять свое речевое поведение (Ю.Г. Андрианова, Е.Д. Анисимова, О.Ю. Короткая, М.В. Мельничук, М.К. Огородов, Е.Н. Соловова). Охарактеризуем более подробно ведущие компоненты иноязычной компетенции (табл. 1).

Таблица 1

Составляющие иноязычной компетенции будущего экономиста

Составляющие	Особенности проявления в ходе учебной и последующей профессиональной деятельности
Коммуникативная компетенция	Навыки продуктивного взаимодействия с клиентами, коллегами и партнёрами – носителями изучаемого языка – в экономической и смежных с ней сферах человеческой деятельности [1]
Профессиональная компетенция	Система личностных и профессиональных качеств, влияющих на успешность взаимодействия, осуществляемого при помощи средств изучаемого языка, в профессиональной и иных областях
Иноязычная лингвистическая компетенция	Совокупность знаний, умений и навыков, относящихся к областям фонетики, грамматики, синтаксиса и лексики изучаемого языка [2]

В связи с вышеизложенным ясно, что значимой особенностью данной компетенции является достаточно сложная структура. В последнюю входят отдельные компетенции: коммуникативная; профессиональная; иноязычная лингвистическая и др. при этом ряд ученых считают необходимым отражать в структуре иноязычной компетенции не только социокультурные нормы, традиции и стереотипы поведения, но и учёт различных социально или психологически детерминированных ситуаций межличностного и межкультурного общения (Ю.Г. Андрианова, В.Е. Анисимов, П.П. Ростовцева, Е.Н. Соловова, Ю.А. Тарабарина, Э.В. Фахритдинова, А.Г. Филиппова).

Таким образом, приемлемый уровень сформированности у студентов-экономистов черт профессионального портрета, приведённых в табл. 1, подразумевает наличие у лиц, осваивающих экономические специальности в условиях современного вуза, упорядоченной системы определённых знаний, умений и навыков. К таковым могут быть отнесены знания в области грамматики, синтаксиса и лексики изучаемого языка, а равно умения и навыки, необходимые для реализации продуктивного общения на нём в профессиональной и иных сферах (Л.П. Гадзаова, П.П. Ростовцева, Ю.А. Тарабарина, И.А. Шерстокова). От степе-

ни их развития зависит способность будущих экономистов получать информацию, относящуюся к их предметной области и смежным с ней отраслям знания из источников (в том числе сетевых) на иностранном языке. В свою очередь, её сформированность позволит надеяться на то, что в ближайшем будущем молодые специалисты смогут эффективно реализовывать профессиональную и иную деятельность в ситуациях, подразумевающих его широкое использование. Дать объективную оценку уровня выраженности вышеупомянутых составляющих позволяет корректное использование методов контроля их сформированности, представляющихся на сегодняшний день достаточно многочисленными (Ю.Г. Андрианова, В.Е. Анисимов, О.Ю. Короткая, М.К. Огородов П.П. Ростовцева, Ю.А. Тарабарина, А.Г. Филиппова). Однако прежде чем перейти к рассмотрению того из них, что представляется автору настоящей статьи наиболее эффективным (т. е. банка тестовых заданий), следует дать определение соответствующей дефиниции.

Современные педагоги понимают её как систему приёмов оценки, характеризующуюся направленностью на решение задач оптимизации хода и результатов учебного процесса при обязательной реализации дифференцированного подхода к учащимся, постоянном совершенствовании реализуемых образовательных программ и методов их воплощения в повседневной практике (М.К. Огородов, Ю.А. Тарабарина, Д.Г. Халикова). При этом на современном этапе развития отечественной и мировой системы высшего образования внимание должно уделяться не только уровню знаний учащихся по дисциплине «Иностранный язык», но и сформированности иных составляющих иноязычной компетенции [3].

Именно с этим фактом связана наблюдаемая сегодня интенсификация поисков оптимальных методик контроля. При этом некоторые авторы (В.Е. Анисимов, О.Ю. Короткая, П.П. Ростовцева, Ю.А. Тарабарина, Д.Г. Халикова, И.А. Шерстокова) указывают на то, что определённым потенциалом в плане сформированности основных составляющих интересующей нас компетенции обладают онлайн-методики.

В свою очередь, показательным примером таковой является тестирование. Будучи основанной на алгоритмах адаптивной оценки, позволяющей максимально учитывать индивидуальные особенности студентов, оно предоставляет широкие возможности для выявления того, насколько хорошо ими был освоен тот или иной материал. Что ещё важнее, результаты выполнения правильно подобранных тестовых заданий позволяют судить и о степени готовности учащихся к его

Таблица 2

Типы тестовых заданий, применимые в ходе контроля формирования иноязычной компетенции у лиц, осваивающих экономические специальности

Тип заданий	Примеры
С одним вариантом ответа	Economics is the study of how we ... to use limited resources to obtain the maximum satisfaction of unlimited human wants. – choose – determine – try – must
	I'm afraid that we are unable to provide you with any advice since you ... our insurance policy when you purchased the laptop. – have not taken out – did not take out – took out – hadn't taken out
На установление соответствия	Подберите по одному определению к каждому из данных понятий. Определения, не подходящие ни к одному из данных понятий, обозначьте знаком «-». L1: marketing L2: competition L3: acquisition L4: advertisement R1: the process of planning and executing strategies to sell products or services to customers R2: the rivalry between businesses to attract customers and gain market share R3: the act of obtaining something, especially a company or asset, usually for business growth R4: a public notice or announcement meant to inform people about a product or service and persuade them to buy it R5: activities designed to increase the visibility of a product or service, often through special offers or events R6: a name or symbol that identifies a product and distinguishes it from others
	Подберите по одному определению к каждому из данных понятий. Определения, не подходящие ни к одному из данных понятий, обозначьте знаком «-». L1: overdraft L2: emphasis L3: variety L4: delay R1: a deficit in a bank account caused by drawing more money than the account hold R2: special importance, value, or prominence given to something R3: the quality or state of being different or diverse; the absence of uniformity or monotony R4: a period of time by which something is late or postponed R5: the carrying out of a plan, order, or course of action R6: an amount of a particular kind of cargo that is sent to another country on a ship, train, aeroplane, or other vehicle

На заполнение пропусков	<p>Заполните пропуски данными после текста фрагментами.</p> <p>Private Ownership of Property Smith argued that the creation of wealth (including products) is properly ... (1) ..., not of government. Hence the resources that ... (2) ... wealth must be owned by private individuals. Economists recognize three categories of resources: land, labor, and capital, ... (3) ... Land includes the land and the natural resources on and in the land. Labour is the work ... (4) ... Capital includes financial resources, buildings, machinery, tools, and equipment that are used in an organization's operations. We ... (5) ... as material, human, and financial resources, and we ... (6) ... Today, business people use the term capital ... (7) ... needed to purchase them. Smith argued further that the owners ... (8) ... should be free to determine how these resources are used.</p> <p>1: the concern of private individuals 2: are used to create 3: also known as the factors of production 4: performed by people 5: have referred to these resources 6: shall continue to do so 7: to mean both capital goods and the money 8: of the factors of production</p>
	<p>Заполните пропуски данными после текста фрагментами.</p> <p>Virtually anything can be taxed, but what ... (1) ... ? Are there principles ... (2) ... a system of taxes? Jean-Baptiste Colbert, ... (3) ... in seventeenth-century France, is generally credited ... (4) ... of taxation: "The art of taxation consists in so plucking the goose as ... (5) ... of feathers with the smallest possible amount of hissing." Economists, who ... (6) ... , cite ... (7) ... for designing a tax system. The first is based on the ability of people ... (8) ... and the second focuses on the benefits they receive from particular government services.</p> <p>1: should be taxed 2: to guide us in choosing 3: a minister of finance 4: with one of the most famous principles 5: to obtain the largest possible amount 6: do not typically deal with geese 7: two criteria 8: to pay taxes</p>

систематическому применению в ходе учебной, а затем – и профессиональной деятельности [2]. Этому способствуют следующие преимущества реализации контроля в тестовой форме: оперативное получение объективной информации о достижениях студентов-экономистов на поприще освоения иностранного языка [1]; возможность быстрого анализа полученных таким путём данных [4]; минимизация влияния на оценку субъективных факторов; возможность хранения информации об успеваемости студентов и в случае необходимости – её повторного анализа, сверки с результатами тестов, проходивших на более других этапах обучения; доступ самих учащихся к такого рода данным, позволяющий им проводить самоанализ результатов учебной работы [5]; широкие возможности в плане адаптации тестов к индивидуальным образовательным потребностям, интересам и склонностям обучающихся; удалённая доступность соответствующих материалов, позволяющая участникам образовательных отношений обращаться к ним в любое время и в любом месте [3]; в связи с вышеизложенным – высокая степень надёжности полученных таким путём результатов [4]. Выше уже говорилось о том, что соответствующие преимущества тестового контроля могут быть в полной мере реализованы при условии корректного подбора заданий для него, формирования их банка. Особенно это важно при организации иноязычной подготовки в цифровом пространстве дистанционного обучения (Н.О. Юдин [5]). На-

помним, что в ходе формирования содержательной стороны таковых возможен и необходим учёт индивидуальных особенностей учащихся, их возраста и степени подготовленности [6]. При этом собственный опыт педагогической деятельности автора настоящей статьи вкупе с анализом научно-методической литературы (Ю.Г. Андрианова, В.Е. Анисимов, П.П. Ростовцева, Ю.А. Тарабарина) позволяет выделить несколько типов заданий, могущих быть с успехом использованными для диагностики интересующей нас компетенции (табл. 2).

На основе вышеизложенного мы можем заключить, что на современном этапе развития человеческого общества интенсификация обучения будущих экономистов иностранному языку составляет насущную необходимость. Это естественным образом требует расширения использования современных форм контроля.

В свою очередь, в их ряду банк тестовых заданий отличается определённой эффективностью. Он представляет собой весьма действенное средство контроля сформированности основных составляющих иноязычной компетенции у студентов, осваивающих вышеуказанное направление подготовки. Таким образом, грамотное использование соответствующего инструмента позволяет получать результаты, отличающиеся высокой объективностью и надёжностью, а значит, своевременно их корректировать.

Библиографический список

1. Мельничук М.В., Ростовцева П.П., Короткая О.Ю. *Английский язык во внешнеэкономической деятельности*. Москва: КНОРУС, 2023.
2. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук, 2010.
3. Андрианова Ю.Г., Фахритдинова Э.В., Филиппова А.Г., Халикова Д.Г., Шерсткова И.А. Создание цифрового образовательного ресурса для обучения английскому языку студентов, получающих высшее образование дистанционно. *Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика*. Серия: Экономика. 2022; № 3 (41): 125–140.
4. Тарабарина Ю.А. Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10; № 1 (34): 274–280.
5. Юдин Н.О. Психолого-педагогические особенности лингвистического уровня коммуникации преподавателя и студентов в цифровом пространстве дистанционного обучения. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 254–256.
6. Абалян Ж.А. Электронная платформа Взнания, виртуальная реальность и Chat GPT как средства реализации персонализированного подхода в процессе изучения иностранного языка в профессиональной сфере в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 2 (105): 5–8.

References

1. Mel'nichuk M.V., Rostovtseva P.P., Korotkaya O.Yu. *Anglijskij jazyk vo vneshne'ekonomicheskoy deyatel'nosti*. Moskva: KNORUS, 2023.
2. Gadzaova L.P. *Razvitiye npravstvenno-cennostnyh orientacij studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah 'etnoregional'noj sistemy obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk, 2010.
3. Andrianova Yu.G., Fakhritdinova E.V., Filippova A.G., Halikova D.G., Sherstkova I.A. Sozdanie cifrovogo obrazovatel'nogo resursa dlya obucheniya anglijskomu yazyku studentov, poluchayuschih vysshee obrazovanie distancionno. *Vestnik UGNTU. Nauka, obrazovanie, 'ekonomika*. Seriya: 'Ekonomika. 2022; № 3 (41): 125–140.
4. Tarabarina Yu.A. Ocenivanie sformirovannosti inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata neyazykovykh napravlenij podgotovki. *Baltiyskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10; № 1 (34): 274–280.
5. Yudin N.O. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti lingvisticheskogo urovnya kommunikacii prepodavatelya i studentov v cifrovom prostranstve distancionnogo obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 254–256.
6. Abalyan Zh.A. 'Elektronnaya platforma Vznaniya, virtual'naya real'nost' i Chat GPT kak sredstva realizacii personalizirovannogo podhoda v processe izucheniya inostrannogo yazyka v professional'noj sfere v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 5–8.

Статья поступила в редакцию 26.01.25

Zembatova M.A., teacher, Vladikavkaz Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Vladikavkaz, Russia),
E-mail: zmarfily@gmail.com

Zembatova L.T., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, K.L. Khetagurov North Ossetian State University (Vladikavkaz);
Department of Pedagogy and Psychology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru

GAMIFICATION IN EDUCATION: THE ROLE OF ECONOMIC SIMULATORS IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FINANCIERS.

The article discusses current trends in the development of information technology in the financial environment. The work shows the impact of digitalization and digital transformation of the economy on the teaching methodology of special economic disciplines in higher education. The article reveals issues of using game-based teaching methods in the educational process. The role and importance of gamification in the higher education system, methods of its implementation are outlined, and the results of the application of game techniques in pedagogical practice are planned. For a deeper understanding of the topic under study, the definition of a simulation game is given, characteristics of the educational possibilities of economic simulators are singled out, and the most suitable online economic simulators are presented, according to the opinion of the authors. The work outlines similarities and differences between functioning of virtual and real economy and prospects for further use of commercial games in training of financiers.

Key words: information technology, informatization, educational process, financiers, student motivation, gamification, simulation games, commercial computer games, virtual economy

М.А. Зембатова, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации (Владикавказский филиал Финуниверситета),
г. Владикавказ, E-mail: zmarfily@gmail.com

Л.Т. Зембатова, д-р пед. наук, проф., Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ,
Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИМУЛЯТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФИНАНСИСТОВ

В статье рассматриваются современные тенденции развития информационных технологий в финансовой среде. Влияние цифровизации и цифровой трансформации экономики на методику преподавания специальных дисциплин экономического профиля в высшем учебном заведении. Раскрываются вопросы применения игровых методик обучения в учебном процессе. Обозначена роль и значение геймификации в системе высшего образования, методы ее внедрения, планируемые результаты применения игровых методик в педагогической практике. Для более глубокого понимания исследуемой темы дано определение игры-симулятора, дана характеристика образовательных возможностей экономических симуляторов, представлены наиболее подходящие, по мнению авторов, экономические онлайн-симуляторы. Определены сходства и различия функционирования виртуальной и реальной экономики. Намечены перспективы дальнейшего использования коммерческих игр в обучении финансистов.

Ключевые слова: информационные технологии, информатизация, образовательный процесс, финансисты, мотивация студентов, геймификация, игры-симуляторы, коммерческие компьютерные игры, виртуальная экономика

Актуальность темы определена современными векторами развития экономики и образования страны и мира в целом. Стремительный рост сфер применения и использования цифровых информационных технологий влечёт за собой изменения к подходам обучения в высшем образовательном учреждении. Цифровизация общества приводит к тому, что многие процессы осуществляются в пространстве виртуальной реальности, в том числе и в финансовой сфере. Мониторинг и анализ рисков, управление портфелем инвестиций, расчеты по кредитам, финансовый учет и отчетность в современных реалиях осуществляются при помощи программных средств, что позволяет повысить точность вычислений и оперативность проведения операций, сократить временные затраты специалиста. Помимо прикладных программ активно используются мессенджеры для общения, облачные технологии для хранения обмена данных и совместной работы, технологии Big Data для работы с большими массивами информации, искусственный интеллект для аналитики, создания нового контента, осуществления расчетов. Благодаря автоматизации и компьютеризации финансисты могут быстрее и точнее обрабатывать большие объемы финансовых данных, проводить аналитические расчеты и прогнозировать финансовые показатели.

Стремительное развитие технологий должно учитываться и при подготовке специалистов финансового профиля в вузовской системе, что позволит молодым финансистам быть конкурентоспособными на рынке труда.

Цель нашей статьи заключается в исследовании вопросов применения игровых методик, таких как использование экономических игровых симуляторов на аудиторных занятиях и в самостоятельной работе студентов для формирования профессиональных навыков финансистов.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

- рассмотреть современные вектора развития высшего образования в условиях цифровой трансформации образования;
- исследовать опыт внедрения геймификации в высшем учебном заведении;
- ввести понятие «игра-симулятор»;
- провести сравнительную характеристику современных экономических симуляторов.

В ходе исследования авторами применялись следующие методы:

- изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;
- анализ опыта эффективного применения экономических симуляторов в высших учебных заведениях.

Научная новизна: доказана возможность применения потенциала игровых методик в обучении студентов экономических специальностей. Показана роль игровых стратегий в повышении качества подготовки будущих финансистов и

усилении их конкурентоспособности на рынке труда в условиях развития цифровой экономики.

Теоретическая значимость заключается в систематизации научных знаний о понятии «геймификация» и его значении для формирования профессиональных навыков финансистов; дано определение игры-симулятора; представлена характеристика образовательных возможностей экономических симуляторов и выявлены наиболее эффективные в аспекте качества подготовки будущих специалистов экономические онлайн-симуляторы.

Практическая значимость: выделенные экономические онлайн-симуляторы и методические рекомендации по их использованию могут быть применены и при подготовке специалистов других профилей.

Одним из перспективных инструментов, позволяющих привить практические навыки финансово-хозяйственной деятельности, функционирования на финансовом рынке, решения экономических вопросов, является компьютерная ролевая игра. Этот инструмент имеет положительную практику использования в системе образования, что находит подтверждение в исследованиях Акчелова Е.О., Галанина Е.В. [1], Старцевой М.А. [2], Серышева Р. В. [3], Фомичевой Т.Л. [4].

Молодежь часть своего досуга проводит в электронной среде, играя в компьютерные игры – симуляторы реальности, что обуславливает высокую эффективность использования этого метода в образовательной среде. Применение виртуальных средств в обучении делает познавательный процесс более интересным и увлекательным, помогая легко, в игровой форме отрабатывать полученные на практике в ходе учебных занятий умения, переводя пассивный багаж знаний в навыки.

В отличие от других форм работы, игровая методика отличается увлекательностью, наличием сценария, интерактивными элементами, возможностью соревноваться с однокурсниками, пробовать разные варианты решения задач, оценивая результат, ошибаться. Игра может носить разный характер – представлять собой квест или симулятор, при этом у игры может быть увлекательный сюжет, поставлены определенные цели, которые можно достигать разными путями. Такие особенности стимулируют желание возвращаться к игре снова и снова, пока не будет достигнут определенный успех.

Игра-симулятор – это жанр видеоигр, в основе которого лежит моделирование реальности, где воспроизводятся процессы, ситуации, реакции из реальной жизни, давая пользователям возможность реализовать себя в новом аспекте деятельности.

Как отмечают исследователи [5; 6; 7], внедрение виртуальных игровых инструментов в образовательный процесс было обусловлено сложившейся потребностью отработки практических навыков у студентов и развитием соответ-

ствующей технологической базы. Такие методики позволяют решить проблему перенасыщения программ обучения теоретическими блоками информации. Полученная на учебных занятиях информация требует практической проработки, отработки определенных навыков – использование виртуальных тренажеров, сюжетных симуляторов хорошо решает эту проблему. Их роль повышается с проникновением в вузовскую систему дистанционного обучения как эффективной формы удаленного взаимодействия педагога и студентов – симуляторы позволяют удаленно осваивать требуемые навыки. Таким образом, игры-симуляторы постепенно проникают в образовательные программы вузов.

Определим функции обучающих симуляторов.

1. Проработка определенных навыков и умений.
2. Отработка ошибок, что снижает их количество в последующих реальных ситуациях.

3. Оперативное реагирование на ошибки и быстрый поиск их решения.

4. Отработка быстрого принятия решений в меняющихся условиях.

5. Закрепление навыков рассчитывать и прогнозировать.

Симуляторы ориентированы на то, чтобы студенты закрепляли и развивали определенные блоки умений и навыков, таких как:

- умение действовать в условиях неопределенности;
- умение принимать решения при дефиците информации;
- умение выбирать в условиях противоречий прагматики, этики и интересов игроков.

В обучении финансистов используются бизнес-симуляторы, которые позволяют отрабатывать профессиональные навыки в виртуальной среде для отработки навыков управления бизнес-процессами, совершения финансовых операций, планирования и прогнозирования. В то же время это отличный инструмент оценки качества знаний и умения их применять в практической сфере. В процессе игры, погружаясь в сюжетную линию игры, игроки принимают решения, которые оказывают воздействие на финансовые показатели компаний, учатся находить поставщиков и партнеров и выстраивать с ними взаимоотношения, взаимодействуют с клиентами. Приобретая навык управления предприятием в виртуальной реальности, учащиеся учатся анализировать финансовые данные, отчеты и результаты осуществленных ими операций, оценивают, какие действия и факторы стали причиной тех или иных последствий, тем самым осваивая основы управления рисками, финансового планирования.

Особенностью таких игр является возможность работать индивидуально или в командах, в том числе и в рамках учебной группы под контролем педагога. Выбор сценария во многих симуляторах позволяет отработать навыки в различных ситуациях, в том числе кризисных, протестировать различные стратегии в условиях конкурентной среды, что помогает лучше понимать рыночные механизмы и поведение потребителей.

Важной особенностью бизнес-симуляторов является моментальная обратная связь – игроки и педагоги могут оценить эффекты от принятых ими решений и их последствия, что способствует более глубокому пониманию механизмов функционирования финансовой среды. В результате студенты учатся применять теоретические знания на практике, что повышает их готовность к реальным действиям в условиях финансового рынка [5; 6; 7].

Классификация бизнес-симуляторов, которые могут использоваться в вузовской системе для подготовки специалистов, будет зависеть от критериев – цели, места в учебном процессе, креативности, характера игровой деятельности и др. На настоящий момент не сложилось устоявшейся классификации, поэтому разные авторы предлагают свои варианты.

По месту, занимаемому в учебном процессе, могут быть выделены обучающие, тренировочные и контролируемые игры.

По целям выделяют познавательные, развивающие и воспитательные симуляторы.

По основанию креативности дифференцируют репродуктивные, продуктивные (творческие) и поисковые симуляторы. Мы бы отнесли сюда также игры, правила которых заранее неизвестны учащемуся и складываются непосредственно в ходе игры – в них реализуется принцип неопределенности, наличествует элемент случайности.

По характеру игровой деятельности традиционно выделяют предметные, сюжетно-ролевые, деловые, имитационные игры и игры-драматизации. Психологи предлагают различать коммуникативные, диагностические, психотехнические, профориентационные и прочие виды игр, а также широко используют имитационный подход в коррекционной, психотерапевтической и даже клинической практике.

В образовательной среде могут быть использованы различные разновидности виртуальных игр с разным уровнем погружения в виртуальную реальность, отличные по продолжительности и сложности. Игровые сценарии могут быть направлены на закрепление и отработку полученных знаний, имитировать деловые процессы, создавать виртуальную рыночную среду. В нем может быть, как один игрок, так и группа игроков, каждый из которых оказывает воздействие на развитие отыгрываемой ситуации, так же как и в реальном мире.

Результаты исследований говорят о том, что такая форма работы эффективнее традиционных на 30%, что обуславливает их широкое внедрение как в образовательные программы. В зарубежной практике существует достаточно широкое разнообразие бизнес-симуляторов, например, игровой симулятор SecondLife

позволяет создавать прототипы предприятий, тестировать идеи и бизнес-модели, программа Marketing Simulations «прокачивает» пользователей в одном из самых востребованных сегодня направлений онлайн-продвижения товаров и развития маркетинговых.

Использование данных продуктов в российской вузовской системе поможет освоить основные принципы функционирования рынка, однако они не учитывают местную специфику, что обуславливает необходимость разработки российских образовательных систем аналогичного профиля. Часто заказчиками становятся крупные вузы, онлайн-школы, крупные корпорации, которые имеют необходимость в отработке навыков.

Виртономика – один из крупнейших бизнес-симуляторов международного уровня [8]. Здесь есть возможность выбирать страну и город, что создает максимально приближенные к реальным условия функционирования рынка. Игра функционирует по законам рынка, который развивается в соответствии с принимаемыми игроками решениями. Подключаясь к игре, пользователь вступает во взаимодействие с другими игроками и осуществляет транзакции как с ними, так и с компьютерной моделью. Игра имеет множество режимов, которые позволяют отработать различные навыки, проводить конкурсы, турниры, марафоны. В 2014 году игра была адаптирована под образовательные задачи – появилась возможность создания виртуального кабинета преподавателей, создания групп учеников. При этом педагог может не только контролировать результаты своих подопечных, но и создавать определенные сценарии, которые им необходимо отработать в игровой форме.

Виртономика предлагает продукты для решения различных блоков задач – бизнес-игра «Корпорация», симулятор стартапов «Корпорация», экономическая игра «Деньги Мафии» [8].

Бизнес-игра «Корпорация» – возможность попробовать построить бизнес в той или иной отрасли. Игра предлагает 20 направлений на выбор – от сельского хозяйства до политической сферы, где можно создать свой бизнес и развивать его в свободно функционирующей рыночной среде. На развитие бизнеса предлагается базовый стартовый капитал, дальнейшее функционирование созданного предприятия будет зависеть от принимаемых игроком управленческих решений. Игра позволяет освоить технологию создания и продвижения бизнеса, понять основные законы конкуренции и научиться эффективно позиционировать себя на рынке.

Симулятор стартапов «Предприниматель» – возможность попробовать себя в новой среде. Создавая стартап, предприниматель продвигает его на живом рынке, используя все инструменты ведения бизнеса, принимая решения, совершая ошибки. Платформа дает возможность отработать разные стратегии ведения бизнеса и посмотреть, к каким практическим результатам они могут привести. Стратегия и тактика бизнеса, маркетинг, организация продаж, логистика, производство, управление персоналом, финансовый менеджмент – это те навыки, которые он отрабатывает, реализуя свой стартап на этой платформе.

Экономическая игра «Деньги Мафии» с элементами PvP позволит разобраться во всех подводных камнях, «нечистых» стратегиях ведения бизнеса. Здесь можно создать корпорацию в одной из 200 индустрий, стать губернатором или криминальным авторитетом и прокачать свой бизнес в глобальных масштабах. В процессе игры задействуются не только честные рыночные технологии, но и промышленный шпионаж, кибератаки, взятки, взаимодействие с мафией, политические интриги и другие элементы «нечистой» конкурентной борьбы.

Использование бизнес-симуляторов такого уровня в отработке полученных на учебных занятиях знаний позволяет сформировать у студентов определенные навыки ведения бизнеса, выработать для себя наиболее эффективные и комфортные стратегии функционирования, научиться быстро принимать решения и реагировать в сложных ситуациях.

По прогнозам данным рынок образовательных симуляторов находится на стадии становления, что говорит о том, что он будет интенсивно развиваться, предлагая новые продукты и решения. К 2030 году он вырастет до 28,78 млрд долл. Очевидно, что будет развиваться и ассортиментная линейка – разрабатываемые продукты будут реагировать на запрос потребителей, выпуская новые продукты для отработки каких-то конкретных навыков либо функционирования в определенной области.

Для финансиста симуляционный подход может стать базой экспериментальной работы, позволяющей апробировать идеи и проекты в условиях стихийного и неконтролируемого рынка. Это обусловлено тем, что, несмотря на упрощенность виртуальной модели, которая не учитывает многие влияющие на функционирование рынка реальные факторы, с позиций как экономических, так и социальных наук нет принципиальной разницы между виртуальным и реальным миром – игрок вступает в социальное, психологическое, экономическое взаимодействие с другими игроками, рыночной системой, функционирующей по определенным правилам, отработывая навыки и стратегии ведения бизнеса.

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что в образовательной среде использование игровых симуляторов позволяет перевести теоретические знания в практические навыки, выработать собственную финансовую стратегию, отработать новые приемы и навыки в виртуальных рыночных условиях. Использование данного инструмента требует выработки определенных методических приемов, которые позволят органично геймифицировать образовательный процесс, внедряя игровые технологии в программы преподавания отдельных дисциплин.

Таким образом, цифровизация образования позволяет сделать учебный процесс более мобильным, интересным, многоплановым за счет автоматизации многих процессов и расчетов, внедрения дистанционных технологий обучения, использования игровых симуляторов для закрепления полученных знаний и формирования профессиональных умений. Геймификация образования на

основе бизнес-симуляторов позволяет будущим финансистам познакомиться с особенностями функционирования рынка, выработать практические навыки, осознанно подходить к образовательному процессу, что обуславливает необходимость дальнейшей разработки и внедрения данных методик в учебные программы.

Библиографический список

1. Акчелов Е.О., Галанина Е.В. Новый подход к геймификации в образовании. *Векторы благополучия: экономика и социум*. 2019; № 1 (32).
2. Старцева М.А., Большова К.Е. Реализация геймификации в процессе подготовки будущих финансистов в условиях среднего профессионального образования. *Проблемы управления качеством образования*. Санкт-Петербург, 2023: 13–15.
3. Серышев Р.В. Практика применения компьютерных обучающих игр в образовательном процессе бакалавриата экономических специальностей. *Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования*. 2021: 84–92.
4. Фомичева Т.Л. Отражение реальной экономики в компьютерных играх. *Экономика: вчера, сегодня, завтра*. 2020; Т. 10, № 1А: 406–414.
5. Капкаев Ю.Ш., Лешинина В.В., Бенц Д.С. Геймификация образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2019; № 63-2: 213–218.
6. Караваев Н.Л., Соболева Е.В. Анализ программных сервисов и платформ, обладающих потенциалом для геймификации обучения. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2017; № 8: 14–25.
7. Тропникова В.В. Применение технологий геймификации в образовательном процессе в системе среднего профессионального образования. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2021; № 3: 86–94.
8. *Бизнес-игра «Виртономика» – от стартапа к глобальной корпорации!* Available at: <https://virtonomica.ru/>

References

1. Akchelov E.O., Galanina E.V. Novyy podhod k gejmfikacii v obrazovanii. *Vektory blagopoluchiya: 'ekonomika i socium*. 2019; № 1 (32).
2. Starceva M.A., Bol'shova K.E. Realizaciya gejmfikacii v processe podgotovki buduschih finansistov v usloviyah srednego professional'nogo obrazovaniya. *Problemy upravleniya kachestvom obrazovaniya*. Sankt-Peterburg, 2023: 13–15.
3. Seryshev R.V. Praktika primeneniya komp'yuternyh obuchayuschiy igr v obrazovatel'nom processe bakalavriata 'ekonomicheskikh special'nostej. *Vestnik MGPU. Seriya: Informatika i informatizatsiya obrazovaniya*. 2021: 84–92.
4. Fomicheva T.L. Otrazhenie real'noj 'ekonomiki v komp'yuternykh igrakh. *'Ekonomika: vchera, segodnya, zavtra*. 2020; Т. 10, № 1А: 406–414.
5. Kapkaev Yu.Sh., Leshinina V.V., Benc D.S. Gejmifikaciya obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2019; № 63-2: 213–218.
6. Karavaev N.L., Soboleva E.V. Analiz programmyh servisov i platform, obladayuschiy potentsialom dlya gejmfikacii obucheniya. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal. 2017; № 8: 14–25.
7. Tropnikova V.V. Primenenie tehnologij gejmfikacii v obrazovatel'nom processe v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij 'elektronnyj zhurnal. 2021; № 3: 86–94.
8. *Biznes-igra «Virtonomika» ? ot startapa k global'noj korporacii!* Available at: <https://virtonomica.ru/>

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-282-285

Koneeva E.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Physical Education, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: Elena_koneeva@mail.ru, <https://orcid.org/0009-0005-9881-0769>

Egiazarian O.E., postgraduate, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia); Head of Department, Federal Institute for Evaluation of Education Quality (Moscow, Russia), E-mail: egiazaryan@fioco.ru, <https://orcid.org/0009-0007-1298-945X>

Bogatyreva S.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Deputy Director of Institute of Social and Humanitarian Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: svetlana-690204@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-4781-1495>

DUAL EDUCATION AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS. The second decade of the XXI century is passing under the sign of visible consequences of the technological revolution and social changes. Difficulties with the filling of study places in the system of secondary vocational education, the need to strengthen professional orientation influence the formation of new solutions within the system of secondary vocational education. Topical problems of dual education system implementation and possible ways to solve them become an impetus for the reconstruction of vocational education in Russia, associated with the need to change and adapt vocational education to the needs of the labor market, to improve the quality of the vocational education system, to acquire work skills directly from employers within the framework of the so-called dual education. The article concludes that one of the main problems in the implementation of the dual model of education is the financial provision of resources used in conducting classes in a secondary vocational education institution, the purchase of the necessary equipment, its maintenance and repair. Effective training, regardless of the organizational solutions used, requires replenishment of equipment every few years in an era of rapid technological change.

Key words: secondary vocational education, dual education, system of secondary vocational education, dual education system

Е.В. Конеева, д-р пед. наук, проф., Московский авиационный институт (Национального исследовательского университета), г. Москва, E-mail: Elena_koneeva@mail.ru

О.Э. Егiazарян, соискатель, Омский государственный педагогический университет, г. Омск, ФГБУ «Федеральный институт оценки качества образования», г. Москва, E-mail: egiazaryan@fioco.ru

С.Н. Богатырева, канд. филол. наук, доц., зам. директора института социально-гуманитарных технологий ФГБОУ ВО Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: svetlana-690204@mail.ru

ДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Второе десятилетие XXI века проходит под знаком видимых последствий технологической революции и социальных изменений. Трудности с заполнением учебных мест в системе среднего профессионального образования (СПО), необходимость усиления профессиональной ориентации влияют на формирование новых решений внутри системы среднего профессионального образования. Актуальные проблемы внедрения дуальной системы образования и возможные пути их решения становятся импульсом для реконструкции профессионального образования в России, связанной с необходимостью изменения и адаптации профессионального образования к потребностям рынка труда, повышением качества системы профессионального образования, приобретением навыков трудовой деятельности непосредственно у работодателей в рамках так называемого дуального образования. В статье делается вывод о том, что одной из основных проблем при реализации дуальной модели обучения является финансовое обеспечение ресурсов, используемых при проведении занятий в заведении СПО, приобретение необходимого оборудования, его обслуживание и ремонт. Эффективность профессиональной подготовки, независимо от используемых организационных решений, требует пополнения оборудования каждые несколько лет в эпоху быстрых технологических изменений.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование (СПО), дуальное образование (ДуО), система СПО, система дуального образования

Способ образовательного процесса имеет большое значение для достижения ожидаемых результатов обучения, является важным элементом любой образовательной стратегии, но в случае среднего профессионального образования (далее – СПО) он приобретает особое значение. Специфика СПО заключается в том, что его основная цель – подготовка высококвалифицированных техников, мастеров и рабочих в целях увеличения текущего производственного и сервисного потенциала российских предприятий [1].

Вместе с тем социально-экономические изменения последнего десятилетия XX века привели к фактическому развалу существовавшей тогда системы СПО. Предприятия, где были собственные корпоративные школы, начали их закрывать. ПТУ и техникумы, находящиеся в ведении местных управлений образования, были предоставлены сами себе (фактически по разным причинам были разорваны все связи с прежними работодателями, как в плане трудоустройства сотрудников предприятий в качестве приглашенных преподавателей, так и в сфере финансовой помощи заведениям СПО). В результате качество профессионального образования выпускников системы СПО существенно снизилось.

Исследователи выделяют такие проблемы СПО в России, как недостаточная способность адаптировать образовательное предложение СПО к потребностям рынка труда; отсутствие современных учебных программ профессионального обучения; невысокое качество СПО; негативные мнения о СПО в общественном сознании [2].

Полагаем, это точная оценка, хотя она и не учитывает, что некоторые из упомянутых выше проблем, касающихся СПО, в принципе решены значительной частью современных профессиональных учебных заведений.

Много подобных соображений относительно состояния современной системы СПО и ее несоответствия требованиям рынка труда можно найти как в профильной литературе, так и в отчетах научных исследований, проведенных в этой области. Также, прислушиваясь к обществу мнению как работодателей, так и различных субъектов СПО (потенциальных кандидатов в эти учебные заведения и их родителей), подавляющее большинство из них представляет негативный образ современного профессионального училища [3].

В настоящее время большинство работодателей выступают за более тесное сотрудничество системы СПО и предприятий с целью адаптации темпов технического прогресса к теоретическому обучению. Это касается областей, в которых процессы на предприятиях меняются гораздо быстрее, чем содержание преподавания в системе СПО или модернизация технической базы СПО. В настоящее время доминирующими отраслями являются информационные технологии, средства массовой информации и торговля.

Это означает, что после ушедшего в прошлое периода (как можно было бы предположить) отсутствия должного интереса к СПО, который можно было наблюдать со стороны органов управления образованием, стало ясно, что необходимо срочно искать пути исправления текущей ситуации. Основная цель – найти эффективные пути адаптации СПО к потребностям постоянно меняющегося рынка труда и более эффективно вовлекать в этот процесс различные субъекты (в первую очередь субъекты предпринимательской деятельности, работодателей).

Таким образом, ситуация на рынке труда, нехватка квалифицированных работников вынуждают предприятия принимать меры, направленные на еще более динамичное развитие. Это повышает осведомленность работодателей о необходимости участия в процессе профессионального образования молодежи. Поэтому поворот к связке профессионального образования с законом спроса и предложения должен основываться на участии предприятий и учебных заведений, контролирующих этот процесс. Такую возможность предоставляет дуальная система профессионального образования. Именно она может обеспечить высококачественное профессиональное образование, точно соответствующее потребностям рынка. Это также влияет на качество жизни людей, которые учатся и развиваются на работе на протяжении всей своей жизни.

Сегодня в России функционирует более 3,6 тысяч учебных заведений СПО, в которых проходят обучение около 3,3 млн молодых людей, в основном на бюджетной основе. И если в конце 1990-х гг. на обучение в системе СПО поступало лишь 10–12% выпускников 9-х классов, то в настоящее время их число приближается к 60%. Этот человеческий ресурс особенно необходим нашей стране сегодня, в условиях роста промышленного производства и геополитической напряженности [4].

В Российской Федерации еще в 2021 г. была начата разработка программы «Профессионалитет» как технологии СПО, в которой основной упор делался на развитии практических навыков и которая была призвана максимально совместить уровень образования учащихся училищ и колледжей с потребностями предприятий. В 2022 г. вышло соответствующее Постановление Правительства РФ № 387 «О проведении эксперимента по реализации образовательных программ среднего профессионального образования в рамках федерального проекта «Профессионалитет», в котором указано, что эксперимент реализуется с 1.06.2022 по 31.12.2025. В проекте приняли участие учебные заведения СПО из разных регионов. В случае признания опыта удачным через два года «Профессионалитет» распространится на все заведения СПО России. Основными задачами проекта является создание образовательно-производственных центров и образовательных кластеров СПО, представляющих собой интеграцию СПО и предприятий различных секторов экономики и социальной сферы.

Цель статьи – анализ возможностей дуального образования как способа повышения качества СПО в современных условиях.

Задачи исследования: рассмотреть предпосылки внедрения дуального образования в систему СПО; проанализировать сущность и составляющие дуальной системы профессионального образования.

Для решения поставленных задач был использован метод анализа научной литературы при изучении научных источников по проблеме дуального образования в системе СПО, а также метод опроса, проведенного среди преподавателей, работающих в четырех профессиональных училищах, которые участвовали в педагогических инновациях, основанных на применении дуальной модели профессионального обучения.

Научная новизна полученных результатов заключается в том, что были предложены и теоретически обоснованы методические подходы к внедрению дуального образования в систему СПО.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении роли дуального образования в повышении качества СПО в современных условиях.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе реструктуризации системы СПО в Российской Федерации.

1. Сущность и составляющие дуальной системы профессионального образования

Дуальное профессиональное образование (далее – ДПО), являющееся предметом данного исследования, не является теоретически единой концепцией. По этой причине решения, реализуемые в разных заведениях СПО, иногда могут отличаться друг от друга. Однако среди принципиальных преимуществ ДПО, обосновывающих растущий интерес к этой концепции, можно выделить гибкое реагирование на потребности рынка труда путем развития или перестройки квалификаций, имеющих или приобретаемых учащимися профессиональных учебных заведений. Внедрение хорошо подготовленного и методически реализуемого ДПО повышает эффективность процесса профессиональной подготовки, снижает его стоимость и адаптирует его к изменяющимся потребностям, возникающим в процессе работы.

Исследователи утверждают, что ДПО лучше всего использовать там, где целью является получение квалификации для выполнения конкретных профессиональных задач [5]. Именно поэтому оно приобрело наибольшую популярность в профессиональном образовании. Однако спрос на профессиональные квалификации регионально диверсифицирован и изменчив.

«Дуальное образование» называют таковым, потому что оно объединяет процесс профессиональной подготовки, осуществляемый на предприятии, и профессиональное образование, предоставляемое заведением СПО [6]. Предприятие предоставляет студенту возможность прохождения практики на производстве, а заведение СПО дополняет ее знаниями теории. Т.Г. Затева [7] полагает, что ДПО представляет собой процесс обучения, совмещающий время обучения в учебном заведении и непосредственно на рабочем месте. В работе Павловой И.В., Потапова А.А. [8] ДПО определяется как попеременное обучение.

По словам О.А. Гордиенко [9], важнейшими чертами ДПО являются обучение в заведении СПО и практическая профессиональная подготовка на рабочих местах на предприятии, т. е. теоретическое обучение учащихся проходит в системе СПО, а практическое обучение осуществляется на территории работодателя по принципам дуальной системы образования. На практике это означает, что ДПО основывается на тесном партнерском взаимодействии предприятия как субъекта хозяйствования, с одной стороны, и заведения СПО, с другой стороны, при условии четкого и конкретного распределения собственных задач и обязанностей и совместной ответственности за результаты образовательного процесса. Таким образом, это такая форма практического образования, при которой учебная деятельность частично осуществляется в системе СПО, а частично – на конкретном предприятии.

ДПО может осуществляться на основании:

- 1) трудового договора на профессиональное обучение, заключаемого между молодым человеком и работодателем;
- 2) договора на прохождение производственной практики, заключенного между директором учреждения СПО и работодателем, принимающим учащихся на прохождение производственной практики;
- 3) всеобъемлющего соглашения о партнерстве между работодателем и учреждением СПО [7].

По мнению Т.В. Поляковой, мотивация партнеров по образовательному процессу является основным фактором, определяющим реализацию и функционирование дуальной системы [10]. Поэтому государство (органы управления образованием совместно с органами управления экономикой) должно создавать благоприятные условия, мотивирующие субъектов экономики к участию в профессиональном образовании в широком смысле, и нести ответственность за постоянный мониторинг и совершенствование всей системы на основе обратной связи как от субъектов экономики, так и от субъектов образования.

ДПО позволяет и работодателю, и студенту осознать возможности, предположенности и идеи относительно работы в конкретных профессиях. Для студента это возможность проверить себя в конкретных ситуациях во время дуального обучения. Для работодателя это возможность альтернативного, опережающего процесса заполнения учебных мест. Для обеих сторон необходимо

конструктивное сопоставление представлений о профессии с реальными требованиями рынка труда. Важно то, что это противостояние не оставляет никаких иллюзий и, следовательно, нейтрализует любые возможные разочарования для партнеров.

При отборе содержания образования и построении программы ДПО в заведении СПО учитываются базовая учебная программа по профессии, стандарт профессиональной квалификации по профессии, стандарт экзаменационных требований, процесс работы на должностях, соответствующих профессии, требованиям, указанным в профессиональных и других документах. Учебная программа, разработанная в соответствии с представленной структурой, обеспечивает более гибкое профессиональное образование; постоянную проверку содержания; обучение в индивидуальном темпе, адаптированном к способностям учащихся.

Прочность партнерства между системой СПО и работодателем в дуальной системе доказывает свою эффективность в подготовке учащихся к ключевым социальным компетенциям. По мнению Т.Г. Затеевой, формирование необходимых и желаемых социальных компетенций позволяет человеку задуматься о собственной профессиональной идентичности [7]. Это условие сотрудничества и ответственности. В связи с техническим прогрессом меняются трудовые процессы, а вместе с ними и методы обучения профессии и развития компетенций.

Целью начального этапа обучения является развитие ключевых компетенций, общих для одной группы профессий. Поэтому практика заключается в обучении студентов в группах с одинаковой основной профессией. Акцент в преподавании смещается от специализированного обучения к преподаванию в группах студентов со схожими профессиями. Обучение в рамках современной дуальной системы вытесняет социализацию будущих учеников из иерархических и функциональных форм организации труда и традиционного мышления об объеме выполнимых задач. Процессы социализации направлены в сторону самостоятельной организации в гибких формах работы [9].

Одним из необходимых условий построения качественной системы ДПО, адаптированной к потребностям рынка труда, является правильное определение потребностей в компетенциях, т. е. спроса на профессии будущего. Без привлечения работодателей к исследованию потребностей и анализу актуальных профессиональных профилей на предприятиях невозможно будет обозначить направления развития профессионального образования, быстро создавать новые профессии и расширять предложение непрерывного образования, что так важно в повышении квалификации и переподготовке кадров в соответствии с актуальными потребностями рынка труда.

Анализируя и исследуя тенденции, происходящие в данной отрасли, и предъявляя требования, установленные работодателями в области разработки результатов обучения, которые должны приобрести будущие работники, легче определить требуемые компетенции, которые могут быть использованы не только для быстрой подготовки кадров, но и будут указывать на тенденции развития и определения новых профессий. Это очень важная роль работодателей в развитии системы ДПО, благодаря которой будут быстрее создаваться профессии и квалификации, важные для экономики страны.

В этом контексте заведения СПО и работодатели должны усиливать обмен опытом, проводить уроки и тренинги таким образом, чтобы соотносить темы с масштабами и сроками внедрения. Развитие студентов во внутренних учебных центрах работодателей и тактика проведения семинаров по развитию компетенций в системе СПО являются результатом партнерства в целях развития профессиональной идентичности. Такая форма обучения и сотрудничества подчеркивает сильную мотивацию партнеров.

На сегодняшний день опыт работодателей свидетельствует, что выпускники системы СПО, где и теоретическое, и практическое обучение происходило исключительно в стенах заведения СПО, не владеют многими из требуемых профессиональных компетенций, что обосновывает рост интереса к ДПО, при котором одновременно и учебное заведение СПО, и предприятие несут ответственность за результаты образования будущих работников.

Стоит добавить, что в стране с современной индустриальной экономикой дуальная система означает, что страна относительно хорошо справляется с проблемой безработицы среди молодежи. Основой дуальной системы является обучение в реальных рабочих условиях и реальной среде на предприятиях, а также короткий период поиска работы для выпускников. Это отражается на занятости молодежи, экономическом уровне страны и, прежде всего, на удовлетворенности молодых людей. Они чувствуют себя нужными, видят свои профессиональные перспективы, активны, потому что их ценят.

2. Результаты опроса преподавателей ДПО

Педагоги, участвующие в вышеуказанной педагогической инновации, характеризуют ДПО, указав на его различные особенности. Например, один из преподавателей отметил, что наиболее специфической чертой ДПО является то, что оно основано, прежде всего, на практике. Эти практические упражнения на предприятии адаптированы как к потребностям рынка, так и к специфике учебного заведения. Кроме того, преподавание по дуальной системе более предсказуемо. ДПО, ориентированное на практику, позволяет получить от студента больше и научить его большему, чем при традиционном обучении.

Но в то же время, как отметил другой респондент, данная организационно-методическая форма профессионального образования требует от педагога

большей самоотдачи и работы не только в плане подготовки педагогической деятельности, но и ее реализации: здесь нет сидения за партой. Поэтому педагогу также необходимо демонстрировать и практические знания.

Многие респонденты, определяя специфику дуального обучения, по понятным причинам имели в виду связь между развитием навыков или практической подготовкой и передачей так называемых теоретических знаний, т. е. оснащением учащихся определенным объемом специальной информации технологического, методического, правового и иного характера вопросов, например, экономических, связанных с выполнением определенной профессии.

Многие преподаватели отметили преимущество практического обучения в ДПО. Многие также считали это обстоятельство важным преимуществом данного организационно-дидактического решения. Как сказал один из преподавателей в интервью, «я думаю, что это хорошая система, и она дает результаты. Это позволяет лучше подготовиться к профессии. И здесь я бы сказал с уверенностью в девяносто девять процентов, что оно определено лучше традиционного».

Аналогичного мнения о количественном преимуществе обучения практическим профессиональным навыкам в ДПО по сравнению с передачей информации в традиционном профессиональном образовании придерживается и другой респондент: «Здесь теория сочетается с практикой. У молодых людей много времени отводится индивидуальной и коллективной работе. Затем молодые люди отбатывают навыки ручного труда. Они также учатся работать в группе, сотрудничать и принимать решения».

Однако следует отметить, что не все опрошенные преподаватели с таким явным энтузиазмом относятся к ДПО. Некоторые люди выражают скептицизм по отношению к этой форме профессионального образования. Примером такого недоверчивого подхода является следующее высказывание опытного педагога с многолетним стажем преподавания в профессиональном училище: «Я считаю, что дуальное обучение полностью оставляет в стороне теоретическую подготовку. Мы понижаем уровень теории в пользу практики. Молодые люди, обучающиеся на предприятии, где им положено совмещать теорию с практикой, на деле сосредоточены четко на практике... у них нет желания или времени на теорию, потому что после пяти часов работы, на шестой час, когда учитель пытается что-то донести, никто ничего не делает... они не хотят работать и дома после занятий».

Однако, как выясняется в ходе дальнейшего разговора, собеседник не является непримиримым противником такого организационно-методического решения, скорее, его многолетний опыт работы в сфере профессионального образования научил его, что первоначальные положения, заложенные в ДПО, размываются и деформируются на этапе практической, повседневной реализации, особенно когда первоначальный энтузиазм уже немного окреп. По этой причине он считает ДПО более рискованным, в то время как традиционное решение с содержательным разделением и упорядочением содержания образования обременено меньшим риском неэффективности в случае возникновения определенных серьезных проблем с реализацией. Похоже, что этот педагог видит значительный потенциал в ДПО, но больше всего он боится неудач в случае временной или постоянной невозможности в полной мере реализовать организационные и методические предпосылки, заложенные в основу этого решения.

Среди возможных путей преодоления или уменьшения трудностей, порождаемых ДПО во взаимосвязи между практическим обучением и передачей знаний и информации, так называемым теоретическим образованием, предлагается обогатить учебный процесс в заведении СПО конкретным, точно дозированным объемом профессиональной практики, которую студенты проходят на рабочих местах.

Однако не все респонденты придерживались такого мнения. Стоит привести фрагмент высказывания одного из преподавателей, который выражает сомнения в пользе ДПО в контексте развития профессиональных навыков: «Раньше, когда я не работал в сфере профессионального образования, я думал, что необходимо иметь как можно больше практики на рабочих местах. Сейчас я думаю, что они там многому не учатся, в том числе потому, что каждый день они делают одно и то же. Только наиболее выдающимся студентам во время практических занятий на предприятии разрешается выполнять более сложные задания. В техникуме же они задействованы во всем процессе изготовления определенного продукта. Независимо от того, насколько талантлив обучающийся, он создает продукт от начала до конца, и каждый раз у него другая работа, он делает что-то новое».

Из приведенных аргументов следует, что, возможно, при организации процесса профессионального образования по дуальной системе путем стажировок студентов на соответствующих рабочих местах стоит учесть возможность практического освоения студентами полного цикла создания того или иного продукта в целях совершенствования модели дуального обучения при ее дальнейшем применении. Однако осуществимость такой модификации зависит от нескольких условий. Прежде всего, предприятие, на котором студенты будут проходить дуальное обучение, должно быть действительно подходящим, полностью адекватным специфике получаемой профессии. Во-вторых, важен вопрос о месте производственного обучения в учебном плане.

Вместе с тем для значительной части респондентов именно тесная взаимосвязь между обучением навыкам или конкретной профессиональной деятельностью и передачей так называемого «теоретического» содержания является основной отличительной чертой обучения на основе дуальной системы.

Некоторые из опрошенных в первую очередь указывали на проблему формирования социальных компетенций в классе и во время занятий на предприятии. Один из преподавателей, работающих по дуальной системе, сказал: «Я считаю, что дуальная система гораздо лучше справляется со своей задачей, чем предметная, поскольку позволяет лучше налаживать контакты с молодежью. Благодаря небольшим группам можно охватить каждого ученика и решить именно те проблемы, которые возникают у него в данный момент».

На вопрос большей самостоятельности, активности и креативности учащихся обратил внимание другой преподаватель, который заявил, что «дуальная система заключается в том, что учащиеся посредством самостоятельной работы под руководством наставника на предприятии с помощью рабочих листов сами приходят к общему содержанию, смыслу задания или его целям. Здесь работа проходит в небольших группах. Молодежь работает самостоятельно».

В свою очередь, аспект индивидуализации работы учителя с учеником, упомянутый выше, был отмечен и другим учителем, участвующим в системе ДПО. По его мнению, «дуальное обучение эффективно, поскольку ориентировано на индивидуализацию работы учащегося. Это значит, что благодаря большому количеству практических часов мы можем уделять больше внимания тем видам деятельности, которые выполняет студент. И мы можем помочь каждому ученику, наблюдая за его навыками и помогая ему их развивать».

С другой стороны, некоторые педагоги акцентировали внимание не столько на индивидуализации обучения в дуальной системе, сколько на малой группе как основной форме педагогической работы.

Очень интересное наблюдение, касающееся этой темы, которым поделился в интервью один из респондентов, состоит в том, что он указывает на одну из важных целей, на достижение которой направлена работа в малых группах: «В дуальной системе важна группа. То есть научиться работать в группе. Не индивидуально, а в группе. Уметь менять роли от помощника до начальника. Для студента это смена ролей».

Наконец, респонденты определили специфику ДПО в отношении задач, роли и работы преподавателя, подчеркнув их отличие от традиционного профессионального образования, основанного на ряде так называемых профессиональных предметов. «Вам нужно иметь много идей, потому что упражнений и занятий очень много. Его нужно постоянно обновлять. А также работа над собственными навыками, непрерывное образование. Это тоже важно», – сказал один из респондентов.

Динамичные изменения нашего времени заставляют задуматься о формировании у будущих специалистов компетенций, необходимых в меняющихся технологиях и процессах организации труда, что становится задачей беспрецедентного масштаба. Сегодня система дуального образования должна как никогда ранее демонстрировать быстрый темп изменений, адаптированный к рабочим процессам, поскольку она основана на содержании конкретных профессиональных областей. Как показывают представленные здесь данные, дуальная система образования имеет уникальный характер и может рассматриваться как приори-

тетная, поскольку в перспективе приведет к дальнейшему развитию экономики, способствует повышению ее конкурентоспособности.

Дуальная система профессионального образования призвана стать компаном на пути к современности, открывая пути к новым технологиям и современным научным достижениям. В то же время она обращается к человеку и, учитывая его потребности, приобщает его к жизненно важным задачам, начинаниям и проектам.

При создании решений ДПО в первую очередь следует:

- основывать образовательную стратегию на установлении рациональных границ образования для общеобразовательных и профессиональных учебных заведений (постепенно увеличивая границы для профессионального образования),

- перестроить систему пред- и профессиональной ориентации, реализуемую в общеобразовательных школах, которые, среди прочего, должны повышать осведомленность учащихся о преимуществах профессионального образования и их личных выгодах, возникающих в результате выбора этого типа дальнейшего образования,

- осуществлять постоянный мониторинг всего процесса дуального профессионального образования и использовать полученную информацию для дальнейшей оптимизации этой системы.

В статье представлены некоторые частичные выводы из исследования, проведенного среди преподавателей, работающих в четырех профессиональных училищах, которые участвовали в использовании педагогических инноваций, основанных на применении дуальной модели профессионального обучения. Некоторые утверждения из интервью с преподавателями профессионального обучения, представленные в этой статье, указывают на наиболее важные характеристики дуального образования, по мнению респондентов. Мнения преподавателей, реализующих эту относительно новую дидактическую модель, представляют это решение как высокоэффективное и адекватное современным требованиям рынка труда в плане профессионального образования. Однако здесь можно найти и некоторые указания на возникающие трудности, ограничения и некоторые опасения в отношении этого.

По результатам опроса следует отметить, что подавляющее большинство опрошенных положительно оценили, как сроки реализации ДПО, так и организационно-дидактическую форму обучения – дуальную систему. Однако следует отметить, что не все эти оценки были восторженными. Поэтому одной из основных проблем при реализации дуальной модели обучения является финансовое обеспечение ресурсов, используемых при проведении занятий в заведении СПО, приобретение необходимого оборудования, его обслуживание и ремонт. Ведь наличие соответствующей учебной базы является ключевым требованием, определяющим обоснованность организации занятий по дуальной системе. Однако эффективность профессиональной подготовки, независимо от используемых организационных решений, требует пополнения оборудования каждые несколько лет в эпоху быстрых технологических изменений.

Библиографический список

1. Рядинская И.А. Дуальная система обучения как способ подготовки квалифицированных кадров и трудоустройства молодежи. *Педагогическая наука и практика*. 2020; № 1 (27): 100–102.
2. Плешакова А.Ю. Условия и перспективы внедрения дуальной системы в российское профессиональное образование. *Педагогический журнал*. 2019. Т. 9, № 5А. Ч. I. С. 56–66.
3. Истомина В.В. О практико-ориентированном обучении в среднем профессиональном образовании. *Инновационное развитие профессионального образования*. 2019; № 1 (21): 23–39.
4. Гайнцев Э.Р. Проблема отбора содержания обучения в соответствии с требованиями современного производства. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 1 (44): 36–47.
5. Дудырев Ф.Ф., Романова О.А., Шабалин А.И. Дуальное обучение в российских регионах: модели, лучшие практики, возможности распространения. *Вопросы образования*. 2018; № 2: 117–138.
6. Беликов В.А., Романов П.Ю., Павленко Д.И. Влияние дуальной системы профессионального образования на качество подготовки обучающихся организаций СПО. *Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2020; Т. 12, № 1: 20–34.
7. Затева Т.Г. Структурно-функциональная модель профессиональной социализации будущего специалиста при дуальном обучении. *Кант*. 2019; № 4 (33): 258–260.
8. Павлова И.В., Потапов А.А. Европейский опыт использования дуального обучения (на примере Германии). *Преподаватель XXI век*. 2022; Ч. 1 № 1: 117–125.
9. Гордиенко О.А. Дуальное образование как одна из мировых практик обучения. *Теория и практика общественного развития*. 2020; № 5 (147): 31–35.
10. Полякова Т.В. Дуальное обучение как возможность социального партнерства. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2016; № 1: 2–3.

References

1. Ryadinskaya I.A. Dual'naya sistema obucheniya kak sposob podgotovki kvalifitsirovannykh kadrov i trudoustrojstva molodezhi. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2020; № 1 (27): 100–102.
2. Pleshakova A.Yu. Usloviya i perspektivy vnedreniya dual'noy sistemy v rossijskoe professional'noe obrazovanie. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2019. T. 9, № 5A. Ch. I. S. 56–66.
3. Istomina V.V. O praktiko-orientirovannom obuchenii v srednem professional'nom obrazovanii. *Innovatsionnoe razvitiye professional'nogo obrazovaniya*. 2019; № 1 (21): 23–39.
4. Gajnev E.R. Problema otbora soderzhaniya obucheniya v sootvetstvii s trebovaniyami sovremennoy proizvodstva. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2021; № 1 (44): 36–47.
5. Dudyrev F.F., Romanova O.A., Shabalin A.I. Dual'noe obuchenie v rossijskikh regionah: modeli, luchshie praktiki, vozmozhnosti rasprostraneniya. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2: 117–138.
6. Belikov V.A., Romanov P.Yu., Pavlenko D.I. Vliyaniye dual'noy sistemy professional'nogo obrazovaniya na kachestvo podgotovki obuchayuschihsya organizatsiy SPO. *Vestnik YuUrGU. Seriya: Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki*. 2020; T. 12, № 1: 20–34.
7. Zateeva T.G. Strukturno-funktsional'naya model' professional'noy socializatsii buduschego spetsialista pri dual'nom obuchenii. *Kant*. 2019; № 4 (33): 258–260.
8. Pavlova I.V., Potapov A.A. Evropejskiy opyt ispol'zovaniya dual'nogo obucheniya (na primere Germanii). *Prepodavatel' XXI vek*. 2022; Ch. 1 № 1: 117–125.
9. Gordienko O.A. Dual'noe obrazovanie kak odna iz mirovykh praktik obucheniya. *Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya*. 2020; № 5 (147): 31–35.
10. Polyakova T.V. Dual'noe obuchenie kak vozmozhnost' social'nogo partnerstva. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*. 2016; № 1: 2–3.

Статья поступила в редакцию 26.01.25

Malukina G.A., senior teacher, Department of Modern Languages and Communication, University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), E-mail: malyukina.ga@isis.ru

Bogatyreva S.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Deputy Director of Institute of Social and Humanitarian Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: svetlana-690204@mail.ru

THE IMPACT OF STORYTELLING ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATION AND CREATIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS STUDYING ENGLISH (ESL).

The study is dedicated to how the use of English-language sites used to implement storytelling helps to develop communicative and creative skills of university students of non-language specialties in learning English as a foreign language. The paper analyzes three major English-language sites dedicated to the creation and dissemination of stories, Kialo Edu, Tell a Story, and Storium, and examined different types of storytelling depending on the communicative and narrative aspects implemented in them. Critical discourse analysis, content analysis and critical narrative analysis were applied as research methods. The results of the study show that a variety of sites and types of storytelling require different levels of creativity utilization from students. At the same time, it has been proven that working with storytelling and its designated platforms contributes to the enhanced development of students' communication and creativity. The paper concludes that depending on the Internet platform used and the task set, different levels of creativity will be required from the student. At the same time, the analysis of the research material shows that working with storytelling will contribute to the enhanced development of both creativity and communicativeness in all topics and types.

Key words: storytelling, type of storytelling, Internet platform, communicativeness, creativity

Г.А. Малиюкина, ст. преп., МИСИС, г. Москва, E-mail: malyukina.ga@isis.ru

С.Н. Богатырева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. иностранных языков ФГБОУ ВО «Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: svetlana-690204@mail.ru

ВЛИЯНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ESL)

Данное исследование посвящено тому, как использование англоязычных площадок, применяемых для реализации сторителлинга, помогает развитию коммуникативности и креативности у студентов вузов неязыковых специальностей при изучении английского языка как иностранного. В рамках данной работы было проанализировано три крупных англоязычных сайта, посвященных созданию и распространению историй – Kialo Edu, Tell a Story и Storium, а также рассмотрены различные виды сторителлинга в зависимости от реализуемых в них коммуникативных и нарративных аспектов. В качестве методов исследования были применены критический дискурс-анализ, контент-анализ и критический нарративный анализ. Результаты исследования показали, что разнообразные площадки и виды сторителлинга требуют от студентов различного уровня использования креативности. При этом было доказано, что работа со сторителлингом и предназначенными для этого площадками способствует усиленному развитию коммуникативности и креативности студентов.

Ключевые слова: сторителлинг, вид повествования, интернет-платформа; коммуникативность, креативность

В нашем государстве, как и во многих других, высшее профессиональное образование содержит иностранный язык в списке дисциплин, являющихся обязательными к изучению. Это связано с тем, что изучение иностранного языка в рамках будущей профессиональной деятельности нацелено не только непосредственно на возможность общения в рамках другой культуры, но и на развитие таких необходимых навыков, как коммуникативность и креативность [1; 2; 3].

Коммуникативность представляет собой навык правильного и соответствующего изложения желаемого информационного и эмоционально-чувственного содержания участникам коммуникации, позволяющий устанавливать профессиональные и внепрофессиональные связи [4; 5]. Коммуникативность представляет собой комплексное понятие, включающее в себя не только умение передать содержательную часть сообщения, но и такие важные элементы коммуникации, как правильное применение вербальных норм вежливости и способность передавать содержимое интересным коммуникантам способом, отражающимся, в том числе, и через креативность.

Коммуникативность базируется в первую очередь на развитых коммуникативных навыках, являющихся обязательной компетенцией для студентов по окончании высшего учебного заведения, поскольку они являются неотъемлемой частью их будущей профессиональной деятельности. Они представляют собой комбинацию определенных умений в рамках коммуникационного взаимодействия, имея своей целью не только качественный обмен информацией, но и построение взаимоотношений между коммуникантами [6].

В современном обществе навык коммуникативности играет важную роль в связи с необходимостью потребления и трансляции больших объемов информации, создания и передачи новых знаний и умений, а также способностью к формулировке, анализу и поиску решения тех или иных проблем, что затрагивает также и креативность [7].

Креативность является навыком, необходимым во многих профессиональных сферах современного мира, используемым при решении нестандартных рабочих задач [8]. Она представляет собой умение человека мыслить оригинально, принимать инновационные решения в сложных ситуациях и отступать от стандартизированных идей и процессов [9].

В качестве способа развития коммуникативности и креативности как на аудиторных, так и на внеклассных занятиях может стать сторителлинг. Термин «сторителлинг» обозначает инструмент для передачи информации, эмоций или идей посредством рассказа истории, соответствующей тематики [10; 11; 12]. Основой данного инструмента является рассказ, созданный в интересной форме и способный донести до коммуникантов необходимую информацию, эмоции и чувства [13; 14].

В рамках образования сторителлинг впервые появился в 1990-е гг. Он был разработан как педагогическая методика «Обучение свободному владению языком посредством чтения и сторителлинга» (*Teaching Proficiency and Reading*

Through Storytelling, TPRS) преподавателям Реем Блейном в стремлении сделать речь своих учеников более изысканной [15]. Для ее реализации привлекаются различные реалистичные и нереалистичные истории [16; 17]. Сейчас данная методика вышла за рамки обучения иностранному языку и используется для достижения различных развивающих и воспитательных целей и в других дисциплинах [18; 19]. В настоящее время сторителлинг также может использоваться в различных профессиональных областях, включая рекламу, мультимедийную сферу, администрирование и прочие, в связи с чем его можно использовать на занятиях по иностранному языку, в том числе, и для неязыковых специальностей. Так, применение различных платформ для сторителлинга на иностранном языке в рамках развития коммуникативности и креативности у студентов вузов является важным для образовательного процесса, что подчеркивает актуальность данной работы. Поскольку сторителлинг представляет собой навык нарративной передачи соответствующей информации и/или эмоций в форме рассказа, нацеленный на реализацию поставленных перед коммуникантами задач, а использование нарратива напрямую связано с креативностью, целью настоящего исследования является изучение особенностей обучения инструменту сторителлинга с использованием англоязычных площадок на аудиторных и внеклассных занятиях по английскому языку у студентов вузов неязыковых специальностей для развития их коммуникативности и креативности.

Для достижения поставленной цели был поставлен ряд задач, включающих в себя (1) изучение существующих видов сторителлинга; (2) рассмотрение наиболее крупных англоязычных площадок, используемых для сторителлинга; (3) рассмотрение особенностей создания историй разнообразных тематик с помощью англоязычных площадок и их влияния на развитие коммуникативности и креативности.

Поставленные задачи решались путем комплексной методологии, состоящей из критического дискурс-анализа, критического нарративного анализа, контент-анализа и дескриптивного подхода.

Новизна настоящего исследования заключается в том, что обучение иностранному языку в комплексе с развитием коммуникативности и креативности путем использования различных видов сторителлинга на аутентичных платформах еще не рассматривалось в рамках критического дискурсивного и нарративного анализов, применяемых в данной работе.

Полученные результаты могут быть использованы в дальнейших исследованиях в области прикладной лингвистики, преподавания иностранных языков и общей педагогики, что подчеркивает теоретическую значимость настоящей работы.

Также существует возможность учета и использования полученных результатов в области применения сторителлинга для создания рабочих программ и учебно-методических пособий для обучения не только английскому, но и другим иностранным языкам, что отражает практическую значимость данного исследования.

В данном исследовании применялась комплексная методология, включающая в себя критический дискурс-анализ, критический нарративный анализ, контент-анализ и дескриптивный подход.

Первым этапом исследования стало рассмотрение существующих видов сторителлинга с точки зрения критического дискурсивного анализа. Критический дискурс-анализ (Critical Discourse Analysis, CDA) стал одним из основных методов исследования в области прагматической области лингвистики [20; 21]. Впервые данный подход был разработан американским ученым Норманом Фейрклафом в конце прошлого века [21; 22].

В рамках критического дискурс-анализа любой коммуникативный акт, представляющий собой письменный или устный текст, рассматривается как социальная практика, анализ которой требует детального рассмотрения коммуникативной среды, в которой она реализуется, включая саму коммуникативную ситуацию и ее участников [21]. Так, с применением критического дискурсивного анализа нами были рассмотрены различные виды сторителлинга в зависимости от их коммуникативной цели, типа нарратора и ситуации, являющейся основанием для их создания.

В связи с тем, что одним из основных инструментов для обучения сторителлингу и его воспроизведения является интернет-пространство, следующим шагом является изучение англоязычных площадок, посвященных сторителлингу. Нами были рассмотрены три крупных англоязычных площадки: Kialo Edu (<https://www.kialo-edu.com/>), Tell a story (<https://tella-story.io/>) и Storium (<https://storium.com/>), используемые для создания разнообразных историй.

Данный этап реализовывался при помощи контент-анализа, нацеленного на изучение формы и содержания подобных онлайн-структур, нахождение их схожестей и отличий в отношении инструментов для сторителлинга [23].

Далее предложенные площадки варианты сторителлинга изучались с применением критического нарративного анализа, позволяющего определить тематику нарратива, форму повествования и влияние данного сторителлинга на развитие коммуникативности и креативности у студентов вузов неязыковых специальностей.

Поскольку нарративный анализ является одним из основных методов изучения устных и письменных текстов в рамках современной гуманитарной науки, он способен также выявить такие аспекты коммуникативной деятельности, как тема, образ, тон повествования, которые напрямую связаны с коммуникативными навыками и креативностью самого нарратора. Все три компонента способны отразить уровень владения студентами иностранным языком, отражающий их умения в коммуникативной сфере в рамках культуры данного языка, а также то, с какой степенью креативности они способны воспринимать и отражать ту или иную тематику.

Одновременно с рассмотрением видов сторителлинга, которые классифицируются на основании критического дискурсивного анализа, необходимо рассмотреть также уже существующие классификации, включающие в себя такие как подразделение на устный и письменный, классический и активный, нецифровой и цифровой и прочие виды [16–19]. Наиболее распространенной является классификация, состоящая из трех категорий: классический, активный и цифровой виды. Классический, или рецептивный сторителлинг представляет собой повествование в письменной или устной форме собственной или чужой истории, которая может быть, как реалистичной, так и несоответствующей реалиям существующего мира в зависимости от целей коммуникативного акта.

Активный, или же продуктивный сторителлинг строится на основе вовлечения окружающих в коллективный рассказ историй, также реальных и нереальных. При этом цифровой вид представляет собой повествование с дополнением или полным замещением вербального компонента визуальным, представляющим собой набор картинок, видео, майнд-мэпы, графики и прочее.

Все виды сторителлинга данной классификации могут быть переклассифицированы относительно принципов критического дискурс-анализа. В связи с тем, что в рамках данного подхода основной фокус находится на влиянии на коммуникативный акт, среды, в которой он реализуется, и участников коммуникации, все эти аспекты должны учитываться и в отношении текстов, являющихся продуктом сторителлинга. Так, относительно дискурса, сторителлинг может ранжироваться от общепотребительного до узкопрофессионального. При этом пока в профессиональной шкале будут преобладать классический и цифровой виды сторителлинга, в общепотребительной сфере будет задействовано рецептивное и продуктивное повествование.

В зависимости от участников коммуникации, а также социальных позиций и отношений между коммуникантами сторителлинг можно разделить на виды. Так, повествование может быть

- семейным, включающим в себя супружеские, родительские, братские и сестринские и прочие подвиды повествований;
- рабочим, куда будут входить все истории, рассказываемые между сотрудниками, а также начальством и подчиненными;
- учительско-ученическим, содержащим сторителлинг, рассказываемый в образовательных целях как преподавателями, так и учащимися;
- дружеским, используемым в общении между друзьями;
- медийным, применяемым для различного вида выступлений и трансляций.

При этом все эти виды сторителлинга могут также подразделяться на публичный и межперсональный на основании коммуникативной среды. Так, се-

мейный и дружеский сторителлинг реализуются в рамках межперсональных взаимоотношений, тогда как рабочий и учительско-ученический может быть, как межперсональным, так и публичным. Медийный же сторителлинг, как правило, бывает только публичным.

В рамках профессиональных компетенций студентам приходится сталкиваться с большинством из перечисленных выше видов и подвидов коммуникативных условий, в связи с чем обучение сторителлингу на аудиторных и внеклассных занятиях по иностранному языку является важным видом активности.

Студенты могут развивать свое мастерство посредством использования различных англоязычных площадок и приложений. В рамках нашего исследования были проанализированы три площадки, используемые для создания и реализации различных видов историй. Результат контент-анализа показал особенности каждой из площадок и помог выявить те элементы, которые будут способствовать развитию креативности и коммуникативности у студентов вузов на аудиторных и внеклассных занятиях.

Первой такой площадкой стала *Kyalo Edu*. Данный интернет-ресурс представляет собой коллекцию тем на английском языке в рамках различных академических и практических дисциплин и жизненных ситуаций, которые могут быть использованы для создания историй, обсуждения и написания эссе.

Рассмотрим одну из таких тем – *«Is it ever okay to lie?»*, которая может быть использована для разных видов межперсонального и публичного сторителлинга, включая учительско-ученический, медийный, семейный и прочие в качестве примера. Площадка предлагает возможные аргументы «за» и «против» в отношении поставленного вопроса, которые также оцениваются пользователями, выступающими как в качестве статуса студентов, так и статуса преподавателей.

Так, в качестве «за» для данной темы предложено следующее заявление *«Sometimes it can be more convenient to lie than to tell truth»*, а «против» – *«Telling lies damages trust»*. Перед началом занятия студенту (на его усмотрение) предлагается написать на английском языке в виде конспекта сценарий истории о противостоянии в использовании лжи в каких-либо отношениях на основании предложенных плюсов и минусов. После этого на аудиторных занятиях студент будет конструировать свой сторителлинг, с одной стороны, опираясь на имеющийся сценарий, а с другой – не имея заготовленных фраз, что будет побуждать его использовать знакомые ему средства языка без подготовки.

Первые подобные занятия могут вызвать определенные трудности в связи с ограниченными коммуникативными навыками при использовании иностранного языка и стеснением в создании историй, напрямую связанным с креативностью. Однако постоянное применение подобных упражнений позволит студентам расширить их коммуникативность с использованием иностранного языка и углубить нестандартность мышления при придумывании собственных историй.

Следующей проанализированной площадкой стала *Tell A Story*. Данный ресурс представляет собой сайт для чтения чужих историй и загрузки собственных. Слоганом этого онлайн-пространства является высказывание *«Travel the globe through stories shared»*, что отражает его особенность, заключающуюся в том, что, несмотря на то, что все истории написаны на английском, их авторами являются жители разных уголков света, а их происхождение отмечается на карте, и, анализируя истории из разных городов и стран, студент может отменить культурные особенности, включенные в содержание.

Все выкладываемые истории подразделяются на следующие категории: *tales* (истории), *recipies* (рецепты), *journeys* (путешествия), *legends* (легенды) и *fairy tales* (сказки). При этом даже рецепты и воспоминания о путешествиях создаются, скорее, в виде повествования с собственным сюжетом, нежели как описание с простой последовательностью действий.

Пользуясь данной платформой, учителя имеют возможность создать целый комплекс упражнений, нацеленных на развитие коммуникативности и креативности у студентов при помощи сторителлинга. При этом преимуществом тут является разнообразие форм английского языка, существующих по всему миру.

Студент может выполнять задание по художественному пересказу, разыгрыванию сценки, написанию собственной истории по предложенным образцам с платформы, по созданию другого окончания истории в зависимости от различных культурных особенностей, по заполнению каких-либо пробелов путем создания параллельных сюжетов и другие. Также студенты могут написать собственные истории, опубликовать их и впоследствии получить оценки других пользователей.

Последней нами была проанализирована площадка под названием *Storium*, представляющая собой онлайн-пространство для написания так называемых *writing games* (письменных игр), где победа означает рассказ уникальной и необычной истории в рамках игры. Согласно ее создателям, площадка развивает сторителлинговые навыки ее пользователей, тренирует креативность и помогает встретить единомышленников (*«Storium builds your skills as a writer, exercises your creative juices, and help you to meet new people»*).

В качестве примера работы на данной платформе рассмотрим сторителлинговую игру простого уровня для новичков под названием *Against the Element*. В данной игре участвует трое и более игроков, один из которых будет нарратором, а остальные – участниками происходящего. Сюжет игры заключается в том, что герои истории оказываются в диких просторах гор Юкон после того, как их самолет терпит крушение. Каждый из игроков должен прописывать в виде истории свои действия, а также создавать диалоги на основании предложенных

платформой изображений до тех пор, пока история не закончится. Остальные пользователи также могут читать и оценивать чужие игры.

Сторителлинг на подобной платформе является ярким примером активного и цифрового видов, поскольку, с одной стороны, сразу несколько участников вовлечены в один сюжет, а ход истории может поменяться в зависимости от предпочтений каждого из них, а с другой – платформа предлагает участникам игры различные изображения и музыкальные композиции, на которые опираются пользователи для создания своих сюжетов и реплик. Использование данной платформы в образовательных целях подойдет для внеурочного написания историй с дальнейшим их разбором на аудиторных занятиях.

Каждая из рассмотренных нами платформ позволяет реализовывать разнообразные нарративы в рамках занятия сторителлингом. Как уже упоминалось в методологической части настоящей работы, при анализе различных нарративов, в том числе и созданных в рамках сторителлинга, рассматриваются такие элементы текста, как тема, образ и тон повествования, разноплановость которых зависит от уровня коммуникативности и креативности их авторов, а также от коммуникативных целей истории.

Так, рассмотренные нами виды сторителлинга на перечисленных выше площадках могут различаться также в зависимости от тематики, которые могут быть использованы студентами в зависимости от критериев задания и их персональных желаний. Существуют следующие темы сторителлинга:

- культурная, в которой содержится разнообразие истории с целью передать культурные особенности и ценности или рассказать об обычаях и верованиях;
- социальная, отражающая в повествованиях всевозможные новости, а также частные и публичные события;
- нереальная, включающая в себя мифы, легенды, сказки и рассказы о сверхъестественном;
- личная, описывающая различные собственные опыты;
- коммерческая, которая может отражать любую из тем, перечисленных выше, и создается с целью продажи товара или услуги, а также продвижения бренда.

Так, исследуемые нами платформы задействуют различные по тематикам виды сторителлинга. Платформа Kialo Edu, например, используется чаще для создания культурных и социальных историй, а на сайте Tell A Story публикуется социальный, культурный, личный и коммерческий сторителлинг. Storium же

посвящен по большей части нереальной тематике. Использование различных тематик для создания историй на аудиторных и внеклассных занятиях позволит студентам развить коммуникативные навыки и креативность в различных сферах деятельности.

Еще одним важным аспектом в любом нарративе являются образы, которые отражают характеры персонажей, участвующих в истории. В зависимости от тематики, персонажи могут быть реальными, вымышленными и нереальными. Реальные персонажи представляют собой образы реальных людей в истории. Их реконструкция при помощи сторителлинга не требует глубоких навыков креативности, поскольку рассказчику остается передать только то, какими он их воспринимает.

Нереальные персонажи – это герои сказок, легенд, мифов и сверхъестественные существа, образы которых отражаются в нереальном сторителлинге. Как правило, такие персонажи обладают культурной архетипичностью, поэтому их образы тоже не вызывают больших креативных усилий. При этом требующими наибольшей креативности у авторов являются вымышленные персонажи, поскольку они не существуют в реальном мире и не характеризуются с точки зрения архетипов и культурологии как, например, сказочные или мифологические персонажи, а, следовательно, автор должен придумать их внешний вид и/или характер, поведение, речевые модели.

Последним аспектом является тон повествования, который может меняться в зависимости от коммуникативной ситуации и тех целей, которые преследует автор. Умение выбрать подходящий тон или набор тонов для своей истории также зависит от уровня коммуникативности и креативности автора, а значит, упражнения на сторителлинг будут успешно развивать эти два навыка.

В данной работе мы рассмотрели особенности англоязычных площадок для создания сторителлинга, которые могут быть использованы на аудиторных и внеклассных занятиях у студентов вузов неязыковых специальностей для развития их коммуникативности и креативности, а также классификации сторителлинга, и особенности каждого из видов, наряду со способностью развивать указанные выше навыки.

Было выявлено, что в зависимости от используемой интернет-платформы и поставленной задачи от студента будут требоваться разные уровни креативности. При этом проведенный анализ исследовательского материала показал, что работа со сторителлингом будет способствовать усиленному развитию как креативности, так и коммуникативности во всех тематиках и видах.

Библиографический список

1. Алексюк Ю.О. Развитие креативности у студентов поколения Z в цифровой среде. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2019; № 2 (220): 85–90. DOI: 10.25198/1814-6457-220-85
2. Ахмерова А.Ф. Коммуникативность как профессионально значимое качество современного специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2017; № 4: 16–19.
3. Душина И.В. Развитие языковой коммуникативности на уроках английского языка с помощью видеоматериалов. *StidNet*. 2020; № 6 (3): 230–236.
4. Виноградов Н.С., Аликанова Х.А., Алиева А.Р. Особенности развития коммуникативности как ведущего «гибкого навыка» будущих педагогов в условиях цифровизации образовательной среды. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 77-4: 84–87.
5. Пошехоннова В.А. Концептуальные подходы к профессионально-когнитивному развитию. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2013; № 2: 285–288.
6. Кумыкова Э.Т. К основаниям актуализации коммуникативных навыков. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2011; № 7: 307–311.
7. Чупашева Е.В. Развитие коммуникативно-познавательных навыков. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2014; № 27: 55–57.
8. Эхаева Р.М., Магомедова П.К., Джигистаева Л.И. Развитие креативности в проектной деятельности студентов. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 6 (85): 406–408. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-406-408
9. Овсянникова О.Н. Развитие креативности у курсантов на занятиях по иностранному языку. *Знание. Понимание. Умение*. 2013; № 1: 209–213.
10. Винникова О.А. Использование сторителлинга при обучении иностранному языку в вузах. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2022; № S1 (12): 48–50. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-с-48-50
11. Ермолаева Ж.Е., Лапухова О.В. Сторителлинг как педагогическая техника конструирования учебных задач в вузе. *Концепт*. 2016; № 6: 128–137.
12. Реймер М.В., Хохлова Д.А. Метод сторителлинга в обучении студентов университета китайскому языку. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-4: 279–282.
13. Бойко М.В., Томина Е.С. Развитие иноязычных навыков сторителлинга у студентов профильных направлений подготовки. *Гаудеамус*. 2021; № 2 (48): 46–51. DOI: 10.20310/1810-231X-2021-20-2(48)-46-51
14. Фадеева О.А. Сторителлинг как символическая информационно-коммуникативная технология. *Политическая лингвистика*. 2015; № 4: 150–153.
15. Blain R. *Fluency through TPR storytelling: achieving real language acquisition in school*. Berkley: Command Performance Language Institute, 2014.
16. Гольцова Т.А., Проценко Е.А. Применение сторителлинга в практике обучения иностранным языкам сотрудников полиции. *Вестник Краснодарского университета МВД России*. 2023; № 1 (59): 142–147.
17. Королева Е.В., Конышева Ю.Р. Использование метода сторителлинг при обучении монологической речи на уроках английского языка. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 76-4: 176–178.
18. Жернов Е.Е., Кочергин Д.Г. Сторителлинг в преподавании экономических дисциплин: антропное дополнение к цифровизации. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2021; № 1 (41): 61–68.
19. Купетова Л.И., Перевозчикова Н.Г., Егорова Н.Г., Соколова Л.С. Использование технологии сторителлинг в образовательном процессе вуза. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10, № 3 (36): 101–104.
20. Водак Р. Критическая лингвистика и критический анализ дискурса. *Политическая лингвистика*. 2011; № 4: 286–291.
21. Шептала В.С. Критический анализ дискурса. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 11-4: 77–79. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-11-4-77-79
22. Бисерова Н.В. Критический анализ терминологии в медийном дискурсе. *Вестник Пермского национального политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 3: 31–45. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.3.3
23. Гусева А.Е., Прокофьева О.В. Компьютерный контент-анализ в лингвокультурологических исследованиях. *Российский социально-гуманитарный журнал*. 2024; № 3: 8–10.

References

1. Alekseyuk Yu.O. Razvitiye kreativnosti u studentov pokoleniya Z v cifrovoy srede. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 2 (220): 85–90. DOI: 10.25198/1814-6457-220-85
2. Ahmerova A.F. Kommunikativnost' kak professional'no znachimoe kachestvo sovremennogo specialista. *Vyshee obrazovanie segodnya*. 2017; № 4: 16–19.
3. Dushina I.V. Razvitiye yazykovoy kommunikativnosti na urokah anglijskogo yazyka s pomosh'yu videomaterialov. *StidNet*. 2020; № 6 (3): 230–236.
4. Vinogradov N.S., Alizhanova H.A., Alieva A.R. Osobennosti razvitiya kommunikativnosti kak vedushchego «gibkogo navyka» buduschih pedagogov v usloviyah cifrovizatsii obrazovatel'noj sredy. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 77-4: 84–87.
5. Poshehonova V.A. Konceptual'nye podhody k professional'no-kognitivnomu razvitiyu. *Gumanitarnye, social'no-ekonomicheskie i obschestvennye nauki*. 2013; № 2: 285–288.

6. Kumykova E.T. K osnovaniyam aktualizatsii kommunikativnykh navykov. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2011; № 7: 307-311.
7. Chupasheva E.V. Razvitiye kommunikativno-poznavatel'nykh navykov. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2014; № 27: 55-57.
8. Ehaeva R.M., Magomedova P.K., Dzhigistaeva L.I. Razvitiye kreativnosti v proektnoy deyatel'nosti studentov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 6 (85): 406-408. DOI: 10.24412/1991-5500-2020-685-406-408
9. Ovsyannikova O.N. Razvitiye kreativnosti u kursantov na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku. *Znanie. Ponimanie. Umenie*. 2013; № 1: 209-213.
10. Vinnikova O.A. Ispol'zovanie storitellinga pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuzah. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022; № S1 (12): 48-50. DOI: 10.26794/2226-7867-2022-12-c-48-50
11. Ermolaeva Zh.E., Lapuhova O.V. Storitelling kak pedagogicheskaya tekhnika konstruirovaniya uchebnykh zadach v vuzе. *Koncept*. 2016; № 6: 128-137.
12. Rejmer M.V., Hohlova D.A. Metod storitellinga v obuchenii studentov universiteta kitajskomu yazyku. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-4: 279-282.
13. Bojko M.V., Tomina E.S. Razvitiye inoyazychnykh navykov storitellinga u studentov profil'nykh napravlenij podgotovki. *Gaudeamus*. 2021; № 2 (48): 46-51. DOI: 10.20310/1810-231X-2021-20-2(48)-46-51
14. Fadeeva O.A. Storitelling kak simvolicheskaya informacionno-kommunikativnaya tekhnologiya. *Politicheskaya lingvistika*. 2015; № 4: 150-153.
15. Blain R. *Fluency through TPR storytelling: achieving real language acquisition in school*. Berkley: Command Performance Language Institute, 2014.
16. Gol'cova T.A., Prochenko E.A. Primenenie storitellinga v praktike obucheniya inostrannym yazykam sotrudnikov politsii. *Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii*. 2023; № 1 (59): 142-147.
17. Koroleva E.V., Konyshova Yu.R. Ispol'zovanie metoda storitellinga pri obuchenii monologicheskoy rechi na urokah angliyskogo yazyka. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 76-4: 176-178.
18. Zhernov E.E., Kochergin D.G. Storitelling v prepodavanii 'ekonomicheskikh disciplin: antropnoe dopolnenie k cifrovizatsii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2021; № 1 (41): 61-68.
19. Kupetova L.I., Perevozchikova N.G., Egorova N.G., Sokolova L.S. Ispol'zovanie tekhnologii storitelling v obrazovatel'nom processe vuza. *Baltiyskij humanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10, № 3 (36): 101-104.
20. Vodak R. Kriticheskaya lingvistika i kriticheskij analiz diskursa. *Politicheskaya lingvistika*. 2011; № 4: 286-291.
21. Sheptala V.S. Kriticheskij analiz diskursa. *Mezhdunarodnyj zhurnal humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2022; № 11-4: 77-79. DOI: 10.24412/2500-1000-2022-11-4-77-79
22. Biserova N.V. Kriticheskij analiz terminologii v medijnom diskurse. *Vestnik Permskogo nacional'nogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2018; № 3: 31-45. DOI: 10.15593/2224-9389/2018.3.3
23. Guseva A.E., Prokof'eva O.V. Komp'yuternyj kontent-analiz v lingvokul'turologicheskikh issledovaniyakh. *Rossiyskij social'no-gumanitarnyj zhurnal*. 2024; № 3: 8-10.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 371

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-289-292

Mamalova Kh.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru
Koloeva L.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: lkoloeva@yandex.ru
Plieva A.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Ingush State University (Magas, Russia), E-mail: aseko1978@gmail.com

FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS. The article studies the process of developing students' foreign language communicative competence, reveals lexical and grammatical aspects of its development; defines effective technologies and principles of developing foreign language communicative competence. It is revealed that without knowledge of vocabulary and grammar it seems impossible to solve communicative language problems, and vice versa, mastering grammar occurs on the basis of already familiar vocabulary. It is concluded that developing foreign language communicative competence is a complex and multifaceted process that depends on various factors. Effective management of this process requires comprehensive work, including working with the student within the framework of educational and extracurricular activities, methodological work with teachers, analyzing existing methodological materials, creating new manuals and worksheets, analyzing the material and technical support of the educational organization, taking into account such factors as student motivation and additional education.

Key words: communicative competence, foreign language communicative competence, student, lexical skill, lexical unit

Х.Э. Мамалова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru
Л.М. Колоева, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: lkoloeva@yandex.ru
А.О. Плиева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет», г. Магас, E-mail: aseko1978@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ

В статье изучен процесс формирования иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) студентов, раскрыты лексико-грамматические аспекты ее формирования; определены эффективные технологии и принципы формирования ИКК. Выявлено, что без знания лексики и грамматики видится невозможным решать коммуникативные языковые задачи, и, наоборот, освоение грамматики происходит на базе уже знакомой лексики. Сделан вывод о том, что формирование ИКК – это сложный и многогранный процесс, который зависит от различных факторов. Для эффективного управления этим процессом необходима комплексная работа, включающая в себя работу со студентом в рамках учебной и внеучебной деятельности, методическую работу с преподавателями, анализ существующих методических материалов, создание новых пособий и рабочих листов, анализ материально-технического обеспечения образовательной организации, учет таких факторов, как мотивация обучающегося и дополнительное образование.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция, иноязычная коммуникативная компетенция, студент, лексический навык, лексическая единица

Современное общество ставит перед системой образования особую цель – формирование компетенций. Сегодняшний мир становится более открытым и динамичным. Иностранный язык, являясь одновременно и средством общения, и инструментом познания, способствует формированию целостной языковой и социокультурной картины мира.

Это не позволяет рассматривать изучение ИЯ исключительно в контексте предметной деятельности – данный процесс выходит на междисциплинарный уровень. Это проявляется в интеграции предметных знаний, направленных на опознание целостной картины мира.

Уверенное владение ИЯ, способствующее общению на иностранном языке как в профессиональной, так и в частной жизни, позволяет гражданам страны более успешно ориентироваться в современном поликультурном мировом сообществе.

Овладение ИЯ предполагает, прежде всего, использование его для эффективного взаимодействия с представителями других культур. В этой связи в последнее время широкое распространение получило коммуникативно-ориентированное обучение.

Для достижения высокого уровня иноязычной коммуникативной компетенции (далее ИКК) студентов необходимо овладеть лексическим минимумом, который включает в себя наиболее употребительные слова и выражения, используемые в различных сферах коммуникации.

Важно также учитывать индивидуальные особенности каждого студента и создавать условия для применения накопленных знаний в различных ситуациях взаимодействия посредством ИЯ.

Значительная роль в освоении ИЯ должна уделяться процессу совершенствования лексических навыков обучающихся, в том числе умению самоконтроля, повышающего эффективность данного процесса.

Формирование ИКК студентов является актуальной проблемой на протяжении последних нескольких десятилетий. При этом с учётом развития социокультурной ситуации в мире меняются мнения относительно её структуры и способов формирования в процессе профессиональной подготовки, что детерминирует необходимость дальнейшего исследования данной проблемы.

Цель данной статьи состоит в изучении процесса формирования ИКК студентов в современных условиях (на примере английского языка).

Основные задачи статьи видятся в следующем: изучение процесса формирования ИКК студентов; рассмотрение лексико-грамматических аспектов ее формирования; определение эффективных технологий формирования ИКК.

Основным методом, используемым в данном исследовании, является анализ научной и психолого-педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в анализе методологических и теоретических подходов к формированию ИКК студентов в современных условиях.

Теоретическая значимость статьи состоит в рассмотрении различных аспектов формирования ИКК студентов и их особенностей.

Практическая значимость состоит в определении эффективных технологий формирования ИКК студентов.

Зарубежный исследователь Скотт Торнбери выражает мнение, что без грамматики мало что можно сказать, но без лексики – ничего. Именно изучение лексики помогает продвинуться и сделать резкий скачок в изучении иностранного языка [1].

Пожолей точки зрения придерживается и его коллега Джим Скривенер, утверждая, что главную функцию общения может реализовать именно лексика, самый мощный языковой инструмент [2]. Для сравнения: *I go shop yesterday* и *I went to the shop yesterday*. В обоих случаях мысль передана и понятна: «Я вчера ходил в магазин», хотя первый пример содержит явные нарушения грамматических норм. Этот пример подтверждает господство лексического аспекта над грамматическим. Но мы позволим себе усомниться в категоричности подобных суждений.

Отечественный учёный Е.Н. Соловова утверждает, что «...знать слово – это знать его форму (устную, графическую), значение (включая семантические нюансы, разницу объема значений)» [3, с. 144], а также ситуации его употребления. Правильное употребление слова показывает понимание его коннотации и знание управления в предложении [3].

В качестве иллюстрации данного утверждения сравним две конструкции: *stop doing something* и *stop to do*:

- в первом случае использовалась форма герундия после глагола *stop*, что обозначает полное прекращение действия;
- во втором – форма инфинитива, подразумевающая прерывание действия с целью переключения на другое.

Тем самым данный пример доказывает, что лексический аспект довольно тесно сопряжен с грамматической стороной языка.

Разделяя данную точку зрения, выдающийся лингвист Е.И. Пассов также утверждал, что важно именно владение словом. Это значит, что обучающийся, который способен узнавать слово на слух или в письменной форме, может применить его и грамотно сочетать адекватно речевой задумке [4].

Проанализировав и суммируя взгляды ученых по данному вопросу, сделаем вывод, что лексический навык не существует отдельно, а напрямую соотносится со всеми видами речевой деятельности и вступает в тесную связь с грамматическим навыком так, что порой трудно разграничить, где кончается один и начинается другой.

С.В. Товсултанова и А.Н. Манцаева отмечают, что большое значение имеет автоматизация лексических навыков при изучении иностранного языка. По их мнению, именно от лексики зависит степень усвоения языка как такового. В определении лексического навыка часто уделяется внимание роли контекста [5].

Анализируя данные определения, можно заключить, что все авторы согласны в том, что лексический навык представляет собой автоматизированное умение. Кроме того, все ученые разделяют мнение о том, что лексический навык включает в себя способность выбирать необходимые лексические единицы, соответствующие предполагаемой речевой ситуации или контексту.

Н.Д. Гальскова отмечает необходимость учёта особенностей культуры страны изучаемого языка [6].

Исследователем Е.Н. Солововой [3] в своё время было выделено три основных компонента содержания обучения лексике (табл. 1): методологический, лингвистический, психологический.

Таблица 1

Основные компоненты содержания обучения лексике

№	Компонент	Его содержание
1.	Методологический	включает основные знания и умения, которые смогут помочь обучаемому самостоятельно работать с различными лексическими единицами. При этом преподаватель предлагает пояснения и рекомендации, в том числе, обучает, как пользоваться различными языковыми словарями, знакомит обучаемых с эффективными приёмами и способами работы с лексикой
2.	Лингвистический	В рамках реализации данного компонента преподаватель осуществляет подбор лексики, руководствуясь языковым уровнем обучающихся, их профессиональными интересами. Также во внимание принимаются частные случаи межкультурного характера
3.	Психологический	Определяется как способность вызывать из долговременной памяти лексическую единицу и включать её в речь, удовлетворяя актуальную речевую задачу

В процессе усвоения лексических единиц учёные [6 и др.] выделяют следующие основные этапы: ознакомление, тренировка и речевая практика (употребление).

– на этапе ознакомления необходимо уделить внимание ее семантизации. Раскрыть значение конкретной лексической единицы можно следующими способами:

- перевод на родной язык (будет актуален при объяснении абстрактных понятий или не имеющих эквивалента в родном языке, а также речевых клише);
- объяснение значения данной лексической единицы при помощи синонимов и антонимов;
- объяснение значения лексической единицы путём описания на изучаемом иностранном языке.
- показ, то есть использование различных средств наглядности [6].

Однако следует учитывать, что средства наглядности не в силах отразить концептуально сложные понятия, а также должны применяться крайне осторожно, чтобы сформировать правильное представление об изучаемой лексической единице.

Этап тренировки должен характеризоваться наличием мыслительной задачи. Упражнения необходимо постепенно усложнять и активизировать мыслительную деятельность обучаемых, чтобы сформировать прочный лексический навык и минимизировать количество потенциальных ошибок.

На этапе употребления используются различные речевые стимулы, которые запускают функционирование лексического навыка. Преподаватель создаёт такую ситуацию общения, в которой возникает необходимость использовать новый словарный запас.

Грамматический аспект отвечает за слово и формообразование, организацию текста из слов, словосочетаний, предложений соответственно синтаксическим законам, отражает логические связи между различными единицами языка.

Конечно, в процессе преподавания можно использовать довольно скромный набор грамматических конструкций, однако, формируя рецептивные умения (в частности умения чтения и аудирования), стоит понимать, что без овладения более сложными грамматическими явлениями процесс коммуникации существенно осложняется и даже становится невозможным в полной мере.

Тем самым для формирования и развития коммуникативной компетенции грамматический аспект важен не менее, чем лексический.

Преподавание грамматики, представляющей собой единство нескольких систем и подсистем, может быть сложным объектом изучения, поскольку грамматика каждого языка устроена по-своему. В разных языках существуют разные грамматические категории, которые различаются не только грамматическими понятиями, но и способом выражения этих понятий.

Например: категория одушевленности и категория аспекта, категория определения артикла (выражаемая двумя типами артиклей), которые не существуют в русском языке. Если принять во внимание все эти различия, то грамматическая система каждого языка выглядит уникальной. А значит, ее может быть трудно изучать. Но трудности можно преодолеть посредством использования технологии визуализации.

Освоение грамматики всегда было в центре внимания преподавателей иностранных языков. Вопрос о ее роли и месте в процессе обучения по-прежнему актуален. Отношение методистов к преподаванию грамматики стало определяющим фактором для выбора методов обучения.

Автор зарубежных учебников Т. Хатчинсон утверждал, что «основательное знание грамматики имеет первостепенное значение, если учащиеся хотят творчески использовать английский язык» [7].

Коммуникативный метод подразумевает погружение в языковую среду, побуждение обучаемых к осуществлению коммуникации. Такой метод формирует грамматический навык при наличии речевой задачи через условно речевые упражнения. Он строится на предваряющем слушании материала, имитации, однотипности и фраз для прочного запоминания конструкций, регулярности, действия по аналогии в речевых условиях и разнообразия языковых ситуаций общения.

Скотт Торнбери выделил следующие основные причины, позволяющие при формировании ИКК студентов выдвинуть грамматический аспект на первый план:

1. Грамматика выполняет организующую функцию.
2. Знание грамматики предотвращает «окаменение» (или негибкость) речевого уровня обучаемых.
3. Грамматика носит поучительный характер
4. Грамматика помогает взглянуть на язык как на структуру, состоящую из изолированных единиц.
5. Грамматика – это система правил.
6. Грамматика помогает оправдать ожидания обучающихся, делая обучение более эффективным [7].

И.А. Зимняя подчеркивает, что иностранный язык усваивается иначе, нежели родной. Главные отличия заключаются в следующем:

1. Осознанность и намеренность овладения иностранным языком. Обучающийся анализирует средства языка, какую роль они играют, учится формулировать мысль в соответствии с нормами.
2. Плотность общения. Количество коммуникативных актов на родном языке несравнимо выше, чем коммуникация на ИЯ, в условиях учебного процес-

са. Необходимо принимать во внимание также и скованность в плане формулирования и выражения мысли, связанную с ограниченным объемом усвоенных и актуализированных единиц языка.

3. Депривация непосредственной предметной деятельности как причина возникновения сложности овладения средствами языка. Иностранное слово может существовать в языковом сознании студента в форме абстрактно-логического понятия, порой отрезанного от эмпирического опыта. Оно безлико, если не обладает вполне понятным умозрительным или наглядным образом, цветом, вкусом, формой или запахом.

4. Сложность реализации иностранным языком всей совокупности функций. В рамках обучения ИЯ удовлетворяет не столько потребность в общении, сколько выполняет учебно-познавательные задачи [8].

О.Г. Поляков считает, что важную роль в процессе совершенствования лексических навыков играет умение самоконтроля [9] (табл. 2).

Таблица 2

Роль самоконтроля в процессе совершенствования лексических навыков

Умение самоконтроля	
С позиции студентов	С позиции преподавателя
<ul style="list-style-type: none"> – развивает умение оценивать свою учебную деятельность по освоению новых лексических единиц; – формирует умение руководить процессом изучения ИЯ; – находить решения для возникающих трудностей при изучении лексики изучаемого языка 	<ul style="list-style-type: none"> – своевременно реагировать на изменения в процессе формирования лексических навыков у студентов; – проводить оценку результатов применения тех или иных методов и технологий обучения; – осуществлять мониторинг потенциальных средств обучения, способных повысить эффективность развития ИКК у студентов

Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют два основных типа технологий формирования ИКК у студентов: интерактивные и проективно-исследовательские [6].

Интерактивные технологии позволяют вовлечь в процессе формирования ИКК большое количество студентов, создать ситуации для преодоления барьера в процессе овладения ИЯ.

Проективно-исследовательские технологии позволяют провести общую систематизацию изученного языкового и неязыкового материала в форме итогового учебного продукта, являющегося результатом всех видов речевой деятельности, применяемого в реальной ситуации, а также развитие различных умений, в том числе рефлексивного характера.

Данные технологии необходимы для закрепления знаний и умений студентов в процессе овладения различными лексическими единицами.

Также учёные [10 и др.] отмечают, что значимой проблемой является оценка степени сформированности лексического навыка у обучающихся. Данная проблема базируется на трудности выбора критерия для оценки лексического навыка.

По мнению учёного В.С. Бронской [11], наиболее значимым критерием сформированности лексического навыка является скорость выполнения обучающимися конкретных отдельных операций на иностранном языке.

При таком подходе к оцениванию внимание также обращено на темпы выполнения работы. В основе подхода лежит вывод о том, что более высокая скорость выполнения операций отражает более высокую степень сформированности навыка [11].

Исследователь К.С. Махмуран в процессе формирования лексических навыков выделяет следующие этапы:

- первый этап – введение лексики. Этот этап состоит из двух частей – предъявление или презентация лексической единицы и ее семантизация;
- второй этап – отработка лексики. Он состоит из первичной отработки и закрепления;
- третий этап – вывод в речь. Это этап употребления или практики в общении в соответствии с языковыми требованиями и коммуникативными задачами [12].

Обобщая мнения ведущих лингвистов и методологов в области изучения ИЯ [6; 7; 8; 11 и др.], можно отметить, что сформированная иноязычная комму-

никативная компетенция подразумевает не только умение говорить или писать на определенном языке. Она также включает *психолого-педагогический аспект коммуникативной компетенции*, который охватывает:

1) понимание контекста. Человек должен уметь прочесть ситуацию и понимать, какие слова и выражения подходят для данного случая. Здесь также уместно говорить об умении слушать и понимать собеседника;

2) проявление эмпатии. Эффективная коммуникация требует от человека умения понимать точку зрения других людей и относиться к ним с уважением. Эмпатия позволяет людям понимать эмоции и мотивы своей аудитории, способствует эффективному общению и развитию умений строить позитивные отношения, осознавать свои коммуникативные потребности и уметь выражать свои мысли и чувства;

3) самосознание. Люди должны осознавать собственный стиль общения и то, как он влияет на других. Это означает способность распознать, когда они ведут себя слишком напористо, агрессивно или когда им необходимо скорректировать свой стиль общения, чтобы он лучше соответствовал потребностям аудитории.

Несмотря на существование большого количества определений ИКК, все они так или иначе подчеркивают многокомпонентность данного понятия и его особое положение в иерархии учебных компетенций: оставаясь одной из основных предметных компетенций изучения иностранного языка, она одновременно занимает метапредметное положение, способствуя развитию навыков общения и социальной интеграции личности.

В процессе формирования ИКК в современной образовательной практике применяются следующие ведущие методологические подходы:

1. Интегративный подход. В обучении ИЯ необходимо объединять грамматику, лексику, фонетику, социокультурную информацию, аутентичные тексты и диалоги. Такой интегративный подход позволит студентам не только выучить язык, но и научиться использовать его в реальной жизни.

2. Коммуникативный подход. Одним из главных достоинств коммуникативного подхода является его фокус на взаимодействии участников в процессе общения и умении добиваться общей коммуникативной цели.

3. Дифференцированный подход, предполагающий учет индивидуальных особенностей студентов, а также использование различных методов и стратегий, таких как:

- аутентичные аудиовизуальные материалы,
- активное взаимодействие студентов в группах в процессе выполнения совместных проектов,
- использование разнообразных письменных заданий,
- применение на семинарских занятиях дискуссий и др.

В совокупности применение разнообразных дидактических средств и методов преподавания делает процесс изучения иностранного языка менее монотонным и более эффективным.

Для построения успешного образовательного процесса необходимо также регулярно обновлять учебные и методические материалы в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов. Преподавателям следует постоянно повышать свою квалификацию, осваивая новые методики, отвечающие текущим требованиям образовательного процесса.

Таким образом, формирование ИКК – это сложный и многогранный процесс, который зависит от различных факторов. Для эффективного управления этим процессом необходима комплексная работа, включающая в себя учебную и внеучебную деятельность со студентами, методическую работу с преподавателями, анализ существующих методических материалов, создание новых пособий и рабочих тетрадей, материально-технического обеспечения образовательной организации, учет таких факторов, как мотивация обучающегося и дополнительное образование.

В целом можно также отметить, что для повышения эффективности процесса формирования ИКК необходимо усилить работу в следующих направлениях:

- обеспечить регулярный контроль и оценку владения иностранным языком студентами является центральной составляющей учебного процесса. Они предоставляют информацию не только о достижениях студентов, но и о результатах работы преподавателя;
- использовать и умело чередовать на занятиях современные технологии, компьютерные программы и интернет-ресурсы, которые помогают обучающимся изучать социокультурные аспекты языка.

Библиографический список

1. Торнбери С. *Как учить лексику*. Пирсон, 2007.
2. Скривнер Д. *Обучение преподаванию. Основное руководство по преподаванию английского языка*. Макмиллан, 2011.
3. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций*: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: Просвещение; 2005.
4. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Москва: Глосса-Пресс; 2010.
5. Товсултанова С.В., Манцаева А.Н. *Игра и ее роль в обучении иностранному языку. Основные проблемы современного языкознания: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции*. Астрахань: Астраханский университет; 2021: 165–171.
6. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия; 2007.
7. Торнбери С. *Как учить грамматике*. Эдinburgh: Пирсон, 1999.
8. Зимняя И.А. *Лингвopsихология речевой деятельности*. Москва: Московский психолого-социальный институт; 2001.
9. Поляков О.Г. Самоконтроль в обучении английскому языку. *Иностранные языки в школе*. 2005; № 7: 48–52.
10. Пучкова А.И. Формирование лексических навыков у старшеклассников и студентов неязыковых вузов. *Вопросы методики преподавания в вузе: ежегодный сборник*. 2013; № 2 (16): 255–266.

11. Бронская В.С. Теоретические основы формирования лексической компетенции у школьников. *Известия Пензенского государственного педагогического университета им. В.Г. Белинского*. 2012; № 28: 705–706.
12. Махмураев К.С. Обучение лексической стороне речи. *Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность*. Москва: Титул, 2010.
13. Устюхин Р.С. Применение мультимедийной презентации в обучении лексике английского языка на начальном этапе. Available at: <https://infourok.ru/primenenie-multimediynoy-prezentatsii-v-obuchenii-leksike-angliyskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-2419310.html>

References

1. Tomberli S. *Kak učit' leksike*. Pison, 2007.
2. Skrivner D. *Obuchenie prepodavaniju. Osnovnoe rukovodstvo po prepodavaniju angliyskogo yazyka*. Makmillan, 2011.
3. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lektsij: posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov i uchitelej*. Moskva: Prosveschenie; 2005.
4. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Moskva: Glossa-Press; 2010.
5. Tofsultanova S.V., Mancaeva A.N. Igra i ee rol' v obuchenii inostrannomu yazyku. *Osnovnye problemy sovremennogo yazykoznaniya: sbornik statej XIII Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Astrahan': Astrahanskij universitet*; 2021: 165-171.
6. Gal'skova N.D., Gez N.I. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: uchebnoe posobie*. Moskva: Akademiya; 2007.
7. Tomberli S. *Kak učit' grammatike*. Edinburg: Pison. 1999.
8. Zimnyaya I.A. *Lingvopsihologiya rechevoj deyatel'nosti*. Moskva: Moskovskij psihologo-social'nyy institut, 2001.
9. Polyakov O.G. Samokontrol' v obuchenii angliyskomu yazyku. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 2005; № 7: 48-52.
10. Puchkova A.I. Formirovaniye leksicheskikh navykov u starsheklassnikov i studentov neyazykovykh vuzov. *Voprosy metodiki prepodavanija v vuze: ezhegodnyy sbornik*. 2013; № 2 (16): 255-266.
11. Bronskaya V.S. Teoreticheskie osnovy formirovaniya leksicheskoy kompetentsii u shkol'nikov. *Izvestiya Penzenskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.G. Belinskogo*. 2012; № 28: 705-706.
12. Mahmuryan K.S. *Obucheniye leksicheskoy storone rechi. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: traditsii i sovremennost'*. Moskva: Titul, 2010.
13. Ustyuhin R.S. *Primeneniye mul'timedijnoy prezentatsii v obuchenii leksike angliyskogo yazyka na nachal'nom etape*. Available at: <https://infourok.ru/primeneniye-multimediynoy-prezentatsii-v-obuchenii-leksike-angliyskogo-yazyka-na-nachalnom-etape-2419310.html>

Статья поступила в редакцию 26.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-292-295

Ragimkhanova L.K., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Hasanova Sh.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru
Alibulatova N.E., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Teaching Methods, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

THE ROLE OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" IN DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES. The article examines a problem related to the role that teaching a foreign language to students can play in the process of developing their emotional intelligence. Based on the study of psychological and pedagogical literature, the work explains the definition of "emotional intelligence". Considerable attention is also paid to some structural features of the phenomenon it designates. The importance that emotional intelligence has in the professional portrait of the modern university, including pedagogical, graduate is determined. The influence of mastering foreign language programs on the development of its components is studied. Some difficulties that may arise in the formation of the future teaching staff emotional intelligence using such means are characterized. The authors have proposed some pedagogical tools that, in their opinion, contribute to minimizing the relevant difficulties. Some general recommendations are also provided to help improve the effectiveness of the above-mentioned tools.

Key words: foreign language, students, education, pedagogical university, teaching methods, teacher training, development of emotional intelligence of future teachers

Л.К. Рагимханова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Ш.С. Гасанова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Н.Э. Алибулатова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В данной статье рассматривается проблема, связанная с тем, какую роль обучение студентов – будущих преподавателей иностранного языка может играть в процессе развития у них эмоционального интеллекта. На основе изучения научной психолого-педагогической литературы устанавливается суть дефиниции «эмоциональный интеллект». Значительное внимание уделяется и некоторым особенностям структуры обозначаемого ею феномена. Далее определяется то значение, которое эмоциональный интеллект имеет в профессиональном портрете выпускника современного вуза, в том числе педагогического. Изучается влияние освоения программ по иностранному языку на развитие его компонентов. Характеризуются некоторые трудности, могущие возникнуть при формировании эмоционального интеллекта будущих педагогических работников с использованием такого рода средств. Авторами предложены некоторые педагогические инструменты, способствующие, на их взгляд, минимизации соответствующих затруднений. Приводятся также некоторые общие рекомендации, способствующие повышению эффективности применения вышеуказанных инструментов.

Ключевые слова: иностранный язык, студенты, обучение, педагогический вуз, методика преподавания, подготовка учителей, развитие эмоционального интеллекта будущих педагогов

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах нашей статьи, может быть обоснована объективной тенденцией, при которой реализация современным педагогическим работником его профессиональных обязанностей зачастую оказывается связанной с ситуациями крайней эмоциональной напряженности. В свою очередь, их действия в таких обстоятельствах нередко сопровождаются бурными реакциями с их стороны.

Исследования показывают: негативное влияние эмоциональной напряженности на учителей, воспитателей и преподавателей является особенно мощным применительно к молодым кадрам (З.М. Курамагомедова, М.А. Нураев, Н.М. Нурудинова). С другой стороны, в текущих условиях указанную черту этого феноме-

на абсолютизировать нельзя. Дело в том, что в последнее время напряжённые ситуации всё чаще возникают у сотрудников с большим стажем. Лишь немногим реже, чем у менее опытных коллег, проявляется в пассивно-защитной или агрессивной форме эмоциональное напряжение у работников образования, отнесенных к данной категории (О.Н. Болдырева, Н.В. Гусева, Л.А. Староверкина, И.А. Ширшова).

Это, в свою очередь, ведёт к возникновению синдрома эмоционального выгорания. В то же время интересно отметить, что таковое вполне может сформироваться не только по ходу реализации педагогом практической деятельности, но и в период освоения им образовательных программ профильного вуза

(Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Л.В. Гоголь, Н.И. Гоголь, Н.В. Горбунова, А.В. Суровцев, Л.Г. Суровцева).

Вышеперечисленные обстоятельства делают необходимой систематическую работу по его профилактике среди студентов, проходящих подготовку по соответствующим направлениям. При этом приходится констатировать: практикуемые в большинстве российских педагогических вузов формы организации учебной и внеучебной деятельности не имеют специфической направленности на развитие эмоциональной сферы личности обучаемых (Л.В. Гоголь, Н.И. Гоголь, Н.В. Горбунова, Л.А. Староверкина, А.В. Суровцев). С другой стороны, уже сегодня существует определённый потенциал в плане решения данной проблемы без внесения коренных изменений в образовательный процесс [1–6].

Формирование соответствующих характеристик будущих педагогов, в том числе главной из них – эмоционального интеллекта, представляется, таким образом, возможным и необходимым по ходу преподавания ряда дисциплин учебного плана. В рамках этой статьи мы сосредоточимся на реализации соответствующего потенциала, присущего иностранному языку.

Такой выбор будет вполне понятным, если учесть ещё один важный тренд в развитии современной системы образования и общества в целом. Дело в том, что, несмотря на наблюдаемую в последние годы эскалацию международной напряжённости, факт глобализации человеческого социума отрицать нельзя. В результате интенсификации процессов международной интеграции, наблюдаемой в сферах экономики, политики, культуры и быта, всё большему количеству высококвалифицированных специалистов, работающих в самых различных областях, приходится взаимодействовать с зарубежными коллегами и заказчиками. Таким образом, иноязычные компетенции теперь занимают как никогда более важное место в структуре профессионального портрета выпускника вуза [1]. Будущие педагоги в этом плане исключения не составляют.

Следовательно, определённую важность приобретает улучшение хода и результатов обучения их соответствующей академической дисциплине [2]. В свою очередь, некоторые из привносимых модернизаций вполне могут быть направлены на стимуляцию эмоционального интеллекта учащихся.

Таким образом, цель исследования – продемонстрировать ту роль, которую сегодня преподавание студентам – будущим педагогам иностранного языка может играть в процессе развития у них эмоционального интеллекта.

Достижение поставленной цели подразумевает решение следующих задач:

- раскрыть суть дефиниции «эмоциональный интеллект»;
- осветить некоторые особенности структуры обозначаемого ею феномена;
- определить то значение, которое эмоциональный интеллект имеет в профессиональном портрете выпускника современного вуза, в том числе педагогического;
- изучить влияние освоения программ по иностранному языку на развитие его компонентов;
- охарактеризовать некоторые трудности, могущие возникнуть при формировании эмоционального интеллекта будущих педагогических работников с использованием такого рода средств;
- предложить систему подходов, приёмов, методов и форм организации активности студентов, направленной на изучение иностранного языка, способствующей, на взгляд авторов, минимизации соответствующих затруднений;
- привести некоторые общие рекомендации, содействующие повышению эффективности применения вышеуказанных инструментов.

Во время решения этих задач нами широко применялись методы исследования: изучение специальной литературы; анализ позитивного опыта соответствующей деятельности, реализуемой в пространстве ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» и других вузов.

Научная новизна статьи состоит в том, что на её страницах было определено значение эмоционального интеллекта в профессиональном портрете выпускника современного педагогического вуза.

Теоретическая значимость заключается в изучении влияния, которое сегодня освоение программ по указанной академической дисциплине может оказывать на развитие основных компонентов интересующего нас качества.

Практическая – в определении трудностей, могущих возникнуть на этом пути, вкупе со средствами их преодоления.

Впервые в мировой психологии и педагогике термин «эмоциональный интеллект» использовали американские авторы Дж. Мэйер (р. 1977) и П. Сэловей (р. 1958). Соответствующее понятие трактовалось ими как особая форма интеллекта социального. В качестве её главных отличительных черт данные исследователи называли следующие:

Таблица 1

Основные компоненты эмоционального интеллекта (по Рувену Бар-Ону)

№ п/п	Наименование компонента	Особенности его проявления
1.	Социальная ответственность	Идентификация личностью себя как члена той или иной группы (этнокультурной, конфессиональной, социальной, профессиональной и др.) Умение конструктивно сотрудничать с другими входящими в неё лицами по ходу реализации различных видов активности
2.	Самоуважение	Способность понимать и оценивать себя, видеть собственные сильные и слабые стороны Умение принять себя вместе со всеми достоинствами и недостатками
3.	Оптимизм	Сохранение надежды, а на её основе – в целом позитивного отношения, в том числе в стрессовых ситуациях
4.	Гибкость	Оперативная коррекция субъектом какой-либо деятельности собственных чувств, мыслей и представлений, а равно их отражения в ходе реализации различных форм активности сообразно особенностям текущей ситуации Умение предельно понятно и корректно выражать свои эмоции и мысли
5.	Ассертивность	Навык мобилизации собственной эмоциональной энергии в случае необходимости Твёрдость убеждений, умение настоять на своём при использовании корректных методов защиты занимаемой позиции
6.	Самоактуализация	Способность к постановке целей и задач собственной деятельности Стремление к их достижению Навык максимальной реализации собственного потенциала в ходе осуществления всех видов деятельности
7.	Благополучие	Умение чувствовать удовлетворённость ходом и результатами своих и чужих действий
8.	Решение проблем	Способность устанавливать и формулировать проблему Навык эффективного поиска и воплощения на практике её эффективных решений, в том числе нестандартных
9.	Независимость	Бытность индивида независимым от окружающих Расчёт по преимуществу на собственные возможности при реализации тех или иных видов деятельности
10.	Эмоциональная осознанность	Способность распознавать у себя наличие эмоций в конкретный момент времени Умение различать собственные эмоции Понимание причин возникновения таковых
11.	Межличностные отношения	Навык реализации конструктивного общения в различных сферах с использованием средств вербальной и невербальной коммуникации Способность к установлению взаимовыгодных отношений с окружающими, базирующихся на эмоциональной близости
12.	Оценка действительности	Осознанное стремление к регулярной сверке собственных чувств и мыслей с текущими реалиями
13.	Контроль импульсов	Умение сдерживать собственные эмоциональные проявления и воздерживаться перед соблазнами
14.	Чувство эмпатии	Навык идентификации чужих чувств Их осознание, понимание
15.	Стрессоустойчивость	Комплекс компетенций, необходимых для эффективного управления собственной эмоционально-волевой сферой Способность к эффективному поиску путей выхода из сложившихся профессиональных и иных ситуаций [3]

- предоставление индивиду, демонстрирующему достаточный уровень её развития, возможности определять, как чужие эмоции, так и собственные;
- связанная с предыдущим пунктом функция дифференциации таковых и последующего использования полученных данных;
- бытность одним из ведущих факторов, определяющих направления мышления и действий личности [3].

С тех пор разные учёные и практики предлагали свои определения этого феномена. Какой-либо единой его концепции на сегодняшний день так и не выработано. Вместе с тем текущее состояние разработки указанной проблемы позволяет заключить, что интересующее нас в данный момент понятие является сложным в структурном отношении (Н.И. Гоголь, Н.В. Горбунова, А.В. Суровцев). Оно, по мнению современных авторов (Э.М. Ахмедова, О.Н. Болдырева, Н.В. Горбунова, Л.А. Староверкина, А.В. Суровцев, Л.Г. Суровцева), интегрирует умения и навыки индивида, связанные с дифференциацией и пониманием эмоций окружающих, управлением собственными чувствами и эмоциональным состоянием партнёров по социальному взаимодействию. Учитывая такую характеристику эмоционального интеллекта, можно с определённой долей уверенности заявить, что уровень его сформированности во многом определяется успешность реализации не только профессиональной, но и большинства других видов деятельности.

В части его структурной характеристики мы также наблюдаем некоторый плюрализм. Отечественными и зарубежными специалистами был предложен целый ряд моделей, отражающих такую (Т.П. Айсувакова, Н.И. Гоголь, И.А. Ширшова). С точки зрения раскрытия темы настоящей статьи внимания заслуживают две из них.

Во-первых, следует упомянуть концепцию эмоционального интеллекта, разработанную израильским психологом Рувеном Бар-Оном (р. 1944). Согласно её положениям, рассматриваемое качество будущего педагога состоит из пятнадцати компонентов (табл. 1).

Авторство второй модели, на особенностях которой мы остановимся в рамках настоящего исследования, принадлежит американскому психологу Даниэлу Гоулману (р. 1946). Этот учёный делил эмоциональный интеллект не на пятнадцать компонентов, а на пять (табл. 2).

Таблица 2

Структура эмоционального интеллекта по Д. Гоулману

№ п/п	Составляющие	Проявление личностью во время реализации различных форм активности
1.	Эмпатия	Учёт личностью эмоций других людей по ходу принятия и дальнейшей реализации решений в профессиональной и иных сферах Умение сопереживать окружающим
2.	Мотивация	Осознанное стремление к достижению цели ради самого этого факта
3.	Самопознание	Способность идентифицировать свои чувства при принятии и реализации различных решений Знание собственных сильных и слабых сторон Навык определения целей деятельности и жизненных ценностей
4.	Социальные навыки	Умение выстраивать отношения с людьми Способность субъекта манипулировать людьми, «подталкивать» их в желательном ему направлении
5.	Саморегуляция	Навык эффективного контроля над собственным эмоциональным состоянием [4]

Принимая во внимание столь широкий охват различных качеств категорией «эмоциональный интеллект», мы не должны удивляться тому факту, что сегодня он зачастую является одной из определяющих черт выпускника педагогического вуза при решении вопросов его трудоустройства. Действительно, сегодня человеческое общество стоит на постиндустриальной ступени развития. Помимо отмеченной выше интернационализации многих сфер жизни, её характеризуют невиданные ранее темпы научно-технического, а значит, социального и культурного прогресса (Л.В. Гоголь, Н.В. Гусева, М.А. Нураев, Н.М. Нурудинова, А.В. Суровцев). В таких условиях уже нельзя надеяться на то, что профессиональные знания, умения и навыки, сформированные у работника сферы образования в условиях вуза, смогут обеспечить реализацию им эффективной деятельности на протяжении всего периода профессиональной жизни. Более того, уже сегодня нередки ситуации, при которых некоторые из относимых к данной категории компетенций уже являются устаревшими к моменту вручения молодым педагогам дипломов [1].

Принимая во внимания специфику сложившейся ситуации, многие государственные и коммерческие организации склонны предъявлять к кандидатам на вакансии требования, затрагивающие не только уровень их профессиональной компетентности, но и личностные качества (Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова,

Н.М. Нурудинова, Л.А. Староверкина, А.В. Суровцев, Л.Г. Суровцева, И.А. Ширшова). Те же специалисты, бакалавры и магистры, что способны управлять собственными эмоциями, находятся в более выгодном положении, чем другие. Им будет проще не только адаптироваться к новым для себя условиям, реализовывать профессиональные обязанности с учётом интересов окружающих, бороться со стрессогенными ситуациями, но и сформировать другие важные компетенции, например, инициативность.

Применительно к будущим педагогическим работникам деятельность по формированию этого качества, как уже говорилось, можно осуществлять на занятиях по иностранному языку. В данной связи прежде всего отметим, что накопленный за последние годы позитивный опыт в данной сфере (Т.П. Айсувакова, Э.М. Ахмедова, Н.В. Горбунова, Н.В. Гусева) позволяет заключить, что не только указанная академическая дисциплина характеризуется определённым потенциалом в плане развития эмоционального интеллекта, но и уровень его сформированности оказывает положительное влияние на ход и результаты освоения ИЯ.

Действительно, высокий уровень его сформированности способствует повышению мотивации студентов к овладению иноязычными компетенциями. К тому же ряд компонентов данного качества (а их спектр, как мы уже убедились, чрезвычайно широк), являются необходимыми с точки зрения не только полноценного развития эмоциональной сферы личности, но и связанного с ним формирования иноязычной коммуникативной компетентности [5]. В их число мы можем включить следующие: саморегуляция, рефлексия, эмпатия, мотивация достижения [4]. Таким образом, занятия с будущими педагогами по дисциплине «Иностранный язык» не только предоставляют широкие возможности для развития эмоционального интеллекта, но и будут более эффективными при достижении определённого уровня такового. В данной связи в первую очередь следует упомянуть о проектировании различных коммуникативных ситуаций, анализе и отработке различных моделей поведения в них [4].

С другой стороны, организация таких ситуаций может быть сопряжена с рядом затруднений. Большая их часть обуславливается бедностью эмоциональной сферы, характерной для большинства представителей того поколения, к которому сегодня относятся лица, осваивающие программы педагогических вузов. У многих ребят, поступивших на первые курсы, практически отсутствует эмпатия, явно недостаточно развиты коммуникативные навыки. В последнее время нередки также и случаи, когда молодые люди демонстрируют частичную утрату когнитивных и мыслительных функций (Э.М. Ахмедова, О.Н. Болдырева, Н.В. Горбунова, Н.М. Нурудинова, Л.А. Староверкина).

Современной педагогической науке и практике известен ряд инструментов, позволяющих минимизировать влияние вышеприведённых негативных факторов. К таковым относятся:

- разбор на изучаемом языке тех или иных ситуаций, которые могут возникнуть у будущих педагогов при реализации профессиональных обязанностей;
- ролевые и деловые игры;
- использование художественной литературы в качестве источника иноязычного материала;
- просмотр фильмов и социальной рекламы на иностранном языке с последующим их обсуждением;
- широкая реализация на учебных занятиях диалогической формы общения [2].

Рассмотрим каждый из них более подробно. В первую очередь отметим, что учебные ситуации, имитирующие профессиональную деятельность будущих педагогов, с необходимостью должны предполагать задействование как рационального компонента, так и эмоционального при поиске правильных вариантов решения. При этом можно вводить временные ограничения на решения каждой из них. Это сделает аналитический путь менее эффективным, а значит, обучающимся придётся в большей степени задействовать составляющую эмоциональную. Возможен и другой вариант – предложить студентам такие задания, решение которых требует эмоционального «схватывания». Большим преимуществом будет организация рассмотрения учебных ситуаций с разных точек зрения [5].

К этой методике близки ролевые и деловые игры. При этом они обладают одной важной особенностью: грамотная реализация в такой форме учебной деятельности по иностранному языку позволяет стимулировать у учащихся «полёт фантазии». Участвуя в подобной активности, студенты – будущие педагоги смогут «проигрывать» то, что чувствует, думает, видит тот или иной участник образовательного процесса. Таким образом, может быть интенсифицировано формирование у них чувства эмпатии.

Использование художественной литературы как источника иноязычного материала поможет глубже погрузить учащихся в различные жизненные ситуации, сформировать у них представления о тех или иных поведенческих моделях. Кроме того, это позволит интенсифицировать процесс усвоения ими слов и выражений, обозначающих различные чувства и эмоции. Произойдёт это за счёт «привязки» таковых к определённому контексту [1]. Желательно, работая с подобного рода текстами, обращать внимание обучаемых на то, как соответствующие термины функционируют в них. Можно также предложить каждому студенту составить собственный словарь иностранных слов-эмоций на основе рассмотренного источника.

В последующем эти словари вполне могут дополняться на протяжении учебного года, либо семестра. По окончании же последних учащимся может быть

дано задание оставить рассказы с использованием зафиксированных в течение соответствующего периода слов и выражений. Это позволит будущим педагогам чувствовать себя «свободными» по ходу общения на изучаемом языке, реализуемого в профессиональной и иных сферах [3].

Определённое положительное значение в плане формирования у будущих педагогических работников основных составляющих эмоционального интеллекта имеет просмотр фильмов и социальной рекламы, содержащих звуковую дорожку на изучаемом языке. По завершении знакомства с ним соответствующий аудиовизуальный материал должен быть подвергнут обсуждению. При наличии ряда черт, общих с использованием в целях развития эмоционального интеллекта художественной литературы, рассматриваемая методика имеет одно важное отличие. Она позволяет «в живую» познакомиться с тем, как носители языка могут выражать свои эмоции в тех или иных обстоятельствах [2].

Перед началом рассмотрения последнего педагогического инструмента, применение которого в ходе занятий по иностранному языку может способствовать интенсификации формирования у студентов-педагогов эмоционального интеллекта, следует отметить один немаловажный момент. Он во многом сводится к тому, что часто при описании своих или чужих эмоций на изучаемом языке лица, не являющиеся его носителями, не могут использовать соответствующий терминологический аппарат для передачи всех оттенков переживаний [5].

Именно для ликвидации подобной трудности на занятиях по ИЯ должна широко использоваться диалоговая форма общения. Наиболее перспективным представляется его организация в форме мини-диалогов, реплики в которых будут отражать те или иные эмоциональные состояния участников при широком использовании словарей, составленных в ходе знакомства с литературой и аудиовизуальными источниками, затрагивающими соответствующую тематику.

Завершая рассмотрение педагогического инструментария, использование которых на занятиях по иностранному языку, на наш взгляд, позволяет стимулировать становление эмоционального интеллекта у будущих педагогов, отметим,

что применение таковых не должно превращаться в самоцель. Эти и другие методики следует подчинять решению задач становления указанного качества как залога будущего жизненного успеха учащихся. У них при этом следует сформировать понимание того, что термин «успех» означает не только положительные результаты профессиональной деятельности [4]. Необходимо развивать осознанное стремление будущих педагогов к успеху во взаимодействии с окружающими, повседневном общении. Полезным будет вооружение студентов знаниями о том, сколь велика роль эмоционального компонента в дальнейшем совершенствовании их профессиональных и личностных качеств на протяжении всей жизни [3]. Также необходимо, чтобы данная работа по развитию эмоционального интеллекта проводилась как составляющая часть профессионального воспитания будущего учителя, в частности, в контексте формирования нравственно-ценностных ориентаций студентов средствами преподавания иностранного языка [6].

Подводя итог рассмотрению роли изучения иностранного языка в ходе развития эмоционального интеллекта у студентов, осваивающих программы современных педагогических вузов, в первую очередь отметим, что распространение синдрома эмоционального выгорания среди учителей приняло в последние годы поистине угрожающие масштабы. Примечательно, что уже многие обучающиеся профильных вузов подвержены ему. В таких обстоятельствах интенсификация деятельности, направленной на профилактику такового, представляется необходимой.

Соответствующую работу можно реализовать в ходе обучения академической дисциплине «Иностранный язык». Авторы полагают, что достаточной эффективностью она будет обладать в случае использования таких инструментов, как разбор на изучаемом языке тех или иных ситуаций, могущих возникнуть у будущих педагогов при реализации профессиональных обязанностей; ролевые и деловые игры; использование художественной литературы в качестве источника иноязычного материала; просмотр фильмов и социальной рекламы на иностранном языке с последующим их обсуждением; широкая реализация на учебных занятиях диалогической формы общения.

Библиографический список

1. Нугаев М.А., Курамагомедова З.М., Нурудинова Н.М. Лингвокультурологический аспект в изучении языков и межкультурная коммуникация. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2024; Т. 18, № 1: 80–84.
2. Болдырева О.Н., Староверкина Л.А. Изучение и практика реформирования учебной программы по дисциплине «Теория и практика перевода». *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки*. 2023; Т. 17, № 4: 66–70.
3. Ширшова И.А. Развитие эмоционального интеллекта студентов университетов путём детального анализа случаев употребления модальных глаголов в английском языке. *Мир науки. Педагогика и психология*. 2020; Т. 8, № 6: 1–8.
4. Гоголь Н.И., Суровцева Л.Г., Суровцев А.В., Гоголь Л.В. Развитие эмоционального интеллекта у студентов высших учебных заведений как элемент повышения качества образования. *Качество продукции: контроль, управление, повышение, планирование: сборник научных трудов VII Международной молодежной научно-практической конференции*. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020: 238–242.
5. Гусева Н.В. Новые педагогические технологии в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 318–320.
6. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Владикавказ Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2010.

References

1. Nugaev M.A., Kuramagomedova Z.M., Nurudinova N.M. Lingvokulturologicheskij aspekt v izuchenii yazykov i mezhkul'turnaya kommunikaciya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2024; T. 18, № 1: 80–84.
2. Boldyreva O.N., Staroverkina L.A. Izuchenie i praktika reformirovaniya uchebnoj programmy po discipline «Teoriya i praktika perevoda». *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki*. 2023; T. 17, № 4: 66–70.
3. Shirshova I.A. Razvitiye `emotsional'nogo intellekta studentov universitetov putem detal'nogo analiza sluchaeв upotrebleniya modal'nyh glagolov v anglijskom yazyke. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2020; T. 8, № 6: 1–8.
4. Gogol' N.I., Surovceva L.G., Surovcev A.V., Gogol' L.V. Razvitiye `emotsional'nogo intellekta u studentov vysshih uchebnyh zavedenij kak `element povysheniya kachestva obrazovaniya. *Kachestvo produkci: kontrol', upravlenie, povyshenie, planirovaniye: sbornik nauchnyh trudov VII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2020: 238–242.
5. Guseva N.V. Novye pedagogicheskie tehnologii v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov neyazykovykh vuzov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 318–320.
6. Gadzaova L.P. *Razvitiye нравственно-ценностnyh orientacij studentov vuzа sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah `etnoregional'noj sistemy obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Vladikavkaz Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetaгурova, 2010.

Статья поступила в редакцию 24.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-295-297

Savchenkov A.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia),
E-mail: nauchn_otdel_kgu@mail.ru

ASSESSMENT OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS. The research is devoted to a problem of developing an effective system for assessing the level of professional readiness of future primary school teachers. The purpose of the work is to study and analyze effective approaches to assessing the level of professional readiness of future primary school teachers. The research methodology includes such approaches as systemic, axiological, humanistic, personal, criterion-based, and competence-based. The main results show that an effective assessment system should be comprehensive and multidimensional, taking into account not only subject knowledge, but also pedagogical skills, personal qualities and value orientations of future teachers. A systematic approach integrates assessment into the broader context of training, an axiological approach focuses on the value foundations of the profession, and a humanistic approach focuses on the individual development of each future teacher. Personal and criterion-based approaches assess the level of mastery of key competencies. The competence approach focuses on practical skills and abilities. The scientific novelty lies in the fact that the study reveals a number of key factors affecting the effectiveness of the assessment system: clarity and transparency of assessment criteria; reliability and reliability of assessment tools; feedback and support, and integration of assessment into the learning process. The practical significance lies in the fact that the obtained results can serve as a basis for further research on effective approaches to assessing the level of professional readiness of future primary school teachers and developing practical recommendations for optimizing the assessment of the level of professional readiness in the higher education system.

Key words: assessment, levels, professional readiness, future primary school teachers

А.В. Савченков, д-р пед. наук, доц., проф., ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск,
E-mail: nauchn_otdel_kgu@mail.ru

ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

Исследование посвящено проблеме разработки эффективной системы оценки уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов. Цель работы – изучение и анализ эффективных подходов в оценке уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов. Методология исследования включает такие подходы, как системный, аксиологический, гуманистический, личностный критериально-уровневый и компетентностный. Основные результаты показывают, что эффективная система оценки должна быть комплексной и многомерной, учитывающей не только предметные знания, но и педагогические умения, личностные качества и ценностные ориентации будущих учителей. Системный подход интегрирует оценку в более широкий контекст подготовки, аксиологический – фокусируется на ценностных основах профессии, гуманистический – на индивидуальном развитии каждого будущего учителя. Личностный и критериально-уровневый подходы оценивают уровень владения ключевыми компетенциями. Компетентностный подход делает акцент на практических навыках и умениях. Научная новизна заключается в том, что исследование выявило ряд ключевых факторов, влияющих на эффективность системы оценки: ясность и прозрачность ее критериев; достоверность и надежность инструментов оценки; обратная связь и поддержка и интеграция оценки в учебный процесс. Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований эффективных подходов в оценке уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов и разработки практических рекомендаций по оптимизации оценки уровня профессиональной готовности в системе высшего образования.

Ключевые слова: оценка, уровни, профессиональная готовность, будущие учителя начальных классов

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества образования, выявлению сильных и слабых сторон подготовки будущих учителей начальных классов, что позволит оптимизировать образовательный процесс и подготовить высококвалифицированных специалистов. В современных реалиях особую значимость приобретает развитие личностно-профессиональных компетенций будущих специалистов, способных эффективно использовать собственные ресурсы, инновационные подходы и технологии в образовании. Оценка уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов – это сложный процесс, который включает в себя анализ различных аспектов их подготовки. В России над разработкой и совершенствованием таких оценок работали многие ученые из области педагогики и психологии образования (Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Н.В. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, И.А. Зимняя, В.П. Сластенин, Е.Н. Шиянова и др.), при этом данный вопрос сегодня остается крайне актуальным по нескольким причинам: изменение требований к образованию, где будущие учителя должны быть готовы к реализации новых образовательных стандартов, использованию современных технологий в обучении и работе с разноуровневыми учениками; необходимость адаптации к динамичному миру; повышение качества подготовки и инвестиция в будущее нашего общества, где учителя играют важную роль в становлении личности ученика, в формировании базовых знаний и умений, способности и мотивации к обучению.

Проблемы готовности к профессиональной деятельности в отечественной образовательной практике разрабатывались давно (О.Ю. Байбакова [1], К.М. Дурай-Новакова [2], М.И. Дьяченко [3], И.А. Ильина, [4] и др.). С введением профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [5] и Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) для бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [6], содержание понятия профессиональная готовность учителя начальных классов было существенно дополнено. При этом разработка эффективной системы оценки уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов, всё ещё представляет собой актуальную тему для современной педагогической науки.

Целью данного исследования является изучение и анализ эффективных подходов в оценке уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: проанализировать подходы к оценке уровня профессиональной готовности; дать характеристику уровней профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в соответствии с современными требованиями высшего образования.

Научная новизна статьи заключается в том, что ключевым фактором в оценке профессиональной готовности будущих учителей начальных классов является комплексный подход, который учитывает не только теоретические знания, но и практические навыки, личностные качества и психолого-педагогическую готовность к работе в условиях современной школы. Статья предлагает переосмысленную структуру оценки профессиональной готовности, которая включает в себя определение уровня владения педагогическими технологиями, оценку коммуникативных навыков, анализ личностных качеств, отношения к профессии и готовности к постоянному профессиональному развитию. Теоретическая значимость статьи заключается в обобщении педагогического знания о критериях и методах оценки профессиональной готовности будущих учителей: систематизации существующих подходов, обосновании критериев и выявлении факторов, влияющих на уровень профессиональной готовности. Практическая значимость статьи заключается в том, что полученные результаты могут служить основой для дальнейших исследований эффективных подходов к оценке уровня профессио-

нальной готовности будущих учителей начальных классов и разработке практических рекомендаций для системы высшего образования.

В статье использованы методы теоретико-методологического анализа, систематизация, обобщение, теоретического моделирования.

Методологическую основу исследования составляют: системный, аксиологический, гуманистический, личностный критериально-уровневый и компетентностный подходы.

В рамках системного подхода (Б.Г. Ананьев, В.П. Беспалько, Э.Г. Юдини др.) в оценке уровня профессиональной готовности предполагается рассмотрение этого процесса как сложной системы, состоящей из взаимосвязанных элементов. Оценка профессиональной готовности должна быть всесторонней и охватывать не только предметные знания, но и педагогические умения, личностные качества и ценностные ориентации будущего учителя [4]. Все элементы оценки должны быть взаимосвязаны и дополнять друг друга, формируя целостную картину уровня готовности.

В рамках аксиологического и гуманистического подходов методологическая основа признаёт личность будущего специалиста – неповторимой, творческой и уникальной. Так, аксиологический подход (Н.А. Асташова, М.В. Богуславский, Е.А. Ямбург др.) фокусируется на ценностных ориентациях будущего учителя, его мировоззрении и убеждениях, которые влияют на его педагогическую деятельность. Ученые подчеркивают важность выявления таких компонентов, как профессиональные ценности, педагогическая позиция, мотивации к профессиональному росту. Гуманистический подход (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, В.А. Сластенин и др.) ставит в центр внимания личность будущего учителя, его эмоциональный интеллект, способность к эмпатии и пониманию потребностей детей. Авторы указывают на значимость таких компонентов, как акцент на развитии эмоционального интеллекта, способность к эмпатии, наличие гуманистических ценностей.

Личностный подход (Е.П. Белозерцев, Н.М. Борытко, А.А. Вербицкий, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков и др.) в оценке профессиональной готовности будущих учителей начальных классов акцентирует внимание на индивидуальных особенностях каждого обучающегося, а не только на формальном знании и навыках. Он базируется на предположении, что успешный учитель – это не просто специалист, владеющий определённым объёмом знаний, но и личность, обладающая мотивацией к преподаванию (наличие глубокого интереса к работе с детьми, желания развивать в них творческий потенциал, готовность к постоянному саморазвитию); эмоциональной устойчивостью (способность справляться со стрессовыми ситуациями, выстраивать доверительные отношения с детьми и коллегами, сохранять оптимизм); коммуникативными навыками (умение эффективно взаимодействовать с учениками, родителями, коллегами, используя различные стратегии общения); рефлексивностью (способность анализировать свою педагогическую деятельность, выявлять сильные и слабые стороны, корректировать свою деятельность) [3]. Методами оценки профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в рамках личностного подхода могут быть наблюдение за поведением в учебной и внеучебной деятельности; психолого-педагогическое тестирование (например, тесты на выявление мотивации, эмоциональной устойчивости); анализ портфолио обучающегося, включающего его работы, рефлексивные записи и др.

Критериально-уровневый подход (Н.Н. Бибик, К.М. Дурай-Новакова, и др.) в оценке профессиональной готовности будущих учителей начальных классов стал широко применяться в последние годы [2]. Данный подход базируется на следующих основных принципах: выделение четких критериев оценки (формулируются конкретные критерии, отражающие требования к профессиональной деятельности учителя начальных классов, которые находят отражение в профессио-

нальном и федеральном государственном образовательном стандартах) [5; 6]; выделение уровней владения компетенциями: оценивание не сводится к простой оценке «хорошо» или «плохо» (матрица компетенций ОПОП ВО); использование разнообразных методов оценки: применяется комплекс методов, включающий наблюдение, анализ продуктов деятельности, самооценку, рефлексию и др. (рабочие программы дисциплин); обратная связь и развитие: оценка не является финальной точкой, а служит инструментом для развития и самосовершенствования будущего учителя (портфолио, индивидуальная карта обучающегося и т. д.).

Компетентностный подход (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской и др.) в оценке уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов основывается на следующих основных положениях: фокус на компетенциях (в центре внимания находится не просто знание теории, а умение применять ее на практике, т. е. владение ключевыми профессиональными компетенциями); интеграция знаний, умений и установок (оценка учитывает не только теоретические знания, но и практические навыки, а также личностные качества и ценностные ориентации будущего учителя) [1]. Оценка профессиональной готовности будущих учителей начальных классов в рамках компетентностного подхода складывается из таких показателей, как контекстуальность (оценивание происходит в контексте реальных педагогических ситуаций, что позволяет оценить способность будущих учителей адаптироваться к различным условиям работы); мультиметодичность (для получения целостной картины используются различные методы оценки: наблюдение за практикой, анализ работ и проектов, самооценка, рефлексия, портфолио, интервью и др.); динамичность (оценивается не только диагностируемый уровень готовности, но и направленность личности в контексте саморазвития); коммуникативность (оценивается эффективность взаимодействия с учениками, родителями и умение работать в команде); рефлексивность (оценивается способность к анализу собственной практики, готовности к саморазвитию и профессиональному росту).

Таким образом, уровни профессиональной готовности будущих учителей начальных классов можно распределить в соответствии с обобщенными структурными компонентами профессиональной готовности:

Высокий уровень: теоретические основы (обучающиеся демонстрируют глубокие предметные и междисциплинарные знания педагогики, педагогической психологии, дидактики, методик обучения, возрастной физиологии и других смежных наук; проявляют способность адаптировать эти знания к уровню понимания учеников; владеют дидактическими принципами и технологиями обучения младших школьников); профессиональные компетенции (обучающиеся демонстрируют умения применять разнообразные педагогические подходы, использовать современные образовательные технологии, дифференцировать обучение; владеют законами, приказами и методическими рекомендациями, регулирующими работу школы); практическая подготовка (обучающиеся имеют опыт успешной работы в школе под руководством опытных учителей, самостоятельного планирования и проведения уроков, умеют работать с детьми разных уровней подготовки, оценивать знания и умения учащихся, давать обратную связь, корректировать учебный процесс); личностные качества (обучающиеся демонстрируют такие качества, как любовь к детям и желание работать с ними, терпение, тактичность, эмпатия, ответственность, организованность, пунктуальность, творческий подход к работе); оценка и рефлексия (обучающиеся демонстрируют способность к самооценке и рефлексии, умение анализировать свои действия и находить пути улучшения); профессиональное развитие (обучающиеся демонстрируют готовность к саморазвитию и профессиональному росту, интерес к инновациям в образовании, участие в конференциях и семинарах).

Средний уровень: теоретические основы (обучающиеся демонстрируют знания основных теоретических положений (педагогики, педагогической психологии, дидактики, методик обучения, возрастной физиологии и других смежных наук), имеют представления о необходимости адаптировать эти знания к уровню понимания учеников; знают и частично умеют применять дидактические принципы и технологии обучения младших школьников); профессиональные компетенции (обучающиеся владеют большинством необходимых компетенций, но не имеют достаточной уверенности в их применении); практическая подготовка (обучающиеся имеют опыт работы в школе под руководством опытных учителей, но недостаточно уверены в самостоятельной работе. Имеют представления о самостоятельном планировании и проведении уроков, умеют опыт работать с детьми, имеют представления об оценивании знаний и умений учащихся); личностные качества (обучающиеся демонстрируют наличие некоторых важных качеств, таких как любовь к детям и желание работать с ними, терпение, тактичность, организованность, пунктуальность); оценка и рефлексия (обучающиеся демонстрируют понимание важности самооценки, но присутствует недостаточная систематичность); профессиональное развитие (обучающиеся демонстрируют понимание важности профессионального развития, но сами проявляют недостаточную активность).

Низкий уровень: теоретические основы (обучающиеся демонстрируют поверхностные знания основных теоретических положений педагогики, педагогической психологии, дидактики, методик обучения, возрастной физиологии и других смежных наук; имеют представления о возможности применения теоретических знаний на практике для решения педагогических задач; знают о дидактических принципах и технологиях обучения младших школьников); профессиональные компетенции (обучающиеся недостаточно владеют основными педагогическими компетенциями, имеют трудности в организации учебного процесса); практическая подготовка (у обучающихся отсутствует достаточный опыт работы в школе, выражают неуверенность в самостоятельной работе; имеют общие представления о самостоятельном планировании и проведении уроков, имеют трудности в адаптации к школьной среде); личностные качества (обучающиеся демонстрируют недостаток основных качеств, необходимых для работы учителем); оценка и рефлексия (обучающиеся демонстрируют отсутствие навыков самооценки и рефлексии); профессиональное развитие (обучающиеся демонстрируют отсутствие интереса к профессиональному развитию).

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что оценка уровня профессиональной готовности будущих учителей начальных классов должна соответствовать установленным государственным стандартам и охватывать не только теоретико-практические знания и навыки, но и педагогическое мышление, коммуникативные способности и личностные качества и состоять из разнообразных методов. Так, системный подход подчеркивает взаимосвязь личностных качеств, содержания образования, методик обучения и условий практики. Аксиологический подход акцент ставит на ценностных ориентирах и мировоззрении будущего педагога. Гуманистический подход фокусируется на личности будущего учителя, его потребностях и стремлении к самореализации, дополняя личностным подходом, который учитывает индивидуальные особенности каждого ученика. Критериально-уровневый и компетентностный подходы предлагают четкие критерии оценки профессиональной готовности и выделяют уровни её сформированности, концентрируясь на ключевых компетенциях, необходимых учителю начальных классов. Синтезируя эти подходы, мы учитываем все аспекты этого процесса и получаем возможность комплексно проанализировать профессиональную готовность будущих учителей начальных классов.

Библиографический список

1. Байбакова О.Ю. *Формирование готовности учителя начальных классов к работе с детьми, испытывающими трудности в обучении*. Курск, 2005.
2. Дурай-Новикова К.М. *Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности*. Москва, 1983.
3. Дьяченко М.И. *Психологические проблемы готовности к деятельности*. Минск: Издательство БГУ, 1981.
4. Ильина И.А. Педагогические условия формирования самооценки готовности студентов в процессе профессиональной подготовки. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2009; № 12 (91): 193–196.
5. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014). Available at: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
6. *Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование* от 22 февраля 2018 г. № 121. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>

References

1. Bajbakova O.Yu. *Formirovanie gotovnosti uchitelya nachal'nykh klassov k rabote s det'mi, ispytyvayuschimi trudnosti v obuchenii*. Kursk, 2005.
2. Duraj-Novikova K.M. *Formirovanie professional'noj gotovnosti studentov k pedagogicheskoy deyatel'nosti*. Moskva, 1983.
3. Dyachenko M.I. *Psichologicheskie problemy gotovnosti k deyatel'nosti*. Minsk: Izdatel'stvo BGU, 1981.
4. Il'ina I.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya samoocenki gotovnosti studentov v processe professional'noj podgotovki. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2009; № 12 (91): 193–196.
5. *Ob utverzhdenii professional'nogo standarta «Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obschego, osnovnogo obschego, srednego obschego obrazovaniya) (vosпитатель, uchitel')»*. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 № 544n (s izm. ot 25.12.2014). Available at: <https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf>
6. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie* ot 22 fevralya 2018 g. № 121. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>

Статья поступила в редакцию 26.01.25

Sanakoeva Z.G., teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: zgsanakoeva@fa.ru

THE CRITICAL ANALYSIS OF “THE SILENT WAY” METHOD OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE. The article conducts a comprehensive analysis of “the silent way” method in the context of foreign language teaching. The author reviews current trends in language education, providing a critical assessment of “the silent way” method that covers its historical background, strengths, and limitations. Additionally, the article highlights research findings that assess the effectiveness of this method in enhancing various speech forms. In conclusion, the author explores the feasibility of integrating this silent method into a foreign language curriculum at a non-linguistic higher education institution, using the Financial University under the Government of the Russian Federation as a specific example. The author concludes that “the silent way” method is an original method for teaching foreign languages. It can be noted that the method under study can be effective in homogeneous groups in which it is necessary to achieve minimal results in a short time. At the same time, the effectiveness of “the silent way” method in heterogeneous groups is questionable. In conditions of non-linguistic universities, it is necessary to take into account the specifics and requirements of the educational process, which may limit the use of this method in its pure form. The author does not identify the prospects for the practical implementation of “the silent way” method at a non-linguistic university, given the difficulties of learning professional vocabulary.

Key words: foreign language, foreign language teaching, foreign language learning, creative teaching, teaching approach, creative teaching, “silent way” method, practical implementation

З.Г. Санакоева, преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: zgsanakoeva@fa.ru

КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ «МОЛЧАЛИВЫЙ ПУТЬ»

В рамках данной статьи предметом исследования является всесторонний анализ молчаливого (немого) метода преподавания иностранных языков «Молчаливый путь». Автором даётся оценка текущих трендов в обучении иностранным языкам. Статья содержит критический анализ немого метода, включая историю его возникновения, сильные, слабые стороны данной методики. Одновременно статья содержит данные исследований эффективности метода для развития различных типов речи. В заключение автор приводит оценку возможности имплементации немого метода в рамках курса иностранного языка в неязыковом вузе на примере Финансового университета при Правительстве РФ. Автор делает вывод о том, что «Молчаливый путь» представляет собой оригинальный метод обучения иностранным языкам. Можно отметить, что исследуемый метод может быть эффективен в однородных группах, в которых требуется добиться минимальных результатов в короткие сроки. В то же время эффективность метода «Молчаливый путь» в гетерогенных группах вызывает сомнения. В условиях неязыковых вузов необходимо учитывать специфику и требования учебного процесса, что может ограничить применение данного метода в его чистом виде. Автор не выявил перспектив практической имплементации метода «Молчаливый путь» в рамках неязыкового вуза, учитывая сложности, связанные с изучением профессионально ориентированной лексики.

Ключевые слова: иностранный язык, преподавание иностранных языков, изучение иностранного языка, методика преподавания, немой метод

В периоды международной напряженности в обществе часто высказывается мнение об отсутствии необходимости в изучении иностранных языков на всех уровнях образования. Бессспорно, подобная точка зрения – не более чем эмоциональная реакция на происходящие события, ибо без достойного уровня владения иностранными языками процесс международной интеграции, который неизбежно наступит вслед за этапом международной напряженности, будет существенно осложнён.

Данный период изоляции РФ, по мнению автора, нам нужно использовать, как учит китайский язык, в качестве возможности. В частности, это возможность увеличить долю населения, которая владеет иностранным языком. Согласно данным, опубликованным в 2024, в рейтинге владения английским языком EF English Proficiency Index Россия делит с Боливией 41-е место из 113. По результатам того же исследования уровень владения английским языком в РФ ниже, чем в Албании (39), Беларуси (33), Нигерии (27), Сербии (24), Венгрии (17), Дании (4). В среднем уровне владения английским языком оценен как «умеренный» (moderate) [1]. Стоит отметить, что, согласно данным за 2022 г., РФ занимала 40-е место, кроме того, среди респондентов всех возрастных категорий замечен нисходящий тренд. Стоит предположить, что при отказе от иноязычного образования ситуация только ухудшится. По данным различных социологических опросов доля россиян, владеющих иностранным языком на среднем уровне, не превышает 10%, что явно недостаточно для полноценного общения даже в соцсетях.

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что, несмотря на вышеизложенные факты, спрос на изучение иностранных языков среди граждан РФ только растёт. Соответственно, растёт и уровень конкуренции среди образовательных организаций и индивидуальных преподавателей. Таким образом, преподавателям необходимо расширять свой методический, методологический арсенал, применяя как традиционные, так и нетрадиционные методики преподавания. Именно этим фактом и обусловлена актуальность данного исследования.

Цель данной работы – анализ немого метода преподавания иностранных языков, его плюсы и минусы, особенностей работы по данной методике, а также потенциала его имплементации в образовательный процесс в рамках обучения иностранному языку студентов неязыкового вуза.

Задачи, позволяющие добиться целей исследования, сформулированы следующим образом:

- 1) провести критический анализ немого метода, включая его историю, преимущества и недостатки;
- 2) оценить текущие тренды в преподавании иностранных языков;
- 3) изучить эффективность немого метода для развития различных типов речи;
- 4) рассмотреть возможность применения данного метода в неязыковом вузе на примере Финансового университета при Правительстве РФ.

Научная новизна данной статьи заключается в критическом анализе молчаливого метода, который до настоящего времени не получил широкого распро-

странения в российском образовательном контексте. Также статья предлагает оценку его эффективности и возможности применения в современных условиях, в том числе в неязыковом вузе, что может быть полезно для исследователей и практиков в области методики преподавания иностранных языков.

Теоретическая значимость заключается в углублении понимания когнитивных подходов к обучению и их применения в методике преподавания иностранных языков, а также в анализе роли преподавателя и обучаемого в процессе обучения, что может способствовать разработке новых методик преподавания иностранных языков.

Практическая значимость обусловлена оценкой эффективности немого метода в условиях неязыкового вуза, что может быть полезно для преподавателей и образовательных организаций, а также заключается в оценке его эффективности для различных категорий студентов.

В последние десятилетия процесс иноязычного обучения подвергается постоянному переосмыслению под влиянием как технологических новшеств, так и социально-политических факторов [2–11]. Среди основных трендов в современном обучении иностранным языкам выделяются такие, как:

– всесторонняя технологизация образовательного процесса. Времена, когда аудиопроигрыватель был единственным устройством на занятиях по иностранному языку, давно прошли. Если ранее наличие у студента телефона на занятии не приветствовалось преподавателями, сегодня же, напротив, – отсутствие смартфона у студента может быть проблемой, т. к. применение мобильных устройств, QR-кодов, интерактивных заданий и прочих технологических решений стало неотъемлемой частью процесса обучения. Следующим этапом технологизации, очевидно, станет массовое внедрение инструментов виртуальной и дополненной реальности на всех этапах обучения иностранным языкам. На данном этапе внедрение технологий виртуальной реальности осложняется высокой стоимостью оборудования, а также небольшим количеством программного обеспечения и ограниченностью функционала приложений, доступных на рынке.

– Игрофикация (геймификация). Введение элементов игры в процесс иноязычного обучения для многих преподавателей является естественной частью учебного процесса. Применение таких методов, как лексические или грамматические викторины, а также интерактивные видео, для мотивации или поощрения студентов, безусловно, даёт положительные результаты. Однако опыт автора в работе со студентами различных возрастных групп свидетельствует о том, что применение игровых технологий и методик должно быть крайне дозированным. В случае злоупотребления игровыми формами обучения, начиная с этапа начального школьного образования, у части студентов к моменту поступления в высшее учебное заведение формируется отношение к процессу обучения как к игре, участие в которой носит необязательный характер.

– Использование аутентичных материалов. Необходимость следования данному тренду не вызывает ни малейших сомнений. Обучение иностранным языкам на основе аутентичных материалов позволяет значительно повысить

эффективность процесса обучения и помогает студентам расширить словарный запас, что особенно ценно в рамках высшего профессионального образования. В сочетании вышеупомянутых игровых форм обучения с аутентичными материалами эффективность образовательного процесса только увеличивается.

- Индивидуализация учебных материалов, т. е. адаптация материалов под уровень и потребности студентов на данный момент является одной из характерных черт современного иноязычного образования. Ведущие методисты и лингвисты рекомендуют использовать для адаптации материалов различные программные обеспечения на основе искусственного интеллекта [2].

- Изменение роли преподавателя и одновременное усиление автономности обучающихся. Характерной чертой информационного общества является доступ к большим объемам данных. В то же время обработка такого количества информации вызвала затруднения. Однако высокие темпы развития искусственного интеллекта значительно облегчают данный процесс и одновременно повышают автономность студентов в процессе обучения. Как следствие, изменяется функция преподавателя, который перестаёт быть основным источником информации и становится координатором студентов в освоении материалов курса. Задачей преподавателя становится поиск, освоение, компиляция и имплементация в образовательный процесс традиционных и альтернативных методик и технологий преподавания. Одной из таких методик является немой метод преподавания иностранных языков [3].

Метод *The Silent way*, который в русскоязычной методической литературе также называется «Молчаливый путь», был создан относительно недавно, в 1960-х гг. Автором метода считается Калёб Гаттеню, который в 1963 г. опубликовал свой труд «*Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*» («Обучение иностранным языкам в школах – тихий путь»). Наряду с разработкой методики преподавания иностранных языков Гаттеню занимался преподаванием математики, а также разработкой собственного метода обучения чтению, и во всех этих сферах он считался новатором, авангардистом и критиком традиционных подходов к обучению. Помимо разработки теоретических основ своих методик Гаттеню занимался созданием различных материалов для проведения занятий по данной методике [4].

Стоит отметить, что на момент разработки методики, основанной на методе «Молчаливый путь», она не получила широкого распространения в западной педагогической практике, т. к. сильно противоречила постулатам традиционных методик преподавания. Однако в дальнейшем метод получил более широкое распространение, хотя в российской практике иноязычного образования большой популярности в целом тоже не снискал [4, с. 24].

«Молчаливый путь» (*The silent way*) – это метод преподавания иностранных языков, основанный на принципах когнитивизма: в рамках данного подхода целью преподавателя является развитие максимальной автономии обучаемых за счёт использования своего молчания в качестве педагогического инструмента.

Для наиболее полного понимания данного метода преподавания необходимо изучить взгляды Гаттеню, т. к. методика преподавания иностранных языков является составной частью его концепции системы образования. Как уже упоминалось выше, Гаттеню выступал с критикой традиционных подходов к образованию в целом и иностранных языков в частности и не признавал никаких авторитетов. Он являлся сторонником когнитивной подхода к образованию, т. е. образование нацелено на обучение тому, как учиться, а не на конкретным концепциям и навыкам. Именно такова цель молчаливого метода обучения Гаттеню: максимально поощряются автономность обучающихся, их самостоятельный поиск, анализ и использование информации, креативные подходы к её использованию для решения тех или иных задач, поставленных преподавателем [4]. По мнению большинства исследователей теории Гаттеню, рассматриваемый метод базируется на трёх базовых принципах:

- достижение целей обучения ускоряется и упрощается, если студент самостоятельно совершает открытие или формирует навыки, а не просто запоминает и повторяет материал, который необходимо освоить;
- для повышения эффективности процесса обучения необходимо задействовать различные осязаемые объекты;
- процесс обучения должен быть сопряжён с использованием изучаемых материалов для решения решением проблем (достижением целей), поставленных преподавателем [5, с. 81].

Вышеизложенные принципы требуют более детального рассмотрения. Первый из приведённых принципов, по мнению исследователей Кембриджского университета, базируется на постулатах американского психолога, педагога и представителя когнитивизма Дж. Брунера о том, что когда и если образование ведётся через проблемный подход к обучению, в его рамках студент становится не пассивным слушателем (объектом), а активным деятелем (субъектом). Кроме того, Гаттеню настаивал на отказе от практики заучивания и повторения учебных материалов, он подчёркивал, что отсутствие многократного повторения преподавателем учебных материалов стимулирует внимательность и концентрацию обучающихся. Среди плюсов обучения через открытие Гаттеню выделял увеличение интеллектуального потенциала, познание эвристики через открытия, а также повышение самооценки студентов [5, с. 81].

Принципу о применении физических объектов для повышения эффективности образовательного процесса стоит уделить особое внимание – именно эти объекты отличают методику молчаливого пути от остальных, т. к. традиционные учебники и распечатки не входят в их число.

Ещё будучи преподавателем математики, Гаттеню отметил высокую эффективность счётных палочек при обучении арифметике и посчитал необходимым применять палочки Кюизенера, представляющие собой брусочки различных цветов и длины, в преподавании иностранных языков как на ранних этапах, например, для изучения цифр, единственного множественного числа и цветов. Преподаватель, например, берет в руку одну зелёную палочку и произносит *one green rod*, затем берёт в другую руку палочку жёлтого цвета и произносит *one yellow rod* и т. д. [6, с. 50]. В дальнейшем можно применять палочки и для введения грамматических тем, к примеру, при изучении *The Past Simple tense* палочки одного цвета представляют собой глаголы, а палочки покороче другого цвета – окончание *-ed* [7]. На продвинутом уровне можно применять палочки Кюизенера для развития навыков речи через сторителлинг: палочки олицетворяют персонажей истории и даже элементы места действия и пр. Преподаватель может озвучить или прочитать историю, задействуя те или иные палочки. Затем студенты уже самостоятельно воспроизводят услышанную историю. Палочки они тоже задействуют [8; 9].

Одной из разработок Гаттеню является так называемая таблица Фидел – звукоцветовая диаграмма, которая используется для изучения как произношения, так и орфографии. В таблице Фидел представлены все фонемы изучаемого языка и соответствующие им графемы, таким образом, если одной фонеме соответствует несколько графем, они будут окрашены в один и тот же цвет. Данные таблицы используются, как правило, в начале занятий как на начальном уровне, где они служат для отработки произношения отдельных звуков и слов, так и на продвинутых уровнях для осваивания отдельных фраз и даже предложений. Например, преподаватель указывает на определённую фонему, произносит её, а в дальнейшем он, храня молчание, указывает на те или иные сочетания графем и контролирует произношение студентов. На следующем этапе занятия преподаватель может произнести слово и попросить студентов догадаться, как это слово пишется.

Также на занятиях, проводимых на основе применения метода «Молчаливый путь», могут применяться таблицы слов. Они также являются разработкой Гаттеню. Он составил набор из 12 таблиц, в которых содержится около 500 самых распространённых и универсальных слов, которые автор называл «функциональным словарём». Графемы в словах окрашены по аналогии с фонемами в таблице Фидел [10], что помогает студентам понять и запомнить произношение и орфографию слов и понять «дух» изучаемого языка.

На основе приведённых примеров можно сделать вывод, что применение в процессе обучения палочек Кюизенера в купе с цветозвуковыми и цветословарными таблицами – методика, подходящая студентам с различными типами восприятия: аудиалы получают слуховые стимулы как от преподавателя, так и от студентов во время устной работы, визуалы акцентируют внимание на цветовых стимулах, кинестетики получают необходимые им тактильные ощущения, взаимодействуя с палочками.

Последним из рассматриваемых принципов является тезис о том, что процесс обучения представляет собой использование ранее изученных и изучаемых материалов для решения проблем, поставленных преподавателем. По мнению Гаттеню, именно такой подход проблемно-ориентированного обучения воспитывает в обучаемых внутренние критерии самоконтроля и самостоятельной корректировки результатов своей работы. В ходе решения проблемы студенты активно вовлечены в учебный процесс вместо того, чтобы быть пассивными слушателями, что, по мнению Гаттеню, характерно для традиционных методик преподавания. Будучи вовлечёнными в деятельность по решению проблем, студенты мотивируются к познанию, исследованию и применению полученных знаний.

Стоит отметить, что педагогические и методологические взгляды Калёба Гаттеню лежат в основе многих других методик, например, проектного подхода, обучения в сотрудничестве, метода ситуационного анализа, метода портфолио и пр.

Ключом к пониманию роли преподавателя в данном методе являются, во-первых, само название – «Молчаливый путь». Речь преподавателя на занятии, как правило, занимает около 10% времени. Стевик в работе «*Teaching Languages: A Way and Ways*» [10] определяет следующие задачи преподавателя: учить, проверить, уйти с дороги. Под преподаванием понимается однократное предоставление изучаемого материала, желательность с использованием невербальных подсказок. Этап проверки следует незамедлительно и, по Стевику, представляет собой наблюдение преподавателя за работой студента.

Вторым тезисом, характеризующим роль преподавателя в методике молчаливого пути, является приведённая ранее парадигма – преподавание второстепенно перед обучением. То есть преподаватель должен научить студентов учиться, работать с информацией, ее источниками, применять её на практике. Задача преподавателя – систематически ставить перед студентами задачи, решение которых требует не просто воспроизведения ранее изученного материала, но и использования дополнительных материалов. В то же время преподаватель должен ставить задачи, которые будут мотивировать обучающихся самостоятельно формулировать устные ответы, без прямых устных инструкций и исправлений преподавателя [4, с. 85].

При этом ошибки обучающихся ни в коем случае не воспринимаются как нечто негативное, а напротив, считаются естественным элементом процесса обучения, позволяющим преподавателю понять, какие темы вызывают затруднение и над чем нужно поработать ещё. Исправление ошибок также считается неот-

емлемой частью образования. Преподавателю рекомендуется вносить исправления оперативно, но через невербальные средства коммуникации, например, жестами или указанием на цветозвуковые таблицы, это позволит студентам анализировать, делать выводы и понять правильное и неправильное использование изучаемого языка, развить навык самокоррекции.

В то же время преподаватель должен отказаться как от прямой критики обучающихся, так и от похвалы, т. к. они могут сбить учебный темп студентов. Ларсен-Фриман и Андерсон рекомендуют преподавателям поощрять не только самокоррекцию, но и взаимное исправление ошибок между обучающимися. В случае, когда ни сам студент, совершивший ошибку, ни его соученики не могут найти ошибку, преподаватель должен дать обучающимся подсказки, например, использовать пальцы для обозначения слова в предложении, в котором была совершена ошибка, но не давать сразу правильный ответ. Озвучивание ошибки и её исправления преподавателем считается крайней мерой, допустимой в самых редких случаях [9].

Стоит отметить, что и формализованный контроль знаний в данной методике, как правило, не проводится по двум причинам, во-первых, тест рассматривается как источник тревоги у обучающихся, что может замедлить их развитие и снизить эффективность, а во-вторых, ввиду тезиса о том, что обучение – это процесс, который у каждого студента проходит с разной скоростью, поэтому задача преподавателя отслеживать индивидуальный прогресс каждого студента, мотивировать.

Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что в данной методике преподаватель является помощником обучающихся в их познании, преподаватель является уже не столько источником знаний, сколько тем, кто помогает студентам в познании нового, облегчает сложный путь саморазвития. Вместе с тем молчание преподавателя большую часть занятия делает учащихся более самостоятельными и независимыми. Для повышения уровня знаний студентам нужно полагаться на себя, т. к. преподаватель даёт учащимся лишь самые базовые знания. Их дальнейшее развитие – их личная ответственность.

Фраза Гаттеню, о том, что преподаватель работает со студентами, а студенты работают над языком» передаёт суть роли студента в процессе обучения иностранным языкам [4]. Метод «Молчаливый путь» нацелен на развитие самостоятельной, независимой личности каждого студента. Под самостоятельностью Стивик считает понимание изучающими иностранный язык того, что, во-первых, они могут использовать имеющиеся у них знания родного языка для овладения иностранным, а во-вторых, знание даже минимального количества слов в изучаемом языке они могут использовать для овладения новыми словами [10].

Для Гаттеню учащийся является основным субъектом, центром, вокруг которого необходимо организовать учебно-воспитательный процесс. Ученик сам ответственен за свое обучение, однако при этом он должен следовать различным принципам, нормам, которые определяет или предлагает преподаватель.

Задача студента – используя имеющиеся знания научиться самостоятельно справиться с любыми препятствиями, которые могут возникнуть в процессе изучения иностранного языка. Достигается это с помощью активной работы на занятии при уделении максимального внимания предложенным преподавателем заданиям. Ещё одной задачей, стоящей перед обучаемыми, является постоянное применение на занятиях уже имеющихся знаний, что позволяет как повторять пройденный материал, так и выработать критерии правильности.

В работе с применением метода «Молчаливый путь» можно выделить следующие слабые стороны и сложности:

- студенты, ранее знакомые с подобными методиками, на ранних этапах обучения,
- как правило, бывают озадачены отсутствием продолжительных объяснений правил из учебников;
- вместе с тем обучаемые иногда чувствуют нехватку обратной связи от преподавателя;
- часто студенты заявляют, что испытывают чувство неуверенности в себе в силу отсутствия похвалы и критики от преподавателя;
- данная методика не подходит обучаемым, которые испытывают индивидуальные сложности с обучением;

- среди преподавателей рассматриваемую методику часто называют излишне жесткой по отношению к обучающимся из-за ограниченного взаимодействия и общения между преподавателем и студентами;
- многие преподаватели высказывают мнение, что метод «Молчаливый путь» эффективен только при работе с высокомотивированными студентами;
- явным недостатком, по мнению исследователей, является отсутствие культурологического компонента в учебно-воспитательном процессе, а также ограниченные возможности в изучении сложных грамматических тем;
- некоторые эксперты полагают, что основополагающий элемент методики – самостоятельное изучение учебных материалов – часто приводит к возникновению неправильного понимания норм изучаемого языка [11].

Преимущества метода «Молчаливый путь»:

- одним из главных преимуществ данной методики, безусловно, можно считать тот факт, что благодаря отсутствию критики от преподавателя студенты менее подвержены страху говорения и прочим языковым барьерам;
- благодаря большой доле групповой работы данный метод стимулирует учащихся к кооперации, соответственно, развивает коммуникативные навыки и мотивирует или даже вынуждает их чаще говорить, т. е. применять полученные знания;
- также обучающиеся по данной методике имеют развитое критическое мышление, внимательность, креативность;
- принципы обучения по данной методике развивают в обучающихся чувство ответственности и осознания собственных сил;
- за счёт того, что преподаватель на занятии мало говорит, у него больше времени для наблюдения за студентами, понимания их ошибок и, соответственно, сформировать наиболее полное представление о прогрессе каждого студента;
- на практике данный метод показывает высокую эффективность в тех случаях, когда требуется в короткие сроки добиться результата, например, в среде беженцев или сотрудников Корпуса мира [11].

Вышеизложенный анализ метода «Молчаливый путь» позволяет автору оценить перспективы имплементации исследуемого метода в неязыковом вузе. Безусловно, занятия по данному методу являются психологически комфортными для обучаемых за счёт отсутствия критики и большой доли групповой работы. Однако применение «Молчаливого пути» в гетерогенных группах в рамках рабочей программы дисциплины неязыкового вуза, например, в Финансовом университете при Правительстве РФ, видится малоэффективным, т. к., несмотря на то, что он показал хорошие результаты в группах по изучению базового курса английского языка, состоящих из беженцев, изучение профессионально ориентированной лексики без комментариев преподавателя будет вызывать у студентов большие затруднения.

В РПД «Иностранный язык в профессиональной сфере», по которой обучаются студенты 3 курса Финансового университета, присутствует большое количество профессиональной терминологии, в том числе семантически и коннотативно близких лексем, понимание которых часто вызывает затруднения даже у студентов с высоким уровнем владения иностранным языком. Также стоит отметить, что со студентами с низкой мотивацией данный метод не позволит достичь целей РПД и, соответственно, может привести к неаттестации. Таким образом, на основе всего вышеизложенного можно говорить о том, что автор не выявил перспектив практической имплементации рассматриваемого метода в рамках неязыкового вуза.

Таким образом, можно прийти к заключению, что метод «Молчаливый путь» позволяет реализовать оригинальный подход к обучению иностранным языкам. Можно отметить, что исследуемый метод может быть эффективен в гомогенных группах, в которых требуется добиться минимальных результатов в короткие сроки. В то же время его эффективность в гетерогенных группах (например, в неязыковых вузах) вызывает сомнения. В условиях неязыковых вузов необходимо учитывать специфику и требования учебного процесса, что может ограничить применение данного метода в его чистом виде. Автор не выявил перспектив практической имплементации метода «Молчаливый путь» в рамках неязыкового вуза, учитывая сложности, связанные с изучением профессионально ориентированной лексики.

Библиографический список / References

1. *EF English Proficiency Index by Country 2024*. Available at: <https://worldpopulationreview.com/country-rankings/ef-english-proficiency-index-by-country>
2. Vaishnav P. Current Trends and Future Prospects in English Language Teaching (ELT). *Asian Journal of Education and Social Studies*. 2024; № 50: 1–10.
3. Rifqi M.S. *Eff Teacher Change In The Digital Age: Examining The Role Of Technology-Based Professional Development On Teaching Practices*. Iches, 2024.
4. Gattegno C. *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions, 1976.
5. Basim Dh.A., Jalil Kadim Ah. Adopting silent way in teaching English language in classroom for second intermediate students. *European Journal of Humanities and Educational Advancements*. 2022; Vol. 3, № 2: 24–26.
6. Richards Jack C., Theodore S. *Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching. Of Cambridge Language Teaching Library*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
7. Yüskel İ., Caner M. *The silent way. Approaches and principles in English as a foreign language (EFL) education*. 2017: 39–53.
8. Sevilay A. *Cuisenaire Rods: Pedagogical and Relational Instruments for Language Learning*. 2012. Available at: https://digitalcollections.sit.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1522&context=jipp_collection
9. Larsen-Freeman Diane, Anderson Marti. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford Handbooks for Language Teachers. United Kingdom: Oxford University Press, 2013.
10. Stevick E.W. *Teaching Languages: A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House, 1980.
11. Liu Y. Analysis of Benefits and Defects of the Silent Way: – A Case Study of Flipped Classroom. *Scientific Journal of Technology*. 2023; № 5: 55–59.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

Selmurzaeva M.R., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

Sorokopud Yu.V., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow International University (Moscow); Professor, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

Zhdanova S.N., Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Department of Psychology and Pedagogy, Gzhel State University (Elektrozolator, Russia), E-mail: zhsn2007@mail.ru

THE HIGHER SCHOOL TEACHER DIGITAL IMAGE SPECIFICS. Based on the scientific and methodological literature, as well as the reflection of the authors' own pedagogical experience, the specifics of the teacher who works in a modern higher education organization operating at the Russian Federation territory digital image are established. At first, the article says that in modern conditions its development is extremely important in terms of increasing the universities functioning efficiency. The research deals with the content of the concepts "image" and "digital image" in relation to a higher school teacher. The researchers characterize the main features of the teacher employed in the relevant field such complex characteristic forming process. Based on the study of relevant aspects, the authors identify the most significant conditions that contribute to improving its effectiveness. The connection between the specifics of this indicator in a modern teacher development, on the one hand, and its structural characteristics, on the other hand, is demonstrated. Considering such factors, the structure of digital image is described.

Key words: higher school, higher school teacher, teacher's image, university image, digital image

М.Р. Сельмурзаева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: selmurzaeva8696@mail.ru

Ю.В. Сорокопуд, д-р пед. наук, проф., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru

С.Н. Жданова, д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолатор, E-mail: zhsn2007@mail.ru

СПЕЦИФИКА ЦИФРОВОГО ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

На основе изучения научно-методической литературы, а равно рефлексии собственного педагогического опыта авторов устанавливается специфика цифрового имиджа (ЦИ) педагога, осуществляющего деятельность в условиях современной организации высшего образования, действующей на территории Российской Федерации. Речь идёт о том, что в современных условиях его развитие является чрезвычайно важным в смысле повышения эффективности работы вузов. Уточняется содержание понятий «имидж» и «цифровой имидж» применительно к преподавателю высшей школы. Значительное внимание уделяется характеристике основных особенностей процесса формирования этой характеристики у педагогического работника, занятого в данной сфере. На основании исследования соответствующих аспектов авторами выделяются наиболее значимые условия, способствующие повышению его эффективности. Демонстрируется связь между спецификой развития данного показателя у современного преподавателя, с одной стороны, и его структурной характеристикой – с другой.

Ключевые слова: высшая школа, преподаватель высшей школы, имидж преподавателя, имидж вуза, цифровой имидж

Актуальность темы, выбранной нами для рассмотрения на страницах настоящей статьи, во многом обуславливается спецификой современной экономики, а значит, и социокультурной сферы. На пути своего развития многие компании всё чаще сталкиваются с дефицитом ресурсов (в том числе человеческих). Следовательно, усиливается и соперничество между ними. В таких условиях ряд фирм расширяют использование PR-технологий как метода конкурентной борьбы [1]. Действительно, сегодня мы можем видеть, как предприятия регулярно проводят ребрендинг предлагаемых товаров и услуг. Таким образом они как бы указывают потенциальным деловым партнёрам, потребителям и сотрудникам на изменение своей миссии, философии, идеологии, надеясь на повышение интереса с их стороны. Достижению соответствующей цели подчинены также мероприятия, направленные на создание имиджа, призванного закрепить положительное впечатление о работе организации, повысить её узнаваемость, привлечь новых сотрудников и заказчиков [2]. Как известно, экономическим базисом во многом определяются особенности функционирования прочих сфер жизни человеческого общества. Поэтому неудивительно, что из производственной и банковской сфер соответствующие процессы перешли в шоу-бизнес и политику. Сегодня, таким образом, можно считать доказанной значимость формирования персонального имиджа как важного слагаемого успеха медийных персон, способствующего росту их популярности и востребованности (Е.В. Вовк, Н.В. Горбунова, Е.В. Пименова, И.С. Сёмкина, И.Ю. Соколова). Применимо данное понятие и к педагогическим работникам, в том числе реализующим свои обязанности в условиях вуза (А.Д. Беликов, И.В. Гужва, А.А. Есипова, И.Ю. Ильина). На первый взгляд, использование такой терминологии для описания процессов, происходящих в сфере образования, свидетельствует о негативных тенденциях – формировании потребительского общества и подмене истинных ценностей внешними броскими деталями в целях получения прибыли за счёт оказания образовательных услуг. В этом положении, безусловно, есть доля правды. Но вместе с тем для понимания феномена персонального имиджа современного преподавателя необходимо уточнить некоторые детали, учёт которых поспособствует его восприятию не как однозначно негативного явления.

Прежде всего, многие современные авторы (Т.Е. Исаева, И.Ю. Ильина, Е.В. Пименова) отмечают, что достаточный уровень сформированности соответствующего качества благоприятствует росту профессиональной конкурентоспособности преподавателя. Происходит это благодаря самореализации педагога через признание обществом его заслуг на профессиональном и иных поприщах. Более того, сформированный на надлежащем уровне имидж профессорско-преподавательского состава будет во многом способствовать созданию и закреплению благоприятного общественного мнения о той образовательной организации, в которой он занят (верно и обратное) [3]. Особенно рельефно обе эти тенденции

проявляются в современном образовательном пространстве, характеризующемся высоким уровнем информатизации.

Имидж вузовского педагога вошёл в число его значимых характеристик не в последние годы. Преподаватели, задействованные в организациях, деятельность которых связана с реализацией программ ВО, стремились к его созданию, начиная с первых веков существования таковых. Уже в XIII в. они охотно занимались саморекламой в ходе учебных занятий [1]. Это позволяло средневековым педагогам добиваться двух целей. Во-первых, профессор с положительным имиджем привлекал больше слушателей. Следовательно, учитывая тот факт, что главным источником средств к существованию для него в те годы была плата за лекции, вносимая каждым учащимся, прямо пропорционально имиджу рос и заработок преподавателя. Во-вторых, от степени сформированности соответствующей характеристики зависела благосклонность представителей церкви, которая в то время являлась центром интеллектуальной жизни [2]. В Средневековье и раннее Новое время основными слагаемыми имиджа педагогического работника сферы ВО считались интеллект, ораторские способности, остроумие. Они же зачастую определяли его шансы на победу как участника научных дискуссий [1].

Тем более удивительно, что при обилии специальной литературы, посвящённой соответствующим характеристикам школьных учителей, интерес исследователей к данному качеству педагогических работников высшей школы начал проявляться сравнительно недавно. С другой стороны, сегодня практически все авторы говорят о перспективности его формирования (А.Д. Беликов, Н.В. Горбунова, И.В. Гужва, А.А. Есипова, Е.В. Пименова, И.С. Сёмкина).

При этом для наиболее полного раскрытия темы нашего исследования важно отметить тот факт, что в настоящее время профессиональная деятельность преподавателя обогатилась некоторыми новыми составляющими. Соответствующие метаморфозы в ней произошли, конечно, не сами по себе. Они отражают более глубокие изменения, фиксирующиеся и в характере педагогического труда, и в требованиях социума к успешному учёному-педагогу, обусловленные, в свою очередь, особенностями текущего этапа развития социальной, экономической и культурной сфер (А.Д. Беликов, И.В. Гужва, И.Ю. Ильина).

Например, интенсифицировавшаяся в ходе борьбы с пандемией COVID-19 реализация технологий дистанционного и смешанного обучения привела к существенному расширению использования разного рода аппаратного, программного обеспечения и цифровых ресурсов. Таким образом, у преподавателей современных вузов появились реальные условия для активного формирования персонального образа в цифровом формате. Этот феномен, как правило, обозначают термином «цифровой имидж» (ЦИ) [3].

Приемлемый уровень развития такового предоставляет педагогу высшей школы широкий спектр возможностей для демонстрации системы собственных

профессиональных и личностных качеств, степени их соответствия обновлённым целям образовательной и научной деятельности. При этом, как уже говорилось выше, на настоящий момент фиксируется явный дефицит исследований, посвящённых специфике ЦИ как способа повышения авторитетности и узнаваемости преподавателя, его целенаправленного самореклинга и самоактуализации. До сих пор сохраняется необходимость уточнения сущностной и структурной характеристик данного феномена, проведение разграничения между обозначающей его дефиницией, с одной стороны, и прочими, близкими по смыслу понятиями – с другой. Частичной ликвидации соответствующих недостатков посвящена наша статья.

Её цель, таким образом, состоит в демонстрации специфики цифрового имиджа педагога, осуществляющего деятельность в условиях современной организации высшего образования.

Цели этой соответствуют следующие задачи:

- провести теоретический анализ понятий «имидж», «цифровой имидж» применительно к преподавателю высшей школы;
- охарактеризовать основные особенности процесса формирования ЦИ у педагогического работника соответствующей сферы;
- выделить основные условия, способствующие повышению его эффективности;
- продемонстрировать связь между спецификой развития данного показателя у современного преподавателя, с одной стороны, и его структурной характеристикой – с другой;
- учитывая соответствующие факторы, описать структуру ЦИ.

При решении перечисленных выше задач нами широко применялись следующие методы исследования:

- рефлексия собственного педагогического опыта;
- анализ литературы, на страницах которой так или иначе затрагиваются интересующие нас вопросы.

Научная новизна статьи состоит в рассмотрении основных характеристик процесса формирования ЦИ у педагогического работника системы высшего образования.

Теоретическая значимость сводится к тому, что в рамках настоящего исследования был проведён анализ понятий «имидж» и «цифровой имидж» применительно к современному преподавателю.

Практическая значимость заключается в демонстрации связи, существующей между спецификой процесса развития соответствующего показателя и структурными особенностями такового.

В настоящее время широкое использование в различных, в том числе научных, публикациях слово «имидж» зачастую сопряжено с определёнными затруднениями. Связаны они, главным образом, с многозначностью данной дефиниции в английском языке, из которого она происходит (англ. – image). К этому фактору добавляется ещё один, а именно – тенденция, при которой, заимствуя иноязычные слова, их начинают использовать, не до конца понимая истинного значения.

В результате термин «имидж» нередко используется отечественными СМИ (в ряде случаев и теми, что освещают результаты передовых исследований) в негативном контексте. Им обозначают нечто, близкое по смысловому наполнению к понятиям «обман» или «притворство». Сами учёные также не всегда демонстрируют его корректное понимание. В статьях, тезисах докладов и монографиях «имидж» часто бывает почти синонимичен «саморекламе», «репутации» или «образу» [1]. Отсюда следует, что, прежде чем рассматривать феномен ЦИ применительно к современному преподавателю высшей школы, необходимо разораться с сутью первой из составляющих соответствующей категории.

В первую очередь отметим, что данное понятие по своей природе является двойственным (табл. 1).

Таблица 1

Структура понятия «имидж»

№ п/п	Элементы	Проявление
1.	Продукт сознательной деятельности индивида	Находит своё отражение во внешности, манере поведения, особенностях речи человека (в том числе реализующего обязанности преподавателя организации ВО), а также осознанном стремлении к коррекции справочной информацией о самом себе, содержащейся в любых источниках. Тем самым личностью преследуется цель произвести на окружающих необходимое ей впечатление [4]. В этом значении «имидж» приближается к таким понятиям, как «самореклама» или «самореклама»
2.	След, который оставляет в памяти окружающих упоминание конкретного человека	Сохранившиеся впечатления, формирующие отношение к личности. В этом смысле интересующая нас дефиниция соответствует понятиям «репутация» или «образ»

По причине подобных особенностей содержательной стороны нередко понятие «имидж» отождествляется с термином «образ». Однако и это не вполне корректно. Ведь если мы обратимся к смысловому наполнению последнего, то увидим, что оно совпадает с «имиджем» лишь в тех случаях, когда речь заходит только о «пассивном отражении» индивида, сформированном в сознании окружающих. Более того, пересекаясь с интересующей нас категорией, «образ» оказывается несколько шире неё. Ведь, согласно современным данным (Н.В. Горбунова, Е.В. Вовк, Т.Е. Исаева), образ преподавателя высшей школы объединяет в себе и названные выше элементы его персонального имиджа, и имиджа той профессии, к которой он готовит студентов, и имиджа ОО, где такой педагог работает.

Благодаря охарактеризованным выше особенностям интересующая нас дефиниция носит междисциплинарный характер. Она выступает объектом изучения следующих наук: искусствоведение, культурология, социология, политология и философия. Безусловно, значимой она является и для отраслей знания, относимых к психолого-педагогическим [2].

В частности, говоря об имидже занятого в соответствующей сфере работника, следует упомянуть, что сегодня активность профессорско-преподавательского состава связана с постоянной коммуникацией. Её участниками являются студенты; их родители или опекуны; коллеги; кураторы групп; представители методических служб; руководство кафедры, отделения, факультета, вуза; научное сообщество; государственные и коммерческие структуры, выступающие в роли заказчиков кадров; функционеры органов государственного регулирования в сфере ВО [5]. Как видим, спектр партнёров такого педагога по социальному взаимодействию чрезвычайно широк. И следует при этом учесть, что в ходе такового у каждого из них формируется определённый образ преподавателя высшей школы, основанный на анализе его профессиональных знаний, внешнего вида, стиля речи и иных аспектов.

Быть может, именно по причине столь широких социальных контактов, реализуемых преподавательским составом вузов и педагогами вообще, в воспоминаниях большинства людей остаются впечатления, связанные с образом первой учительницы, мудрого «предметника» на этапах освоения программ основного общего и среднего общего образования и/или любимых преподавателей в колледже, вузе [3]. Принадлежащая к типу «человек – человек» профессия педагога является одной из тех, особенности которых способствуют глубокому «импринтингу» качеств одного индивида в сознании других (Н.В. Горбунова, Т.Е. Исаева, Е.В. Пименова, И.С. Сёмина). Отсюда следует, что в современных условиях развития сетевых технологий педагоги, осуществляющие деятельность в стенах учреждений высшего образования, с необходимостью должны характеризоваться не только системой профессиональных и личностных компетенций, необходимых для успешной реализации профессиональной деятельности. Важной для них является также система представлений о путях формирования имиджа, в том числе цифрового.

Сегодня исследователями в число основных составляющих данной характеристики преподавателя включаются особенности его внешности, самооценки, совокупность моральных и этических ценностей, линия поведения, демонстрируемая в тех или иных ситуациях, характер, темперамент, аудиовизуальная культура, педагогическая рефлексия и некоторые другие качества (И.В. Гужва, Е.В. Пименова, И.Ю. Соколова). При этом вплоть до начала XXI в. отечественные авторы для обозначения совокупности данных характеристик зачастую использовали такие термины, как «портрет» или «образ». Понимание того, что формируют они именно имидж, пришло лишь в новом тысячелетии (А.Д. Беликов, Е.В. Вовк, Н.В. Горбунова, Ю.В. Сорокопуд). Большинство появившихся с тех пор работ могут быть разделены на две группы (табл. 2).

Таблица 2

Основные подходы современных российских авторов к анализу имиджа педагога

Группа	Суть подхода
1.	Интересующий нас феномен рассматривается путём теоретического анализа особенностей образовательной, просветительской, научно-исследовательской и иной активности преподавателя
2.	Рассмотрение имиджа базируется на результатах эмпирических исследований – проведения опросов с другими субъектами образовательных отношений (администрация вуза, коллеги, учащиеся), что, в свою очередь, предоставляет определённые возможности для выявления наиболее привлекательных черт преподавателя [5]

В последнее время усилия учёных также концентрируются на выявлении видов и структуры исследуемого феномена (Н.В. Горбунова, И.В. Гужва, Т.Е. Исаева, Е.В. Пименова, И.С. Сёмина, И.Ю. Соколова). В результате научный тезаурус периодически пополняется новыми его атрибутивами. Результатом этих процессов стало то, что к настоящему моменту имидж преподавателя высшей школы рассматривается не только как набор представлений о нём, спонтанно возникших в массовом сознании, но и в качестве целенаправленной деятельности, поддающейся контролю и регулированию, которая выполняется самим

Таблица 3

Социокультурные условия, детерминирующие необходимость формирования ЦИ современного преподавателя высшей школы

№ п/п	Условие	Его влияние на процесс становления цифрового имиджа педагогического работника организации ВО
1.	Психологические особенности поколения, к которому сегодня относится большинство студентов вузов, сформированного в цифровой среде	Так называемое поколение Digital Natives привыкло воспринимать персонажей игр и фильмов как целостные образы, функционирующие в цифровом пространстве с присущими им особенностями биографии, теми или иными социальными статусами. Таким образом, многие его представители склонны к экстраполяции соответствующих представлений на преподавателей, которые ведут у них занятия. Отсюда следует, что некоторые студенты демонстрируют стремление к получению данных о своих педагогах, выходящих за рамки учебного процесса, осуществляя, например, поиск их профилей в социальных сетях. Это делает возможной и необходимой деятельность педагогических работников, направленную на корректировку содержательной стороны информации о своей деятельности, презентуемой таким путём, а равно и средств её подачи [1]. Такого рода данные должны, с одной стороны, отражать индивидуальность создателя, с другой – соответствовать требованиям, которые к педагогическим работникам предъявляют общественность и авторы нормативно-правовых актов различного уровня. Соответствующий контент – инструмент саморепрезентации преподавателя как эксперта в своей предметной области, а равно и субъекта деятельности, направленной на обучение и воспитание будущих профессионалов
2.	Доступность цифровых сервисов практически для всех участников образовательных отношений	Почти неограниченный доступ к ресурсам сети Интернет позволяет сравнительно легко найти информацию о любом сотруднике университета, а предыдущее условие делает такие попытки со стороны студентов весьма вероятными. В ряде случаев такого рода информация бывает искажённой или ложной. Этим обуславливается необходимость активного участия преподавателя в работе над собственным имиджем, а значит, постижения им основ саморекламы и самомаркетинга. Выше уже упоминалось, что они не должны ассоциироваться с понятием «имидж». Однако данные феномены вполне могут стать действенными инструментами, обеспечивающими его эффективную генерацию и дальнейшее поддержание
3.	Расширение использования в образовательном процессе элементов геймификации, эдьютейнмента и др.	Позволяет современному преподавателю использовать при создании ЦИ различные аватары и вымышленные образы. Будучи мощным (во всяком случае, когда речь идёт о взаимодействии с современными молодыми людьми) средством виртуальной самопрезентации, такие инструменты позволяют создать впечатление о преподавателе в условиях массовой реализации онлайн-взаимодействия. Их использование может послужить действенным фактором влияния на большинство студентов современных вузов, например, при формировании у них мотивации учения [5]
4.	Изменившиеся требования к цифровой грамотности преподавателей со стороны социума	Сегодня преподаватель высшей школы, подобно большинству других специалистов, должен владеть комплексом навыков, связанных с эффективным применением цифровых технологий в собственной деятельности. В совокупности с их доступностью это означает, что значимым аспектом формирования положительного имиджа преподавателя в цифровой среде является умение использовать цифровые устройства и сервисы; по мере необходимости ориентироваться в медийном пространстве; умение работать в специфической информационной среде вуза с её цифровыми инструментами [2]

педагогом в условиях современного постиндустриального общества с характерным для него высочайшим уровнем информатизации (Н.В. Горбунова, Е.В. Бовк, Т.Е. Исаева, Е.В. Пименова).

Закономерным в этой связи выглядит введение в научный оборот понятия «цифровой имидж». Дело в том, что социум, характеризующийся отмеченными выше чертами, позволяет профессорско-преподавательскому составу вузов взглянуть на себя, на степень развития вышеописанных слагаемых собственного имиджа «со стороны» при максимальном учёте позиции обучающихся и иных субъектов образовательных отношений [3]. Таким образом, феномен цифрового имиджа представляет собой «продолжение» педагога или, вернее, отражение в информационном поле его мыслей и деятельности.

В силу текущего уровня развития соответствующей инструментальной базы у современного преподавателя высшей школы имеются большие возможности для генерации компонентов собственного ЦИ. При этом цифровой имидж можно трактовать как концентрированный контент, содержащий информацию о преподавателе системы ВО, затрагивающую как его профессиональные, так и личностные характеристики, а равно и результаты практической деятельности в виде электронных версий учебно-методических и научных разработок. Размещением личных цифровых ресурсов в информационном пространстве может заниматься как сам педагог-учёный, так и его работодатели, студенты, представители общественных организаций, заинтересованных в адекватном отображении результатов деятельности преподавателей [2].

Отдельно хотелось бы отметить научную электронную библиотеку eLIBRARY.RU, в которой должны быть зарегистрированы все преподаватели отечественной высшей школы и в которой отражаются все научные публикации преподавателя. Для работодателя представленные публикации являются свидетельством эффективности научной деятельности преподавателя, а для студентов – возможностью выбрать научного руководителя ВКР, магистерской, кандидатской диссертации, исходя из его научных интересов, отражённых в опубликованных работах. В этой связи личная страничка преподавателя на eLIBRARY.RU вносит свой вклад в формирование цифрового имиджа преподавателя.

Интенсивная компьютеризация всех сфер деятельности современного человека сформировала социокультурные условия, детерминирующие необходимость планомерного формирования ЦИ современного преподавателя высшей школы (табл. 3).

Таким образом, сегодня преподаватель может сформировать свой ЦИ с учётом существующих требований к успешному педагогу. Это позволит ему с максимальной степенью адекватности восприниматься прочими субъектами учебно-воспитательного процесса, а значит, индивидуализировать соответствующие представления за счёт внедрения уникальных биосоциальных характеристик. Таким образом расширятся возможности для того, чтобы сделать его

имидж неповторимым, запоминающимся. Следовательно, реализуя активность, направленную на становление ЦИ, современный преподаватель, задействованный в реализации программ высшего образования, с необходимостью должен осуществлять в цифровой среде следующие действия: объективную оценку эффективности хода собственного труда и его результатов [1]; поиск оптимальных путей для дальнейшего профессионального и личностного самосовершенствования; педагогическую рефлексию [4].

Авторы настоящей статьи склонны полагать, что структуре цифрового имиджа присущи специфические компоненты. Пожалуй, главный из них – приемлемый уровень владения не только навыками целевого использования информационных технологий, но и методикой размещения профессиональных ресурсов в сетевой среде. Этим, в свою очередь, обуславливается специфика коммуникативного поведения и подбора элементов внешнего вида в соответствии с особенностями, присущими дистанционному и смешанному форматам реализации образовательных программ [5; 6]. Данная структура представлена в табл. 4.

Таблица 4

Структура цифрового имиджа современного педагогического работника, реализующего профессиональные обязанности в условиях вуза

Специфические компоненты цифрового имиджа
Компетенции, необходимые для полномасштабной реализации возможностей современных цифровых технологий
Представления об эстетичном/неэстетичном, уместном/неуместном в плане оформления страниц в социальных сетях либо на сайте организации
Знакомство с профессионально ориентированными цифровыми ресурсами и их возможностями [2]
Соответствие внешнего облика существующим представлениям об этике сетевого общения
Умение продуктивно реализовывать вербальную и невербальную коммуникацию при осуществлении образовательной деятельности в дистанционном и смешанном форматах
Умение генерировать содержательный и лёгкий для восприятия будущими профессионалами цифровой контент

Подводя итог рассмотрению специфики цифрового имиджа современного преподавателя высшей школы, в первую очередь отметим, что формирование соответствующей характеристики является необходимым. Сформированный положительный цифровой имидж позволит повысить эффективность деятельности как самого педагогического работника, так и вуза, в стенах которого он реализует свои профессиональные обязанности. В частности, сюда относятся

научные статьи преподавателя, учебные пособия, разработанные тестовые задания, которые выложены в сети Интернет и могут быть использованы в учебном процессе.

В свою очередь, работа по формированию цифрового имиджа современного преподавателя высшей школы детерминирована комплексом условий, сложившихся в образовательной практике: психологическими особенностями поколения, к которому сегодня относится большинство студентов вузов, сформированного в цифровой среде; доступностью цифровых сервисов для всех участников образовательных отношений; расширением использования в образовательном процессе элементов геймификации, эдьютейнмента, ИИ и иных инновационных технологий; изменившимися требованиями к цифровой грамотности преподавателей со стороны социума.

К ведущим компонентам цифрового имиджа преподавателя высшей школы относятся компетенции, необходимые для полномасштабной реализации возможностей современных цифровых технологий; сформированные представления об эстетичном/неэстетичном, уместном/неуместном в плане оформления страниц в социальных сетях либо на сайте организации; умение использовать в педагогической деятельности возможности профессионально ориентированных цифровых ресурсов; соответствие деятельности преподавателя существующим представлениям об этике сетевого общения; сформированные умения продуктивно реализовывать вербальную и невербальную коммуникацию при осуществлении образовательной деятельности в дистанционном и смешанном форматах; умение генерировать содержательный и доступный для восприятия цифровой контент.

Библиографический список

1. Исаева Т.Е. Цифровой имидж преподавателя высшей школы: теоретическое обоснование целесообразности создания. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2022; № 7 (99): 130–138.
2. Исаева Т.Е. Создание цифрового имиджа преподавателя высшей школы: цели, возможности и препятствия (результаты эмпирического исследования). *Концепт*. 2023; № 7: 98–113.
3. Горбунова Н.В., Вовк Е.В. Особенности цифрового имиджа педагога высшей школы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 302–305.
4. Пименова Е.В., Семина И.С., Соколова И.Ю. Формирование имиджа будущего педагога в процессе профессиональной подготовки. *Концепт*. 2013; № 1: 296–302.
5. Беликов А.Д., Рубцов В.В., Сорокопуд Ю.В. Цифровые технологии как средство формирования конкурентоспособности будущих педагогов-музыкантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 378–381.
6. Гужва И.В. Психологические особенности формирования образа преподавателя в процессе восприятия студентами в условиях современного образовательного пространства. *Психология когнитивных процессов*. 2022; № 11: 36–45.

References

1. Isaeva T.E. Cifrovoy imidzh prepodavatelya vysshej shkoly: teoreticheskoe obosnovanie celesoobraznosti sozdaniya. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2022; № 7 (99): 130-138.
2. Isaeva T.E. Sozdanie cifrovogo imidzha prepodavatelya vysshej shkoly: celi, vozmozhnosti i prepyatstviya (rezul'taty `empiricheskogo issledovaniya). *Koncept*. 2023; № 7: 98-113.
3. Gorbunova N.V., Vovk E.V. Osobennosti cifrovogo imidzha pedagoga vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 302-305.
4. Pimenova E.V., Semina I.S., Sokolova I.Yu. Formirovaniye imidzha buduschego pedagoga v processe professional'noj podgotovki. *Koncept*. 2013; № 1: 296-302.
5. Belikov A.D., Rubcov V.V., Sorokopud Yu.V. Cifrovye tehnologii kak sredstvo formirovaniya konkurentosposobnosti buduschih pedagogov-muzykantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 378-381.
6. Guzha I.V. Psihologicheskie osobennosti formirovaniya obraza prepodavatelya v processe vospriyatiya studentami v usloviyakh sovremennogo obrazovatel'nogo prostranstva. *Psihologiya kognitivnykh processov*. 2022; № 11: 36-45.

Статья поступила в редакцию 27.01.25

УДК 372

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-304-306

He Xinxing, lecturer, Xi'an International University (Xi'an, China), E-mail: hexinxing@xaiu.edu.cn
Gao Yuyuan, PhD student, Fudan University (Shanghai, China), E-mail: 459840903@qq.com

ANALYSIS OF PHONETIC MATERIAL OF STUDY TEXTBOOKS DESIGNED FOR STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF MASTERING THE RHYTHMIC STRUCTURE OF THE LANGUAGE. Mastering phonetic and phonological skills of the Russian language by foreign students can be particularly difficult due to the rich rhythmic organization of the Russian language. In this regard, the analysis of existing teaching aids in relation to their effectiveness in teaching students whose native language rhythmic structure differs significantly from Russian is of particular importance. In this paper, the authors examine sections of three teaching aids aimed at mastering phonetic and phonological skills using a comprehensive methodology that includes descriptive, classificatory and comparative approaches. It is found that of out of the three textbooks, the two books are the most suitable for teaching students whose native language rhythmic structure differs significantly from Russian, while the third textbook is more suitable for teaching students whose native language rhythmically belongs to or is close to the Slavic group. After conducting a comprehensive analysis of the educational material and exercises, including descriptive, classification and comparative approaches, the researchers reveal that the textbooks by M.N. Kharlova and I. Gobzova suit the use of students whose native language is rhythmically different from Russian best.

Key words: rhythmic structure of Russian, stress, phonetic and phonological skills, RKI

Хэ Синьсин, ст. преп., Сианьский интернациональный университет, г. Сиань, E-mail: hexinxing@xaiu.edu.cn
Гао Юйюань, аспирант, Фуданьский университет, г. Шанхай, E-mail: 459840903@qq.com

АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКА

Освоение фонетико-фонологических навыков русского языка иностранными студентами может представлять особую сложность, вызванную богатой ритмической организацией русского языка. В связи с этим анализ существующих учебных пособий в отношении их эффективности для обучения студентов, ритмическая структура родного языка которых значительно отличается от русского, имеет особую важность. В данной работе нами были рассмотрены разделы трех учебных пособий, нацеленных на освоение фонетико-фонологических навыков с применением комплексной методологии, включающей в себя дескриптивный, классификационный и сравнительный подходы. Было выяснено, что из трех проанализированных учебников, два являются наиболее подходящими для обучения студентов, ритмическая структура родного языка которых значительно отличается от русского, тогда как третий учебник больше подходит для обучения студентов, родной язык которых по ритмической структуре принадлежит или близок к славянской группе. После проведения комплексного анализа учебного материала и упражнений, включающего в себя дескриптивный, классификационный и сравнительный подходы, нами было выяснено, что наиболее подходящими для использования со студентами с отличиями в ритмической организации родного языка стали учебники М.Н. Харловой и И. Гобзовой.

Ключевые слова: ритмическая структура русского языка, ударение, фонетико-фонологические навыки, РКИ

Обязательными компонентами при освоении коммуникативных компетенций в рамках владения иностранным языком являются фонетическая и фонологическая компетенции, включающие в себя требования по соблюдению фонологических и орфоэпических правил в устной речи [1; 2].

Так, фонетическая компетенция представляет собой комплекс знаний, умений и навыков в рамках фонетических характеристик языка [3]. Данная компетенция включает в себя как понимание состава звуковых элементов языка, так и фонетические умения, слухопроизносительные и ритмико-инновационные навыки

[3; 4]. Освоение фонетики позволяет учащимся воспринимать и воспроизводить звуки в речевом потоке на адекватном уровне, а также понимать смысл устного речевого акта [3; 4].

При этом фонологическая компетенция содержит в себе знания в области звуковой системы, ритмической структуры языка, принципах ударения и мелодики, а также умение пользоваться данными знаниями в процессе коммуникации. В рамках изучения иностранного языка эта компетенция необходима для развития умения распознавать и воспроизводить просодические модели и незнакомые звуки при использовании изучаемого языка, а также членить непрерывный звуко-речевой поток на фонологические единицы [5; 6].

Поскольку язык является живой структурой с взаимосвязанными частями, обе эти компетенции представляют собой комбинированные фонетико-фонологические навыки, объединяющие умения и знания о фонетических и фонологических особенностях языка. Они нацелены на достижение умения воспринимать и воспроизводить звуковой отрывок речи, а также понимание его значения. Фонетико-фонологические навыки считаются сформированными у студента в случае наличия смысловозначительного слуха и координации между звуками в речевом потоке, их различением и произношением [7; 8]. Таким образом, данные навыки являются не менее важными, чем лексические и грамматические, для адекватного использования иностранного языка [7; 8].

В связи с тем, что неудовлетворительный уровень слухопроизводительных умений может привести к коммуникативным проблемам, а правильность произношения и восприятия звукового отрезка речи позволяет студенту понять семантическое содержание и коммуникативную цель речевого акта, фонетико-фонологические навыки являются важными для успешного освоения коммуникации на иностранном языке [1, 5, 6]. Так, методика преподавания и изучения русского языка как иностранного включает в свою программу освоение фонетико-фонологических навыков на всех этапах обучения. Однако основное внимание данным компетенциям уделяется на начальном этапе [9].

При освоении фонетико-фонологических навыков в рамках иностранного языка, в том числе и русского, сложности могут вызвать такие элементы, как некоторые гласные и согласные звуки, отсутствующие в родных языках студентов, собственные правила редукции и ассимиляции, а также ритмическая структура, включающая в себя ударение, мелодику и интонацию [9; 10]. При этом изучение ритмической структуры русского языка может вызывать особую трудность [10].

Так, анализ фонетико-фонологического материала в учебно-методических пособиях для изучения русского языка как иностранного с позиции восприятия ритмических особенностей родного и изучаемого языков является важной и неизученной в полном объеме темой, что подчеркивает актуальность настоящей работы.

При этом существует три основных причины возникновения подобного затруднения:

- 1) родной язык организован проще изучаемого в плане ритмических характеристик, что осложняет восприятие различий между ударными и безударными слогами;
- 2) родной язык организован сложнее изучаемого в отношении ритмических характеристик, что приводит к более тонкому восприятию отличий, которые для носителей являются несущественными;
- 3) родной и изучаемый языки имеют сходства в ритмической организации на некоторых участках, что вызывает искажение ритмической структуры на несопадающих участках [10].

Так, целью настоящей статьи является анализ материалов по освоению ритмической организации русского языка в учебных пособиях, предназначенных для получения фонетико-фонологических навыков в рамках их универсальности для обучения студентов, родные языки которых обладают различной ритмической структурой.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: (1) рассмотрение схожих и различных элементов в программе обучения учебных пособий; (2) изучение плюсов и минусов учебных пособий в рамках преодоления сложностей в освоении ритмической организации русского языка; (3) определение того, какое из анализируемых учебно-методических пособий является наиболее универсальным с точки зрения ритмической структуры родных языков студентов, изучающих русский язык как иностранный.

В ходе исследования применялись следующие методы исследования: сбор материала, дескриптивный, классификационный и сравнительный подходы для анализа упражнений и фонетико-фонологического материала.

Новизна настоящего исследования заключается в том, что данные учебные пособия еще не анализировались ранее с точки зрения нацеленности на помощь в изучении ритмической организации русского языка для студентов с разными ритмическими структурами в родных языках.

Данная работа обладает теоретической значимостью, поскольку процедура исследования может быть использована для дальнейших научных изысканий в данном направлении. При этом практическая значимость заключается в возможности учета и применения полученных результатов при создании учебных

программ и учебно-методических комплексов для обучения русскому языку как иностранному.

Для проведения анализа в рамках данного исследования использовались разделы по освоению фонетико-фонологических навыков из трех учебных пособий для изучения русского языка как иностранного:

- 1) Гобзова И. «Практические упражнения по фонетике русского языка» [11];
- 2) Меренкова Л.А. и другие. «Русский язык как иностранный (Начальный курс). Часть 1» [12];
- 3) Харлова Н.М. «Практическая фонетика русского языка. Часть 1» [13].

Упражнения, посвященные освоению фонетико-фонологических навыков и, в частности, ритмической организации русского языка, прошли три этапа анализа, включая описание структуры и цели, классификация на основании данных параметров и сравнительный анализ.

Подобный выбор исследовательского материала обуславливается необходимостью рассмотреть учебные пособия с разным уровнем включения языковых компетенций и теоретико-практического материала. Так, например, в учебнике, разработанном Л.А. Меренковой и другими, обучение фонетико-фонологическим навыкам происходит параллельно с освоением лексическо-грамматических компетенций. При этом учебное пособие И. Гобзовой представляет собой сборник упражнений для развития фонетико-фонологических навыков с краткой теоретическо-информационной справкой в начале каждого урока, а учебник Н.М. Харловой является комплексным пособием по освоению подобных навыков, подкрепленным теоретическими разделами и блоками практических заданий для освоения фонетико-фонологических навыков.

Анализ исследовательского материала проводился в рамках проверки содержания в учебных пособиях на наличие тех элементов, которые являются необходимыми для освоения ритмической структуры русского языка студентами с различной ритмической организацией родных языков:

- сведения и отработка артикуляции звуков в ритмике языка;
- сведения о транскрипционных особенностях русского языка и отработка фонетического разбора отдельных лексических единиц, словосочетаний и фраз;
- сведения и отработка редукций и ассимиляций звуков в речи;
- разметка ударения внутри слова и внутри предложения для правильной постановки мелодики;
- интонационная разметка и отработка основных интонационных конструкций.

Каждый из указанных выше элементов является важным для полноценного освоения фонетико-фонологических навыков в особенности для тех студентов, ритмическая организация родного языка которых сильно отличается от изучаемого ими языка. Так, в связи с тем, что в русском языке содержится большое количество согласных звуков, и различные их комбинации могут представлять особую сложность для носителей тех языков, где согласные звуки обязательно чередуются гласными, отработка их адекватной артикуляции является основой для освоения ритмической структуры русского языка.

Также мелодика отдельных лексических единиц напрямую зависит от правил редукции и ассимиляции, которые также содержатся в русском языке в большом объеме, отработка которых осуществляется посредством транскрибирования и фонетического разбора.

К тому же особое место в освоении ритмической структуры языка играют понимание системы ударений внутри лексической единицы и внутри предложения, а также интонационные модели, присущие языку. Все это обуславливает выбор указанных выше критериев для проведения анализа.

Анализ упражнений, посвященных освоению и развитию фонетико-фонологических навыков русского языка как иностранного, во всех трех учебных пособиях позволил нам получить результаты относительно эффективности данных учебников при обучении иностранных студентов с различным ритмическим составом родного языка.

Прежде всего, обратимся к табл. 1, где отображено наличие или отсутствие элементов обучения, необходимых для усвоения ритмической структуры русского языка:

В соответствии с табл. 1 можно отметить, что учебники И. Гобзовой и Н.М. Харловой являются наиболее полными для использования в учебных группах, студенты которых являются носителями языков с разными лексическими структурами, тогда как учебное пособие, разработанное Л.А. Меренковой и другими, нацелено на учащихся, имеющих знания в области славянской группы языков.

Также в своем пособии И. Гобзова использует два разных способа разметки ударения внутри слова, что может привести к путанице тех студентов, в ритмической организации родного языка которых отсутствует понятие ударения внутри слова.

Н.М. Харлова представляет большой пласт для отработки фонетических особенностей русского языка, уделяет большое внимание интонационным конструкциям и артикуляции сложных звуковых композиций. Однако упускается отработка ритмики безударных слогов, что может отразиться на воспроизведении ритмической структуры в целом, если в системе родного языка ударение является не столь ярко выраженным, как в русском.

Содержание элементов обучения, являющихся необходимыми для успешного освоения ритмической структуры русского языка для студентов с различными ритмическими структурами родных языков

№ п/п	Наименование элемента обучения	Гобзова И. «Практические упражнения по фонетике русского языка»	Меренкова Л.А. и другие. «Русский язык как иностранный (Начальный курс). Часть 1»	Харлова Н.М. «Практическая фонетика русского языка. Часть 1»
1.	Сведения и отработка артикуляции звуков в ритмике языка	+	-	+
2.	Сведения о транскрипционных особенностях русского языка и отработка фонетического разбора	+	-	+
3.	Сведения и отработка редукций и ассимиляций звуков в речи	+	-	-
4.	Разметка ударения внутри слова	+	+	+
5.	Разметка ударения внутри предложения	-	-	+
6.	Интонационная разметка и отработка основных интонационных конструкций	+	-	+

Наиболее неподходящим для изучения студентами с отличной ритмической структурой в родных языках стал учебник, разработанный Л.А. Меренковой и другими, поскольку, наряду с прочим, в нем отсутствуют сведения и отработка фонетического разбора и транскрибации, в связи с чем носители языков отличных от славянской группы могут испытать сложности с произношением безударных слогов, намеренно усиливать и делать более дифференцированными безударные гласные в словах «это» или «молоко», вследствие чего воспроизведение и восприятие ритмической структуры русского языка может нарушаться.

Таким образом, в данной работе нами были рассмотрены разделы, посвященные освоению фонетико-фонологических навыков, в трех учебных пособиях по изучению русского языка как иностранного в отношении эффективности их использования для обучения русскому языку студентов, являющихся носителями языков с ритмической организацией, сильно отличающейся от русского.

Так, после проведения комплексного анализа учебного материала и упражнений, включающего в себя дескриптивный, классификационный и сравнительный подходы, нами было выяснено, что наиболее подходящими для использования со студентами с отличиями в ритмической организации родного языка стали учебники М.Н. Харловой и И. Гобзовой, тогда как учебное пособие, разработанное Л.А. Меренковой и другими, больше подходит студентам, родной язык которых принадлежит славянской группе языков или является к ней близким.

Важно отметить, что настоящий анализ не говорит о том, что учебное пособие Л.А. Меренковой и других является более слабым, чем другие два учебника. Напротив, оно является наиболее подходящим для студентов, родной язык которых обладает близкой ритмической организацией, принадлежащий, например, к группе восточно-славянских языков, поскольку опускает те теоретико-практические разделы, которые уже были изучены студентами в рамках родного языка и повторное изучение которых может снизить интерес в изучении русского языка.

Библиографический список

- Любимова А.А. Эмпирические подходы к измерению уровня владения фонологической компетенции на английском языке как лингва франка. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; № 4 (6): 616–622.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2020. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Чернышова Н.М. Формирование эффективного фонетического компонента иноязычной коммуникативной компетенции. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2024; № 3: 75–80.
- Хомутова А.А. Фонетическая компетенция: структура, содержание. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия: Лингвистика. 2013; № 2 (10): 71–76.
- Монгина Ф.М., Говорухина Ю.А. Фонетические трудности формирования иноязычной фонетико-фонологической компетенции в условиях дистанционного обучения. *Вестник военного образования*. 2023; № 2 (41): 42–44.
- Пашков Е.С. Тестирование как форма контроля и оценки деятельности обучающихся при обучении русскому языку как иностранному. *IN SITU*. 2022; № 5: 75–77.
- Присная Л.Л. Фонетико-фонологическая компетенция и ее компонентный состав. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008; № 70: 287–289.
- Шукин А.Н. *Лингводидактический энциклопедический словарь*. Москва, 2007.
- Прохватилова О.А. О принципах создания корректировочного курса фонетики РКИ для носителей китайского языка. *Бархударовские чтения*. 2024; Т. 1: 89–92.
- Ван Д., Ли С. Анализ материалов по обучению китайских студентов фонетической природе русского языка: произношение, ритмика, ударение. *Педагогическое образование в России*. 2021; № 4: 74–83.
- Гобзова И. Практические упражнения по фонетике русского языка. *Педагогический факультет университета имени Масарика Брно*. 2016.
- Меренкова Л.А., Меренкова Л.Б., Ярослав Э.Э. и др. *Русский язык как иностранный (Начальный курс)*: учебно-методическое пособие: в 2 ч. Минск: Белорусский государственный медицинский университет, 2015; Ч. 1.
- Харлова Н.М. *Практическая фонетика русского языка*: учебно-методическое пособие по русскому языку как иностранному: в 2 ч. Шадринск: Шадринский государственный педагогический университет, 2019; Ч. 1.

References

- Lyubimova A.A. 'Empiricheskie podhody k izmereniyu urovnya vladeniya fonologicheskoy kompetencii na anglijskom yazyke kak lingva franka. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 4 (6): 616–622.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 2020. Available at: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>
- Chernyshova N.M. Formirovaniye effektivnogo foneticheskogo komponenta inoyazychnoy kommunikativnoy kompetencii. *Evrazijskij humanitarnyj zhurnal*. 2024; № 3: 75–80.
- Homutova A.A. Foneticheskaya kompetenciya: struktura, sodержanie. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2013; № 2 (10): 71–76.
- Mongina F.M., Govoruhina Yu.A. Foneticheskie trudnosti formirovaniya inoyazychnoy fonetiko-fonologicheskoy kompetencii v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Vestnik voennogo obrazovaniya*. 2023; № 2 (41): 42–44.
- Pashkov E.S. Testirovaniye kak forma kontrolya i ocenki deyatel'nosti obuchayushchihsiya pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *IN SITU*. 2022; № 5: 75–77.
- Prisnaya L.L. Fonetiko-fonologicheskaya kompetenciya i ee komponentnyj sostav. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008; № 70: 287–289.
- Schukin A.N. *Lingvodidakticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 2007.
- Prokhatilova O.A. O principah sozdaniya korrektyrovocnogo kursa fonetiki RKI dlya nositeley kitajskogo yazyka. *Barhudarovskie chteniya*. 2024; T. 1: 89–92.
- Van D., Li S. Analiz materialov po obucheniyu kitajskih studentov foneticheskoy prirode russkogo yazyka: proiznosheniye, ritmika, udareniye. *Pedagogicheskoe obrazovaniye v Rossii*. 2021; № 4: 74–83.
- Gobzova I. Prakticheskie uprazhneniya po fonetike russkogo yazyka. *Pedagogicheskij fakul'tet universiteta imeni Masarika Brno*. 2016.
- Merenkova L.A., Merenkova L.B., Yaros' E. E. i dr. *Russkij yazyk kak inostrannyj (Nachal'nyj kurs)*: uchebno-metodicheskoe posobie: v 2 ch. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2015; Ch. 1.
- Harlova N.M. *Prakticheskaya fonetika russkogo yazyka*: uchebno-metodicheskoe posobie po russkomu yazyku kak inostrannomu: v 2 ch. Shadrinsk: Shadrinskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2019; Ch. 1.

Статья поступила в редакцию 28.01.25

Avanesova T.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru

Fattakhova N.A., senior teacher, Foreign Languages Department, Naval Institute, Military Educational and Scientific Center "Naval Academy" n.a. N.G. Kuznetsov (Saint Petersburg, Russia), E-mail: fatta-nata@yandex.ru

Dementyeva O.I., senior teacher, Foreign Languages Department, Naval Institute, Military Educational and Scientific Center "Naval Academy" n.a. N.G. Kuznetsov (Saint Petersburg, Russia), E-mail: olik-dem@mail.ru

AN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE AS AN IMPORTANT ELEMENT OF MASTERING COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE LEARNERS. The

task of scientific research on improving the language competence of cadets at a naval university is the use of electronic educational resources for creating feedback in the process of solving situational problems of future professional activity associated with foreign language communication. Different modes of audio and video educational information, real mockups, authentic text material, interactive exercises, training bases, and training complexes of specialized departments for processing lexical units of naval subjects create conditions for students to fully immerse themselves in the language environment in order to improve their foreign language communication skills. It should be noted that the integration of mastered lexical information units, recommended by the standard phrases of the International Maritime Organization for mutual understanding in the communication process, helps to make the only right decisions on professional naval activities. The implementation of international search and rescue operations, humanitarian support, and the fight against pirates while passing through dangerous zones by merchant ships, as well as many other issues of international cooperation, joint exercises, and the exchange of military information, will expand the boundaries of cooperation.

Key words: electronic educational resource, language competencies, professional training, interactive learning technologies, visualization tools, intelligent maps, simulator training

Т.П. Аванесова, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru

Н.А. Фаттахова, ст. преп., Военный институт (военно-морской) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» имени Н.Г. Кузнецова, г. Санкт-Петербург, E-mail: fatta-nata@yandex.ru

О.И. Дементьева, ст. преп., Военный институт (военно-морской) ВУНЦ ВМФ «Военно-морская академия» имени Н.Г. Кузнецова, г. Санкт-Петербург, E-mail: olik-dem@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОСВОЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИМИ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

Целью научного исследования совершенствования языковой компетенции курсантов неязыковых вузов является применение электронных образовательных ресурсов, создающих обратную связь в процессе решения ситуационных задач будущей профессиональной деятельности, сопряженной с иноязычным общением. Различные формы аудио, видео учебной информации, реальные макеты, аутентичный текстовый материал, интерактивные упражнения, тренажерная база, учебно-тренировочные комплексы профилирующих кафедр для обработки лексических единиц военно-морской тематики создают обучающимся условия полного погружения в языковую среду с целью совершенствования иноязычных коммуникативных навыков. Следует отметить, что интегрирование освоенных лексических единиц информации, рекомендуемых стандартными фразами международной морской организации для взаимопонимания в процессе коммуникации, помогают принимать единственно правильные решения по вопросам профессиональной военно-морской деятельности. Безусловно, осуществление международных поисково-спасательных операций, гуманитарной поддержки, борьбы с пиратами при прохождении торговых судов опасных зон, так же как и многие другие проблемы международного сотрудничества, проведения совместных учений и обмена информацией военного характера, расширят границы взаимодействия.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, профессиональные компетенции, профессиональная языковая подготовка, интерактивные технологии обучения, средства визуализации, интеллект-карты, тренажерная подготовка

Необходимость освоения лексико-грамматических единиц информации на английском языке с целью осуществления профессиональной деятельности обусловлена развитием внешнеполитических событий в мире – ведением переговоров на английском языке, считающимися международными. Ужесточение требований к изучению английского возросло в связи с внешнеполитической обстановкой в мире, с нарушениями, связанными с прохождением нейтральных вод, а также в случаях борьбы с мошенниками, террористами.

Потребность формирования языковой подготовки обучающихся неязыковых вузов усиливается актуальностью настоящего времени. В сложной международной обстановке приоритетами нашей страны являются международное сотрудничество в области укрепления безопасности в мире, формирование отношений добрососедства с сопредельными государствами, предотвращение конфликтных ситуаций [1].

Кроме того, расширяются границы международного сотрудничества и обмена информацией военного характера; организуются и проводятся международные военные учения со странами Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ), а также регулярные морские взаимодействия и маневры (постоянное оперативное соединение Военно-морского флота России в Средиземном море, в частности Сирийской Арабской Республике), которые носят миротворческую и антитеррористическую направленность; развивается сотрудничество со странами Азиатско-Тихоокеанского региона по вопросам обеспечения международных гуманитарных и поисково-спасательных операций.

Анкетирование, проведенное среди студентов неязыковых вузов, курсантов морских и военно-морских вузов, слушателей курсов переподготовки и повышения квалификации, включало 250 респондентов, давших свое согласие на участие в педагогическом эксперименте повышения уровня языковой подготовки (100%) с целью интегрирования единиц информации на английском языке в свою будущую профессиональную деятельность для осуществления общения. На вопрос о высокой оценке уровня своих языковых знаний ответили лишь 45% участников опроса, среди которых 20% респондентов имели подготовку на немецком и французском языках. Отсюда следует признать, что отсутствие или слабая языковая подготовка к участию к конкуренции на рынке труда является низкой.

Для оперативного решения возникшей проблемы определена цель данного научного исследования – рассмотрение особенностей применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе для качественной подготовки обучающихся к конкурентоспособности при отборе специалистов к осуществлению профессиональной деятельности в рамках английского языка как международного.

Цель исследования: повышение уровня коммуникативных способностей, обучающихся в рамках английского языка, при использовании обучающих и контролирующих систем.

Объект исследования: процесс освоения лексико-грамматического материала на английском языке обучающимися для дальнейшего применения в профессиональной деятельности.

Задачи исследования:

- провести анализ процесса развития ЯК в системе высшего образования неязыковых вузов;
- раскрыть содержание понятия «языковая компетентность» курсантов морских и военно-морских вузов;
- разработка обучающих и контролирующих систем с целью создания условий, способствующих погружению в будущую профессиональную деятельность;
- разработка визуальных средств обучения, созданных совместно обучающимися и преподавателем, с учетом ведущих каналов восприятия обучающихся;
- апробация методики развития ЯК курсантов на основе использования электронных образовательных ресурсов.

Научная новизна: разработка информационных технологий для развития языковой компетенции обучающихся, интегрированной в профессиональную деятельность. Эффективность применения ЭОР способствует повышению мотивации в процессе освоения лексических единиц информации на английском языке как на практических занятиях, так и при самостоятельном обучении с использованием информационных программ.

Теоретическая значимость состоит в том, что электронные образовательные ресурсы ориентированы на развитие языковой и профессиональной

компетенций будущих специалистов неязыковых вузов. Современные информационные ресурсы могут способствовать индивидуальной подготовке из-за уменьшения часов аудиторного времени. Минимизация материальных затрат на покупку специальных курсов для тренировки и прохождения в портах и других населенных пунктах, так же, как и учеба под руководством репетитора, имеет свое положительное значение.

Практическая значимость состоит в целесообразности проектирования визуальных средств обучения на тренажерной базе профилирующих кафедр; эффективности разработки и внедрения компьютерных обучающих систем (КОС) в учебном процессе и для самостоятельной подготовки к профессиональной деятельности в рамках коммуникации на английском языке; преодолении дефицита времени и места прохождения подготовки к профессиональной деятельности и др.

Сущность феномена состоит в том, что использование электронных образовательных ресурсов для освоения лексико-грамматических структур английского языка как международного для осуществления коммуникативной деятельности актуально в настоящее время. Наличие электронных образовательных ресурсов способствует индивидуальному освоению единиц информации на английском языке при малых затратах времени в отличие от прохождения специальных курсов подготовки и переподготовки в учебных заведениях, посещения тренажерных занятий, уроков под руководством репетиторов.

Развитие языковой компетенции актуализируется как необходимое условие для осуществления устной и письменной коммуникации на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности. Успех будущего специалиста, связанного с общением на английском языке, зависит от формирования необходимых ключевых (общекультурных и профессиональных) компетенций, неотъемлемым компонентом которых является языковая компетентность.

В научных изысканиях О.В. Парахиной, О.В. Фадейкиной, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкиной, Е.В. Селезневой, В.В. Сафоновой, И.И. Галимзяновой и др. дано определение таких терминов, как «компетентность» и «компетентия», «компетентностный подход», «профессиональная компетентность», «языковая компетентия» и «языковая компетентность» (Н.С. Сахарова, А.В. Хуторской, Г.К. Селевко, С.Е. Шишова, И.Г. Агапова, Н.Г. Милованова, В.Н. Введенский, А.А. Леонтьев, Ю.Д. Апресян, М.В. Вятютнев, Е.Д. Божович, Н. Хомский, Джерри Дэвид, Дж. Равен и др.). Особенности языковой подготовки в неязыковом вузе, особенно в морском и военно-морском вузе, согласно ФГОС и квалификационным требованиям, заключаются в определении компонентов ЯК (лингвистическая, коммуникативная, социокультурная, информационно-аналитическая, стратегическая, дискурсивная и самообразовательная компетентия) при раскрытии содержания понятия «языковая компетентность», под которым понимается способность и готовность выпускника применить совокупность компетенций, необходимых для общей и военно-профессиональной коммуникации, а также способность и готовность принять единственно правильное решение типовой задачи труда (ТЗТ) при мобилизации своих внутренних ресурсов (знание иностранного языка, специфика профессиональной деятельности, когнитивные способности, вербальные и невербальные средства) с целью эффективного осуществления коммуникативного намерения на иностранном языке в конкретной ситуации.

Справедливо отметить, что тенденция к восприятию курсовых визуализированной информации, изменению в образе познавательной деятельности и стиле мышления дает возможность применять визуальные средства обучения. Существующие методы развития ЯК (грамматико-переводной, сознательно-сопоставительной, коммуникативной) и новые подходы на основе проектирования визуальных средств обучения (ВБ), спроектированные совместно силами преподавателя и обучающихся в соответствии с личными профильно ориентированными интересами и потребностями (задачами в рамках языковой подготовки) будущих специалистов ВМФ, позволят в значительной степени развить ЯК, поскольку служат средством компенсации ситуаций естественного общения, вызывают интерес к изучению дисциплины «Иностранный язык», активизируют эмоциональные катализаторы; создают реальные условия для качественного восприятия и отработки учебной информации. Активизация программы поведения, включая вербальные реакции, будет осуществляться при использовании всех типов памяти в процессе многократного повторения и станет «якорем» наилучшего запоминания ЛЕИ.

Выполненный анализ позволяет выделить наиболее популярные электронные образовательные программы, применяемые обучающимися для изучения английского языка в языковых вузах в настоящее время, не исключая методики и механизмы языковой подготовки для осуществления совместной миротворческой деятельности касательно военно-морской тематики.

Анализ образовательной деятельности, в частности в военных вузах, убеждает и обосновывает необходимость развития ЯК не только для осуществления коммуникации на иностранном языке в целях предотвращения или ведения опасной военной деятельности, но и на уровне межличностных отношений. Взаимопонимание приводит к урегулированию от простых до сложных вопросов профессиональной деятельности, выбору единственно правильного решения типовой задачи труда с использованием английского языка. В целях совершенствования системы образования предлагается уделять

внимание проблемам формирования подготовки кадров, совершенствования стандартов и квалификационных требований к профессиональной подготовке выпускников.

В учебном процессе должен быть достигнут высокий уровень технологии, методологии проектирования компьютерных программ обучения, тренировки и контроля уровня подготовки к профессиональной деятельности будущих специалистов. Предусматривается освоение специальности и нескольких дополнительных образовательных программ с акцентом на лингвистическую подготовку для общения на устном и письменном английском языке.

Вышеперечисленные факторы относятся к сфере деятельности морских специалистов торгового и военного флота в целях формирования профессиональной коммуникации и межличностного общения в условиях интернационального экипажа на иностранном языке [2; 3; 4]. Поскольку основными трудностями военно-морских вузов являются выполнение незапланированных указаний, участие в соревнованиях, совмещение воинской службы и учебы в период образовательного процесса, то (электронные образовательные ресурсы (ЭОР), КОС, тренажерно-обучающие системы (ТОС) способны обеспечить подготовку специалистов в условиях дефицита времени [5].

Следовательно, учитывая специфику военной образовательной деятельности, необходимо искать пути развития ЯК на основе совершенствования существующих методов обучения или применения новых.

На современном этапе военного образования наблюдается активное внедрение ЭОР в целях улучшения системы военного образования. МО РФ сформулировало требования по разработке электронных учебных изданий (учебных пособий и учебников), электронных библиотек, программного обеспечения и т. д. Проведены мероприятия по ориентированию рабочих программ развития вузов МО РФ на организацию современной инфраструктуры и учебно-материальной базы.

В соответствии с этими требованиями профессорско-преподавательский состав кафедры ИЯ разрабатывает цикл электронных учебных пособий (ЭУП) в программной среде «Библио-ЭУ», направленный на развитие языковой компетенции курсантов по профессиональной тематике. Такими средствами могут быть интеллект-карты, схемы, графики, таблицы, опорные конспекты и др., способствующими преобразованию исходного материала в соответствии с запросом и переосмыслением, рефлексией (рис.1) [6; 7; 8].

Мозговой штурм



Рис. 1. Интеллект-карта. Тренинг эффективного мышления

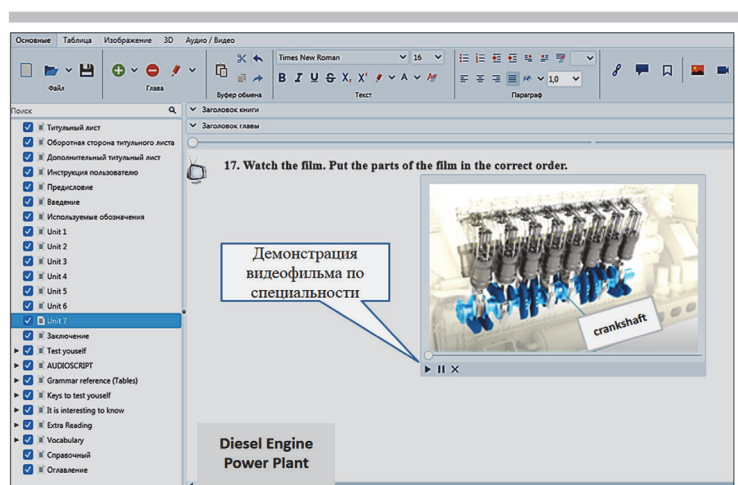


Рис. 2. Скриншот раздела электронного учебного пособия

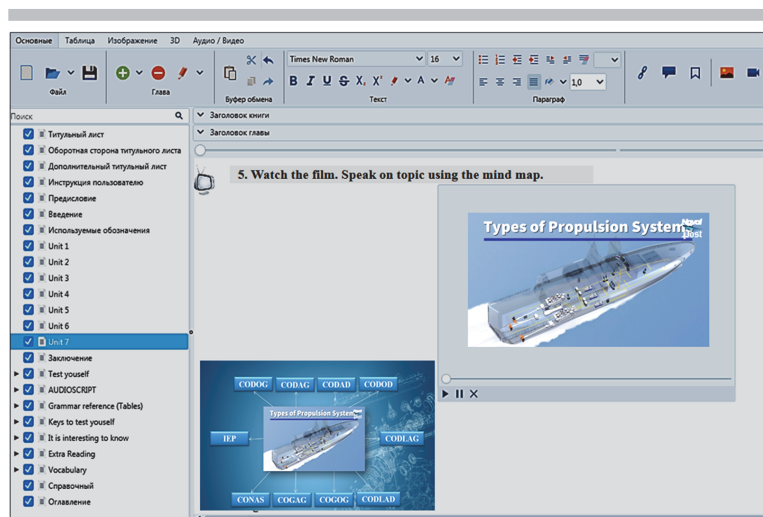


Рис. 3. Образец типов энергетических установок

Программная среда «Библио-ЭУ» позволяет обучающимся изучать учебный материал в интерактивном режиме, используя навигацию по панели древовидного содержания, гиперссылкам, просмотру рисунков, демонстрации видеофильмов по специальности электронного учебного пособия (ЭУП), и могут быть использованы для аудиторной, самостоятельной и дистанционной работы курсантов (рис. 2).

Интеллект-карты (mind maps) позволяют графически представить и обработать единицы информации с целью дальнейшего интегрирования их смыслов в профессиональную деятельность для применения в процессе коммуникации на английском языке, которая проверяется первоначально в виде устного сообщения по заданной тематике. Далее предлагается выполнение парной работы в виде диалогов (рис. 3).

Алгоритм действий позволяет развивать мыслительную деятельность и правильно выполнять УЭ ситуационной задачи. Наличие различных электрон-

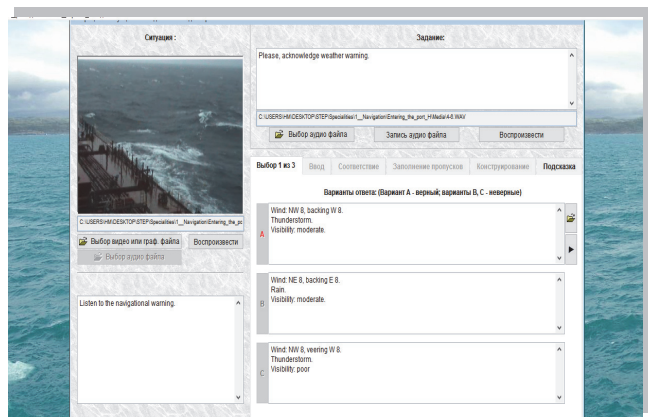


Рис. 4. Ситуационное задание на выбор правильного ответа

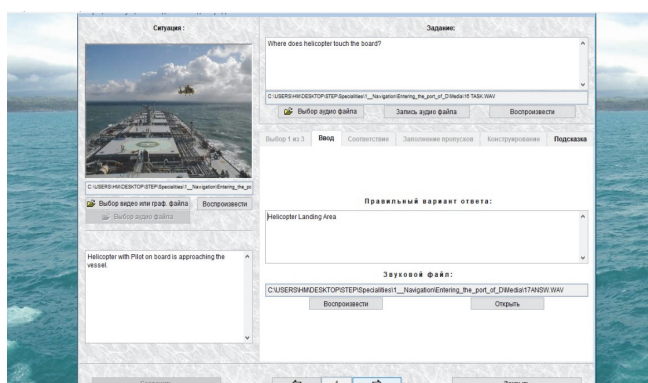


Рис. 5. Ситуационное фонетическое задание на написание ответа с помощью клавиатуры

ных систем тестирования реализует функцию контроля качества учебной деятельности обучающихся. К ним относятся международные компьютерные программы. КОС "STEP", разработанная в «ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», ориентирована на выполнение ситуационных задач с целью принятия единственно правильного ответа, исключая некорректные действия.

Структурирование компьютерной карты типовой задачи труда, включающей тестовые ситуационные задания, состоит из выбора номера первого задания со звуковым сопровождением, выполнением УЭ. Ситуационная задача перехода из порта в порт выполняется всеми участниками группы. При выполнении тестовых заданий (учебных элементов), выведенных на экран, предлагаются две попытки корректировки ошибочных действий в соответствии с подсказкой, наводящим вопросом, эталоном ответа (рис. 4. 5).

Созданная карта задачи имеет разветвленную структуру (рис. 6). Все участники эксперимента достигают выполнения задачи, но с разным промежуточком реального времени для решения учебного элемента. Автоматически реализуются основные функции управления обучением [9; 10; 11].

Выполнение задания по усвоению ИЕ показано на рис. 1. Блочная схема действенной структуры звена тренинга с расчленимым описанием компонентов.

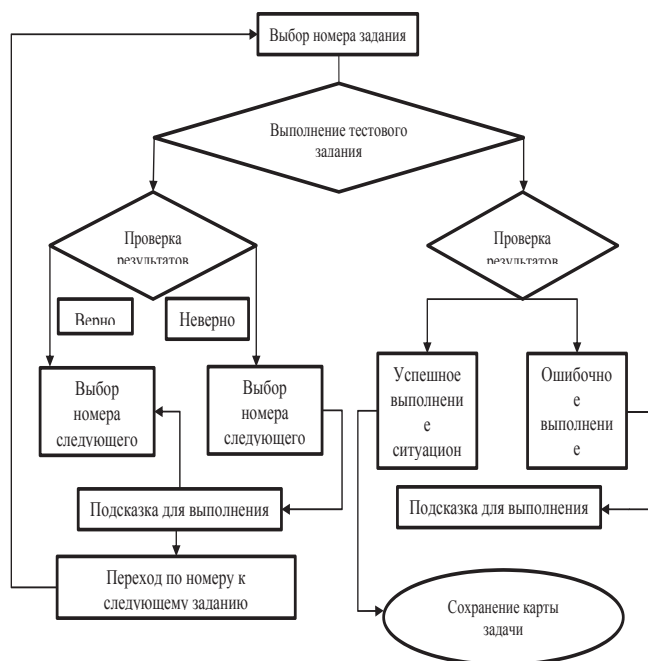


Рис. 6. Блочная схема структурирования карты тестовых ситуационных заданий



Рис. 6. Блочная схема действенной структуры звена тренинга

Но одним из самых высоких показателей эффективности развития ЯК специалистов морского торгового флота и ВМФ является использование тренажеров. Навигационный тренажер *Navi-Trainer Professional 5000* производства компании «Транзас» (TRANsport Safety Systems) сертифицирован Министерством транспорта РФ и предназначен для подготовки, сертификации судоводителей для несения вахты на судах [12; 13]. Тренажер соответствует требованиям Конвенции ПДМНВ-78. Характеристики тренажера обеспечивают полную имитацию реальной обстановки и формирование различных аспектов профессиональной компетенции в ситуациях иноязычного общения (рис. 7).

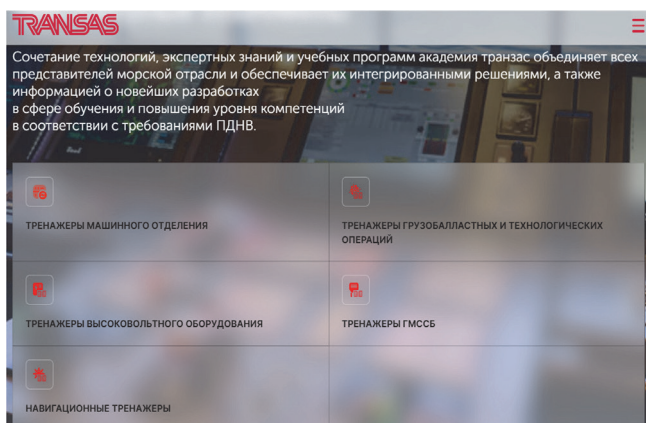


Рис. 7. Navi-Trainer Professional 5000. «Транзас»

Следует отметить, что тренажерная база средств визуализации профилирующих кафедр способствует освоению информационных единиц будущей профессиональной деятельности, необходимой представлять высокий уровень подготовки специалиста при осуществлении коммуникации на иностранном языке [14]. В рамках научного исследования проводился эксперимент создания образовательных видеofilмов группой курсантов под руководством преподавателя. Проектировался и отработывался образовательный видеоконтент по изучаемым темам на учебно-тренировочных комплексах профилирующих кафедр для демонстрации на практических занятиях по иностранному языку (в группах курсов 1–3), морскому техническому английскому языку (в группах старших курсов). Курсанты выполняли тестовые задания по тематике видеofilмов. При проверке уровня знаний посредством теста-среза, составленного на основе методики разработки программных заданий для закрепления и контроля знаний в рамках изучения английского языка, среднее количество правильных ответов в экспериментальных группах увеличилось (рис. 8) [15].

Использование действующего корабельного оборудования (тренажеров) позволило в значительной степени развить ЯК курсантов в реальном промежутке времени, активируя эмоциональные катализаторы запоминания единиц информации во время съемки видеofilмов и использования их в монологических высказываниях и диалогах [16].

Подводя итоги вышеперечисленных примеров использования различных ЭОР, можно заключить, что создаваемая образовательная среда при помощи ЭОР развивает ЯК обучающихся в военно-морском вузе, повышает мотивацию в процессе обучения ИЯ в неязыковом вузе, предлагает более индивидуализи-

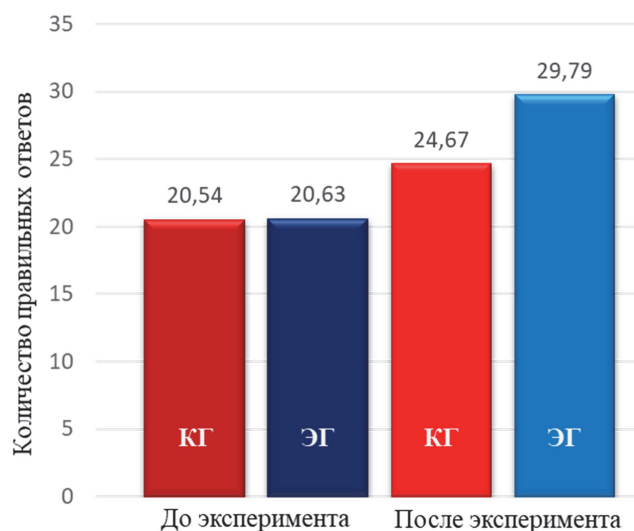


Рис. 8. Результаты эксперимента в контрольной и экспериментальной группах

рованный подход в обучении и обратную связь, представляет учебную информацию в различных формах (аудио- и видеоматериалы, реальные макеты, текст, интерактивные упражнения и т. д.), позволяя обучающимся погружаться в языковую среду и совершенствовать иноязычные коммуникативные навыки с целью успешного взаимодействия на английском языке в профессиональной деятельности.

На основании вышеизложенного можем заключить, что все поставленные задачи решены, и цель достигнута. Развитие темы в дальнейшем предполагает конструирование ситуационных задач профессиональной деятельности в рамках иноязычной коммуникации. Интегрирование информационных технологий в учебном процессе выполняет главную функцию в освоении английского языка, повышает интерес к участию в создании аудио-, видеofilмов с целью лучшего запоминания ЛЕИ обучающимися неязыковых вузов, предлагает более индивидуализированный подход в обучении и обратную связь, представляет учебную информацию в различных формах (аудио- и видеоматериалы, реальные макеты, текст, интерактивные упражнения и т. д.), позволяя обучающимся погружаться в языковую среду и совершенствовать иноязычные коммуникативные навыки с целью успешного взаимодействия на иностранном языке в сфере профессиональной деятельности.

Разработанные сущностные положения будут востребованы во всех профессиональных учебных заведениях для организации и проведения целенаправленного педагогического процесса по изучению английского языка как международного.

Дальнейшие исследования в рамках развития языковой компетенции будущих специалистов ВМФ целесообразно продолжить по следующим направлениям: расширить применение ЭОР в процессе обучения ИЯ на основе новых цифровых технологий; совершенствовать рабочую программу по дисциплине «Иностранный язык» в рамках междисциплинарного взаимодействия, позволяющую вовлечь и повысить мотивацию обучающихся в ходе изучения ИЯ в неязыковом вузе.

Библиографический список

1. *Послание президента РФ Федеральному собранию* от 29 февраля 2024. Available at: <http://scipro.ru/conf/monographIT.pdf>
2. *Военная доктрина Российской Федерации* (утверждена Президентом РФ 25 декабря 2014 года. Приказ № 2976). Available at: <http://www.kremlin.ru/supplement/461>
3. *О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»* Приказа Министра обороны Российской Федерации от 15 сентября 2014 г. № 670. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/12107?items=100>
4. *Об организации подготовки курсантов образовательных организаций высшего образования Министерства обороны Российской Федерации по дополнительной профессиональной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»*. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 26.11.2014 г. № 863. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/documents/block/foiv040>
5. Ванягин В.Е., Ванягина М.Р. Проблемы и противоречия обучения иностранным языкам в военных образовательных организациях высшего образования и пути их решения. *Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики*. 2018; № 3: 162–174.
6. Сырина Т.А. *Когнитивная визуализация: сущность понятия и его роль в обучении языку*. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-v-obuchanii-yazyku/viewer>
7. *Интеллект-карты. Тренинг эффективного мышления*. Available at: <https://xmind.app/mp/mcu/>
8. *Методики изучения английского языка. Mind Meister*. Available at: <https://www.mindmeister.com/app/map>
9. Аванесова Т.П., Пашкульский Д.Г., Гриценко Л.А. *Students Teaching English Program (STEP). Свидетельство о государственной регистрации программ для ЭВМ* № 2010613422. Available at: https://reestr.digital.gov.ru/reestr/?PAGE_N=2&PAGE_S=20
10. Аванесова Т.П., Попова А.В., Груздева Л.К. и др. *Двухуровневый информационный образовательный модуль как средство обеспечения самостоятельной подготовки морского специалиста. Актуальные психолого-педагогические, методические и лингвистические подходы к изучению информационных обучающих единиц: коллективная монография*. Чебоксары, 2017: 5–16.
11. Тенищева В.Ф., Аванесова Т.П. Компьютерная поддержка подготовки военного специалиста. *Высшее образование в России*. 2012; № 10: 116–119.
12. «Navi-Trainer Professional 5000». «Транзас». *Морские тренажерные комплексы*. Available at: <https://transas.ru/napravleniya/morskie-trenazhyornye-komplekсы/>
13. Аванесова Т.П., Печников А.Н., Остроумова Ю.С. *Проблемы компьютерной дидактики в свете развития информационных технологий. Аксиологический анализ*. Новороссийск, 2023.
14. Фаттахова Н.А., Аванесова Т.П. Развитие языковой компетенции у курсантов военно-морского вуза на основе проектирования и применения визуальных средств обучения. *Вестник Академии военных наук*. 2024; № 4 (89): 143–149.

15. Аванесов В.С. *Композиция тестовых заданий*: учебная книга. Москва: Центр тестирования, 2002.
16. Чиркова Е.И. Эмоциональный компонент при обучении языковым дисциплинам. *Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза*: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ВАС, 2017.

References

1. *Poslanie prezidenta RF Federal'nomu sobraniyu* ot 29 fevralya 2024. Available at: <http://scipro.ru/conf/monographIT.pdf>
2. *Voennaya doktrina Rossijskoj Federacii* (utverzhdena Prezidentom RF 25 dekabrya 2014 goda. Prikaz № 2976). Available at: <http://www.kremlin.ru/supplement/461>
3. *O merah po realizacii otдел'nyh polozhenij stat'i 81 Federal'nogo zakona ot 29 dekabrya 2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»* Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 15 sentyabrya 2014 g. № 670. Available at: <https://minjust.consultant.ru/documents/12107?items=100>
4. *Ob organizacii podgotovki kursantov obrazovatel'nyh organizacij vysshego obrazovaniya Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii po dopolnitel'noj professional'noj programme «Perevodchik v sfere professional'noj kommunikacii»*. Prikaz Ministra oborony Rossijskoj Federacii ot 26.11.2014 g. № 863. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/documents/block/foiv040>
5. Vanyagin V.E., Vanyagina M.R. Problemy i protivorechiya obucheniya inostrannym yazykam v voennyh obrazovatel'nyh organizacijah vysshego obrazovaniya i puti ih resheniya. *Vestnik Permskogo nacional'nogo issledovatel'skogo politehnicheskogo universiteta. Problemy yazykoznanija i pedagogiki*. 2018; № 3: 162-174.
6. Syrina T.A. Kognitivnaya vizualizacija: suschnost' ponyatiya i ego rol' v obuchenii yazyku. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnaya-vizualizatsiya-suschnost-ponyatiya-i-ego-rol-v-obuchenii-yazyku/viewer>
7. *Intellekt-karty. Trening 'effektivnogo myshleniya*. Available at: <https://xmind.app/mp/mCul/>
8. *Metodiki izucheniya anglijskogo yazyka. Mind Meister*. Available at: <https://www.mindmeister.com/app/map>
9. Avanesova T.P., Pashkul'skij D.G., Gricenko L.A. Students Teaching English Program (STEP). *Svidetel'stvo o gosudarstvennoj registracii programm dlya 'EVM № 2010613422*. Available at: https://reestr.digital.gov.ru/reestr/?PAGE_N=2&PAGE_S=20
10. Avanesova T.P., Popova A.V., Gruzdeva L.K. i dr. *Dvuhurovnevyy informacionnyj obrazovatel'nyj modul' kak sredstvo obespecheniya samostoyatel'noj podgotovki morskogo specialista. Aktual'nye psichologo-pedagogicheskie, metodicheskie i lingvisticheskie podhody k izucheniju informacionnyh obuchayuschih edinic*: kollektivnaya monografiya. Cheboksary, 2017: 5-16.
11. Tenischeva V.F., Avanesova T.P. Komp'yuternaya podderzhka podgotovki voennogo specialista. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2012; № 10: 116-119.
12. *Navi-Trainer Professional 5000*. "Tranzas". *Morskije trenazhernye komplekсы*. Available at: <https://transas.ru/napravleniya/morskije-trenazhernye-komplekсы/>
13. Avanesova T.P., Pechnikov A.N., Ostroumova Yu.S. *Problemy komp'yuternoj didaktiki v svete razvitiya informacionnyh tehnologij. Aksiologicheskij analiz*. Novorossiysk, 2023.
14. Fattahova N.A., Avanesova T.P. Razvitiye yazykovoj kompetencii u kursantov voenno-morskogo vuza na osnove proektirovaniya i primeneniya vizual'nyh sredstv obucheniya. *Vestnik Akademii voennyh nauk*. 2024; № 4 (89): 143-149.
15. Avanesov V.S. *Композиция тестовых заданий*: учебная книга. Москва: Центр тестирования, 2002.
16. Чиркова Е.И. Эмоциональный компонент при обучении языковым дисциплинам. *Русский язык в полиэтническом образовательном пространстве военного вуза*: материалы Межвузовской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ВАС, 2017.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-311-315

Tenischeva V.F., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru
Kuznetsova Yu.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru
Avanesova T.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Admiral F.F. Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: avanesova1@mail.ru

INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PORT AND CARGO TERMINAL SPECIALISTS. The objective of the scientific research is to design computer technologies to develop professional foreign language learning abilities of students. The urgency of this problem is caused by contradictions in the field of designing and implementing computer technologies in the professional training of specialists at port and cargo terminals. The main contradictions lead to solving a problem of substantiating and developing a methodology for designing computer training technologies as an interconnected set of conceptual provisions and practical methods for designing e-learning. In this scientific study, the main contradictions are formulated: the availability of information training programs and the lack of methods for guaranteed realization of this potential; the expediency of operational interaction between the teacher and computer-based learning tools, and the lack of algorithms for such interaction; computerization of education and poor representation of pedagogical aspects of its design.

Key words: projecting and implementation of training computer technologies, e-learning technology, learning system effectiveness, teaching process management, methods of pedagogical projecting, technologization of learning process, algorithmic approach, training of port and cargo terminals specialists, computer didactics

В.Ф. Тенищева, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: vic-ver@mail.ru
Ю.С. Кузнецова, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: julx@bk.ru
Т.П. Аванесова, д-р пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: avanesova1@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОРТОВЫХ И ГРУЗОВЫХ ТЕРМИНАЛОВ

Целью научного исследования является проектирование компьютерных технологий для развития профессиональных иноязычных возможностей студента. Актуальность этой проблемы обусловлена противоречиями в сфере проектирования и внедрения компьютерных технологий в профессиональную подготовку специалистов портовых и грузовых терминалов. Основные противоречия ведут к решению проблемы обоснования и разработки методологии проектирования компьютерных технологий подготовки как взаимоувязанной совокупности концептуальных положений и практических методов проектирования электронного обучения. В данном научном исследовании сформулированы основные противоречия: наличие информационных обучающих программ и отсутствие методов гарантированной реализации этого потенциала; целесообразность оперативного взаимодействия преподавателя и компьютерных средств обучения (КСО) и отсутствие алгоритмов такого взаимодействия; широкая компьютеризация обучения и слабая представленность педагогических аспектов ее проектирования.

Ключевые слова: проектирование и внедрение компьютерных технологий обучения, технология электронного обучения, эффективность обучающей системы, управление процессом обучения, методы педагогического проектирования, технологизация процесса обучения, алгоритмический подход, подготовка специалистов портовых и грузовых терминалов, компьютерная дидактика

Актуальность темы: наличие проблем проектирования и внедрения информационных технологий обучения в процесс подготовки специалистов портовых и грузовых терминалов, профессиональная деятельность которых осуществляется на английском языке.

Цель исследования: проектирование и внедрение технологии электронного обучения для повышения уровня коммуникативных способностей профессиональной деятельности, сопряженной с английским языком.

Объект исследования: процесс интегрирования компьютерных обучающих систем для освоения лексико-грамматических структур английского языка с целью использования в процессе иноязычного общения.

Предмет исследования: компьютерные системы для использования в образовательном процессе.

Задачи исследования:

- определение методов педагогического проектирования;
- развитие навыков профессионального иноязычного общения специалиста по эксплуатации наземных транспортно-технологических средств;
- интегрирование компьютерных технологий в процесс подготовки специалистов портовых и грузовых терминалов;
- управление процессом обучения;
- погружение в языковую среду;

- создание реальных условий обратной связи для запоминания единиц информации;
- мотивация к изучению английского языка для анализа и учета разнообразия культур в процессе межкультурного взаимодействия осуществления профессиональной деятельности и др.

Научная новизна: методология и разработка электронных образовательных ресурсов, тренажерных обучающих систем с целью их интегрирования в учебный процесс подготовки обучающихся для осуществления профессиональной деятельности в рамках иноязычной коммуникации. Эффективность применения компьютерных обучающих систем способствует повышению мотивации в процессе освоения профессиональной деятельности как на практических занятиях, так и при самостоятельном обучении.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования обоснована тем, что доказана целесообразность проектирования компьютерных средств обучения на тренажерной базе; эффективность разработки и внедрения компьютерных обучающих систем, ориентированных на развитие языковой и профессиональной компетенций будущих специалистов в неязыковых вузах.

Материалы и методы исследования: электронные образовательные ресурсы, методики и механизмы языковой подготовки для осуществления профессиональной деятельности с использованием лексико-грамматических структур для осуществления коммуникации на английском языке.

Проблема выбора технологии обучения с помощью компьютерных средств является актуальной в научных исследованиях, поскольку в профессиональной деятельности используются различные технические средства получения информации для принятия решений типовых задач труда, сопряженных с иноязычной деятельностью. Не вызывает сомнений, что от уровня владения иностранным языком зависит эффективность профессиональной деятельности специалиста. Иностранный язык выступает важнейшим средством ее регуляции. Федеральный образовательный стандарт (ФОС) предъявляет ряд требований к уровню профессиональной подготовки специалиста. Так, например, ФОС (от 11 августа 2020 г.) по специальности 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства предписывает выпускнику быть готовым к решению профессиональных задач в условиях межкультурного взаимодействия, а именно – «...способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4)», а также «...анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия (УК-5) [1].

Феномен межкультурного взаимодействия рассматривается рядом ученых в контексте межкультурной коммуникации [2; 3] в ходе обмена информацией «познавательного или аффективно-оценочного характера» [4]. Высокоразвитые профессионально ориентированные иноязычные коммуникативные возможности позволяют выпускнику интегрироваться в мультикультурную профессиональную среду [5; 6].

Необходимо отметить, что процессы информатизации и глобализации сказываются на системе профессиональной подготовки в морском вузе. Однако они не решают задачи развития навыков профессионального иноязычного общения специалиста по эксплуатации наземных транспортно-технологических средств. Так, например, по данным экспертов «Европейского проекта» (The MARCOM Project) компьютерная поддержка при обучении английскому языку в морских учебных заведениях мира используется лишь в двух вариантах: в качестве словаря – в 13,3% педагогических ситуаций; для практики иноязычной речевой деятельности – в 7% педагогических ситуаций. Что касается использования компьютерной поддержки для решения профессиональных задач средствами иностранного языка, то она не применяется в учебном процессе [7].

Основным ограничением компьютерного обучения на современном этапе развития высшей школы является его ориентация на «передачу» обучающимся фрагментарных предметно-технологических и иноязычных умений и навыков, в то время как в процессе регуляции профессиональной деятельности необходима их оперативная «интеграция». Проблема выбора технологии обучения с помощью компьютерных средств является актуальной в научных исследованиях, поскольку в профессиональной деятельности используются различные технические средства получения информации для принятия решений типовых задач труда, сопряженных с иноязычной деятельностью. Нами было доказано, что именно компьютер является «...мощным средством поддержки учебных действий учащихся...» [8].

Существование проблемы проектирования и эффективного внедрения компьютерных технологий обучения в сферу профессиональной подготовки инженеров наземных транспортно-технологических средств обусловлено рядом противоречий педагогики и информатики. Единственным видом технических средств обучения (ТСО), обеспечивающим практическую подготовку специалистов портовых и грузовых терминалов, являются тренажерно-обучающие системы (ТОС).

ТОС представляют собой разновидность компьютерных средств обучения, перечень которых практически необъятен. К нему относятся компьютерные учебники, компьютерные лабораторные практикумы, компьютерные обучающие системы, компьютерные системы контроля знаний, компьютерные задачки, компьютерные тренажеры и т. п. Однако эффективность их использования оставляет желать лучшего [9; 10; 11]. Активно развивающиеся типы технических средств обучения, используемые в процессе обучения, включая КСО, средства

информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) образовательного назначения, программные педагогические средства (ППС), программные средства учебного назначения (ПС УН) и т. п.

Существуют высокоэффективные КСО, используемые в реальном процессе обучения в течение длительного времени (более 3–5 лет), но они составляют не более 10–15% от общего числа КСО. Остальные 85–90% составляют неэффективные КСО, неиспользуемые или используемые в учебном процессе в течение короткого периода времени. Это подтверждается фактом, что существует противоречие между высоким дидактическим потенциалом КСО и отсутствием методов гарантированной реализации этого потенциала.

КСО должны быть направлены на выполнение требований федеральных образовательных стандартов «...на основе системного применения средств информационно-коммуникационных технологий и интеграции в информационно-образовательные среды...» [12; 13]. Целесообразность оперативного взаимодействия преподавателя и КСО в управлении процессом обучения и отсутствие методов педагогического проектирования такого взаимодействия приводят к возникновению противоречия.

КСО могут использоваться в учебном процессе совместно с преподавателем или отдельно от него. При совместном подходе к использованию КСО предполагается, что как преподаватель, так и КСО совместно и согласованно выполняют функции управления обучением в процессе проведения одного и того же учебного занятия, обладая рядом достоинств и недостатков, и являются альтернативными средствами управления процессом обучения. Так, например, преподаватель способен свободно использовать диалектическую логику и естественный язык. Со стороны КСО обеспечивается высокая скорость и безошибочность оперативной обработки любых объемов формализованной информации. Отсюда следует, что при совместном управлении деятельностью обучающихся достоинства преподавателя могут компенсировать недостатки КСО, и, наоборот, недостатки преподавателя могут быть компенсированы достоинствами КСО. Такая компенсация невозможна при раздельном подходе к использованию КСО.

Вопросы проектирования и реализации процесса обучения совместно преподавателем и КСО обозначены в научных работах А.Н. Печникова [14], В.К. Алтунина и А.М. Стручкова [15]. Хотя подходы к педагогическому проектированию и реализации процесса обучения, управление которым осуществляет преподаватель, отражены во многих источниках научной литературы, большое внимание уделяется вопросам организации самостоятельного взаимодействия обучающихся с КСО как в педагогической, так и в специализированной технической литературе.

Нельзя не отметить очень важное противоречие между существующей в педагогике удовлетворенностью в достигнутом уровне технологизации процесса обучения и отсутствием педагогического описания процесса обучения в виде, обеспечивающим создание компьютерных технологий обучения. За последние 20–30 лет в педагогике широкое распространение получил технологический (алгоритмический) подход, при котором описание процесса обучения строится на определенной теоретической основе и в соответствии с парадигмой производственного технологического процесса. Представленные на основе такого подхода технологии обучения (образовательные технологии, педагогические технологии и т. п.) рассматриваются в педагогике как научно обоснованные описания процесса достижения планируемых результатов обучения. При этом выделяются следующие основные отличия технологий обучения от методик:

- диагностичность описания целей обучения;
- пошаговая и формализованная структура (алгоритм) действий, приводящих к результату;
- определенность в фиксации результата и наличие критериев его достижения;
- воспроизводимость педагогического процесса и результатов обучения.

Считается, что педагогическая технология является такой формализованной формой описания процесса обучения, которая полностью обеспечивает его адекватную реализацию и гарантирует получение планируемых результатов. Однако что касается информатики, в рамках предметной области которой производится разработка компьютерных средств и процессов электронного обучения, оценка этих педагогических технологий как описаний процесса обучения указывает на неспособность современной педагогики (дидактики, образовательных технологий и т. п.) представить процесс обучения в общем виде (на инвариантном представлении содержания обучения), т. е. неспособность современной педагогики дать технологическое описание проектируемого процесса электронного обучения в виде, обеспечивающем его дальнейшую формализацию и реализацию средствами информационных и коммуникационных технологий [15]. Следствием такой неудовлетворенности разработчиков КСО в достигнутом уровне формализации педагогических знаний является иницируемый ими процесс создания в рамках информатики некоторой «компьютерной дидактики» [16; 17; 18], ставящий под сомнение все достижения и положения современной педагогической науки.

Обучение профессиональному иностранному языку в техническом вузе имеет свои особенности, характеризующиеся, в соответствии с системным подходом, совокупностью взаимосвязанных компонентов, а именно – целей, задач, содержания, методов, средств и организационных форм процесса обучения [19]. По нашему мнению, наиболее успешная реализация процесса обучения профессиональному иноязычному общению возможна на базе компьютерных тех-

нологий с учетом требований оперативности действий, отражающих временную динамику технологического процесса.

Программы обучения английскому языку по специальности «Наземные транспортно-технологические средства» в Государственном морском университете имени адмирала Ф.Ф. Ушакова предусматривают две дисциплины – «Иностранный язык» и «Деловой английский язык». В учебном процессе профессиональный контекст деятельности специалиста моделируется с помощью компьютерной поддержки с учетом технологических, инструментальных, временных и пространственных характеристик. Освоение профессиональных задач осуществляется студентами университета на базе авторского программного продукта *Seafarers' Testing English Programme (STEP)*, разработанного доцентом кафедры иностранных языков ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, д.п.н. Т.П. Аванесовой. Развитие профессионально предметных умений происходит в рамках выполнения ряда ситуационных заданий, представляющих собой микрозадачи по темам изучаемой дисциплины: «Промышленные тележки и вилочные погрузчики», «Подъемное оборудование и укладчики», «Такелаж грузовых стрел и промышленных кранов», «Типы кранов», «Установки по обработке навалочных грузов», «Конвейеры».

Микрозадачи включают задания на знание языковых и речевых форм, алгоритмов коммуникации, характерных для осваиваемой типовой задачи профессиональной деятельности. Каждая программа содержит 25–30 микрозадач, предъявляемых в текстовом и графическом видах. При выполнении микрозадачи в графической форме курсанту предлагается ознакомиться с изображением, соответствующим определенному заданию (портового оборудования, символом, фотографией, рисунком, схемой и пр.). При выполнении микрозадачи в текстовой форме курсанту предъявляется слово, фраза, предложение или фрагмент технического текста. На рис. 1 представлен фрагмент компьютерной обучающей программы, этап предъявления микрозадачи в текстовой форме в режиме ввода правильного ответа с помощью клавиатуры.

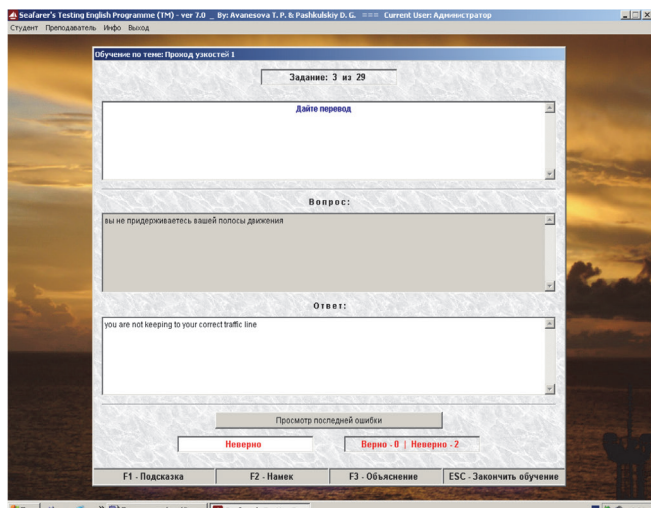


Рис. 1. Фрагмент компьютерной обучающей программы

Программой предусмотрена возможность обращения за помощью в форме опорной информации и подсказки. Анализ результата и выдача статистической информации о правильности выполнения микрозадачи также дают возможность обучающимся убедиться в правильности действий, что позволяет ему либо перейти к контрольному выполнению задания, либо повторному выполнению упражнения. При выполнении задания в режиме контроля не предусматривается опора на подсказку и не предоставляется возможность исправлять ошибки.

На рис. 2 представлено описание учебных действий учащегося, поддерживаемых компьютером, по контрольному решению микрозадачи (см. рис. 2).

Рассмотрим первый компонент схемы. Он представляет собой микрозадачу для выполнения в текстовой и графической формах. Режим контроля предполагает заполнение пробелов, выбор правильного ответа, конструирование фраз и предложений, набор правильного ответа и т. п. Следующим этапом является анализ микрозадачи и ее решение без опоры на подсказку. После анализа правильности решения компьютерной программы производится выдача статистической информации.

В завершение на экране предъявляется полная информация по контрольному результату решения микрозадачи, включая время, затраченное на выполнение всего задания. Результат контрольной работы курсанта регистрируется преподавателем.

Таким образом, имитируя коммуникативные процессы, компьютер «социализирует» обучение, предоставляя студенту большую автономию, как лингвистическую, так и когнитивную, и способствует созданию коллективных творческих групп, выходящих за пределы аудитории.

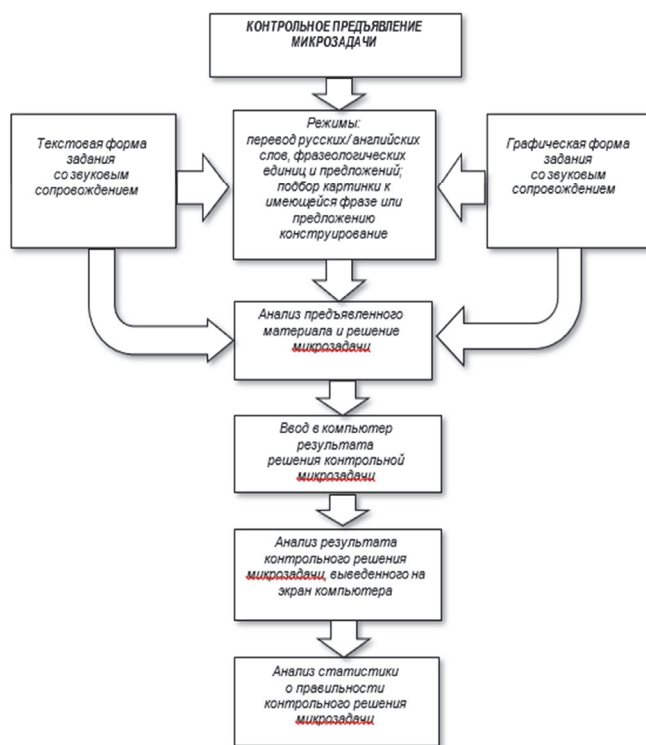


Рис. 2. Схема контрольного решения микрозадачи

Для компьютеризированного обучения характерны такие дидактические принципы, как научность, сознательность, доступность, интерактивность, систематичность, последовательность, наглядность, учёт индивидуальных способностей. Традиционно выделяется три аспекта применения компьютера: как предмет изучения, как средство обучения и как инструмент автоматизации учебной, а затем и профессиональной деятельности [20]. Для подготовки профессионала и развития навыков профессионального иноязычного общения наиболее важен третий аспект. По мнению ряда зарубежных исследователей (J. Harmer, Maddux C.D. и др.) [21; 22], использование компьютера в процессе обучения иностранному языку имеет первостепенное значение. Так, Jeremy Harmer выделяет несколько направлений использования информационных технологий в учебном процессе, согласно их функциональным возможностям и способам работы с информацией:

- поиск информации, которая может быть получена как через Интернет, так и с внешних носителей (словари, энциклопедии, поисковые системы и пр.);
- использование обучающих программных продуктов, которые снабжены электронной версией на CD, позволяющие прослушивать тексты, записывать свой голос, – таким образом, формируются навыки чтения, говорения, аудирования и пр.

- обмен информацией по электронной почте, которая обеспечивает быструю обратную связь, что особенно важно при дистанционном обучении, – это, безусловно, способствует развитию навыков письма;

- использование веб-сайтов, многие из них представляют собой виртуальные музеи истории, науки, искусства. Ряд сайтов специально разработан для изучения иностранного языка, где можно обмениваться электронными сообщениями, играть в игры, выполнять различные упражнения, читать литературу и т. д.;

- использование компьютера как «словарного процессора» – метод работы с компьютером, предложенный Alison Piper еще в 1987 году, позволяющий организовать совместную деятельность студентов и оптимизировать процесс обучения путем визуального предъявления заданий сразу нескольким обучающимся, используя один компьютер [21, с. 145–150]. Здесь мы видим широкие возможности, предоставляемые компьютером, совместно анализировать поставленные задачи и принимать решения, выполнять корректировочные действия.

Эффективность компьютерных игр при обучении иноязычному общению подчеркивается Jane Willis – особенно парные и групповые игры позволяют учащимся развить навыки принятия совместного решения. При этом учащиеся должны иметь возможность участвовать в создании таких игр, например, предложив собственные сюжеты или условия, что развивает их творческую и познавательную активность [23, с. 113–114].

Анализ перечисленных направлений построения учебного процесса с помощью компьютерной поддержки представляет большую практическую и теоретическую ценность, раскрывая возможности всестороннего применения компьютера в сфере образования. Однако в большинстве из выделенных работ внимание концентрируется на определенных аспектах обучения, что не позволяет отразить в учебном процессе специфику будущих профессиональных задач и обеспечить

условия усвоения иноязычного тезауруса в рамках овладения алгоритмами технологических процессов будущего труда. В приведенных моделях не учитываются возможности использования иностранного языка как системообразующего фактора при освоении технологии профессиональной деятельности.

Анкетирование курсантов ГМУ имени адмирала Ф. Ф. Ушакова специальности НТТС 1631 и 1641 групп показало следующие результаты. По мнению 78,4% опрошенных компьютерные технологии недостаточно внедрены в сферу профессиональной подготовки. 92,4% респондентов считают компьютеризированную поддержку важным средством своей профессиональной подготовки, способствующем эффективному формированию профессиональных иноязычных навыков. 61,7% уверены, что совершенствовали свои практические навыки профессионального общения практические навыки. При этом 75,7% хотели бы выполнять задания с помощью компьютерных средств на каждом занятии, чтобы такая работа составляла две трети учебного времени. Уверенность в себе и готовность к иноязычному общению после выполнения заданий с помощью компьютерных средств обучения почувствовали 87,7% курсантов.

Проведенный эксперимент показал, что компьютерная поддержка процесса обучения выступает важным средством подготовки специалистов портовых и грузовых терминалов к решению профессиональных задач и проблем в ситуациях иноязычного общения. Компьютерные технологии обеспечивают продуктивное развитие навыков профессионального иноязычного общения этих

специалистов в процессе принятия профессионального решения в иноязычной среде.

Приведенные выше противоречия определяют существование проблемы проектирования и эффективного внедрения компьютерных технологий обучения в сферу профессиональной подготовки специалистов портовых и грузовых терминалов. Суть этой проблемы состоит в необходимости разработки такого замысла процесса электронного обучения, который гарантирует достижение целей подготовки и представлении этого замысла в виде, обеспечивающем его дальнейшую формализацию и реализацию в виде программного продукта. Решение рассматриваемой проблемы необходимо предполагает обоснование и разработку методологии проектирования компьютерных технологий подготовки специалистов портовых и грузовых терминалов как взаимосвязанной совокупности концептуальных положений и практических методов проектирования электронного обучения.

В рамках развития языковой компетенции будущих специалистов целесообразно продолжить применение компьютерных технологий с учетом требований оперативности действий, отражающих временную динамику технологического процесса в ходе обучения ИЯ. Успешность практической реализации компьютерных технологий зависит от разработки и использования современных моделей обучения для обеспечения возможности развития теоретического и профессионального мышления обучающегося.

Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – специалитет по специальности 23.05.01 Наземные транспортно-технологические средства. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102108261&backlink=1&nd=102835343&rdk>
2. Верба Г.И. Развитие коммуникативной культуры специалистов при обучении английскому языку в военно-морском вузе. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Калининград, 2006.
3. Тенищева В.Ф., Кузнецова Ю.С., Цыганко Е.Н. Совершенствование профессиональной иноязычной подготовки будущих инженеров в сфере эксплуатации оборудования портов и терминалов. Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф. Ф. Ушакова. 2021 № 2 (35): 89.
4. Психологический словарь. Москва: Педагогика, 1983.
5. Климова С.Г. Формирование профессиональной культуры курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения иностранного языка. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2005.
6. Тенищева В.Ф., Хекерт Е.В., Кузнецова Ю.С. Исследование стереотипов деятельности судомеханика в иноязычной среде по параметрам точности и оперативности в деловой игре на тренажере. Мир науки, культуры, образования. 2024; № 1 (104): 98–102.
7. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. MARCOM. Final Reports. 2019; Vol. 1-2: 163–120
8. Аванесова Т.П. Педагогическое обеспечение компьютерной поддержки запоминания материала в процессе: монография. Новороссийск. РИО МГА им. Ф. Ф. Ушакова, 2010.
9. Давыдов Н.А. Дидактическое проектирование современной подготовки специалистов в высшей военной школе: монография. Москва. МРШ, 2004.
10. Рогожина М.Н., Жуков Д.О. Экспериментальная проверка эффективности использования автоматизированных обучающих систем. Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования: труды Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Москва: НИТУ «МИСиС», 2010: 19-25.
11. Соловов А.В. Электронное обучение: проблематика, дидактика, технология. Самара: Новая техника, 2006.
12. ГОСТ Р 55749-2013. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Интегрированная автоматизированная система управления общеобразовательной организацией. Общие положения. Available at: [StandartGost.ru](http://standart.gost.ru)
13. ГОСТ Р 52653-2006. Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. Available at: <http://nordoc.ru/>
14. Печников А.Н., Ветров Ю.А. Проектирование и применение компьютерных технологий обучения. Концепция систем автоматизированного обучения и моделирование процессов деятельности. Санкт-Петербург: БГТУ, 2002.
15. Алтунин В.К., Стручков А.М. Методология создания тренажерных и обучающих систем подготовки специалистов МФ. Тверь: НИИ ЦПС, 2004.
16. Шиков А.Н., Аванесова Т.П. Альтернативные подходы к проектированию и внедрению компьютерных технологий обучения. Образовательные технологии и общество. 2013; Т. 16, № 2: 433-446. Available at: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.htm>
17. Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Москва: МПСИ, 2002.
18. Красильникова В.А. Теория и технологии компьютерного обучения и тестирования: монография. Москва: Дом педагогики. ИПК ГОУ ОГУ, 2009.
19. Евдокимова М.Г. Система обучения иностранным языкам на основе информационно-коммуникационной технологии: технический вуз, английский язык. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Москва, 2007.
20. Educational Technology & Society. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v8_j2/html/2.html
21. Harmer J. The Practice of English Language Teaching. Longman. 2003.
22. Maddux C.D. Educational Computing: Learning with tomorrow's technologies. Allyn@Bacon. 1997.
23. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. Longman. 1996.

References

1. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 23.05.01 Nazemnye transportno-tehnologicheskie sredstva. Available at: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&prevDoc=102108261&backlink=1&nd=102835343&rdk>
2. Verba G.I. Razvitiye kommunikativnoj kul'tury specialistov pri obuchenii anglijskomu yazyku v voenno-morskoy vuz. Dissertatsiya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Kaliningrad, 2006.
3. Tenshecheva V.F., Kuznetsova Yu.S., Cyganko E.N. Sovershenstvovanie professional'noj inoyazychnoy podgotovki buduschih inzhenerov v sfere ekspluatatsii oborudovaniya portov i terminalov. Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admiral F.F. Ushakova. 2021 № 2 (35): 89.
4. Psihologicheskij slovar'. Moskva: Pedagogika, 1983.
5. Klimova S.G. Formirovanie professional'noj kul'tury kursantov vysshix voenno-uchebnykh zavedeniy v processe izucheniya inostrannogo yazyka. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2005.
6. Tenshecheva V.F., Hekert E.V., Kuznetsova Yu.S. Issledovanie stereotipov deyatel'nosti sudomehanika v inoyazychnoy sfere po parametram tochnosti i operativnosti v delovoy igre na trenazhere. Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2024; № 1 (104): 98-102.
7. European Commission. The Impact of Multicultural and Multilingual Crews on Maritime Communication. MARCOM. Final Reports. 2019; Vol. 1-2: 163-120
8. Avanesova T.P. Pedagogicheskoe obespechenie komp'yuternoy podderzhki zapominaniya materiala v processe: monografiya. Novorossiysk. RIO MGA im. F.F. Ushakova, 2010.
9. Davydov N.A. Didakticheskoe proektirovanie sovremennoj podgotovki specialistov v vysshej voennoy shkol: monografiya. Moskva. MRSh, 2004.
10. Rogozhina M.N., Zhukov D.O. Eksperimental'naya proverka effektivnosti ispol'zovaniya avtomatizirovannykh obuchayuschiykh sistem. Informatsionnyye tehnologii v obespechenii novogo kachestva vysshego obrazovaniya: trudy Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. Moskva: NITU «MISiS», 2010: 19-25.
11. Solovov A.V. Elektronnoe obuchenie: problematika, didaktika, tehnologiya. Samara: Novaya tehnika, 2006.
12. GOST R 55749-2013. Informatsionno-kommunikatsionnyye tehnologii v obrazovanii. Integrirovannaya avtomatizirovannaya sistema upravleniya obsheobrazovatel'noj organizatsiej. Obschie polozheniya. Available at: [StandartGost.ru](http://standart.gost.ru)
13. GOST R 52653-2006. Informatsionno-kommunikatsionnyye tehnologii v obrazovanii. Terminy i opredeleniya. Available at: <http://nordoc.ru/>
14. Pechnikov A.N., Vetrov Yu.A. Proektirovanie i primeneniye komp'yuternykh tehnologiy obucheniya. Konceptsiya sistem avtomatizirovannogo obucheniya i modelirovanie processov deyatel'nosti. Sankt-Peterburg: BGU, 2002.
15. Altunin V.K., Struchkov A.M. Metodologiya sozdaniya trenazhernykh i obuchayuschiykh sistem podgotovki specialistov MF. Tver': NII CPS, 2004.
16. Shikov A.N., Avanesova T.P. Aльтернативные подходы к проектированию и внедрению компьютерных технологий обучения. Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo. 2013; T. 16, № 2: 433-446. Available at: <http://ifets.ieee.org/russian/periodical/journal.htm>
17. Bespal'ko V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem komp'yuternykh (pedagogika tret'ego tysyacheletiya). Moskva: MPSI, 2002.
18. Krasil'nikova V.A. Teoriya i tehnologii komp'yuternogo obucheniya i testirovaniya: monografiya. Moskva: Dom pedagogiki. IPK GOU OGU, 2009.
19. Evdokimova M.G. Sistema obucheniya inostrannym yazykam na osnove informatsionno-kommunikatsionnoy tehnologii: tehicheskij vuz, anglijskiy yazyk. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Moskva, 2007.

20. *Educational Technology & Society*. Available at: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v8_i2/html/2.html
 21. Harmer J. *The Practice of English Language Teaching*. Longman. 2003.
 22. Maddux C.D. *Educational Computing: Learning with tomorrow's technologies*. Allyn@Bacon. 1997.
 23. Willis J. A Framework for Task-Based Learning. Longman. 1996.

Статья поступила в редакцию 25.01.25

УДК 372.881.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-315-318

Gu Junling, Doctor of Philology, Associate Professor, Dean of the Russian Department of School of International Studies of Zhengzhou University, Zhengzhou, China. E-mail: 852600325@qq.com
Pogrebnyak Yu.V., Doctor of Sciences (Philology), Associate Professor, Institute of School of International Studies of Zhengzhou University (Zhengzhou, China), E-mail: pyuma@yandex.ru
Pashkovskaia N.D., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Linguistics and Intercultural Communication, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: n.pashkovskaia@inbox.ru

LEARNING CHINESE IN RUSSIAN UNIVERSITIES AT THE PRESENT STAGE: ACHIEVEMENTS, DIFFICULTIES, PROSPECTS. The article examines the main achievements, difficulties, and prospects of teaching Chinese to Russians in the current geopolitical situation. There is a boom in learning Chinese in Russia, but there are not enough methodological and practical resources for this, despite the active steps taken by Russian and Chinese specialists in this field. The authors of the article examine specific steps that have been taken in Russia to meet the demand for Chinese language learning: they analyze the motives of Chinese language learning by Russians, psychological barriers that hinder Chinese language learning. The work substantiates the need to revise the cognitive foundations of Chinese language teaching methodology, as it belongs to a completely different type of language from Russian, the need to rely on native language and culture when learning Chinese. The authors briefly analyze achievements and results of online Chinese language learning. The authors conclude that it is necessary to review the methodological framework and cognitive foundations of Chinese language teaching methods in Russia, expand information and digital interaction between Russia and China, develop educational standards for the training of Sinologists in Russia and expand the range of cultural and educational activities between the two countries.

Key words: Chinese language learning, sinological linguodidactics, cognitive methodological foundations, educational standards, information and digital interaction

Гу Цзюньлинь, доктор филологических наук, доцент, декан факультета русского языка Института иностранных языков и международных отношений Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, КНР. E-mail: 852600325@qq.com
Ю.В. Погребняк, д-р филол. наук, доц., Институт иностранных языков и международных отношений Чжэнчжоуского университета, г. Чжэнчжоу, E-mail: pyuma@yandex.ru
Н.Д. Пашковская, канд. пед. наук, доц., Московский международный университет, г. Москва, E-mail: n.pashkovskaia@inbox.ru

ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ДОСТИЖЕНИЯ, ТРУДНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье рассматриваются основные достижения, трудности, а также перспективы обучения китайскому языку россиян в современной геополитической ситуации. В России наблюдается бум изучения китайского языка, однако методологических, методических и практических ресурсов для этого не хватает, несмотря на активно предпринимаемые шаги российских и китайских специалистов в этой области. Авторы статьи изучают конкретные шаги, которые предприняты в России для удовлетворения спроса на изучение китайского языка: анализируются мотивы изучения китайского языка россиянами, психологические барьеры, препятствующие изучению китайского языка; обосновывается необходимость пересмотра когнитивных основ методики обучения китайскому языку, так как он относится к совершенно отличному от русского языка типу, опоры на родной язык и культуру при изучении китайского языка; кратко анализируются достижения в области онлайн-обучения китайскому языку россиян. Авторы статьи приходят к выводу о том, что необходимо пересмотреть методологическую базу и когнитивные основы методики преподавания китайского языка в России, расширить информационно-цифровое взаимодействие между Россией и Китаем, разработать образовательные стандарты подготовки специалиста-китаеведа в России и расширить комплекс культурно-просветительских мероприятий между двумя государствами.

Ключевые слова: изучение китайского языка, синологическая лингводидактика, когнитивные методологические основы, образовательные стандарты, информационно-цифровое взаимодействие

Данная статья написана в рамках гранта «Русский язык + интеллектуальные технологии: исследование методологической системы и модели подготовки высококвалифицированных специалистов в области языковых услуг в провинции Хэнань» (№242400410089)

В современном мире изучение китайского языка в России становится все более и более популярным. В первую очередь это обусловлено тем, что китайский язык становится важным фактором в ведении международной торговли, таким образом, прослеживается интерес к китайскому языку со стороны бизнеса. Всё больше и больше в международные компании требуются специалисты со знанием китайского языка. Кроме того, туризм и культурные обмены между Россией и Китаем в современной политической ситуации стремительно расширяются.

В России появляется множество онлайн-платформ и курсов для изучения китайского языка широкими массами. Некоторые университеты повсеместно вводят в свое базовое расписание дополнительные программы по изучению китайского языка. Студенты различных специальностей часто участвуют в стажировках и в академических обменах между Россией и Китаем.

Для многих преподавателей также имеется возможность прохождения курсов повышения квалификации в КНР, что также обеспечивает довольно высокий уровень преподавания китайского языка в России. Для многих молодых людей в России овладение китайским языком становится насущной потребностью, которая является важным инструментом построения их личной карьеры и профессионального роста.

В таких условиях большая задача стоит перед современной синологической лингводидактикой в России. Требуется разработка новых методологических подходов к изучению китайского языка, пересмотр практических форм организации обучения китайскому языку, начиная со школы и заканчивая вузами, которые готовят профессиональных специалистов в этой области. Современная ситуация требует совместных усилий российских и китайских специалистов в области

лингводидактики. Ведь китайскими специалистами также наработан большой опыт преподавания китайского языка иностранцам. Особенно важные задачи ложатся на плечи высшего образования в подготовке специалистов-переводчиков с китайского на русский, и наоборот [1–19].

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в условиях глобальных изменений вузы России уделяют всё большее внимание подготовке специалистов, знающих китайский язык и культуру, что открывает новые перспективы для взаимодействия между Китаем и Россией в политической, экономической и культурной области. Однако существуют определенные проблемы, связанные с преподаванием китайского языка в России. На современном этапе необходимо проанализировать сложившуюся ситуацию, определить проблемы и предложить решения для улучшения качества подготовки китаеведов.

Целью данного исследования является анализ существующего положения дел в области изучения китайского языка в сфере высшего образования в России. Данная цель предполагает решение следующих задач:

1. Определение основных достижений в области изучения китайского языка в вузах России и выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели.
2. Рассмотрение перспектив развития методики преподавания китайского языка в российском вузе.
3. Предложение рекомендаций для повышения уровня преподавания китайского языка в высших учебных заведениях России.

С целью решения данных задач были использованы следующие методы: контент-анализ учебных офлайн-материалов, программ вузов, онлайн-плат-

форм по изучению китайского языка; был проведен сравнительный анализ существующих современных подходов к преподаванию китайского языка в России.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что в статье осуществлен комплексный подход к анализу современного состояния преподавания китайского языка в вузах России; выявлены достижения в области методики преподавания китайского языка, описаны текущие проблемы, а также перспективы дальнейшего развития методики преподавания китайского языка как образовательной дисциплины.

Теоретическое значение данного исследования заключается в том, что оно позволяет дополнить существующие концепции в сфере лингводидактики, делая акцент на специфике изучения китайского языка в контексте современной геополитической ситуации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что в статье предлагаются рекомендации, направленные на оптимизацию процесса обучения китайскому языку в вузах России.

В последние три года наблюдается своеобразный бум изучения китайского языка в России, так как геополитическая ситуация коренным образом изменилась, и сегодня на первый план выходит ориентация России на восточные страны, среди которых Китай является несомненным лидером. Согласно исследованию, выполненному в Ростовском государственном экономическом университете, мотивы, по которым студенты изучают китайский язык, весьма различны: 1) изучение китайского языка дает больше возможностей в сфере бизнеса, торговли и финансов (63%); 2) изучение китайского языка необходимо в академических целях (55%); 3) изучение китайского языка дает конкурентное преимущество на рынке труда (52%); 4) изучение китайского языка даёт возможность общаться с партнерами, коллегами и друзьями из Китая (46%); 5) изучение китайского языка необходимо в целях путешествия по Китаю (37%) [14].

Л.К. Андреанова, изучая психологические барьеры, которые могут возникнуть у русских учащихся при овладении китайским языком, отмечает, что наибольшую трудность у учащихся вызывают такие виды речевой деятельности на китайском языке, как письмо и говорение. Данные трудности обусловлены в первую очередь тем, что в процессе говорения на китайском языке учащиеся должны использовать 4 тона, которые отсутствуют в русском языке. Трудности, вызываемые при обучении письму, обусловлены тем, что системы письма в русском и китайском языках абсолютно не похожи, так как в русском языке присутствует идеографическая система записи, а в китайском – иероглифическая. При неправильном написании иероглифа смысл написанного может кардинально меняться в отличие от русского языка: если неправильно написана одна буква в слове, как правило, это не ведёт к значимому искажению значения слова. Автор также выявил, что у многих русских студентов присутствуют такие психологические барьеры, как боязнь новой лексики и синтаксиса, неуверенность в себе из-за недостатка информации, замкнутости из-за невозможности коммуникаций на китайском языке [1].

Трудности китайского языка создают психологические барьеры для его изучения. В сознании большинства русских людей существует стереотипы о китайском языке – большое количество иероглифов, нет алфавита, наличие сложной системы тонов. Данные стереотипы и страхи порождены информационной ограниченностью. Ж.В. Шмарова, А.Д. Тимофеева показывают возможности преодоления таких психологических барьеров. Если нет возможности общаться с носителем китайского языка в достаточной степени, то на помощь могут прийти технологии искусственного интеллекта. Авторы анализируют такие средства, как чат-бот Сяоайс и корпус ВСС, которые обладают несомненной значимостью для большого круга желающих изучать китайский язык, а также для преподавателей и переводчиков [19]. Именно трудности, с которыми сталкиваются студенты в процессе изучения китайского языка, в частности особенности структуры языка, сложность написания иероглифов, а особенности произношения и др. требуют усиления основных мотивов изучения китайского языка.

В России имеется богатый опыт в области лингводидактики относительно преподавания общеевропейских языков, но эти технологии, методики, стратегии и приёмы преподавания иностранного языка, как правило, не адаптированы для целей синологической лингводидактики, где наиболее трудоемкими являются процессы отработки навыков письма и произношения.

Также следует делать акцент на том, что существуют значимые когнитивные отличия в менталитете русских и китайцев, в частности языковая картина мира китайского носителя языка очень сильно отличается от русскоязычной картины мира, которая присутствует в сознании представителя русской лингвокультуры. На сложности освоения китайского языка накладывает свой отпечаток тот факт, что у обучающихся в российских вузах, как правило, отсутствует опыт изучения китайского языка в школе. На сегодняшний момент в методике преподавания китайского языка вузах в основном используется грамматико-переводный метод. Студентам в основном предлагается отрабатывать произношение, частности тональности китайского языка, а также запоминать написание иероглифов. Коммуникативный подход также применяется в основном в области подготовки специалистов в языковых вузах. Таким образом студенты приобретают в целом знания о языке, но не практические навыки и умения владения языком.

В языковых и неязыковых вузах отсутствует единая концепция преподавания китайского языка и, соответственно, программы преподавания китайского языка четко не структурированы. Не существует как таковых образовательных

профилей, регламентирующих педагогический процесс, нет четко разработанных образовательных документов. Если говорить более конкретно, то не существует и дифференциации учебных пособий в соответствии с предметами по направлению подготовки «Китайский язык», также отсутствуют как таковые требования к результатам освоения навыков и умений владения китайским языком, не говоря уже о том, что исследований по внедрению специальных инновационных методик преподавания китайского языка для различных профессиональных целей как таковых не существует или их разработка находится в зачаточном состоянии.

На сегодняшний момент в России наблюдается острая нехватка преподавателей китайского языка в связи с повышением интереса к изучению китайского языка в России. Качество подготовки некоторых преподавателей китайского языка оставляет желать лучшего. Уровень владения преподавателями китайским языком значительно уступает уровню владения общеевропейскими языками. Т.Л. Гурулева перечисляет ряд целей и задач, которые встают в системе высшего языкового востоковедческого образования в России.

Необходимо разработать цели и принципы синологической лингводидактики; построить модель образовательного пространства высшего языкового востоковедческого образования; теоретические и практические принципы совместного освоения китайского языка и культуры; модель качества личности профессионала в области языкового востоковедческого образования.

На сегодняшний момент в России существует Европоцентристский крен в системе языкового образования, которая предполагает изучение в основном европейских языков. Также автор отмечает, что необходимо сформировать основы личности, которая могла бы осуществлять профессиональную коммуникацию в современных реалиях интеграции России и стран Востока [4].

Т.В. Демидова, Т.М. Соловьева, С.А. Баров считают, что стоит в корне перестроить в когнитивном плане методику преподавания китайского языка.

Китайский язык следует преподавать не только опираясь на присущие всем языкам закономерности, но и учитывать именно структурно семантические особенности китайского языка. Если в русском языке центральной единицей является слово, представляющее собой единство лексического и грамматического значений, то в китайском языке такой центральной единицей является «параслово», или иероглиф, в котором соединены визуальный образ, понятийная составляющая и звучание или написание. Именно с помощью иероглифа осуществляется членение вне языкового пространства. Поэтому при преподавании китайского языка следует опираться именно на иероглиф. На современном этапе в лингводидактике в области изучения китайского языка следует перенаправить когнитивные исследования в русло практического освоения языка, а именно – центрировать всю систему изучения китайского языка вокруг его основной единицы – иероглифа, а не слова, как это принято в современной лингводидактике [5].

Необходимость пересмотра когнитивно-семантических основ изучения китайского языка русскими студентами подтверждается также данными проведенного исследования, результатом которого стал вывод о том, что типичные лексические ошибки русских студентов при изучении китайского языка вызваны неверным пониманием сущности морфемы, тематики и семантики конкретных морфем в китайском языке, неправильным отношением её к той или иной части речи [13].

Л.К. Андреанова предлагает при обучении китайскому языку опираться на типично китайский способ восприятия действительности, то есть на конкретно-образное восприятие реальности, что отражается в иероглифическом письме, где знаки представляют собой пиктограммы [1].

Семантическая доминанта является главенствующей в современном строе китайского языка. В этом проявляется когнитивная сущность данной языковой системы. Существующие методы преподавания, базирующиеся на когнитивном подходе и текстовый репрезентации материала, не могут быть эффективными для овладения учащимися лексическим строем китайского языка. Вся информация в китайском языке в основном передается за счет лексических единиц. Как таковые грамматические структуры являются второстепенными, ключевыми в лексике китайского языка являются простые односложные единицы, на основе которых производятся более сложные лексические единства. Из-за ограничения человеческой памяти презентовать и репрезентировать лексические единицы китайского языка целесообразно в виде ключевой опорной единицы, семантически содержащей доминантные концепты. Опора на сеть доминантных единиц китайского языка является важным условием успешного овладения лексикой китайского языка и в целом китайским языком. Опора на такие знаки дзы должна быть положена как перспектива развития лингводидактики в отношении изучения китайского языка [6].

В.А. Курдюмов в рамках развиваемого им динамического подхода к научному изучению китайского языка описывает основные типологические структурные характеристики китайского языка, морфологический уровень которого базируется именно на позиционности морфологических категорий. Автор называет сильными те уровни языка, выделяемые в национальном сознании, на которых концентрируется внимание носителей языка, а слабыми – те уровни, которые играют вспомогательные роли при построении высказывания. Если в русском языке таким сильным уровнем является лексика, а если говорить более конкретно – слово, то в изолирующих языках, каковым является китайский, слова как таковые нет. По мнению автора, лексический уровень в китайском языке – слабый, так как

он представлен легко соединяющимися и легко разъединяющимися единицами. Но грамматический уровень является, напротив, сильным, так как центральной единицей этого уровня является морфема, соответствующая слогу и иероглифу и имеющая четкое фонетическое выражение.

Исследователь считает, что такое противопоставление сильных и слабых уровней в русском и китайском языках играет решающую роль при научном описании китайского языка и при поиске путей его эффективного преподавания русскоязычному студенту. Ученый также считает, что неправильно выделять в китайском языке традиционно выделяемые в европейских языках части речи, он говорит о том, что существуют просто конкретные позиции, то есть типичный набор позиций, в которых лексическая единица может быть представлена [10].

И.В. Кочергин дает конкретные практические рекомендации по методике преподавания китайского языка: по обучению лексике, грамматике, письменности и разным видам речевой деятельности. Важным моментом в этом анализе является тот факт, что автор указывает на ряд ключевых недостатков тех учебных материалов, которые издаются в Китае и которые используются для обучения китайскому языку в России. Как правило они совершенно не учитывают специфические трудности русскоговорящих обучаемых, то есть не предусматривают возможность опоры в обучении на родной язык и фактов интерференции языков. Эти материалы содержат недостаточное количество упражнений, что заставляет преподавателя китайского языка в России пользоваться дополнительными материалами. Они обычно не разработаны с учетом реализации основной цели – подготовки профессиональных специалистов в области китайского языка. В таких материалах обычно отсутствует российский лингводидактический компонент, что делает усвоением культурных реалий Китая максимально сложным. Самое важное, что такие материалы не издаются в связи с учебными планами российских вузов, они полностью оторваны от российского образовательного стандарта [9].

В современных реалиях всё чаще и чаще изучение китайского языка происходит в онлайн-пространстве. Так, Л. Ма, рассматривая формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов поколения Z (зуммеры), отмечает, что в эпоху цифровых технологий следует учитывать особенности молодежи поколения Z, ведь именно специфика поведения представителей другой культуры копируется этим молодым поколением с опорой на мультимедиа и видеонаглядность. Поколение Z не мыслит своего существования без мобильных телефонов, социальных сетей, VR-реальности и др. [13].

Уже имеется достаточное количество методических работ, посвященных анализу онлайн-обучения китайскому языку [8; 11; 15; 16; 18].

Д.А. Жирков, Г.М. Парникова, А.В. Семенова анализируют различные онлайн-платформы для изучения китайского языка [8].

Duolingo – это очень популярная платформа, преимуществом которой является игровой подход к обучению китайскому языку, интерактивность, большой спектр упражнений различных типов. Важным преимуществом этой платформы является технология распознавания речи, которая дает огромные возможности для практики произношения китайского языка.

Rosetta Stone – особенностью данной платформы является охват всех уровней изучения китайского языка – от начального до продвинутого. Платформа тренирует развитие 4 основных речевых навыков: говорения, аудирования, чтения и письма. Другой важной особенностью и преимуществом данной платформы является использование иммерсивного обучения, то есть погружения в искусственно созданную среду китайской культуры. Данная платформа предлагает курсы по обучению специфическим аспектам изучения китайского языка, например, деловой коммуникации на китайском языке или китайскому языку для туристических целей.

Coursera – это платформа, созданная ведущими университетами всего мира, которая предлагает получение различных официальных сертификатов. Данная платформа очень гибка в плане предоставления услуг в зависимости от финансовых возможностей обучающихся – от дорогих до бесплатных курсов. Кроме того, данная платформа предлагает гибкую среду обучения, включающую форумы, на которых можно проводить дискуссии, и предоставление экспертных оценок специалистов.

edX – является платформой, созданной на основе университетской программы. Важной особенностью данной платформы является то, что она даёт широкие возможности для самостоятельного изучения китайского языка, что позволяет сделать этот процесс максимально гибким и индивидуализированным.

Yoou Chinese – это платформа, которая делает акцент на развитии коммуникативных навыков обучающихся, предлагая онлайн-занятия с носителями языка и видеоуроки, а также онлайн-общение с другими людьми, которые изучают китайский язык.

Такие приложения, как Chinese Writer, Trainchinese, Skritter, Pleco, также служат важным источником изучения китайского языка для русских студентов [13].

Следующим важным ресурсом является онлайн-курс «Иероглиф. Русско-китайский электронный словарь «Trainchinese»», содержащий базовую информацию о грамматике и лексике китайского языка.

Но, несмотря на такое многообразие платформ для изучения китайского языка, разработка приложений для изучения китайского языка еще ведется в недостаточной степени [3].

В настоящее время в России государством проводится ряд мероприятий по усилению изучения китайского языка. В основном в крупных городах организовываются фестивали китайского языка и культуры, открываются новые факультеты по изучению китайского языка и специальные курсы в университетах, увеличивается количество стажировок в китайский университеты, так как государство выделяет специальные гранты для этих целей. Повсеместно внедряется китайский язык в школьную программу как дополнительный или как обязательный предмет. Популяризируются клубы и интернет-сообщества, где обучающиеся могут свободно общаться и практиковаться в области китайского языка. Разрабатываются онлайн-ресурсы и интерактивные платформы по изучению китайского языка. Также на базе университетов открываются центры Конфуция, которые играют огромную роль в распространении китайского языка и культуры. В них изучается мандаринский диалект, наиболее распространенный в Китае. Сфера деятельности центров Конфуция широка. Они предлагают разнообразные культурные мероприятия, например, фестивали китайской культуры, на которых можно попробовать традиционные китайские блюда, посетить мастер-классы по кунг фу и другим восточным единоборствам, поучиться каллиграфии и традиционным китайским видам боевых искусств [17].

Таким образом, можно обобщить существующие проблемы в современной синологической лингводидактике. Китайский является языком, отличным от русского в значительной степени, точнее говоря, он является тональным и иероглифическим. Акцент на грамматике или разговорной практике иногда не ведёт к успешным результатам по овладению китайским языком, так как не учитывает когнитивные основы методики преподавания китайского языка русским и учащимися. Существуют множественные психологические барьеры при изучении китайского языка, которые недостаточно изучены и требуют преодоления. Иначе мотивация изучения китайского языка, будучи изначально высокой, может снижаться и приводить студентов к стрессу. С точки зрения практической реализации успешного обучения китайскому языку в вузах России можно выделить ряд следующих проблем. Имеется существенный недостаток квалифицированных преподавателей китайского языка, российских и китайских. Наблюдается дефицит учебных материалов, которые отражали бы современные реалии китайского и российского общества. На сегодняшний день наблюдается низкий уровень интеграции современных технологий и учебного процесса. Несмотря на то, что существует ряд образовательных платформ, на которых возможно изучение китайского языка, они недостаточно продуманы, мало опираются на правильные методики обучения китайскому языку, иногда дают искаженные представления о культурных традициях Китая. Также остро встает проблема нехватки времени для изучения китайского языка. Как правило, программы высших учебных заведений не рассчитаны на большое количество часов, однако овладением китайским языком представляет собой очень трудоемкий процесс для носителей русского языка в силу коренного отличия двух данных языков.

На современном этапе нужно вводить информационные форматы общения между двумя странами, усиливать преподавание китайского языка в России и обучать педагогические кадры, способные преподавать китайский язык в России. В этом плане большое значение следует придавать партнёрским университетам, сотрудничество которых активно поощряется обоими государствами [12]. В этой связи с течением времени интерес к изучению китайского языка и китайской культуры в России будет только увеличиваться [2]. В данной ситуации русским исследователям следует совместно с китайскими методистами идти по намеченному пути: развивать когнитивные основы методики обучения китайскому языку в России; переосмыслить подходы к подготовке специалистов-китаеведов, в широком смысле владеющих культурной коммуникативной компетенцией, способных опираться на родную культуру и разрабатывать общую концепцию китаеведческого образования в России, в которой будут отражены требования к специалисту-переводчику с китайского языка, преподавателю китайского языка; расширять информационно-цифровое взаимодействие между Китаем и Россией; разрабатывать образовательные стандарты обучения китайскому языку в российских вузах; разрабатывать комплекс учебных средств для изучения китайского языка в России, расширять спектр культурно-просветительских мероприятий как в России, так и в Китае на государственном уровне.

Библиографический список

1. Андреанова Л.К. Психологические барьеры при изучении китайского языка. *Colloquium-Journal*. 2019; № 28-5 (52): 49–51.
2. Богданова Н.А., Солнцева Е.Г. К вопросу о необходимости создания языковой среды в российских вузах (для студентов, изучающих китайский язык). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2020; № 11-2: 9–11.
3. Виноградская М.Ю., Будникова А.Л. Анализ существующих решений для изучения китайского языка в рамках проектирования веб-ресурса. *Дневник науки*. 2023; № 1 (73).

4. Гурулева Т.Л. *Формирование личности нововосточного типа в системе высшего языкового востоковедческого образования (на материале китаеведческого образования)*. Автореферат диссертации ... доктора педагогических наук. Улан-Удэ, 2011.
5. Демидова Т.В., Соловьева Т.М., Баров С.А. О когнитивно-семантическом подходе в изучении китайского языка. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семантика. 2020; Т. 11, № 1: 48–63.
6. Демидова Т.В., Соловьева Т.М. О месте языковой интуиции в процессе формирования лексических навыков при изучении китайского языка. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2017; № 12-2 (78): 199–203.
7. Жань Л. Основные лексико-семантические ошибки при изучении китайского языка (на основе работ русскоязычных студентов). *Филология, лингвистика, журналистика: актуальные вопросы и современные аспекты*: сборник статей II Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2020: 72–77.
8. Жирков Д.А., Парникова Г.М., Семенова А.В. Анализ современных популярных образовательных платформ для изучения китайского языка в РФ. *Казанская наука*. 2023; № 9: 48–50.
9. Кочергин И.В. *Очерки лингводидактики китайского языка*: научное издание. Москва: Восточная книга, 2012.
10. Курдюмов В.А. Динамический подход к научному изучению китайского языка. III *Готлибовские чтения: Востоковедение и регионоведение Азиатско-Тихоокеанского региона в фокусе современности*: материалы Международной научной конференции. Иркутск: Иркутский государственный университет, 2019: 285–291.
11. Ларина А.А. MMORPG как база для изучения китайского как иностранного языка. *Тенденции развития науки и образования*. 2020; № 64-4: 85–90.
12. Ма И. Проблема изучения китайского языка как иностранного в России: история и современность. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2019; № 2 (102): 125–133.
13. Ма Л., Ма И.В. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции у студентов поколения Z при изучении китайского языка как иностранного. *Высшая школа: проблемы и перспективы*: сборник материалов XV Международной научно-методической конференции. Минск: Республиканский институт высшей школы, 2021: 229–233.
14. Малышева Е.Н., Югай Т.Л., Серкова Ю.Б., Опришко Я.В. Причины изучения восточных языков: китайский, корейский, японский. *Научные исследования: фундаментальные и прикладные аспекты*: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2023: 269–271.
15. Панина С.В., Алексеева Е.Е. Обучение китайскому языку в вузе посредством цифровых инструментов. *Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022; № 3 (27): 21–29.
16. Фадеева В.А., Силенко М.В. Анализ использования информационно-коммуникативных технологий в процессе обучения китайскому языку на примере высшей школы КНР. *Вестник Московского университета*. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023; № 1: 116–123.
17. Фахрутдинова Е.Р. Проблемы методики преподавания китайского языка в системе высшего образования. *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета*. 2024; № 2-2 (50): 105–107.
18. Хайся Л. Интерактивные методы как эффективный способ обучения китайскому языку как иностранному. *Язык. Культура. Перевод*: сборник материалов V Международной научной конференции. Красноярск: ООО «Научно-инновационный центр», 2023: 12–24.
19. Шмарова Ж.В., Тимофеева А.Д. Использование чат-бота Sяоайс и корпуса ВСС при изучении китайского языка. *Синология в XXI в. материалы международной научной конференции*. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2022; Т. Выпуск 2: 43–51.

References

1. Andreanova L.K. Psihologicheskie bar'ery pri izuchenii kitajskogo yazyka. *Colloquium-Journal*. 2019; № 28-5 (52): 49–51.
2. Bogdanova N.A., Solnceva E.G. K voprosu o neobходимости sozdaniya yazykovoy sredy v rossijskix vuzah (dlya studentov, izuchayuschix kitajskij yazyk). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2020; № 11-2: 9–11.
3. Vinogradskaya M.Yu., Budnikova A.L. Analiz suschestvuyuschih reshenij dlya izucheniya kitajskogo yazyka v ramkah proektirovaniya veb-resursa. *Dnevnik nauki*. 2023; № 1 (73).
4. Guruleva T.L. *Formirovaniye lichnosti novovostozhskogo tipa v sisteme vysshego yazykovogo vostoikovedcheskogo obrazovaniya (na materiale kitaevvedcheskogo obrazovaniya)*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora pedagogicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2011.
5. Demidova T.V., Solov'eva T.M., Barov S.A. O kognitivno-semanticheskom podhode v izuchenii kitajskogo yazyka. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika. 2020; T. 11, № 1: 48–63.
6. Demidova T.V., Solov'eva T.M. O meste yazykovoy intuiicii v processe formirovaniya leksicheskikh navykov pri izuchenii kitajskogo yazyka. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2017; № 12-2 (78): 199–203.
7. Zhan' L. Osnovnye leksiko-semanticheskie oshibki pri izuchenii kitajskogo yazyka (na osnove rabot russkoyazychnykh studentov). *Filologiya, lingvistika, zhurnalistika: aktual'nye voprosy i sovremennye aspekty*: sbornik statej II Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza: Nauka i Prosveschenie, 2020: 72–77.
8. Zhirkov D.A., Pamikova G.M., Semenova A.V. Analiz sovremennykh populyarnykh obrazovatel'nykh platform dlya izucheniya kitajskogo yazyka v RF. *Kazanskaya nauka*. 2023; № 9: 48–50.
9. Kochergin I.V. *Ocherki lingvodidaktiki kitajskogo yazyka*: nauchnoe izdanie. Moskva: Vostochnaya kniga, 2012.
10. Kurdyumov V.A. Dinamicheskij podhod k nauchnomu izucheniyu kitajskogo yazyka. III *Gotlibovskie chteniya: Vostokovedenie i regionovedenie Aziatsko-Tihookeanskogo regiona v fukuse sovremennosti*: materialy Mezhduнародnoy nauchnoj konferencii. Irkutsk: Irkutskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 285–291.
11. Larina A.A. MMORPG kak baza dlya izucheniya kitajskogo kak inostrannogo yazyka. *Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya*. 2020; № 64-4: 85–90.
12. Ma I. Problema izucheniya kitajskogo yazyka kak inostrannogo v Rossii: istoriya i sovremennost'. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2019; № 2 (102): 125–133.
13. Ma L., Ma I.V. Formirovaniye mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov pokoleniya Z pri izuchenii kitajskogo yazyka kak inostrannogo. *Vyssshaya shkola: problemy i perspektivy*: sbornik materialov XV Mezhduнародnoy nauchno-metodicheskoy konferencii. Minsk: Respublikanskij institut vysshej shkoly, 2021: 229–233.
14. Malysheva E.N., Yugay T.L., Serkova Yu.B., Opryshko Ya.V. Prichiny izucheniya vostochnykh yazykov: kitajskij, korejskij, yaponskij. *Nauchnye issledovaniya: fundamental'nye i prikladnye aspekty*: sbornik statej Mezhduнародnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Penza: Nauka i Prosveschenie, 2023: 269–271.
15. Panina S.V., Alekseeva E.E. Obuchenie kitajskomu yazyku v vuzе posredstvom cifrovyykh instrumentov. *Vestnik Severo-vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya. 2022; № 3 (27): 21–29.
16. Fadeeva V.A., Silenko M.V. Analiz ispol'zovaniya informacionno-kommunikativnykh tehnologij v processe obucheniya kitajskomu yazyku na primere vysshej shkoly KNR. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2023; № 1: 116–123.
17. Fahrutdinova E.R. Problemy metodiki prepodavaniya kitajskogo yazyka v sisteme vysshego obrazovaniya. *Vestnik Naberezhnochelinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2024; № 2-2 (50): 105–107.
18. Hajsya L. Interaktivnye metody kak 'effektivnyj sposob obucheniya kitajskomu yazyku kak inostrannomu. *Yazyk. Kul'tura. Perevod*: sbornik materialov V Mezhduнародnoy nauchnoj konferencii. Krasnoyarsk: ООО «Nauchno-innovacionnyj centr», 2023: 12–24.
19. Shmarova Zh.V., Timofeeva A.D. Ispol'zovanie chat-bota Sяoajis i korpusa BCC pri izuchenii kitajskogo yazyka. *Sinologiya v XXI v.: materialy mezhduнародnoy nauchnoj konferencii*. Ulan-Ud'e: Buryatskij gosudarstvennyj universitet imeni Dorzhi Banzarova, 2022; T. Vypusk 2: 43–51.

Статья поступила в редакцию 10.02.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-318-322

Akutina S.P., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Social Work, Service and Tourism, Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: sakutina@mail.ru

Begantsova I.S., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of General and Practical Psychology, Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: begancz.irina@yandex.ru

Shchelina T.T., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of General Pedagogy and Pedagogy of Professional Education, Arzamas Branch of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (Arzamas, Russia), E-mail: arz65@mail.ru

SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ELDERLY IN EMPLOYMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS. The article highlights a pressing issue concerning the socio-psychological and pedagogical support of older adults in employment, emphasizing the importance of offering choices in professional activities. These activities range from engagement in community-based applied arts organizations to self-employment opportunities through professional training and skill development. The study underscores the significance of professional preparation for students specializing in Social Work, particularly during their practical pedagogical training at the "Center for Social Assistance to the Elderly and Disabled People" in Arzamas. This experience, combined with the course "Pedagogy for Non-Pedagogical Specializations" offered by the Faculty of Psychology and Pedagogy at the Arzamas Branch of Nizhny Novgorod State University, plays a crucial role in fostering the professional competencies of future specialists. Students, acting as volunteers during their training, embody the concept of social service, contributing directly to the support of older adults. A review of scientific literature by both domestic and international researchers confirms the relevance of the issue and

underscores the need for further investigation. As part of their practical training, students, in collaboration with their supervisors, developed a socially-oriented program titled "Age Is No Barrier: New Opportunities for Everyone." This program outlines implementation stages, diverse formats, and methods aimed at enhancing the social activity of older adults, reducing societal tension, and improving their quality of life. The program also seeks to foster professional motivation and elevate the perception of older adults as a valuable and productive segment of the labor market. The proposed methodological approaches include individual, network-based, cross-sectoral, and axiological-enhance the scientific validity of the study. The program's implementation stages-introductory, informational-educational, professional-oriented, and analytical-productive unveil the essence of socio-psychological and pedagogical support for older adults in employment. The program's criteria are defined through a series of indicative indicators, while the outlined conditions facilitate the organization of training and retraining processes tailored to the psychological characteristics of older individuals and the demands of the modern labor market. This process is guided by experienced mentors, "silver volunteers," and student volunteers. The findings show that the program "Age Is No Barrier" holds significant educational and socio-psychological relevance. It contributes to alleviating social fatigue, unlocking the potential of older adults, and improving their quality of life by enabling them to acquire new competencies.

Key words: senior citizens, students, support, employment, program, social organizations, self-employment, craft business, new competencies

С.П. Акутина, д-р пед. наук, проф., зав. каф. социальной работы, сервиса и туризма, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: sakutina@mail.ru
И.С. Беганцова, канд. психол. наук, доц., зав. каф. общей и практической психологии, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: begancz.irina@yandex.ru
Т.Т. Щелина, д-р пед. наук, проф., зав. каф. общей педагогики и педагогики профессионального образования, Арзамасский филиал ННГУ, г. Арзамас, E-mail: arz65@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье актуализируется важная проблема социально-психологической и педагогической поддержки пожилых граждан в трудоустройстве с позиций предоставления выбора направлений профессиональной деятельности как в социальных организациях народно-прикладного творчества, так и вопросов самозанятости посредством профессионального обучения и повышения квалификации. Обозначается роль профессиональной подготовки студентов направления «Социальная работа в период производственной педагогической практики» в «Центре социальной помощи пожилым гражданам и инвалидам» г. о. г. Арзамас в работе с пожилыми людьми и освоения курса «Педагогика» для непедагогических специальностей, реализуемой на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ, которая играет важную роль в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста. Студенты выступают в роли волонтеров в период обучения и оказывают социальное служение людям. В контексте изучения научной литературы зарубежных и отечественных ученых авторы приходят к выводу, что проблема по своей значимости актуальна и требует дальнейших исследований. Студентами совместно с руководителем практики предложена социально-ориентированная программа «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого», определены этапы ее реализации, множество форматов и методов, применяемых в ней для продления социальной активности граждан старшего возраста, снижения социальной напряженности в обществе и повышения уровня их жизнедеятельности, формирования профессиональной мотивации, повышения имиджа пожилых людей как ценностной и продуктивной части субъектов на рынке труда. Выделенные методологические подходы: индивидуальный, сетевой, кросс-секторальный, аксиологический обеспечивают научность исследования. Этапы реализации социально-ориентированной программы: ознакомительный, информационно-образовательный, профессионально-ориентированный, аналитическо-продуктивный раскрывают суть процесса социально-психологической и педагогической поддержки граждан пожилого возраста в их трудоустройстве. Сформулированные критерии эффективности реализации программы «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого» раскрыты через ряд конкретных параметров, а выделенные социально-психологические и педагогические условия реализации программы позволяют организовать процесс обучения и переобучения пожилых людей с учетом их психологических характеристик и требований современного рынка труда под руководством опытных наставников, «серебряных волонтеров» и студентов-волонтеров более продуктивно. Исследуемый материал позволяет сделать вывод, что представленная программа имеет актуальный образовательный и социально-психологический аспект, помогает снизить социальную усталость, раскрыть потенциал, улучшить качество жизни пожилых людей через освоение новых компетенций.

Ключевые слова: пожилые граждане, студенты, поддержка, трудоустройство, программа, социальные организации, самозанятость, ремесленный бизнес, новые компетенции

Проблема трудоустройства, особенно среди старшего поколения, является не только экономической, но социальной и морально-этической проблемой. Потеря работы, выход на пенсию, ухудшение здоровья негативно влияют на самооценку, социальную интеграцию и общественную устойчивость личности в обществе. Ученые выделяют несколько факторов, приводящих к безработице: социально-экономические факторы, заключающиеся в экономических кризисах, неустойчивости развития производства, изменениях в структуре рынка труда, отсутствии вакантных мест и низком уровне оплаты труда, технологических инновациях, за которыми не успевает следить и обучаться им старшее поколение. Среди факторов также необходимо обозначить и психологические, которые ведут к социальной усталости, низкому уровню трудовой мотивации, гендерному неравенству, в связи с чем женщины старшего поколения оказываются чаще, чем мужчины, безработными, снижению физического и интеллектуального тонуса, ограничивающему возможности для переобучения и интенсивной работы; дефицит современных навыков и страх перед технологическими новшествами. Решить столь сложную проблему весьма трудно. И подготовка студентов направления Социальная работа направлена нами на формирование такого специалиста, который впоследствии сможет решать проблемы всех граждан, в частности людей пожилого возраста, как уязвимой категории населения. Данная проблема решается и в освоении дисциплины «Педагогика» для непедагогических специальностей, реализуемой на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ. В статье раскрывается роль производственной практики, которая направлена на формирование профессиональных компетенций у будущих специалистов, выступающих в роли волонтеров в период обучения и оказывающих социальное служение людям.

Цель исследования заключается в разработке социально-ориентированной программы «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого», направленной на социально-педагогическую и психологическую поддержку граждан старшего поколения, рассмотренную через призму морально-нравственных ценностей и ресурсов самих пожилых людей, с включением в разработку самой программы студентов-практикантов. При этом были поставлены следующие задачи: продление трудовой деятельности граждан пожилого возраста на рынке

труда; улучшение качества жизни через овладение новыми профессиональными и социальными навыками и компетенциями; повышение самооценки и уверенности в себе, снижение стресса, как важных психологических характеристик личности; содействие самозанятости граждан пожилого возраста и обучение ремесленному бизнесу, оказание социально-педагогической и психологической помощи «серебряными волонтерами» и студентами-волонтерами в процессе профессиональной подготовки.

Научная новизна заключается в том, что обоснованы новые теоретические и практические возможности социально-педагогической и психологической поддержки пожилых граждан в их трудоустройстве, заключающейся в моделировании социально-ориентированной программы «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого» на основе разработанных научных подходов, этапов, критериев и формулировании социально-педагогических и психологических условий ее реализации с активным включением в данный процесс студентов-волонтеров направления подготовки Социальная работа в период прохождения ими практики и освоения курса «Педагогика» для непедагогических специальностей, реализуемой на психолого-педагогическом факультете Арзамасского филиала ННГУ.

Теоретическая значимость исследования заключается как в разработке концептуальных методологических подходов: индивидуального, сетевого, межсекторного, аксиологического (ценностно-ориентированного), так и в конкретном обосновании предложенной программы, что вносит вклад в совершенствование теоретической и практической подготовки студентов, теории трудоустройства пожилых людей на современном этапе организации их профессионального обучения и переподготовки, а также социально-психологической и педагогической поддержки людей старшего возраста волонтерами-студентами и «серебряными волонтерами».

Практическая значимость исследования состоит в создании уникальной комплексной программы для пожилых граждан, которую разработали студенты-практиканты с научным руководителем, проведя исследование проблем граждан пожилого возраста в ходе практики, совместно со специалистами центра социальной помощи пожилым и инвалидам и сотрудниками центра по трудоу-

стройству г.о.г. Арзамас. Программа способствует созданию равных возможностей для трудоустройства, акцентируя внимание на том, что жизненный опыт и зрелость являются важной ценностью как для работодателей, так и для будущих специалистов-студентов направления подготовки Социальная работа, профессиональная деятельность которых заключается в служении людям, подчеркивая при этом ценность каждого человека. Программа включает использование различных форм и методов обучения пожилых людей, дающих им возможности для трудоустройства в социальные организации, способствующих овладению новыми навыками, которые успешно могут применяться в социальных предприятиях; в процессе освоения программы у ее участников развиваются умения создавать собственный ремесленный бизнес, стать самозанятым и найти рынки сбыта своей продукции и впоследствии самим обучать своему ремеслу и передавать опыт как молодежи, так и всем желающим.

Развитие трудовой деятельности, повышение качества жизни и труда современного человека, совершенствование инфраструктуры рынка труда и другие постулаты включают в себя «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» [1]. В ней разработан ряд мероприятий, которые направлены на «мобильность трудовых ресурсов граждан всех возрастов, устойчивый рост заработной платы, развитие новых профессий» [1], предоставление возможности выбора, повышения квалификации работников и переподготовки, чтобы как можно дольше сохранить трудовую возраст граждан; рассмотрены и такие моральные, социальные и экономические ценности, как моральная ответственность государства в поддержке граждан, снижение безработицы, особенно старшего поколения, пропаганда социального равенства и др. В настоящее время акцент смещается с выплата пособий по безработице (причем право на их получение имеют только официально зарегистрированные в таком статусе на «бирже» труда) на принятие мер по скорейшему и оптимальному устройству на работу данной группы граждан [1].

Исследованиям трудоустройства и социального предпринимательства посвящено много исследований как зарубежных авторов Freedman V.A. [2], Morrow-Howell N. [3], так и отечественных ученых И.В. Басовой, Н.А. Зиновьевой, Н.И. Гавриловой, Д.П. Васильева, М.Р. Шмидт. Современное понимание проблем трудоустройства, переподготовки и самозанятости граждан старшего возраста в условиях современной экономики и социальной работы представлено в научных работах Е.С. Воробьевой, И.В. Ефимовой, Т.Л. Ивановой, Н.В. Куликовой, Н.А. Ющенко.

Проблемы, связанные с гарантиями граждан, желающих продлить профессиональную деятельность, находят отражение в научных исследованиях таких ученых, как Абрамова А.А., Акутиной С.П. [4; 5], Беганцовой И.С., Г.М. Громова, И.А. Костян, Ю.П. Орловский, В.Н. Скобелкин, О.В. Смирнов, В.Н. Толкунова и др. Проблемам гарантий в сфере занятости населения посвящены работы О.В. Абрамовой, А.К. Гаврилиной, М.Н. Ключковой, М.И. Кучмы, Е.Е. Орловой, А.И. Подольского [6], Н.А. Цветковой [7], Т.А. Цыганковой, Т.Т. Щелиной [8] и др.

Педагогическим и психологическим аспектом проблем лиц пожилого возраста, их трудовой и профессиональной адаптации и социальной интеграции в обществе, вопросами образования и разработкой программ социальной и психологической поддержки для данной категории лиц, а также пониманием их эмоциональных потребностей занимались известные зарубежные (Э. Эриксон, Д. Левинсон, Дж. Боули, Т.М. Делонг, Дж.Л. Кунц и др.) и отечественные (А.Р. Рубинштейн, Н.А. Непомнящая, Н.Н. Пирогов, С.В. Кузнецова, Е.И. Холостова, В.А. Шевченко) ученые.

Анализ научной литературы по исследуемой проблеме эффективной поддержки граждан старшего поколения и их успешной социально-психологической и педагогической адаптации позволил нам применить методологические подходы, позволяющие выявить проблемы и потребности личности, развить необходимые профессиональные компетенции и, по возможности, интегрировать пожилых людей на рынок современного труда, продлить профессиональную деятельность и быть востребованными для молодежи в передаче своих знаний. Обозначим методологические подходы, применяемые в нашем исследовании:

Индивидуальный подход. Он направлен на индивидуальную работу с пожилыми людьми, выявление их сильных сторон, склонностей, интересов и других психологических черт личности, необходимых для той или иной области труда, карьерных устремлений; помощь в преодолении неуверенности, стресса, страха в поиске работы и организацию индивидуальной помощи в достижении социальной и личностной гармонии. Индивидуальный подход реализуется через коучинг; mentorство; социально-психологическую поддержку всех групп клиентов, в том числе и людей с ограниченными возможностями здоровья; их профессиональную подготовку и переподготовку; обучающие образовательные программы; специализированные курсы; мастер-классы; тренинги, направленные на освоение новых технологий и профессий; онлайн-сессии по трудоустройству.

Аксиологический (ценностный) подход, являющийся инструментом, отражающим суть гуманистической социальной сферы, ценностным постулатом жизнедеятельности личности, где человек рассматривается как наивысшая ценность общества и самоцель общественного развития. Включение аксиологического подхода в учебный процесс формирует у студентов ценностную основу профессии через курсы профессиональной этики; дискуссии; кейс-стади; дебаты,

связанные с нравственными дилеммами в социальной работе, которые помогают раскрыть ее сущность; анализ этических кодексов, помогающий понять, как формируются профессиональные стандарты и ценности, в них рассматриваемые. Аксиологический подход направлен на преодоление стереотипов о неконкурентоспособности пожилых людей, показывая, что они могут быть весьма продуктивными работниками. Вовлечение в экономическую и творческую деятельность помогает пожилым людям сохранить свою социальную активность, улучшает их эффективную интеграцию в общество, что снижает риски социальной изоляции, социальной напряженности, поддерживая гармонию в социальной среде, и помогает воспитывать у молодежи уважительное отношение к людям старшего поколения, считая их своими наставниками в профессиональной деятельности [2; 3].

Сетевой подход предполагает организацию и проведение профессиональных ярмарок вакансий, дней карьеры, создание программ стажировок, различных практик, в том числе и инновационных, сетевых встреч с различными социальными партнерами для установления контактов между потенциальными работодателями и соискателями, привлечение частных инвесторов и спонсоров для сокращения бюджетных затрат, платформы для обмена опытом, советы наставников и в конечном итоге интеграцию потенциальных клиентов через современные модели трудоустройства *job coaching* (коучинг по трудоустройству) в трудовую деятельность. Модель *job coaching* представляет собой метод, направленный на помощь людям старшего поколения в поиске работы и их последующую успешную социальную и профессиональную адаптацию на новом рабочем месте. Сетевой подход в работе со студентами помогает преподавателям включать их в совместную деятельность, обмениваясь опытом, который имеется в разных вузах, включаться в совместные исследовательские проекты по принципу «представить социальную организацию – студент-преподаватель». Участие в различных конференциях помогает наладить контакты со специалистами, экспертами в области социальной работы.

Кросс-секторальный подход (межсекторный подход) является важным инструментом эффективного взаимодействия между государственными учреждениями и организациями, частными компаниями, неправительственными организациями для создания комплексных программ по поддержке и трудоустройству людей, в нашем случае граждан пожилого возраста, ищущих дополнительный заработок. Особенность кросс-секторального подхода состоит в том, что он направлен на решение сложных проблем, которые не могут быть решены эффективно в рамках одного производственного кластера. Например, вопросы трудоустройства в системе образования требуют комплексного решения проблем, затрагивающих различные его аспекты: социальные, психологические, педагогические, морально-этические, экономические; цели, задачи, результативность, перспективы решения проблем для эффективного развития организации. Преподаватели, работая со студентами направления подготовки Социальная работа, успешно используют данный подход, используя междисциплинарные лекции, что позволяет студентам успешно осваивать новые знания из области психологии, экономики, педагогики, права и получать более широкое представление о своей профессии; приглашенные специалисты, участие в проектной деятельности раскрывают потенциал каждого студента и погружают их в мир будущей профессии через практическую деятельность.

В ходе исследования мы обращались к следующим методам: теоретическим (анализ правовой, социально-психологической и педагогической литературы, нормативных правовых актов субъектов Российской Федерации, регулирующих отношения в сфере труда и занятости; сравнение, обобщение) и эмпирическим (анализ документов, социальное проектирование, анкетирование).

Для выяснения проблем и перспектив по трудоустройству граждан нами было проведено анкетирование по специально разработанной авторской анкете. Возрастную группу, участвовавшую в анкетировании, составили граждане в возрасте от 60 до 70 лет. Всего было опрошено 60 человек. Данное анкетирование было проведено студентами направления подготовки Социальная работа психолого-педагогического факультета Арзамасского филиала ННГУ, которые проходили производственную практику в Государственном бюджетном учреждении «Центр социального обслуживания граждан пожилого возраста и инвалидов городского округа город Арзамас». Помощь в организации анкетирования оказали также сотрудники Арзамасского межмуниципального филиала государственного казенного учреждения Нижегородской области «Нижегородский центр занятости населения». Анкета включала в себя несколько вопросов, касающихся проблем трудоустройства и занятости пожилых граждан. Проанализируем полученные результаты, наиболее значимые для нашего исследования.

На вопрос «Какую помощь вы рассчитываете получить при обращении в центр по трудоустройству?» 58,33% (35 чел.) отметили, что при обращении в центр рассчитывают на получение информации об имеющихся вакансиях, 25% (15 чел.) рассчитывают на выдачу пособий по безработице, 16,67% (10 чел.) – на переподготовку и переобучение («хочу научиться плетению из лозы», «заняться изготовлением игрушек», «после переобучения займусь резьбой по дереву»).

На вопрос «Каковы ваши причины обращения в центр?» 53,33% респондентов (32 чел.) отметили, что причинами обращения являются психологические и социальные проблемы (депрессия, одиночество, тревожность, «что-то хочется поменять в жизни», «повысить социальный статус», «разрушение семейных от-

ношений», «трудности в составлении резюме, и поэтому нужна помощь специалиста», а 46,67% (28 чел.) отметили материальные проблемы («низкая заработная плата», «попал под сокращение на прежнем месте работы», «маленькая пенсия»).

На вопрос «Какие испытываете трудности при трудоустройстве?» были получены следующие ответы: 28,33% респондентов (17 чел.) отметили, что трудностями являются «отсутствие нужного образования», «неуверенность, что получу работу», «боязь отказа работодателя», «недостаток информации о востребованных профессиях»; 18,33% участников анкетирования (11 чел.) отметили «отсутствие вакансий по моей специальности»; 35% (21 чел.) отметили у себя низкую мотивацию в поиске работы, «нежелание переучиваться», «усталость», «слабое здоровье» и 18,33% (11 чел.) отметили «высокую конкуренцию на рынке труда», «географическую удаленность от места жительства», «отсутствие рабочего места с социальной гарантией».

Анализ ответов на вопрос «Какую помощь могут оказать студенты-практиканты в решении проблем пожилых граждан?» показал следующие результаты: 33,33% (20 чел.) хотели бы получить эмоциональную психологическую поддержку; 51,67% (31 чел.) – информационную помощь, выражающуюся в поиске информации о дополнительном доходе, о социальных услугах, правовых вопросах, о современных профессиях; 15% (9 чел.) хотели бы разнообразить досуговую деятельность как в рамках Центра для пожилых и инвалидов, так и за его пределами.

Одним из заданий практики была разработка программы по трудоустройству пожилых граждан. В связи с этим респондентам был задан вопрос «Хотели бы Вы принять участие в программе с дальнейшим возможным трудоустройством или дополнительным заработком?» Ответы распределились следующим образом: 68,34% (41 чел.) ответили утвердительно, причем ответы были самыми разнообразными: «хочу участвовать в программе», «мне интересно узнать о моих возможностях», «хочу рассказать о своих увлечениях»; 23,33% (14 чел.) затруднились ответить, но не отрицают возможности участия в программе»; 8,33% (5 чел.) ответили «скорее нет, чем да».

Анализ исследования социальных и психологических проблем в трудоустройстве граждан пожилого возраста позволил нам совместно со студентами разработать и предложить программу «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого». Суть разработанной программы заключается в том, чтобы обеспечить желающих граждан старшего поколения работой в соответствии с состоянием их здоровья, с учетом глубоко нравственного, уважительного отношения к ним и гарантировать успешную социальную интеграцию и общественную активность, а также обеспечить оказание им социально-психологической помощи и поддержки. Необходимо подчеркнуть, что важную роль в разработке программы, в проведении семинаров и мастер-классов для пожилых людей по заявленным в ней актуальным вопросам принимали студенты-практиканты, которые и спроектировали ее совместно с руководителем практики. Программа была направлена на улучшение качества жизни пожилых граждан, включая образовательные и культурные мероприятия.

Конкретная цель программы заключается в оказании социально-психологической поддержки людям пожилого возраста и в предоставлении им по итогам программы возможности продлить свой трудовой путь, улучшить качество жизни за счет приобретения новых компетенций и стать успешным работником на социальных предприятиях, уметь создать собственный ремесленный, народный, художественный бизнес, стать самозанятым и найти рынки сбыта своей продукции.

Задачи программы:

1. Сформировать профессиональный позитивный образ социального предпринимательства для граждан старшей возрастной группы.
2. Провести информационно-просветительскую работу, формирующую образ привлекательности и стабильности социального предпринимательства для пожилых граждан, направленную на решение вопросов трудоустройства и возможностей получения дополнительного заработка.

3. Обеспечить погружение граждан пожилого возраста в среду социального предпринимательства сферы народно-художественных промыслов, получение ими новых компетенций, связанных с традиционными ремеслами, искусством, дизайном, материаловедением через повышение квалификации и профессионального обучения.

4. Осуществить образовательную (педагогическую) и психологическую поддержку людям пожилого возраста в период ознакомления и обучения по программе, в которой активную организационную роль выполняют студенты-практиканты как волонтеры. Программа включает четыре этапа.

Первый этап – ознакомительный. Цель программы на данном этапе – проведение студентами опроса пожилых людей для выявления их интересов, потребностей и проблем; ознакомление желающих граждан старшего возраста с организациями социального предпринимательства, работающими в сфере народных художественных промыслов. Работники данных организаций, частные предприниматели, наставники-«серебряные волонтеры» проведут социально-ориентированные занятия, расскажут о факторах успеха, создадут «портреты» успешных социальных предприятий с помощью самих участников и студентов-практикантов; предложат мини-программы наставничества, мастер-классы, кружки рукоделия для дальнейшей работы с гражданами старшего поколения.

Учителями в данном случае выступают педагоги дополнительного образования, специалисты социальной сферы и работники организаций, находящиеся на пенсии, постоянные участники различных выставок, а также волонтеры-студенты. Под их руководством пожилые граждане, нуждающиеся в трудоустройстве, получают возможность заниматься пэчворкингом, творчеством в технике «шерстяная акварель», вязанием кружева крючком, бисероплетением и др.

Второй этап – информационно-образовательный. Цель данного этапа заключается в получении новых знаний и в предоставлении возможности трудоустройства граждан на социальные предприятия. Для этого будут сняты информационно-просветительские ролики, представляющие успехи социальных предприятий, красоту изделий ручной работы, позитивный образ работников-ремесленников. Педагоги, в роли которых выступают студенты, проведут индивидуальные занятия по цифровой грамотности. Они ознакомят людей старшего поколения с порталом «Работа России», расскажут о важности использования онлайн-ресурсов и продемонстрируют все этапы оказания интересующей их услуги: от подачи заявления до трудоустройства.

Третий этап – профессионально ориентированный. Цель третьего этапа направлена на поддержку и сопровождение трудоустройства людей старшего поколения, вовлечение их в социальный бизнес, обучение навыкам ремесленничества, основам ведения социального бизнеса, обучение народным промыслам (плетение из лозы, пэчворк, бисероплетение, лоскутное шитье и др.). На данном этапе студенты, а также «серебряные» волонтеры знакомят людей старшего поколения со своими изделиями народного творчества, делятся своими знаниями и обучают желающих тому или иному виду творчества.

Четвертый этап – аналитико-продуктивный. Цель заключается в ознакомлении с актуальными вакансиями на рынке труда, с возможностью временного трудоустройства, а также перспективами прохождения профессионального обучения. Поддержка инициатив старшего поколения в области самозанятости и создания собственного бизнеса через проведение бесед, анкетирования, вебинаров, онлайн-курсов, очных встреч для оценки полученных новых навыков, организацию выставок изделий. На данном этапе студенты-практиканты анализируют содержание программы, её эффективность и возможности улучшения.

Для реализации программы мы выделили следующие *критерии* эффективности ее реализации: включение лиц пожилого возраста в различные профессиональные пробы и инициативы, которые демонстрируют их способность к обучению и адаптации к современным требованиям рынка; изменение собственного имиджа; развитие собственного бизнеса и самозанятости; овладение экономическими и педагогическими знаниями, необходимыми в профессиональной деятельности новыми навыками и компетенциями.

Социально-психологическими и педагогическими условиями реализации программы выступает следующее: организация индивидуальной траектории обучения граждан пожилого возраста с учетом индивидуальных запросов и состояния здоровья; активное вовлечение социальных организаций, «серебряных волонтеров» для создания рабочих мест и содействие самозанятости пожилых граждан; психологическая поддержка и мотивационные тренинги, мастер-классы для эмоциональной устойчивости и уверенности пожилых граждан, связанные с изменением в профессиональной деятельности и обучением новым навыкам; активное участие студентов в качестве волонтеров в инициативах, направленных на социально-психологическую поддержку граждан, мониторинга их здоровья; поиск новых подходов и методов работы с пожилыми людьми, в том числе и в дистанционном формате.

Система реализации программы «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого» является комплексной и многогранной. Эффект программы имеет несколько важных особенностей, которые способствуют не только улучшению положения пожилых граждан на рынке труда, но и положительно влияют на социальную атмосферу в обществе, демонстрируют способность пожилых граждан к обучению, освоению новых навыков и приобретению новых компетенций, что способствует раскрытию нового имиджа пожилых граждан, которые начинают восприниматься как ценные субъекты современного общества, а студентам-практикантам реализация программы дает возможность приобрести практические навыки работы с пожилыми гражданами.

Итак, поставленные во введении цель и задачи исследования нашли свое полное и всестороннее отражение в ее содержании и итоговых выводах. Это позволяет говорить об успешном решении исследовательских задач и достижении запланированных научных результатов. Резюмируя результаты исследования, мы приходим к выводу, что предложенная программа для граждан пожилого возраста «Возраст – делу не помеха: новые возможности для каждого» является уникальной, успешной и убедительно демонстрирует перспективность дальнейших исследований. Она направлена на социальную, психологическую и педагогическую поддержку людей старшего поколения, предоставляя им возможность продолжать трудовую деятельность, овладевать новыми социально-значимыми и личностными компетенциями, приобретать новые знания в процессе обучения по новым образовательным программам; поддерживать и развивать новую систему ценностей у молодежи в форме наставничества. Программа включает разнообразные форматы обучения новым профессиям в результате эффективного партнерства с работодателями, «серебряными волонтерами» и студентами-волонтерами в улучшении жизнедеятельности пожилых граждан.

Библиографический список

1. Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 N 1662-р (ред. от 28.09.2018) Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjajzhenie-pravitelstva-rf-ot-17112008-n-1662-r/>
2. Freedman V.A., Martin L.G. The Role of Social and Economic Factors in the Employment and Retirement of Older Workers. *The Journal of Aging & Social Policy*. 2011; № 23 (3): 232–249.
3. Morrow-Howell N. Volunteerism and Civic Engagement: Pathways for Older Adults. *The Journal of Aging & Social Policy*. 2010; № 22 (1): 55–69.
4. Акутина С.П. Волонтерская деятельность в социальной работе с пожилыми людьми: из опыта работы. *Формы и методы социальной работы в различных сферах жизнедеятельности*: материалы XIII Международной научно-практической конференции, посвященной Году семьи в России. Улан-Удэ, 2024: 6–8. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75065969&pf=1>
5. Акутина С.П. Феномен одиночества граждан пожилого возраста: предмет обсуждения. *Социодинамика*. 2021; Т. 1, № 7: 1–12.
6. Подольский А.И. *Пожилый человек как субъект изучения, поддержки и общения*: монография. Москва: Издательский Дом ВШЭ, 2022. Available at: <https://www.labirint.ru/books/920562/>
7. Цветкова Н.А. *Психологическая поддержка лиц зрелого и пожилого возрастов*: монография. 2023. Available at: <https://www.litres.ru/book/albina-aleksandrovna/psihologicheskaya-podderzhka-lic-zrelogo-i-pozhilogo-66260662/>
8. Акутина С.П. Формирование активной жизнедеятельности пожилых людей средствами семейного волонтерства. *Старшее поколение современной России*. Нижний Новгород: Нижегородский госуниверситет им. Н.И. Лобачевского, 2021: 586–591.

References

1. *Konceptii dolgosrochnogo social'no-'ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda*. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 17.11.2008 N 1662-r (red. ot 28.09.2018) Available at: <https://legalacts.ru/doc/rasporjajzhenie-pravitelstva-rf-ot-17112008-n-1662-r/>
2. Freedman V.A., Martin L.G. The Role of Social and Economic Factors in the Employment and Retirement of Older Workers. *The Journal of Aging & Social Policy*. 2011; № 23 (3): 232–249.
3. Morrow-Howell N. Volunteerism and Civic Engagement: Pathways for Older Adults. *The Journal of Aging & Social Policy*. 2010; № 22 (1): 55–69.
4. Akutina S.P. Volonterskaya deyatel'nost' v social'noj rabote s pozhilymi lyud'mi: iz opyta raboty. *Formy i metody social'noj raboty v razlichnyh sferah zhiznedeyatel'nosti*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyaschennoj Godu sem'i v Rossii. Ulan-Ud'e, 2024: 6–8. Available at: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=75065969&pf=1>
5. Akutina S.P. Fenomen odinochestva grazhdan pozhilogo vozrasta: predmet obsuzhdeniya. *Sociodinamika*. 2021; T. 1, № 7: 1–12.
6. Podolskij A.I. *Pozhiloy chelovek kak sub'ekt izucheniya, podderzhki i obscheniya*: monografiya. Moskva: Izdatel'skiy Dom VSh'E, 2022. Available at: <https://www.labirint.ru/books/920562/>
7. Cvetkova N.A. *Psichologicheskaya podderzhka lic zrelogo i pozhilogo vozrastov*: monografiya. 2023. Available at: <https://www.litres.ru/book/albina-aleksandrovna/psihologicheskaya-podderzhka-lic-zrelogo-i-pozhilogo-66260662>
8. Akutina S.P. Formirovanie aktivnoj zhiznedeyatel'nosti pozhilykh lyudej sredstvami semejnogo volonterstva. *Starshee pokolenie sovremennoj Rossii*. Nizhnyj Novgorod: Nizhegorodskij gosuniversitet im. N.I. Lobachevskogo, 2021: 586–591.

Статья поступила в редакцию 23.01.25

УДК 37.015.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-322-324

Aleksandrova N.V., Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Adaptive and Physical Culture, Omsk State University n.a. F.M. Dostoevsky (Omsk, Russia), E-mail: natalie_v_al@inbox.ru

ADAPTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS. The article considers the development of an adaptive paradigm of inclusive education in the context of the digital educational ecosystem of a higher educational institution. The significance of methodological approaches is revealed—systemic-structural, anthropocentric, competence-based, projective, axiological and sociopragmatic ones—in the design of innovative educational strategies aimed at the implementation of inclusive processes. The mechanisms of organizing the information and educational environment, including digital platforms, communication tools and media resources that promote dialogic and collaborative dynamics, are analyzed. Particular attention is paid to the importance of systemic integration of principles of pedagogical differentiation, adaptability and advisory influence, as well as the need to respond flexibly to the changing conditions of the educational paradigm. Arguments are given in favor of continuous improvement of the competence of teachers deploying an inclusive model. The essential role of the project approach and synergetic collaboration of all participants in the educational process to ensure the sustainability and effectiveness of inclusive education is emphasized.

Key words: inclusive education, digital educational ecosystem, methodological principles, information and educational environment

Н.В. Александрова, канд. мед. наук, доц., ФГАОУ ВО «ОмГУ имени Ф.М. Достоевского», г. Омск, E-mail: natalie_v_al@inbox.ru

ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

В статье рассматривается формирование адаптивной парадигмы инклюзивного образования в контексте цифровой образовательной экосистемы высшего учебного заведения. Раскрывается значение методологических подходов: системно-структурного, антропоцентрического, компетентностного, проективного, аксиологического и социопрагматического в проектировании инновационных образовательных стратегий, ориентированных на реализацию инклюзивных процессов. Анализируются механизмы организации информационно-образовательной среды, включающей цифровые платформы, средства коммуникации и медиаресурсы, способствующие диалогичной и коллаборативной динамике. Особое внимание уделяется важности системной интеграции принципов педагогической дифференциации, адаптивности и консультативного влияния, а также необходимости гибко реагировать на изменяющиеся условия образовательной парадигмы. Приводятся аргументы в пользу непрерывного совершенствования компетентности педагогов, разворачивающих инклюзивную модель. Подчеркивается существенная роль проектного подхода и синергетической коллаборации всех участников учебного процесса для обеспечения устойчивости и эффективности инклюзивного образования.

Ключевые слова: инклюзивное образование, цифровая образовательная экосистема, методологические принципы, информационно-образовательная среда

Актуальность исследования заключается в том, что современные тенденции глобальной информатизации и стремительное развитие цифровых технологий обуславливают необходимость системных подходов к инклюзивному педагогическому образованию в высшей школе. Возрастающие запросы общества на доступность и качество обучения для студентов с особыми образовательными потребностями требуют разработки адаптивной и резилентной образовательной парадигмы. Именно поэтому поиск эффективных методологических принципов, ориентированных на инклюзивность в контексте цифровой образовательной среды, представляет собой приоритетную и востребованную задачу педагогической науки.

Цель исследования – осуществить концептуализацию и аргументацию педагогических аспектов разработки структуры инклюзивного обучения, инте-

грированного в цифровую образовательную среду высшего учебного заведения, предусматривающую динамичное продвижение и гибкую адаптацию студентов, обладающих специфическими академическими нуждами, к эволюционирующим параметрам образовательного процесса.

Задачи исследования:

- осуществить детальный анализ и категоризацию методологических оснований для создания инклюзивного образовательного процесса, применимого в контексте цифровой образовательной экосистемы;
- исследовать и определить нюансы взаимодействия и дифференциации терминологических конструкторов «информационно-образовательная среда» и «информационно-образовательное пространство» в рамках структуры высшего образовательного учреждения;

– обосновать эффективность использования антропологического, системно-структурного, аксиологического и компетентностного подходов при разработке инновационных стратегий инклюзивного образования;

– рассмотреть проектный метод и другие интерактивные педагогические технологии как инструменты формирования гибкой и адаптивной образовательной среды для обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Научная новизна исследования заключается в обосновании многопараметрической методологической парадигмы инклюзивного образования, совмещающей принципы антропологического, системно-структурного, аксиологического и компетентностного подходов с учетом цифровой образовательной экосистемы.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении концептуальных рамок инклюзивного педагогического дискурса через синтез системно-структурного, антропоцентрического, аксиологического и компетентностного подходов.

Практическая значимость исследования заключается в возможности прямого внедрения сформулированных методологических подходов и дидактических принципов в образовательный процесс высших учебных заведений.

В современной образовательной практике роль преподавателя эволюционирует от простой трансляции знаний к интеграции студентов с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в академическое сообщество через стимулирование их когнитивного потенциала и компетенций в сфере информационно-коммуникативных технологий для эффективного решения профессиональных и жизненных задач. Несмотря на то что содержательная сторона учебного процесса часто предопределена рабочими программами, разработанными на основе Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО), методологическая свобода преподавателя в выборе подходов к обучению остается высокой и должна коррелировать с уровнем подготовленности и индивидуальными особенностями студентов с ОВЗ.

Инклюзивное педагогическое образование представляет собой многопараметрическую, в то же время гибкую и адаптивную парадигму, охарактеризованную разнообразием связей и элементов дидактической структуры. В эпоху постоянных трансформаций, вызванных внешними и внутренними факторами, этот подход продемонстрировал необходимость устойчивого эволюционирования. Ключевым аспектом в прогрессе инклюзивного педагогического дискурса является формирование методологических принципов для реализации инклюзивных образовательных процессов в контексте информационно-образовательной экосистемы высшего учебного заведения. В этом контексте критически важно провести четкое разграничение между концепциями информационной образовательной среды и информационно-образовательного пространства. Последнее можно определить как сферу, где информационные ресурсы эксплуатируются для достижения образовательных результатов.

В рамках анализа данной проблематики педагогические практики, основанные на принципах адаптивности, демонстрируют высокую эффективность за счет их интегративного потенциала в образовательные системы высших учебных заведений. В контексте реализации инклюзивного образования для студентов с особыми образовательными потребностями (ООП) применение адаптивных методов предполагает их селективное внедрение.

Терминологически концепция «адаптации» интерпретируется как процесс модификации образовательной системы в ответ на изменяющиеся внешние и внутренние условия с целью максимального соответствия и реагирования на образовательные и психофизиологические потребности учащихся. В этом контексте под адаптивной образовательной технологией понимается механизм, который обеспечивает динамическую адаптацию учебного содержания к индивидуальным когнитивным, эмоциональным и поведенческим особенностям каждого участника педагогического процесса [1, с. 70].

Дидактические системы адаптационного характера нацелены на реализацию индивидуальных образовательных траекторий, предоставляя педагогическому работнику арсенал методов для оптимизации субъективно-ориентированной активности обучающихся. Эти инновационные подходы способствуют реализации дифференцированной образовательной стратегии, акцентируя фокус на следующих дидактических параметрах:

- организация и контроль за самостоятельной работой обучающихся в учебном процессе;
- реализация индивидуального подхода к каждому учащемуся на основе его образовательных потребностей и предпочтений;
- максимальное вовлечение учащихся в процесс активной индивидуальной работы, способствующее повышению их мотивации и образовательной эффективности;
- учет психолого-педагогических и когнитивных особенностей каждого студента для оптимизации обучения и усвоения материала.

Концептуализация информационно-образовательной среды представляется возможной через призму её определения как интегративной педагогической системы, фасилитирующей динамичные образовательные взаимодействия между участниками учебного процесса. Эта система характеризуется присутствием синергетических механизмов, стимулирующих формирование и развитие информационных обменов между субъектами педагогического процесса – обучающимися и педагогом – при активном использовании средств и ресурсов информационных и коммуникационных технологий (ИКТ). Основные составляющие

такой среды включают в себя содержательно наполненные компоненты, обеспечивающие взаимодействие учащихся с информационными ресурсами через интерактивные платформы ИКТ, что поддерживает формирование их когнитивной активности и способствует погружению в специфику предметных областей. В рамках этой парадигмы, информационно-образовательная среда выступает как комплексно организованная система, ориентированная на реализацию образовательных запросов и развитие творческого потенциала участников образовательного процесса [2, с. 92].

Дидактически адаптированная информационно-образовательная арена для инклюзивного педагогического дискурса включает в себя комплексную интеграцию программируемых и аппаратных систем, синхронизируемых с местными и масштабируемыми информационными сетями:

1. Динамическое информационное взаимодействие участников образовательного процесса, охватывающее как внутрисистемные педагогические взаимодействия, так и интеграцию с цифровыми артефактами учебных материалов. Включает в себя рефлексивное влияние на образовательные нарративы и процессы, акцентируя внимание на использовании децентрализованных образовательных ресурсов в рамках специализированных академических дисциплин.

2. Реализация психопедагогического воздействия, направленного на стимулирование творческого и креативного развития личности через разнообразные образовательные форматы.

3. Систематизация и аккумуляция дисциплинарных знаний в контексте структурированных образовательных курсов, а также культивация общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с федеральными государственными стандартами высшего образования [3, с. 72].

Разработка структуры инклюзивного образования в рамках цифрового образовательного континуума, а также институционализация в его границах педагогического взаимодействия, утверждающего принципы мультилогичности, требует акцентирования на проектно-ориентированных методологиях и значительной интенсификации специализированных навыков учебного персонала. В этом аспекте интегративный компетентностный подход приобретает ключевое значение для разработки инклюзивных образовательных стратегий. Профессиональная компетентность определяется как способность к мобилизации и актуализации собственных компетенций в процессе непрерывного профессионального и личностного роста, что способствует саморазвитию выпускника в контексте его профессиональной деятельности. Компетентностный подход, ориентированный на все категории участников образовательного процесса (как на обучающихся, так и на педагогов), становится центральным инструментом для реализации инклюзивной образовательной парадигмы. Этот подход позволяет концептуализировать результаты профессиональной подготовки педагогов как системно-интегративные качества, способствующие эффективному решению профессиональных вызовов и служащие основой для трансформации образовательной системы в направлении инклюзивности и повышения качества профессионального образования [4, с. 87].

В совокупности изложенные методологические принципы и концептуальные подходы подтверждают необходимость многоаспектного, междисциплинарного и динамически развивающегося характера инклюзивного образования в пространстве современного высшего учебного заведения. Последовательная интеграция антропоцентрического, компетентностного, аксиологического и системно-структурного подходов, а также активное использование цифровых образовательных инструментов создают предпосылки для формирования гибкой экосистемы, ориентированной на открытость, толерантность и многообразие образовательных возможностей для всех категорий обучающихся. Важнейшим условием успешности такой системы становится постоянный рефлексивный анализ её функционирования, позволяющий своевременно вносить корректировки и внедрять инновации с учётом локальных особенностей и контекстуальных факторов [5, с. 40].

Проведенное исследование позволило выявить ключевые педагогические аспекты, обеспечивающие успешную интеграцию инклюзивного образования в цифровую образовательную среду. Комплексный подход, объединяющий адаптивность, гибкость и технологическую инновационность, признан необходимым для решения задач обучения студентов с особыми образовательными потребностями.

Установлено, что разграничение понятий «информационно-образовательная среда» и «информационно-образовательное пространство» способствует эффективному проектированию инклюзивных стратегий. Интеграция компетентностного подхода позволяет адаптировать образовательный процесс к особенностям обучающихся, способствуя их профессиональному и личностному развитию. Адаптивные технологии и проектно-ориентированные методы в сочетании с интерактивными подходами формируют устойчивую и вовлекающую образовательную среду, поддерживающую успешную интеграцию студентов в академическое и профессиональное сообщество.

Перспективы исследования включают изучение эффективности предложенных моделей в различных контекстах и разработку механизмов непрерывного профессионального роста педагогов для устойчивого развития инклюзивного образования. Выводы и рекомендации адресованы педагогам, исследователям, администраторам и разработчикам образовательных технологий, что делает их ценными для повышения доступности и качества образования.

Библиографический список

1. Алехина С.В. Основной вопрос развития инклюзивного образования на современном этапе. *Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы*: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Москва: МГППУ, 2015: 20–24.
2. Максимова Н.А. Особенности использования информационно-образовательной среды в рамках инклюзивного обучения. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 4.
3. Роберт И.В. *Основные тенденции развития информационно-коммуникационной среды*. Москва: ИИО РАО, 2011.
4. Артюхина М.С. Интерактивное взаимодействие как основа образовательной среды вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2014; № 6.
5. Артюхина М.С., Артюхин О.И., Кleshnina И.И. Аппаратная составляющая интерактивных технологий образовательного назначения. *Вестник Казанского государственного технологического университета*. 2014; Т. 17, № 8: 308–315.

References

1. Alehina S.V. Osnovnoy vopros razvitiya inkluzivnogo obrazovaniya na sovremennom `etape. *Inkluzivnoe obrazovanie: rezul'taty, opyt i perspektivy*: sbornik materialov III Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferencii. Moskva: MGPPU, 2015: 20-24.
2. Maksimova N.A. Osobennosti ispol'zovaniya informacionno-obrazovatel'noy sredy v ramkah inkluzivnogo obucheniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 4.
3. Robert I.V. *Osnovnye tendencii razvitiya informacionno-kommunikacionnoy sredy*. Moskva: IIO RAO, 2011.
4. Artyuhina M.S. Interaktivnoe vzaimodeystvie kak osnova obrazovatel'noy sredy vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2014; № 6.
5. Artyuhina M.S., Artyuhin O.I., Kleshnina I.I. Apparatnaya sostavlyayushaya interaktivnykh tehnologiy obrazovatel'nogo naznacheniya. *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*. 2014; T. 17, № 8: 308-315.

Статья поступила в редакцию 10.01.25

УДК 378~

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-324-326

Borzova T.A., Cand. of Culturology, senior lecturer, Russian Language Department, Vladivostok State University (Vladivostok, Russia), E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru

THE ROLE OF MENTORING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS. The article considers the role of a mentor in the process of professional development of higher education students. The article analyses the importance of mentoring activities in the formation of students' necessary professional competencies, personal qualities and skills that contribute to successful adaptation in the professional environment after graduation. Different models of mentoring, their peculiarities and effectiveness depending on the specifics of the educational institution and training profile are considered. The article presents successfully implemented models of mentoring activity on the example of several higher education institutions in Russia. The findings of the study show that a properly organised mentoring system contributes to the improvement of students' professional readiness and their competitiveness in the labour market.

Key words: mentoring, higher education, professional formation, adaptation, mentoring models, self-esteem, personal qualities

T.A. Борзова, канд. культурологии, доц., Владивостокский государственный университет, г. Владивосток, E-mail: tatyana.borzova@vvsu.ru

РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ

В статье рассматривается роль наставничества в процессе профессионального становления студентов высших учебных заведений. Анализируется значение наставнической деятельности в процессе формирования у студентов необходимых профессиональных компетенций, личностных качеств и навыков, способствующих успешной адаптации в профессиональной среде после окончания университета. Рассматриваются различные модели наставничества, их особенности и эффективность в зависимости от специфики учебного заведения и профиля подготовки. В статье представлены успешно реализуемые модели наставнической деятельности на примере нескольких высших учебных заведений России. Выводы исследования показывают, что грамотно организованная система наставничества способствует повышению уровня профессиональной готовности студентов и их конкурентоспособности на рынке труда.

Ключевые слова: наставничество, высшая школа, профессиональное становление, адаптация, модели наставничества, самооценка, личностные качества

В современном образовательном пространстве наставничество занимает одно из центральных мест в формировании профессиональных компетенций студентов. Наставники, владеющие опытом и навыками, становятся обязательными проводниками для учащихся, помогая им не только осваивать учебный материал, но и адаптироваться к требованиям современного рынка труда. В условиях быстро меняющегося мира, где профессиональные навыки и личностные качества выпускника вуза становятся определяющими факторами успешной карьеры, роль наставника становится особенно актуальной.

Наставничество представляет собой не просто передачу знаний, а процесс формирования у студентов уверенности в своих силах, развития критического мышления и способностей к самостоятельному принятию решений. Взаимодействие между наставником и студентом обеспечивает особую образовательную среду, комфортную для личностного и профессионального развития.

Актуальность темы исследования определена несколькими ключевыми факторами. Во-первых, меняющиеся требования современного рынка трудовых ресурсов диктуют необходимость подготовки высококвалифицированных специалистов, обладающих как теоретическими знаниями, так и практическими навыками. Во-вторых, система наставничества становится важным фактором повышения качества образования, что особенно важно для вузов, стремящихся укрепить свои позиции в образовательном пространстве. Кроме того, профессиональная подготовка студентов имеет высокую социальную значимость, поскольку успешные выпускники вносят вклад в экономическое развитие страны и улучшение благосостояния общества. Наконец, наставническая деятельность оказывает важную психологическую поддержку студентам, помогая им справиться со стрессовыми ситуациями и сохранить мотивацию на протяжении всего периода обучения.

Целью настоящей статьи является исследование и анализ роли наставничества в процессе профессионального становления студентов высших учебных заведений, а также выявление факторов, которые оказывают влияние на эффективность данной практики в контексте формирования конкурентоспособных специалистов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Изучить существующие модели и методы наставничества, применяемые в различных вузах.
2. Исследовать воздействие наставничества на развитие профессиональных компетенций студентов.
3. Оценить эффективность различных форм наставничества в зависимости от специфики учебной дисциплины и профиля подготовки.

Научная новизна работы заключается в систематическом исследовании роли наставничества в профессиональном становлении студентов с учетом современных тенденций в образовании и требований рынка труда. Работа также включает в себя комплексный анализ различных моделей наставничества, применяемых в разных учебных заведениях, что позволяет определить наиболее эффективные подходы и адаптировать их к российским условиям. Особое внимание уделяется психологическому аспекту наставничества, включая влияние на мотивацию, самооценку и адаптацию студентов. Аспект, который до сих пор был недостаточно изучен.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении и уточнении концептуальных основ наставничества, анализе различных его моделей и изучении взаимосвязи педагогических и психологических аспектов профессионального становления студентов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования имеют прикладное значение и могут быть применены для разработки и совершенствования программ наставничества в высших учебных заведениях, делая статью актуальной как для научного сообщества, так и для преподавателей и администраций вузов.

2023 год в соответствии с Указом Президента Российской Федерации В.В. Путина в нашей стране был объявлен годом педагога-наставника [1]. В связи с этим на всех ступенях образовательного пространства РФ было организовано множество мероприятий, направленных на выявление выдающихся специалистов в различных сферах науки и искусства, включая научно-педагогические

форумы и творческие фестивали для педагогов. Несомненно, современная образовательная система России ориентирована на целенаправленное формирование квалифицированных кадров для поддержания рынка вакансий. В целях обеспечения выпускника образовательного учреждения необходимым набором компетенций следует акцентировать внимание на содействии и сопровождении профессионального развития студентов в процессе обучения, что позволит максимально раскрыть их потенциал. В связи с этим становится актуальным переход от традиционной передачи знаний к более комплексному процессу обучения и воспитания, а также от строгого выполнения должностных инструкций преподавателя к осуществлению наставнической роли в отношении своих воспитанников.

В работах отечественных исследователей (Б.М. Бим-Бад [2], С.Я. Батышев [3], Е.В. Чарина [4]) и зарубежных ученых (D. Clutterbuck [5], A. Roberts [6], T.D. Allen, L. Eby [7; 8]) наставничество анализируется как форма взаимодействия субъектов, при которой происходит передача знаний со стороны наставника и их усвоение и приобретение наставляемым. Также отмечается, что наставничество выступает в качестве инновационной формы обучения и воспитания, эффективного метода психолого-педагогической поддержки и продуктивного способа профессиональной подготовки будущих специалистов [9].

Основными субъектами наставничества в образовательном процессе выступают наставник и наставляемый. На основе анализа практического опыта коллег в реализации наставничества в системе высшего и среднего профессионального образования [10–12] можно утверждать, что наставник представляет собой компетентного педагога с успешным жизненным, личностным и профессиональным опытом, обладающего способностью передавать наставляемому необходимые знания и навыки. Взаимодействие между наставником и подопечным осуществляется через множество форм, включая «студент – студент», «преподаватель – преподаватель», «студент – преподаватель», «работодатель – преподаватель» и «работодатель – студент» [13, с. 101].

Наставники как структурный компонент образовательного процесса играют ключевую роль в овладении студентами профессиональными компетенциями и содействуют их профессиональному развитию. В этом контексте наставник выступает в роли опытного специалиста, обладающего уникальным набором знаний, а его наставническая деятельность направлена на профессиональную подготовку подопечного.

Наставничество является необходимым элементом для успешной реализации механизмов практико-ориентированной (дуальной) модели обучения, которая представляет собой основное отличие современного высшего профессионального образования. В данном контексте усовершенствование системы

высшего образования позволяет рассматривать наставничество как феномен с качественно новым значением в рамках общей педагогической практики, а также как ключевой фактор, способствующий повышению эффективности формирования профессионально ориентированных траекторий развития студентов. Это взаимодействие между наставником и студентом играет критическую роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных успешно адаптироваться к динамично меняющимся условиям сектора занятости.

В настоящее время в большинстве высших учебных заведений страны остро обсуждается вопрос о роли и месте наставничества в образовательной среде организации. Институт наставничества чаще всего рассматривается как необходимый элемент в рамках реализации воспитательной деятельности. Однако в условиях быстро меняющегося рынка труда и глобализации наставничество становится особенно актуальным для подготовки студентов к реальным условиям работы. Наставники помогают студентам развивать не только профессиональные навыки, но и адаптироваться к новым требованиям, что обеспечивает их конкурентную способность.

Институт наставничества внедряется в систему высшей школы постепенно, однако лишь в немногих высших учебных заведениях России наставничество эффективно применяется и приносит положительные результаты, что становится особенно заметным в процессе интеграции выпускников в сферу трудовых отношений.

В рамках данного исследования нами были взяты практики внедрения системы наставничества модели «преподаватель – студент» в ведущих российских вузах и определены наиболее эффективные программы данной деятельности. Мы рассмотрели несколько показателей при отборе реализации наставнической деятельности: цели и задачи наставничества; формы организации данной деятельности; критерии эффективности реализуемых программ; факторы успеха.

Итак, в качестве целей мы отобрали следующие: адаптация студентов к учебной среде; повышение академической успеваемости; развитие профессиональных компетенций; личностный рост и развитие soft skills. Данные цели мы рассматривали для студентов всех курсов обучения. По формам реализации наставничества мы рассмотрели: индивидуальное наставничество (один преподаватель работает с одним студентом); групповые программы (один преподаватель курирует группу студентов); смешанные формы (например, кураторство группы с возможностью индивидуального подхода). Для оценки эффективности программ наставничества мы отобрали следующие критерии: улучшение академических показателей студентов; снижение уровня отсева студентов; увеличение числа публикаций и участия в конференциях; рост удовлетворенности

Таблица 1

Лучшие практики по наставничеству профессионального становления студентов
в сфере высшего образования

№	Высшее учебное заведение	Программы и практики наставничества
1.	Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ)	В МГУ действует программа наставничества, которая охватывает студентов всех уровней обучения. Программа включает как индивидуальную работу преподавателей со студентами, так и групповую поддержку. Основные направления работы включают помощь в адаптации, консультационную поддержку по учебным вопросам, а также участие в научных проектах под руководством преподавателя-наставника. Наставники помогают учащимся развивать свои исследовательские и профессиональные навыки
2.	Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого (СПбПУ)	В СПбПУ разработана система менторства, ориентированная на подготовку студентов к профессиональной деятельности. Студенты имеют возможность реализовывать проекты в реальных условиях под руководством опытных специалистов, что содействует развитию практических навыков и повышению конкурентоспособности выпускников
3.	Национальный исследовательский Томский государственный университет (ТГУ)	В ТГУ активно используется система наставничества для поддержки иностранных студентов. Преподаватели помогают адаптироваться к образовательной системе России, улучшают знание русского языка и поддерживают студентов в процессе учебы. Это помогает иностранным студентам быстрее интегрироваться в учебный процесс и улучшить свои результаты. Также ТГУ реализует программу интеллектуального наставничества, которая направлена на поддержку студентов в научных и образовательных инициативах. Студенты могут получать консультации от наставников в своих исследовательских проектах
4.	Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации	В университете реализуется система наставничества, которая связывает студентов с опытными преподавателями, практиками и выпускниками. Наставники помогают в освоении учебной программы и практических навыков, а также предоставляют карьерные консультации, советы по написанию резюме и подготовке к собеседованиям. Наставники участвуют в учебных занятиях, организуют мастер-классы и семинары, где рассматриваются актуальные темы в финансах и экономике
5.	Новосибирский государственный университет (НГУ)	В НГУ предусмотрены как групповые, так и индивидуальные форматы взаимодействия между студентами и наставниками. Профессора и старшие студенты оказывают помощь в учебной деятельности, научных исследованиях и развитии проектов. Студенты могут выбирать научных руководителей для своих курсовых и дипломных работ, что позволяет устанавливать тесные связи и получать необходимую помощь в исследованиях и разработках в области науки и технологий
6.	Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (УрФУ)	В УрФУ разработаны различные модели наставничества, среди которых выделяются программы, такие как «Наставничество как способ повышения эффективности образовательного процесса». Наставники помогают студентам в освоении учебных дисциплин, а также обеспечивают поддержку в профессиональной адаптации и трудоустройстве. Университет предлагает услуги карьерного консультирования, в рамках которых студенты могут получить информацию о рынке труда, подготовиться к собеседованиям и пройти практические тренинги
7.	Московский энергетический институт (МЭИ)	В МЭИ действует программа наставничества, которая охватывает аспекты академической, исследовательской и профессиональной подготовки студентов. Наставники, в основном из числа опытных преподавателей и практиков, помогают студентам в понимании сложных научных тем и формируют исследовательские группы. Наставники активно вовлечены в курирование исследовательских проектов студентов и участие в конкурсах и конференциях, что способствует их научному и профессиональному развитию в области энергетики

студентов качеством образования; положительные отзывы от самих студентов и их наставников. На основе анализа существующих программ мы выделили следующие ключевые факторы успеха: четкая структура программы и ясность целей; подбор квалифицированных наставников, обладающих необходимыми навыками и опытом; поддержка со стороны руководства вуза и создание благоприятных условий для работы наставников; регулярная обратная связь и оценка результатов; гибкость программы, позволяющая учитывать индивидуальные потребности студентов.

На основании проведенного анализа данных мы определили семь лучших практик по внедрению и реализации наставнической деятельности в ведущих вузах России (табл. 1).

Каждый из этих вузов создает условия для эффективного наставничества, что значительно помогает студентам в их академическом и профессиональном становлении. Программы направлены на содействие развитию навыков, необходимых для успешной карьеры, и обеспечивают поддержку в обучении и исследовательской деятельности.

Изучение лучших практик наставничества в системе высшего образования предполагает создание благоприятных условий для студентов, которые способствуют их успешному освоению и развитию в учебной среде. Наставничество играет ключевую роль в развитии профессиональных навыков, личностного роста, а также в укреплении связей между преподавателями и обучающимися.

Важным компонентом является внедрение системы обратной связи, которая позволяет преподавателям и студентам оценивать научные достижения и корректировать подходы к обучению. Это создает условия для постоянного улучшения качества образования и удовлетворенности студентов.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что анализ успешной практики реализации наставнической деятельности по профессиональному становлению студентов позволяет разработать рекомендации для вузов по внедрению эффективности соответствующих программ. Это может включать создание обучающих курсов для преподавателей, развитие систем поддержки для студентов и регулярное обновление методических материалов. Наставничество должно быть интегрировано с другими образовательными инициативами в вузах, такими как программы карьерного консультирования и стажировки. Это создаст более целостный подход к подготовке студентов и обеспечит им доступ к практическому опыту. Наставничество имеет высокий уровень инновационности, так как успешные выпускники являются движущей силой развития страны. Поддержка со стороны опытных специалистов поможет студентам не только развивать свои навыки, но и формировать профессиональную сеть, что может оказаться полезным в их дальнейшей карьере.

Таким образом, передовая практика внедрения в образовательный процесс института наставничества создает более интегрированную образовательную среду, в которой студенты могут расти как в профессиональном плане, так и в личностном, что в конечном итоге влияет на качество образования в целом.

Библиографический список

1. О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника. Указ Президента Российской Федерации от 27.06.2022 № 401. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/10001202206270003>
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. Москва, 2003.
3. Батышев С.Я. Основы педагогической деятельности наставника. Москва, 1977.
4. Чарина Е.В. Руководство научной работой студентов как наставнической деятельности. Проблемы высшего образования. 2004; Т. 1, № 1: 95–98.
5. Clutterbuck D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work*. London, 2014.
6. Roberts A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*. 2000; Vol. 8 (2): 145–170.
7. Allen T.D., Eby L. T., Rhodes J. Definition and evolution of mentoring. *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Oxford, 2007: 7–20.
8. Eby L.T., Allen T.D., Evans S.C., Ng T., DuBois D.L. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*. 2008; Vol. 72 (2): 254–267.
9. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура. *Вестник НГПУ*. 2017; № 5: 25–36.
10. Головнев А.В. Дефиниции к наставничеству в условиях среднего профессионального образования. *Современные проблемы науки и образования*. 2018; № 5.
11. Плотнокова Е.В. Наставничество как способ личностного и профессионального развития молодых специалистов в системе среднего и высшего профессионального образования. *Материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Первоуральск: РГППУ, 2023: 48–55.
12. Реализация системы наставничества в СПО как модель практико-ориентированного образования. *Материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции*. Нижний Тагил: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2019: 361–363.
13. Коновалова И.В. Современные формы наставничества в СПО и оценка качества сопровождения. *Молодой ученый*. 2023; № 44 (491): 100–102.

References

1. O provedenii v Rossijskoj Federacii Goda pedagoga i nastavnika. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 27.06.2022 № 401. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/10001202206270003>
2. Bim-Bad B.M. *Pedagogicheskij "enciklopedicheskij slovar"*. Moskva, 2003.
3. Batyshov S.Ya. *Osnovy pedagogicheskoy deyatel'nosti nastavnika*. Moskva, 1977.
4. Charina E.V. *Rukovodstvo nauchnoj rabotой studentov kak nastavnicheskaya deyatel'nost'*. *Problemy vysshego obrazovaniya*. 2004; T. 1, № 1: 95-98.
5. Clutterbuck D. *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent at Work*. London, 2014.
6. Roberts A. Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring and Tutoring*. 2000; Vol. 8 (2): 145-170.
7. Allen T.D., Eby L. T., Rhodes J. Definition and evolution of mentoring. *The Blackwell Handbook of Mentoring: A Multiple Perspectives Approach*. Oxford, 2007: 7-20.
8. Eby L.T., Allen T.D., Evans S.C., Ng T., DuBois D.L. Does mentoring matter? A multidisciplinary meta-analysis comparing mentored and non-mentored individuals. *Journal of Vocational Behavior*. 2008; Vol. 72 (2): 254-267.
9. Dudina E.A. Nastavnichestvo kak osobyy vid pedagogicheskoy deyatel'nosti: sushnostnye harakteristiki i struktura. *Vestnik NGPU*. 2017; № 5: 25-36.
10. Golovnev A.V. Definiicii k nastavnichestvu v usloviyah srednego professional'nogo obrazovaniya. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2018; № 5.
11. Plotnikova E.V. Nastavnichestvo kak sposob lichnostnogo i professional'nogo razvitiya molodykh specialistov v sisteme srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya. *Materiary Vserossiyskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Pervoural'sk: RGPPU, 2023: 48-55.
12. Realizaciya sistemy nastavnichestva v SPO kak model' praktiko-orientirovannogo obrazovaniya. *Materiary Vserossiyskoj (s mezhdunarodnym uchastiem) nauchno-prakticheskoy konferencii*. Nizhnij Tagil: Rossijskij gosudarstvennyj professional'no-pedagogicheskij universitet, 2019: 361-363.
13. Konovalova I.V. Sovremennye formy nastavnichestva v SPO i ocenka kachestva soprovozhdeniya. *Molodoy uchenyj*. 2023; № 44 (491): 100-102.

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-326-330

Voskovskaya A.S., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru

IMPLEMENTATION OF POSITIVE PSYCHOLOGY PRINCIPLES IN THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE. The article is a review of studies by foreign authors aimed at studying the implementation of the basic provisions of positive psychology in the process of learning and teaching foreign languages and identifying the influence of such negative affective factors as fear and anxiety on the productivity of students' language skills development. The author of the article analyzes the influence of positive psychology on the development of applied linguistics in recent decades, and analyzes the practical experience of applying the principles of positive psychology in the process of learning and teaching foreign languages. Particular attention is paid to the development of the level of emotional intelligence of the teacher, which determines the ability of the teacher to create a favorable, psychologically comfortable learning environment. This issue helps to reveal the potential of students by reducing anxiety and increasing the level of pleasure received from the process of learning a foreign language. Based on the analysis, practical recommendations for foreign language teachers have been developed.

Key words: principles of positive psychology, applied linguistics, anxiety level, emotional intelligence, affective factors

А.С. Восковская, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: ASVoskovskaya@fa.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Данная статья представляет собой обзор исследований зарубежных авторов, направленных на изучение внедрения основных положений позитивной психологии в процесс изучения и преподавания иностранных языков и выявление влияния таких негативных аффективных факторов, как проявление страха и тревожности, на продуктивность развития языковых навыков студентов. Автором статьи был проведен анализ влияния позитивной психологии на развитие прикладной лингвистики в последние десятилетия, а также проанализирован практический опыт применения принципов позитивной психологии в процессе изучения и преподавания иностранных языков. Особое внимание в статье уделяется развитию уровня эмоционального интеллекта преподавателя, от которого зависит создание благоприятной, психологически комфортной среды обучения, способствующей раскрытию потенциала обучающихся благодаря снижению уровня тревожности и повышению уровня удовольствия, получаемого от процесса изучения иностранного языка. На основе проведенного анализа разработаны практические рекомендации для преподавателей иностранных языков.

Ключевые слова: принципы позитивной психологии, прикладная лингвистика, уровень тревожности, эмоциональный интеллект, аффективные факторы

Актуальность данного исследования обусловлена все возрастающим научным интересом к эмоциональным аспектам обучения и преподавания иностранного языка. Современные ученые и педагоги все больше внимания обращают на положительный эмоциональный настрой обучающихся, признавая, что от этого зависит повышение мотивации к процессу изучения иностранного языка в целом. Тем не менее отмечается продолжительный период времени, когда изучение эмоциональных состояний участников образовательного процесса считалось второстепенной задачей. Поскольку когнитивная теория освоения языков преобладала в области прикладной лингвистики и в практике преподавания иностранных языков, эмоциональному состоянию также не придавали особого значения. В последние десятилетия многие ученые признают существенную роль эмоциональных явлений в социальных науках, отмечая, что интерес к теории и исследованиям эмоций распространяется через дисциплинарные границы [1; 2]. В современной педагогической литературе появилось более серьезное отношение к значимости аффективных факторов, влияющих на продуктивность процесса обучения. Был проведен ряд исследований, целью которых являлось определение и корректировка эмоциональных состояний как преподавателей, так и студентов. Внедрение принципов позитивной психологии в процессы обучения иностранному языку помогает как студентам, так и преподавателям учиться настраиваться на позитивный лад, укреплять в себе оптимизм, развивать креативность, упорство в достижении поставленных целей, концентрироваться на своих сильных сторонах, что способствует улучшению языковых навыков обучающихся.

Целью данного исследования является анализ зарубежной научной литературы, посвященной влиянию принципов позитивной психологии на изучение и преподавание иностранных языков. В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: осуществить теоретический анализ значимости основных положений позитивной психологии для развития прикладной лингвистики, а также проанализировать опыт практического применения принципов позитивной психологии в процессе изучения и преподавания иностранных языков и разработать практические рекомендации для преподавателей по реализации данных принципов в образовательном процессе.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в статье подробно анализируется опыт внедрения принципов позитивной психологии в педагогическую практику, фокусирующийся на наиболее важных и актуальных проблемах, возникающих в процессе изучения и преподавания иностранных языков, таких как повышенный уровень тревожности обучающихся, пониженный уровень удовлетворенности результатами обучения.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что автор статьи осуществляет мониторинг научных исследований иностранных ученых, отражающих основные положения позитивной психологии и их влияние на развитие прикладной лингвистики.

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что результаты проведенного анализа и разработанные практические рекомендации могут быть применены на занятиях по иностранному языку для создания благоприятной среды обучения, для снижения и смягчения негативных эмоциональных состояний, влияющих на продуктивность развития языковых навыков студентов.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивают методологическими и научно-теоретическими основами исследования в области прикладной лингвистики, психологии и методики преподавания иностранных языков в вузе. При детальном изучении научно-теоретических источников был использован метод мониторинга различных научно-методических подходов к внедрению положений позитивной психологии в процесс преподавания иностранного языка с целью выявления положительных моментов в результате их применения.

Прежде чем анализировать работы, посвященные применению принципов позитивной психологии в прикладной лингвистике, целесообразно, на наш взгляд, дать краткое описание позитивной психологии как относительно новому явлению в данной области знаний. Возникновение позитивной психологии в середине прошлого века связано с попыткой многих психологов и исследователей в этой области обратить внимание на позитивные моменты существования человека. Позитивное отношение к жизни прослеживается в трактатах многих древних философов и религиозных лидеров, которые обсуждали особенности

характера и добродетели человека, представление о счастье и идеальном обществе. Основателем позитивной психологии как академической области знаний считается Мартин Селигман, который ставил перед собой задачу эмпирического исследования жизни обычных людей для того, чтобы помочь им обрести благополучие и достичь процветания, полагаясь на собственные ресурсы [3]. Последователи позитивной психологии предлагают иной взгляд на проблемы, не отрицающий существование, но выражая уверенность, что с проблемными ситуациями легче справиться, находя в себе мужество смотреть на многое с оптимистической точки зрения, развивая в себе умение правильно ставить перед собой цели и распределять приоритеты жизненных стремлений. Важными навыками считаются владение самоанализом собственных эмоций, а также самооценкой сильных сторон своей личности с целью развития уверенности в себе. Такой подход заставляет фокусироваться на силе решения, а не на проблеме. Исследования позитивной психологии проводятся на трех уровнях: 1) субъективный уровень, отображающий опыт позитивных переживаний, таких как радость, удовлетворение; 2) индивидуальный уровень, выявляющий позитивные индивидуальные черты через изучение достоинств человека; 3) уровень сообщества, акцентирующий на социальное ответственности, альтуизме, толерантности [3]. Позитивная психология объединила ученых и психологов с разным опытом, но с одним общим стремлением сосредоточиться на вещах, важных для обычных нормальных людей. До этого психология больше имела дело с недостатками, слабостями, отклонениями людей, чем с их потенциалом. Гипотеза основателя позитивной психологии Мартина Селигмана состояла в следующем. Для того чтобы достичь благополучия в настоящем и процветания в будущем, людям необходимо концентрироваться на своих положительных эмоциях, расширяя их диапазон, чувствовать свою вовлеченность в деятельность, которая основана на проявлении сильных сторон личности, поддерживать позитивные межличностные связи, найти смысл жизни в служении делу, выходящему за рамки собственных потребностей, что принесет признание достижений человека. При выполнении данных рекомендаций все люди ощущают себя полными жизненных ресурсов и достигают успеха как на индивидуальном уровне, так и на уровне сообщества. М. Селигман и его последователи, полемизируя со скептиками, определяли позитивную психологию как строгий научный подход, подчеркивая, что они стремятся оптимизировать научные методы исследования для того, чтобы вынуть во все сложности поведения человека, пытаясь понять его мотивы и стимулы [4].

Принципы позитивной психологии нашли свой отклик в исследовательских работах в области прикладной лингвистики. Все больше внимания стали уделять аффективным факторам, влияющим на освоение иностранных языков. Многие исследователи выявили взаимосвязь между мотивацией к обучению и проявлением тревожности в процессе обучения иностранным языкам [3; 4; 5]. Роль эмоций и важность положительного эмоционального настроя и создания благоприятной, психологически комфортной атмосферы на занятиях по иностранному языку отмечается многими педагогами и учеными, которые прослеживают связь прикладной лингвистики и позитивной психологии [5; 6]. П. Макинтайр и Т. Греггерсен в своих исследовательских работах адаптируют принципы позитивной психологии для прикладной лингвистики, ссылаясь на теорию эмоций Б. Фредриксона [5]. Согласно данной теории «расширения и созидания», негативные эмоции, в особенности такие как страх и тревога, сужают вариативность нашего поведения, а положительные эмоции позволяют нам быть более осознанными, креативными, гибкими, в том числе и в процессе обучения. Чем больше позитивных эмоций мы испытываем, тем больше мотивированы на достижение целей, что создает потенциал для преодоления негативных состояний, которые мы неизбежно испытываем [7].

Таким образом, опираясь на теорию «расширения и созидания», П. Макинтайр и Т. Греггерсен выделяют пять функций положительных эмоций. Положительные эмоции обогащают мышление людей, стимулируя их к новой деятельности, к приобретению нового опыта обучения; помогают смягчать состояние отрицательного эмоционального возбуждения или апатии; вырабатывают стрессоустойчивость путем запуска продуктивных реакций на стрессовые события и поддержания интереса к продолжению деятельности даже в условиях стресса; способствуют формированию межличностных ресурсов, таких как социальные связи, приобретенные в результате позитивного общения; могут способствовать

накоплению позитивного опыта, что может способствовать достижению большего благополучия в будущем [5].

Многие исследователи в области прикладной лингвистики считают, что использование принципов позитивной психологии положительно влияет на качество усвоения иностранного языка. Наши эмоции частично поддаются контролю и управлению, и преподаватели имеют возможность влиять на эмоциональные состояния своих студентов. Для этого необходимо развивать их воображение, помогая им увидеть новый образ собственного «Я», опирающийся на сильные стороны и достоинства их личности. Преподавателю необходимо стремиться к созданию безопасной среды обучения, психологически комфортной атмосферы взаимопонимания и творчества, в которой влияние отрицательных эмоций снижается. П. Макинтайр и Т. Грегерсен представили метод, позволяющий студентам, используя свое воображение, трансформировать отрицательные эмоциональные реакции и модели поведения. Цель данного метода состоит в смягчении интенсивности отрицательных эмоциональных состояний, которые люди связывают с изучением языка, заменяя негативные эмоции, такие как тревожность и страх, на позитивную реакцию, помогающую раскрепоститься и осознать причины негативных аффективных состояний [5]. Существует стереотип о том, что изучение языков трудоемкий процесс, доступный лишь избранным. Многие студенты испытывают чувство неуверенности, считая себя неспособными овладеть иностранным языком. Страх сделать ошибку, показаться смешным в глазах сверстников довлеет над многими обучающимися, не давая раскрыться их потенциалу. Цель использования принципов позитивной психологии в прикладной лингвистике заключается не столько в полном отсутствии отрицательных эмоций, сколько в использовании силы положительных эмоций для создания баланса. Действительно, радость, интерес, которые человек испытывает в процессе изучения языка, удовлетворение полученными результатами и гордость за свои достижения позволяют лучше учиться, поскольку такие положительные эмоции помогают осознать значимость собственных усилий, тем самым способствуют преодолению языкового барьера. Правильно созданный положительный эмоциональный настрой способствует лучшему усвоению иностранного языка и устраняет последствия отрицательных эмоций, связанных с неудачами в процессе обучения. Положительные эмоции помогают формировать у студентов стрессоустойчивость и способность преодолевать негативные состояния в будущем. Т. Грегерсен подчеркивает, что принципы позитивной психологии могут продуктивно использоваться преподавателями, стремящимися помочь своим студентам сконцентрироваться на положительных эмоциях, одновременно смягчая влияние отрицательных эмоций, таких как тревога и страх [8]. Многие проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся при изучении иностранных языков, имеют психологический подтекст. Снятие языкового барьера напрямую связано с преодолением состояния тревожности во время публичных выступлений, страха сделать ошибку, что, в свою очередь, выявляет проблемы с заниженной самооценкой [9]. В контексте позитивной психологии, безусловно, важна личность самого преподавателя, насколько он эмоционально открыт и готов помочь раскрываться другим. Одной из задач преподавателя иностранного языка является развитие эмоционального интеллекта, способности понимать и анализировать свои и чужие эмоциональные состояния с целью создания той благоприятной среды обучения, которая будет способствовать концентрации на положительных эмоциях и помогать преодолевать негативные эмоциональные состояния [10].

В процессе внедрения принципов позитивной психологии в прикладную лингвистику и практику преподавания иностранных языков был проведен ряд эмпирических исследований, основанных на модели PERMA Мартина Селигмана, включающей пять элементов: positive emotions (положительные эмоции), engagement (вовлеченность в процесс обучения), relationships (взаимоотношения студентов и преподавателя в процессе обучения), meaning (нахождения личностного смысла в обучении, повышение мотивации), accomplishments (достижения и личностный рост) [11]. Опираясь на данную модель и применяя количественный подход, ученые из двух канадских университетов (University of Alberta, University of Quebec) К.Э. Чаффи, К.А. Нозлс и их коллега из японского университета (Waseda University) М. Макьюн разработали опросник и провели исследование ответов 100 студентов. Целью исследования было определить стиль преподавания иностранного языка в их университетах и изучение эмоционального состояния студентов до и после применения принципов позитивной психологии. Было обнаружено, что позитивные переосценки авторитарного стиля преподавания, повышение эмоциональной устойчивости способствуют сохранению мотивации и положительного настроения к изучению иностранного языка даже в негативной среде обучения с жесткими академическими требованиями [12]. Британский ученый Дж.М. Девзле и его канадский коллега П. Макинтайр провели крупномасштабное исследование с использованием онлайн-опросника для сбора количественных и качественных данных. Всего в исследовании приняли участие 1 746 студентов, изучающих иностранный язык по всему миру. Целью опроса было измерение уровня удовольствия от изучения иностранного языка и уровня тревожности. Уровень удовольствия был выше, а уровень тревожности ниже среди более продвинутых обучающихся и тех, кто считал, что они достигли результатов выше среднего по группе. Культурные особенности и возраст также оказали влияние на уровень удовольствия и тревожности. Так, североамериканские участники и обучающиеся старшего возраста сообщили о большем уровне удовольствия и меньшем уровне тревожности, в то время как азиатские участники и обучающиеся

младшего возраста сообщили о более низком уровне удовольствия и более высоком уровне тревожности. Качественный анализ отзывов показал, что самыми удачными элементами на занятиях по иностранному языку были конкретные задания, которые включали некоторую степень автономности и потому были оценены как источники получения удовольствия от процесса обучения. Преподаватели, которые поддерживали студентов, концентрировались на их успехах в большей степени, чем на ошибках, проявляли такие качества, как организованность, позитивный настрой, увлеченность своим предметом, которые могли себе позволить быть раскрепощенными и в то же время сохранили свой авторитет, проявляли уважительное отношение к обучающимся, способствовали в итоге повышению уровня удовольствия от процесса обучения иностранному языку [6]. Группа исследователей Т. Грегерсен, П. Макинтайр и др. применили качественный подход для изучения того, какое влияние оказывает эмоциональный интеллект на восприятие своих достижений в процессе формирования языковой личности. В исследовании приняли участие как студенты, изучающие иностранный язык, так и будущие преподаватели иностранных языков. В течение трехнедельного периода в процесс преподавания иностранных языков внедрялись принципы позитивной психологии, проводились психологические тренинги. Целенаправленный анализ участников исследования показал, что они использовали эмоциональный интеллект для борьбы со стрессовыми ситуациями и сумели понять и интегрировать свой опыт преодоления негативных состояний в процесс изучения и преподавания иностранного языка [13]. Т. Мерфи предложил использование пения в качестве инструмента для внедрения принципов позитивной психологии. Он описал в своем исследовании, как научил своих японских студентов коротким английским песенкам-аффирмациям, содержащим позитивный настрой, которые они пели каждый день в течение четырех лет. Он обнаружил, что когда мы делимся позитивной информацией на иностранном языке, мы меньше подвергаемся стрессу, особенно когда этот обмен включает в себя совместное пение. Таким образом, позитивный эмоциональный настрой песенного материала сохраняет и поддерживает позитивное восприятие процесса изучения иностранного языка в целом [14]. Дж. Фоллаут целью своего исследования ставил доказательство влияния правильно организованного учебного пространства на создание позитивной атмосферы. Например, круговая рассадка обучающихся, которая усиливает ощущение близости к преподавателю, может закрепить чувство доверия, эмпатии и принадлежности к группе обучающихся, изучающих язык, поскольку это создает атмосферу объединения усилий для достижения одной общей цели, где соперничество и конкуренция, вызывающая негативные эмоции, уходит на второй план [15]. Д. Габрис-Баркер представила качественный анализ отзывов 50 будущих преподавателей иностранного языка, проходящих стажировку, на их наставников, опытных уже преподавателей. Было выявлено положительное влияние энтузиазма педагога на эмоциональный отклик обучающихся, когда преподаватель способен передать свою увлеченность изучением языка студентам и тем самым способствовать достижению успеха в обучении. Д. Габрис-Баркер представляет список вербальных и невербальных стратегий, которые могут использоваться преподавателями-стажерами, чтобы преодолеть неудачи и стать энтузиастами преподавания иностранного языка: способы похвалы, разъяснения и предоставления обратной связи в ненавязчивой манере; способы использования проксемики и информирования обучающихся о роли положения в пространстве; способы демонстрации близости, интереса и вовлеченности в противовес власти и доминированию; способы выражения физической оживленности преподавателя (невербальное поведение), демонстрируемой зрительным контактом, выражением лица, жестами и изменениями позы (выражение отношения, интереса, вовлеченности); вокальная оживленность (параязык), демонстрируемая интонацией преподавателя, изменением вокальных тонов (громкость, высота тона); стратегическое использование голоса (акцент, привлечение внимания, сигнализация важных моментов), которое может стать фокусом обучения [16]. Если преподаватель наслаждается процессом обучения иностранному языку, то его энтузиазм неизбежно передается обучающимся, безусловно, повышая их мотивацию к дальнейшему совершенствованию своих языковых навыков.

При изучении иностранного языка много времени уделяется самостоятельной регулярной подготовке обучающихся, и при этом не избежать рутинных действий, без которых невозможно развитие языковых навыков. Многие зависят от позитивного эмоционального настроения, который исходит прежде всего от преподавателя, не равнодушного к своему делу. Отдельным направлением в исследованиях применения позитивной психологии в процессе обучения является изучение эмоционального состояния преподавателя. В своих работах исследователи обращают внимание на многочисленные угрозы эмоциональному благополучию педагогов, включая внутренние ресурсы и личность преподавателя, особенности поведения разных возрастных групп обучающихся, а также нагрузку, возлагаемую образовательным учреждением и требованиями национальной системы образования в целом. Многие исследователи акцентируются на эмоциональном благополучии преподавателей иностранных языков и стратегиях регуляции, которые они используют для управления своими эмоциями в сложных ситуациях, таких как борьба со студенческой апатией, агрессивным поведением и сложными условиями работы. Дж. М. Девзле и С. Мерсер в своем исследовании доказали прямую зависимость эмоциональной стабильности преподавателя от уровня развития его эмоционального интеллекта. В опросе приняли участие 517 преподавателей иностранного языка. Как показали результаты исследования, респонденты

с более высоким уровнем эмоционального интеллекта отмечали значительно более позитивное отношение к студентам и больше наслаждались общением с активными обучающимися. Дальнейшие исследования на базе собранного материала показали, что более высокий уровень эмоционального интеллекта преподавателя проявляется в оценке и корректировке собственного поведения для организации и управления деятельностью студентов в аудитории, в развитии педагогических навыков и креативности [17]. Такие преподаватели более внутренне мотивированы и способны к саморегуляции собственных эмоций и таким образом защищены от эмоционального выгорания.

Проведя анализ результатов вышеизложенных эмпирических исследований внедрения основных положений позитивной психологии в процесс изучения и преподавания иностранного языка, можно сделать вывод, что основными задачами данных работ являются развитие эмпатии обучающихся, осознание сильных сторон своей личности, повышение мотивации к совершенствованию своих языковых навыков. Можно выделить основные направления исследований в этой области: определение уровня получения удовольствия и уровня испытываемой тревожности в процессе изучения иностранного языка; изучение уровня сформированности эмоционального интеллекта и его влияние на эмоциональное состояние преподавателей и студентов. Общим для всех исследований по внедрению принципов позитивной психологии в образовательные практики является стремление оптимизировать эмоциональный климат на занятиях по иностранному языку, что способствует более продуктивному развитию языковых навыков обучающихся. Опираясь на результаты данных исследований, можно привести ряд практических рекомендаций преподавателям иностранного языка по реализации принципов позитивной психологии в процессе обучения иностранному языку:

- применение индивидуально-личностного подхода к каждому обучающемуся и выявление наиболее сильных сторон личности, что можно осуществить в процессе организации самостоятельной работы методом подбора индивидуальных заданий и определения конкретных ролей при решении коммуникативных задач в процессе развития спонтанного говорения;
- проведение преподавателем самоанализа своих принципов оценивания студентов, концентрация внимания на достижениях и положительных моментах в

большей степени, чем на исправлении ошибок, проведение необходимой корректировки в спокойной, уважительной манере;

- развитие своего эмоционального интеллекта, в первую очередь для повышения своей стрессоустойчивости и способности определять и смягчать негативные эмоциональные состояния обучающихся, связанные с тревогой и страхом спонтанного говорения на иностранном языке;
- тщательное планирование занятий по иностранному языку с учетом организации пространства и рассадки студентов, сочетание групповой и парной работы на занятии с продуманным подбором участников коммуникативных заданий;
- введение в процесс обучения песенного материала может благоприятно сказаться на эмоциональном фоне, смягчить стрессовые ситуации, создать психологически комфортную атмосферу на занятии, которая может способствовать повышению уровня заинтересованности в дальнейшем изучении иностранного языка [18].
- овладение вербальными (выражение похвалы и одобрения) и невербальными (положение в пространстве, жесты, владение голосом) стратегиями поведения, направленными на установление доверительных взаимоотношений со студентами.

В заключение следует отметить, что проведенный научный анализ теоретической значимости и влияния позитивной психологии на развитие прикладной лингвистики, а также анализ опыта практического применения принципов позитивной психологии в процессе преподавания иностранных языков показал положительное воздействие на создание благоприятной эмоциональной среды обучения, способствующей раскрытию потенциала обучающихся, снижению негативных аффективных факторов и повышению уровня удовлетворенности процессом изучения иностранного языка. Проведенный анализ полученных результатов помог определить перспективы дальнейшего исследования в данной области, которые заключаются в необходимости проведения дополнительных качественных и количественных исследований по данной теме с применением методов эмпирического анализа. Необходимы дополнительные исследования для разработки наиболее эффективных методов внедрения основных положений позитивной психологии в практику преподавания иностранных языков.

Библиографический список

1. MacIntyre P.D., Gregersen T. and Mercer S. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Modern Language Journal*. 2019; № 103 (1): 262–274.
2. Mackenzie J.L., Alba Juez L. *Emotion in discourse*. Amsterdam: Benjamins, 2019.
3. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*. 2000; № 55 (1): 5–14.
4. Seligman M., Ernst R.M., Gillham J., Reivich K. and Linkins M. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 2009; № 35 (1): 293–311.
5. MacIntyre P.D., Gregersen T. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2012; № 2 (2): 193–213.
6. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies*. London: Routledge, 2019: 263–286.
7. Fredrickson B.L. The broaden-and-build theory of positive emotions. *A life worth living: Contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press, 2006: 85–103.
8. Gregersen T. The positive broadening power of a focus on well-being in the language classroom. *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. New York: Springer, 2016: 59–73.
9. Восковская А.С., Карпова Т.А. Роль самооценки студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир педагогики и психологии*. 2019; № 1 (30): 41–49.
10. Восковская А.С. Влияние эмоционального интеллекта на процесс изучения и преподавания иностранного языка в неязыковом высшем учебном заведении. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 106–110.
11. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*. 2018; № 13 (4): 333–335.
12. Chaffee K.E., Noels K.A., McEown M.S. Learning from authoritarian teachers: controlling the situation or controlling yourself can sustain motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 355–387.
13. Gregersen T., MacIntyre P.D., Finegan K.H., Talbot K.R., Claman S.L. Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 327–353.
14. Murphey T. Singing well-becoming: student musical therapy case studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 205–235.
15. Falout J. Circular seating arrangements: approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 275–300.
16. Gabrys-Barker D. Success: from failure to failure with enthusiasm. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 301–325.
17. Dewaele J.-M., Mercer S. Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. *Teacher psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 2018: 178–195.
18. Восковская А.С. Использование музыки и песен для повышения уровня мотивации к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 115–118.

References

1. MacIntyre P.D., Gregersen T. and Mercer S. Setting an agenda for positive psychology in SLA: theory, practice, and research. *Modern Language Journal*. 2019; № 103 (1): 262–274.
2. Mackenzie J.L., Alba Juez L. *Emotion in discourse*. Amsterdam: Benjamins, 2019.
3. Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M. Positive psychology: an introduction. *American Psychologist*. 2000; № 55 (1): 5–14.
4. Seligman M., Ernst R.M., Gillham J., Reivich K. and Linkins M. Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 2009; № 35 (1): 293–311.
5. MacIntyre P.D., Gregersen T. Emotions that facilitate language learning: the positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2012; № 2 (2): 193–213.
6. Dewaele J.-M., MacIntyre P.D. The predictive power of multicultural personality traits, learner and teacher variables on foreign language enjoyment and anxiety. *Evidence-based second language pedagogy: A collection of instructed second language acquisition studies*. London: Routledge, 2019: 263–286.
7. Fredrickson B.L. The broaden-and-build theory of positive emotions. *A life worth living: Contributions to positive psychology*. New York: Oxford University Press, 2006: 85–103.
8. Gregersen T. The positive broadening power of a focus on well-being in the language classroom. *Positive psychology perspectives on foreign language learning and teaching*. New York: Springer, 2016: 59–73.
9. Voskovskaya A.S., Karpova T.A. Rol' samoocenki studentov v processe izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir pedagogiki i psihologii*. 2019; № 1 (30): 41–49.
10. Voskovskaya A.S. Vliyaniye 'emotsional'nogo intellekta na process izucheniya i prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vysshem uchebnom zavedenii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 106–110.
11. Seligman M. PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*. 2018; № 13 (4): 333–335.
12. Chaffee K.E., Noels K.A., McEown M.S. Learning from authoritarian teachers: controlling the situation or controlling yourself can sustain motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 355–387.
13. Gregersen T., MacIntyre P.D., Finegan K.H., Talbot K.R., Claman S.L. Examining emotional intelligence within the context of positive psychology interventions. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 327–353.
14. Murphey T. Singing well-becoming: student musical therapy case studies. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 205–235.

15. Falout J. Circular seating arrangements: approaching the social crux in language classrooms. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 275-300.
16. Gabrys-Barker D. Success: from failure to failure with enthusiasm. *Studies in Second Language Learning and Teaching*. 2014; № 2 (2): 301-325.
17. Dewaele J.-M., Mercer S. Variation in ESL/EFL teachers' attitudes towards their students. *Teacher psychology in SLA*. Bristol: Multilingual Matters, 2018: 178-195.
18. Voskovskaya A.S. Ispol'zovanie muzyki i pesen dlya povysheniya urovnya motivatsii k obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 115-118.

Статья поступила в редакцию 12.01.25

УДК 37.03

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-330-333

Dubova M.A., Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru
Larina N.A., Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Moscow University n.a. A.S. Griboedova (Moscow, Russia), E-mail: larina-n-a@mail.ru

VALUES OF THE XXI CENTURY: MORAL CONCEPTS IN THE NATIONAL PICTURE OF THE WORLD. The article is devoted to understanding the moral values of modern society from the standpoint of the conceptualization of the Russian national picture of the world. The authors emphasize that moral concepts form a special group, which has an important place in the structuring of the national picture of the world. The authors note that a person's value potential is formed throughout his life. The authors focus on a problem of value orientations of such a segment of the Russian population as the young generation, who are the future of the country. The subject of study is the moral potential of the personality of future teachers, determined on the basis of the results of a study conducted among students in the field of study "Pedagogical Education". The purpose of the article is to identify and analyze the value orientations of students at a pedagogical university. The article uses methods of description, analysis and comparison of data identified during a survey of 2nd and 3rd year bachelors. The research materials are clearly practice-oriented in nature and can be useful in constructing educational work with students at school and university, as well as in preparing similar questionnaires.

Key words: value guidelines, family values, moral concepts, picture of the world, teacher education

М.А. Дубова, д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru
Н.А. Ларина, д-р филол. наук, доц., Московский университет имени А.С. Грибоедова, E-mail: larina-n-a@mail.ru

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ XXI ВЕКА: НРАВСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА

Статья посвящена осмыслению морально-нравственных ценностей современного общества с позиций концептуализации русской национальной картины мира. Авторы акцентируют внимание на проблеме ценностных ориентиров такого сегмента российского населения, как молодое поколение, являющегося будущим нашей страны. Предмет изучения составляет морально-нравственный потенциал личности будущих педагогов, определяемый на основе результатов проведенного среди студентов направления обучения «Педагогическое образование» исследования. Цель статьи заключается в выявлении и анализе ценностных ориентиров студентов педагогического вуза. В статье используются методы описания, анализа и сопоставления данных, выявленных в ходе анкетирования бакалавров 2–3 курсов. Материалы исследования носят ярко выраженный практико-ориентированный характер и могут быть полезны педагогам при построении учебно-воспитательной работы в школе и вузе.

Ключевые слова: ценностные ориентиры, семейные ценности, нравственные концепты, картина мира, педагогическое образование

Общим стало утверждение о том, что наше время – время «чрезвычайной интенсификации всех сторон жизни российского социума» [1, с. 41]. Современный мир, стремительно развивающийся, динамичный, многополярный, активно трансформирует не только все стороны общественной жизни, но и человека как субъекта, с одной стороны, руководящего этим процессом, а с другой – вынужденного подчиняться происходящим изменениям, учитывать их, чтобы быть успешным и востребованным обществом.

В этих условиях крайне важно не только сохранить свою индивидуальность, но и не потерять те морально-нравственные ценности, которые составляют суть нашей национальной идентичности, проверены временем и имеют длительную историю формирования в культурном поле русского народа, являются концептуально значимыми в национальной картине мира. Как известно, модель мира в каждой культуре «строится из целого ряда универсальных концептов и констант», которые у каждого народа наполняются своим самобытным содержанием, что в итоге и создает «основы национального мировидения и оценки мира» [2, с. 74]. Нравственные концепты образуют среди них особую группу, которой принадлежит важное место в структурировании национальной картины мира. Нравственные понятия, основу которых составляют представления о том, что такое хорошо и что такое плохо, что честно и бесчестно, морально и аморально, в каком состоянии потенциале человека являются ключевыми. Актуальность и значимость проблемы истинных и ложных ценностей в наши дни, думается, ни у кого не вызывает сомнений.

В свете сказанного актуализируется роль образовательных институтов, призванных сосредоточить внимание на формировании личности обучающегося, «являющегося носителем гуманистических традиций и нравственно-этических, гражданских и патриотических ценностей» [3, с. 56]. Безусловно, именно на образование (после семьи) падает основная ответственность в воспитании разносторонне развитой личности гражданина России, обладающего прочной системой морально-нравственных ценностей.

Все вышесказанное и определяет актуальность исследования, которую содержательно можно определить обращением к проблеме ценностных ориентиров современного молодого поколения, являющегося будущим нашей страны. Научная новизна статьи заключается в разработке анкеты и проведении эксперимента по определению на её основе ценностных ориентиров бакалавров 2–3 курсов направления обучения «Педагогическое образование» Государственного социально-гуманитарного университета. Цель исследования состоит в выявлении и анализе морально-нравственных ценностей студентов педагогического вуза, которые в дальнейшем в силу своей профессиональной деятельности будут формировать ценностные основы подрастающего поколения. Этот процесс,

как все мы понимаем, будет успешным лишь в том случае, если сам педагог имеет прочную систему жизненных ориентиров. В соответствии с поставленной целью были сформулированы задачи исследования, состоящие в разработке анкеты-опросника, проведении эксперимента в формате анкетирования и описании его результатов с целью построения эффективных образовательных и воспитательных маршрутов. В эксперименте приняли участие бакалавры 2 и 3 курсов направления обучения «Педагогическое образование» с одним и двумя профилями подготовки: «Русский язык» и «Литература», «Дошкольное и начальное образование», «Начальное образование с иностранным языком», «Музыка», «Изобразительное искусство», «Специальное дефектологическое образование» и «Физическая культура». На наш взгляд, охват разноплановых профилей позволил посмотреть на проблему не только максимально широко, но и разносторонне. Независимо от преподаваемой предметной области педагог является носителем морально-нравственных ценностей, образцом для обучающихся, на который они ориентируются и с которого берут пример.

В статье используются методы описания, анализа и сопоставления данных, а также статистический метод. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его материалов при построении учебно-воспитательной работы в школе и вузе. Теоретическая значимость статьи заключается в разработке анкеты, выявляющей ценностный потенциал современного молодого поколения, которая может быть взята за основу при проведении подобных исследований.

В отечественной методической науке проблема нравственного воспитания обучающихся абсолютно не новая, однако в современном обществе её актуальность значительно выросла. Об активном интересе к вопросам духовно-нравственного воспитания свидетельствуют многочисленные публикации, посвященные ценностным ориентирам современного российского общества (М.А. Попова [4], Н.Ю. Складова, С.А. Горохов, В.Л. Шаповалов [5] и др.), вопросам морально-нравственного воспитания на разных уровнях отечественного образования (М.В. Зотова [6], С.Н. Лопарева [7], И.А. Пархоменко [8] и др.) и отдельно семейным ценностям как важной составляющей духовно-нравственного воспитания (О.П. Дмитриева [9], Н.В. Летова [10], А.А. Серебрякова [11] и др.).

Духовно-нравственные ориентиры человека – это его ценности и убеждения, это те определяющие установки личности, через которые она не может поступить и которыми не может поступиться. Студентам в ходе эксперимента была предложена анкета, включающая 13 вопросов. Приведем их формулировки и обобщим их целесообразность:

1. Какие ценности актуальны в современном обществе?
2. Какой смысл Вы вкладываете в понятие «семейные традиции»?

3. Знаете ли Вы, что 2024 год в России объявлен Годом Семьи?
4. Что Вы понимаете под семейными ценностями?
5. Актуальны ли семейные ценности в начале 21 века? Если нет – почему?
6. Какие нравственные ценности Вы считаете наиболее важными?
7. Какие нравственные ценности привили Вам родители?
8. Как Вы планируете формировать нравственные ценности у своих детей?
9. Важна ли ценностная составляющая в учебном / образовательном процессе?
10. Как Вы считаете, должны ли семейные ценности меняться в зависимости от времени?
11. Как Вы полагаете, с какого возраста закладываются нравственные ценности?
12. В каком произведении русской или зарубежной литературы для Вас описана идеальная семья? Почему?
13. В каком произведении русской или зарубежной литературы для Вас описана анти-семья? Почему?

В основу предложенных вопросов был положен принцип преемственности, поскольку каждому индивиду крайне важно воспринимать себя как часть целого, органичное звено в ряду поколений, как предшествующих, так и последующих, что позволяет нам говорить не просто о связи поколений, а о национальной самоидентичности, заложенных в каждом из нас чертах национального менталитета, в итоге формирующих нашу самобытность. Поскольку 2024 год был объявлен Годом Семьи, вполне закономерно, что содержательный акцент был сделан на семейных ценностях, как мы знаем, переживающих сегодня в мире серьезные трансформации. Формулировки вопросов обусловлены стремлением не только выявить отношение к семейным ценностям, характерное для конкретных студентов, но и определить, насколько глубок уровень их преемственности с русской культурой и литературой, а в целом – с национальной самоидентичностью.

Поскольку литература является сокровищницей национальной культуры народа, в том числе и духовной, думается, что именно на примере художественных произведений русских классиков и необходимо говорить о «формировании системы общечеловеческих ценностей, непреходящих моральных норм, выработанных в продолжение всего исторического развития общества» [12, с. 20]. В соответствии с этим убеждением в анкету были включены двенадцатый и тринадцатый вопросы, напрямую отсылающие респондентов к их читательскому опыту. Не вызывает сомнений, что «активное приобщение к чтению является залогом формирования устойчивой читательской компетенции молодого поколения ... формирует интеллектуальный и духовно-нравственный потенциал нашей нации» [13, с. 36].

Обратимся к материалам анкетирования. Изучение, обработка и анализ ответов респондентов (88 человек) продемонстрировали следующие результаты.

На первый вопрос, ориентированный на выявление среди бакалавров актуальных в современном мире ценностей (причем в формулировке вопроса намеренно не содержалось разграничение моральных и материальных благ), были получены такие ответы (перечислим их в порядке убывания): семья и семейные ценности (45,5%); материальное благополучие (29%); образование (в том числе самообразование, саморазвитие, личностный рост) (26%); здоровье (в том числе психическое, физическое) (25%); толерантность (18%); патриотизм (17%); возможность самовыражения, самореализации (16,7%); любовь (16,7%); уважение (к себе, окружающим, родителям, к труду) (13,6%); дружба (12,5%); справедливость (10,2%); свобода (личная независимость) (9%); духовные ценности (8%); честность (8%); трудолюбие (8%); нравственные ценности (7%); благополучие (5,7%); стабильность (5,7%); взаимопомощь (5,7%); взаимопонимание (5,7%); доброта (4,5%); ответственность (5,7%); честь (5,7%); достоинство (5,7%); вера (3,4%); права и свободы человека (2,3%); эстетические ценности (2,3%); порядочность (2,3%); совесть (2,3%); искренность (2,3%); гуманность (2,3%); милосердие (2,3%).

Интересны единичные развернутые ответы, подобные следующим: «В обществе в целом преобладают материальные ценности, а для меня важны духовные, семейные» (5,7%); «Мы живем в интересное время: пропагандируют материальные ценности, а реально важны духовные» (3,4%) и т. п.

Судя по ответам, не все респонденты четко представляют себе семантику лексемы «ценности» – «ценный предмет, явление» [14, с. 759], поскольку в их число включают и черты характера, и качества личности. Однако не может не радовать явный перевес традиционных в русской национальной картине мира морально-нравственных ценностей, объективирующих соответствующие концепты в языковой картине мира, такие как семья, любовь, дружба, честь, достоинство, доброта...

Ответы на второй вопрос: «Какой смысл Вы вкладываете в понятие «семейные традиции» были следующими: обычаи и ритуалы, передающиеся из поколения в поколение внутри семьи (52%); семейные праздники и выходные (19,7%); совместный досуг членов семьи (16,6%); совместная деятельность членов семьи (8%); совместные мероприятия (6,8%). Отдельно хотелось бы прокомментировать единичные ответы, в которых не давалось конкретной расшифровки понятия «семейные традиции», вместо них употреблялось семантически неопределенное местоимение «то», но общие контуры содержания были очерчены. Так, по сло-

вам респондентов, семейные традиции – это то, что помогает укрепить семью (10,2%); что в семье происходит из года в год (8%); что делает каждую семью индивидуальной (4,5%); что обогащает культурно (3,4%); что нельзя купить и продать (2,3%); что объединяет поколения (2,3%); а также то, что делает каждую семью счастливой, помогает справляться с трудностями, что важно каждому члену семьи, что формирует характер и мировоззрение, что придает уверенность в будущем.

Без сомнения, важно, что на третий вопрос о том, знаете ли Вы, что 2024 год в России объявлен Годом Семьи, все 100% респондентов ответили положительно, даже указав источник, из которого они получили эту информацию: от преподавателей вуза (26,5%), из социальных сетей (20%), из новостей ТВ (18,8%), из обращения Президента (14,5%), от родителей и родных (16%).

Следующий вопрос о содержании семейных ценностей был ориентирован на выявление того смысла, который вкладывает современное молодое поколение в это понятие, ведь от этого зависит, какими будут семьи в нашей стране в будущем. Интересно, что многие респонденты давали развернутые ответы на этот вопрос, определяя семейные ценности как «важные обычаи, установки (устои), нормы поведения, законы, идеалы, на основании которых существует семья и которые передаются из поколения в поколение (38,7%); совокупность убеждений, норм и принципов, которые определяют взаимоотношения внутри семьи (16,8%); устоявшиеся правила поведения, моральные качества человека, которые он применяет в семейной жизни (15,7%); общие цели и способы их достижения (12,3%); историческую память об ушедших родственниках, уважение к памяти предков (12,3%); нормы и принципы, которые определяют отношения внутри семьи и ее взаимодействие с другими семьями (12,3%); совокупность нравственных ценностей, направленных на создание и сохранение семьи (7,3%); принципы и убеждения, которые определяют отношение к семье, помогают формировать ее культуру (5,3%).

Респонденты отметили, что семейные ценности в их сознании ассоциируются с такими понятиями, как любовь (37,5%); (взаимо-)уважение (26%); уважение к родителям (23,4%); доверие (20,5%); забота (13,6%); (взаимо-)понимание (12,5%); верность (10,2%); честность (9%); поддержка, которые приходят на помощь, взаимопомощь (9%); доброта (6%); ответственность за себя и близких (5,7%); дети (3,4%). Считаем нужным привести единичные ответы бакалавров, видящих в семейных ценностях то, что дорого каждому члену семьи; что объединяет всех членов семьи; что формирует отношения внутри семьи; что необходимо чтить и сохранять, ценить и оберегать; что помогает укреплять семью; чем семья дорожит; ради чего человек создает семью; что прививается с рождения и важно для дальнейшей жизни.

Размышляя о семейных ценностях, респонденты перечисляли те чувства и отношения, которые, по их мнению, должны царить в семье: умение слушать и слышать, сострадание, искренность, возможность свободно выражать свои чувства, эмоциональная связь, прощение, щедрость, общение, терпение, преданность, внимательность, согласие, общие интересы членов семьи, совместный досуг, совместное преодоление трудностей.

Анализируя полученные ответы, нельзя не заметить позитивный настрой опрашиваемых по отношению к семье – микромоделю общества, той первичной среде, где, по словам В. Сухомлинского, «человек должен учиться творить добро... наш первый учитель, первая школа жизни» [15]. Полученные ответы продемонстрировали важность для современного молодого поколения семейных уз и семейных отношений, восприятие семьи как оплота, места, где тебе помогут и поддержат, что дает надежду на передачу этого опыта и будущим поколениям.

Пятый вопрос анкеты также посвящен теме семьи: актуальны ли семейные ценности в начале XXI века? Если нет – почему? 85% ответивших не сомневаются в их актуальности, подчеркивая их вневременной статус, константность. По мнению респондентов, семейные ценности актуальны, поскольку: семья – это основа жизни, несмотря на изменчивость мира (15,7%); семья обеспечивает эмоциональную поддержку (12,3%); семейные ценности помогают сохранить стабильность в обществе (12%); семья не может существовать без ценностей (12,3%); наконец, мир жесток, и только в семье можно чувствовать себя в безопасности (11%). Большинство опрашиваемых подчеркивает безусловную важность и своевременность обращения государства к поддержке семьи как важнейшего социального института, к повышению её роли и значения в обществе. Однако, что не может не расстраивать, 2,5% респондентов отрицают актуальность семейных ценностей в современном обществе, поскольку, по их мнению, сегодня каждый сам за себя, на место семейным ценностям пришли материальные, да и просто не хватает времени на семью. Безусловно, подобное однозначно ошибочное мнение является основанием для построения дальнейшей воспитательной работы со студентами.

Выявив в целом позицию опрашиваемых по отношению к месту нравственных ценностей в современном обществе, их роли в жизни человека и значении в формировании национальной самоидентичности, целесообразно перейти к вопросам, конкретизирующим полученные ответы. Ответы респондентов на шестой вопрос анкеты продемонстрировали совокупность понятий, включаемых в смысловое поле «нравственные ценности». Что же относят к ним будущие педагоги: честность (к себе, к людям) (54,5%); уважение (взаимопонимание, уважение к старшим) (39,8%); доброту (добро) (35,2%); сострадание, милосердие (27,3%); любовь (27,3%); справедливость (22,7%); верность (22,7%); ответственность

(22%); терпимость, толерантность (9%); совесть (8%); бескорыщность (6,8%); заботу (6,8%); человечность (5,7%); помощь (5,7%); поддержку внутри семьи (5,7%); патриотизм (4,5%); понимание (взаимопонимание) (4,5 %); трудолюбие (4,5%); дружбу (4,5%); преданность (4,5%); умение прощать (4,5%); порядочность (3,4%); патриотизм (3,4%); честь (3,4 %); доверие (3,4%); семью (3,4%); внимание к близким (3,4%); щедрость (3,4%); искренность (3,4%); веру (в том числе в людей) (3,4%); благодарность (2,3%); отзывчивость (2,3%); доброжелательность (2,3%).

Седьмой вопрос «Какие нравственные ценности привили Вам родители?» уточняет предыдущий, проецируя разговор с общих представлений о ценностных ориентирах вообще как важном факторе нравственного здоровья общества на конкретную личность. Здесь мы наблюдаем много перекличек в ответах: уважение (59,7%), честность (51,1%), доброта (34%), любовь (к Родине, близким) (31,3%), ответственность (25%), сострадание, милосердие (26,9%), трудолюбие (17%), верность (11,3%), гуманизм (10,7%), дружба (8%), помощь другим (8%), семья (6,8%), справедливость (6,8%), совесть (6,8%), помощь в трудную минуту (5,7%), бескорыщность (5,7%), порядочность (5,7%). Среди положительных качеств, привитых родителями, также отмечались отзывчивость, искренность, умение прощать, терпимость, скромность, вера, доброжелательность, взаимопонимание, преданность, эмпатия. В таблице общих статистических данных они занимают не более 3%.

Как мы хорошо понимаем, быть носителем морально-нравственных ценностей, безусловно, важно, а для будущих педагогов важно вдвойне, ведь им предстоит привить ценностные ориентиры подрастающему поколению. В этой плоскости вполне логичным выглядит вопрос о том, как респонденты планируют формировать нравственные ценности у своих детей, тем самым осуществляя преемственность поколений и сохраняя национальную самобытность. Полученные ответы порадовали, во-первых, осознанием большинством опрошенных важности подобного процесса, а во-вторых, стойким стремлением уделить самое пристальное внимание этому процессу. Приведем примеры полученных ответов: показать на своем примере и на примерах из жизни и литературы (71%); вести беседы о морали и этике, общаться как можно больше по душам (31%); повторять то же и так же, как делали мои родители (19,3%); читать соответствующие художественные произведения и обсуждать прочитанное (12,5%); совместные просмотры советских мультфильмов, художественных фильмов (5,7%); через действие (перевести бабушку через дорогу), привлекая к участию в добрых делах, поддержке социальных инициатив (4,4%).

Отметим, что в ряде ответов не содержалось объяснения того, как будет осуществляться морально-нравственное воспитание, не обозначался соответствующий педагогический инструментарий, зато давалась качественная характеристика этого процесса: с любовью, добротой, уважением, проявляя ответственность (5,5%); буду поощрять проявление лучших качеств, эмпатии (4%); в процессе воспитания и взросления (2,3%); в игровой форме (2,3%); буду учить быть умным, ответственным, думающим, не стараться быть, как все (2,3%); буду предоставлять право выбора, а неверный выбор корректировать (2,3%); буду комментировать то, что с ребенком случается, понимая, что на ошибках учатся, через них придется пройти (2,3%); буду учить чувствовать прекрасное (2,3%); буду водить по выставкам, музеям, возить по другим городам, чтобы привить любовь к Отчужденности (2,3%); буду просить совета у родителей (1,5%).

И лишь небольшая часть студентов ответила «не знаю» (2,4%) и «как получится» (1%), что, конечно, огорчает и заставляет задуматься о семейных отношениях, в которых воспитывались и росли респонденты.

На вопрос «Важна ли ценностная составляющая в учебном / образовательном процессе?» большинство респондентов ответили положительно (95,5%), подчеркнув необходимость и безусловность этого процесса, поскольку педагог формирует мировоззрение обучаемого (15,7%), готовит его к жизни в социуме, формирует социальную ответственность (15%), обучает нормам поведения (14,5%), развивает морально-нравственную составляющую личности (12%), а в целом – формирует разносторонне развитую личность, способную стать активным членом общества (14%).

Разговор о морально-нравственных ценностях был бы неполным, если бы мы не спросили, относится ли это понятие к разряду вечных или же все-таки претерпевает изменения в зависимости от социально-исторического контекста. Формулировка этого вопроса предполагает обращение к жизненному опыту опрошенных, к их знаниям литературных произведений. И здесь невольно приходят на память строки из романа М. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «Люди как люди. Любят деньги, ... и милосердие иногда стучится в их сердца...» [16]. Думается, что слова Воланда помним не только мы, но и вспомнят респонденты или же обратятся к другому читательскому опыту. Итак, на вопрос «Как Вы считаете, должны ли семейные ценности меняться в зависимости от времени?» ответы распределились следующим образом: не должны меняться (29,3%); мо-

гут меняться, но при этом сохраняются базовые (любовь, уважение, верность, забота, взаимопомощь, семья), которые остаются неизменными (22%); да, могут меняться (19,3%); меняются, поскольку мир меняется, а вместе с ним и ценности (14,7%); изменяются со временем вне зависимости от нашего желания / нежелания (13,6%); могут меняться, чтобы соответствовать изменениям в обществе, чтобы отражать современные реалии (8%); могут меняться в хорошую сторону (4,5%).

Комментируя полученные ответы, подчеркнем, что осознание большинством опрошенных стабильности морально-нравственных ценностей свидетельствует и о семейном воспитании, и об эффективности работы образовательных организаций.

Следующий вопрос – «Как Вы полагаете, с какого возраста закладываются семейно-нравственные ценности?» – также важен, поскольку показывает отношение респондентов к этапам морально-нравственного воспитания детей в соответствии с основными периодами их возрастного развития. Анализ результатов свидетельствует о том, что большинство студентов понимает важность привития детям ценностных идеалов с самого раннего детства: с (самого) раннего, первые годы жизни (65%); с 3–4 лет, когда формируются основы социального взаимодействия, когда начинают осознанно восприниматься слова родителей (23,6%); с 4–6 лет (10,2%); когда начинают понимать связную речь (2,2%).

Безусловно, внушает оптимизм понимание целевой аудиторией того факта, что моральные нормы прививаются ребенку на протяжении всей его жизни, начиная с раннего детства и по мере его взросления усложняясь и расширяясь.

Наконец два последних вопроса, отсылающие к опыту мировой и отечественной художественной литературы, демонстрируют, насколько известны и важны для респондентов представленные в художественных текстах примеры. Здесь в качестве образцовой, идеальной семьи были названы семья Ростовых в романе Л.Н. Толстого «Война и мир» (22%); семья Левина и Кити в романе Л.Н. Толстого «Анна Каренина» (16,5%); семья Турбиных в «Белой гвардии» М.А. Булгакова (16,5%); семья Лариных в «Евгении Онегине» А.С. Пушкина (15,7%); семья Мелеховых в «Тихом Дне» М.А. Шолохова (5,4%); семья Кирсановых в «Отцах и детях» И.С. Тургенева (4,6%); также были упомянуты «Капитанская дочка» А.С. Пушкина (6,8%); «Повесть о Петре и Февронии» (4,3%); «Куст сирени» А.И. Куприна (2,3%), даже сказка «Репка», где дружная семья все-таки вытянула репку. Среди примеров зарубежной литературы был приведен роман Дж. Остин «Гордость и предубеждение».

На последний вопрос: «В каком произведении русской или зарубежной литературы для Вас описана анти-семья? Почему?» были приведены довольно многочисленные и разнообразные примеры из произведений русской классической литературы: семья Кабановых, Тихона и Катерины в «Грозе» А.Н. Островского (25%); семья Курагиных в «Войне и мире» Л.Н. Толстого; семья Мармеладовых в «Преступлении и наказании» Ф.М. Достоевского; семья Карениных в «Анне Карениной» Л.Н. Толстого (10,8%); «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского (6,5%); «Господа Головлевы» М.Е. Салтыкова-Щедрина (4,3%); семья И.И. Обломовых и Агафьи Матвеевны Пшеницыной в «Обломове» И.А. Гончарова (2,3%); семья Простаковых в «Недоросле» Д.И. Фонвизина (2,3%).

Таким образом, обобщая и суммируя результаты проведенного эксперимента, считаем поставленную цель достигнутой и полагаем возможным сформулировать следующие выводы. Во-первых, важность духовно-нравственной составляющей в формировании личности педагога трудно переоценить: «вся атмосфера вуза, отношения между субъектами образовательного процесса должны быть пронизаны этическим духом, представлять собой некий эталон отношений уважающих друг друга людей» [17, с. 264]. Во-вторых, духовность и нравственность относятся к таким категориям, необходимость которых в нашей жизни несомненна. Качество жизни человека напрямую зависит от того, насколько нравственно общество, в котором он находится. Лишь в обществе, где уважаются и соблюдаются основные моральные принципы, люди могут почувствовать себя защищенными и счастливыми. Наконец, непрерывная профессиональная подготовка педагога должна быть направлена на «подготовку высококлассного специалиста как профессионала, человека культуры, нравственности и гражданственности» [18, с. 14], ведь именно от ценностных ориентиров напрямую зависит образ жизни человека, его действия и поступки, а в целом – место и роль в обществе.

Представленный в статье опыт может быть полезен педагогическому сообществу (студентам, учителям, преподавателям) при организации разных форматов воспитательной работы в школе и вузе. Результаты исследования в дальнейшем будут положены в основу построения образовательных маршрутов с целью оптимизации учебно-воспитательной работы в педагогическом вузе. В перспективе видится продуктивным дальнейшее изучение духовно-нравственного потенциала личности обучающихся экспериментальным путем для построения объективного портрета современного педагога как гармоничной и всесторонне развитой личности.

Библиографический список

1. Ларина Н.А. Филологические дисциплины и их роль в профессиональной подготовке журналистов. *Русский язык и литература: актуальные проблемы теории и практики преподавания*. Коломна. 2022: 41–46.
2. Маслова В.А. *Введение в когнитивную лингвистику*: учебное пособие. Москва: Флинта: Наука, 2011.
3. Дубова М.А., Озерова Н.В. Образовательные траектории изучения предметной области «Филология» в школе. *Педагогическое образование и наука*. 2022; № 2: 55 – 59.

4. Попова М.А. Ценностные ориентиры современного российского общества: краткий экскурс. *Духовно-нравственное образование и патриотическое воспитание: традиции и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции*. Воронеж, 2023: 188–192.
5. Складарова Н.Ю., Горюхов С.А., Шаповалов В.Л. Мировоззренческие ценностные ориентиры в системе общего образования. *Педагогический журнал*. 2022; № 6-1: 155–163.
6. Зотова М.В. Вопросы духовно-нравственного воспитания молодого поколения в современной системе образования. *Альманах мировой науки*. 2015; № 1-3 (1): 67–68.
7. Лопарева С.Н. Некоторые вопросы значимости нравственного воспитания в глобальном образовании. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2010; № 4: 257–260.
8. Пархоменко И.А. К вопросу об определении понятия «духовно-нравственное воспитание младших школьников». *Мир науки, культуры, образования*. 2009; № 5 (17): 184–186.
9. Дмитриева О.П. Ценностные ориентиры современного высшего образования. *Педагогическая наука и образование*. 2023; № 2 (43): 36–40.
10. Летова Н.В. Традиционные семейные ценности: нравственная основа российского общества и объект защиты государства. *Труды Института государства и права Российской академии наук*. 2024; Т. 19, № 5: 103–120.
11. Серебрякова А.А. Семейные ценности как часть традиционных российских духовно-нравственных ценностей. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Право. 2024; № 2 (78): 155–160.
12. Дубова М.А. Духовно-нравственное воспитание дошкольников и младших школьников (на материале произведений для детей писателей Серебряного века). *Педагогическое образование и наука*. 2014; № 6: 19–22.
13. Дубова М.А., Ларина Н.А. Формирование речевой культуры студента путем развития читательской компетенции. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 4 (72): 32–37.
14. Ожегов С.И. *Словарь русского языка*: Ок. 57 000 слов. Москва: Русский язык, 1987.
15. Сухомлинский В.А. *Родительская педагогика*. Москва, 2017.
16. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита*: Роман. Москва: Литература, Мир книги, 2005.
17. Ларина Н.А., Малюткина Е.Л. К вопросу о формировании национального самосознания молодежи. *Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития*. Москва, 2016: 260–264.
18. Артамонова Е.И. Становление культуры педагога в социальном поле культуры. *Педагогическое образование и наука*. 2014; № 6: 10–15.

References

1. Larina N.A. Filologicheskie discipliny i ih rol' v professional'noj podgotovke zhurnal'istov. *Russkij yazyk i literatura: aktual'nye problemy teorii i praktiki prepodavaniya*. Kolonna. 2022: 41–46.
2. Maslova V.A. *Vvedenie v kognitivnyuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
3. Dubova M.A., Ozerova N.V. Obrazovatel'nye traektorii izucheniya predmetnoj oblasti «Filologiya» v shkole. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2022; № 2: 55 – 59.
4. Popova M.A. Cennostnye orientiry sovremennogo rossijskogo obshchestva: kratkij `ekskurs. *Duhovno-nravstvennoe obrazovanie i patrioticheskoe vospitanie: tradicii i perspektivy: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Voronezh, 2023: 188–192.
5. Sklyarova N.Yu., Gorohov S.A., Shapovalov V.L. Mirovozzrencheskie cennostnye orientiry v sisteme obshchego obrazovaniya. *Pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 6-1: 155–163.
6. Zotova M.V. Voprosy duhovno-nravstvennogo vospitaniya molodogo pokoleniya v sovremennoj sisteme obrazovaniya. *Al'manah mirovoj nauki*. 2015; № 1-3 (1): 67–68.
7. Lopareva S.N. Nekotorye voprosy znachimosti npravstvennogo vospitaniya v global'nom obrazovanii. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2010; № 4: 257–260.
8. Parhomenko I.A. K voprosu ob opredelenii ponyatiya «duhovno-nravstvennoe vospitanie mladshih shkol'nikov». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2009; № 5 (17): 184–186.
9. Dmitrieva O.P. Cennostnye orientiry sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Pedagogicheskaya nauka i obrazovanie*. 2023; № 2 (43): 36–40.
10. Letova N.V. Tradicijnye semeinye cennosti: npravstvennaya osnova rossijskogo obshchestva i ob'ekt zaschity gosudarstva. *Trudy Instituta gosudarstva i prava Rossijskoj akademii nauk*. 2024; T. 19, № 5: 103–120.
11. Serebryakova A.A. Semeinye cennosti kak chast' tradicijnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pravo. 2024; № 2 (78): 155–160.
12. Dubova M.A. Duhovno-nravstvennoe vospitanie doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov (na materiale proizvedenij dlya detej pisatelej Serebryanogo veka). *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; № 6: 19–22.
13. Dubova M.A., Larina N.A. Formirovanie rechevoj kul'tury studenta putem razvitiya chitatel'skoj kompetencii. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 4 (72): 32–37.
14. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka*: Ok. 57 000 slov. Moskva: Russkij yazyk, 1987.
15. Suhomlinskij V.A. *Roditel'skaya pedagogika*. Moskva, 2017.
16. Bulgakov M.A. *Master i Margarita*: Roman. Moskva: Literatura, Mir knigi, 2005.
17. Larina N.A., Malyutina E.L. K voprosu o formirovanii nacional'nogo samosoznaniya molodezhi. *Professionalizm pedagoga: suschnost', sodержание, perspektivy razvitiya*. Moskva, 2016: 260–264.
18. Artamonova E.I. Stanovlenie kul'tury pedagoga v social'nom pole kul'tury. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka*. 2014; № 6: 10–15.

Статья поступила в редакцию 04.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-333-336

Kantysheva A.A., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: AAKantysheva@fa.ru

EFFECTIVE STRATEGIES FOR MASTERING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEXIS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article highlights problems of mastering professionally oriented vocabulary faced by teachers and students of non-linguistic universities. The process of mastering terms, connected with future profession; is more complicated than the studying of basic lexis. This process has specific challenges, insufficiently reflected in the modern methodological literature. The objective of the research is to develop new strategies for overcoming difficulties in students' mastering professionally oriented vocabulary. The author also provides examples of the implementation of these strategies based on modern digital educational services. In addition, the article gives detailed recommendations how to neutralize possible disadvantages of the strategies developed by the author that may reduce the effectiveness of the learning process. Since digital educational technologies are constantly being updated, the strategies proposed in the article have great potential for development. Moreover, the given strategies can be further supplemented and expanded in the process of scientific and methodological research.

Key words: professionally oriented vocabulary, strategy of mastering lexis, foreign language, lexical unit, collocation, creativity

A.A. Кантышева, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: AAKantysheva@fa.ru

ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

Статья освещает проблемы освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты неязыковых вузов. Процесс освоения лексики, связанной с будущей профессией учащихся, является более трудоемким, чем процесс освоения базовой иноязычной лексики, поскольку он имеет специфические сложности, недостаточно отраженные в методической литературе в настоящее время. Целью исследования является разработка новых стратегий для преодоления сложностей в освоении студентами профессионально ориентированной лексики. Автор статьи также приводит примеры применения указанных стратегий на основе современных цифровых образовательных сервисов. Кроме этого, в статье даны подробные рекомендации по нейтрализации возможных недостатков разработанных автором стратегий, влияющих на эффективность процесса обучения. Поскольку информационные образовательные технологии постоянно обновляются, предложенные в статье стратегии имеют большой потенциал развития и могут быть дополнены и расширены в процессе дальнейших исследований.

Ключевые слова: профессионально ориентированная лексика, стратегия освоения лексики, иностранный язык, лексический блок, коллокация, креативность

Преподаватели и студенты неязыковых вузов часто сталкиваются с проблемой низкой эффективности освоения новых лексических блоков на занятиях по иностранному языку. Причиной возникновения данной проблемы, как правило, служит обязательное изучение в рамках каждой темы иноязычных терминов и понятий, необходимых учащимся для будущей профессиональной деятельности, но сложных для понимания и запоминания.

Актуальность проблемы, которой посвящено исследование, является очевидной, поскольку в методической и научной литературе существует много статей, посвященных освоению общей иноязычной лексики, но вопрос изучения именно профессионально ориентированной лексики раскрыт недостаточно и требует дополнительного изучения.

Целью исследования является теоретическое и практическое обоснование новых эффективных стратегий освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики студентами неязыковых вузов.

Объектом исследования является взаимодействие студентов неязыкового вуза и преподавателей иностранного языка в процессе освоения профессионально ориентированной лексики.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- дать определения основным понятиям, встречающимся в статье;
- охарактеризовать сложности, с которыми сталкиваются студенты и преподаватели в процессе освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики;
- выделить этапы процесса освоения профессиональной лексики;
- подробно рассмотреть стратегии освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики, отмечая, как они помогают преодолевать сложности и на каких этапах применяются;
- привести практические примеры применения стратегий на занятиях.

Для исследования были применены теоретические и эмпирические методы. Теоретические методы заключались в анализе и обобщении уже имеющейся в научных статьях информации об исследуемой проблеме. Из эмпирических методов в статье использовались наблюдение за процессом освоения профессиональной лексики студентами Финансового университета при Правительстве Российской Федерации на занятиях по иностранному языку, беседы с преподавателями об особенностях формирования лексических навыков на их занятиях, а также обобщение накопленного практического педагогического опыта автора исследования.

Научная новизна заключается в уникальной авторской разработке стратегий освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики.

Теоретическая значимость статьи отражается в четкой систематизации существующих методических приемов в виде стратегий.

Статья обладает и несомненной практической значимостью, поскольку преподаватели и методисты неязыковых вузов могут использовать разработанные автором стратегии для повышения эффективности процесса освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики.

Прежде чем приступить непосредственно к основной части исследования, необходимо дать определения основным терминам. Во-первых, поясним, какая лексика считается профессионально ориентированной. И.О. Боронихина, Т.С. Бочкарева и другие считают «профессионально ориентированной лексикой словарный состав изучаемого языка, используемый людьми одной профессиональной среды, а профессионально ориентированной лексической компетенцией – активное использование вышеуказанного словарного состава в профессиональной иноязычной среде в устной и письменной форме» [1, с. 66]. Именно успешное овладение данной компетенцией и является одной из основных целей обучения студентов иностранному языку.

Как уже было сказано, процесс освоения профессионально ориентированной лексики вызывает у учащихся гораздо больше сложностей, чем овладение базовыми общеупотребительными словами. В первую очередь это связано с тем, что среди профессиональной лексики много абстрактных понятий, трудных для понимания и подбора определения. Студент не всегда понимает значения некоторых слов в родном языке, поэтому не может выучить их и на иностранном. Также учащиеся могут заменять трудные термины на более простые синонимы на этапе закрепления лексики, тем самым искажая смысл высказываний и не запоминая нужные слова.

Во-вторых, в связи с интенсивностью образовательных программ в учебниках часто не предлагается достаточное количество упражнений на отработку лексики по теме. К тому же имеющиеся упражнения тоже не всегда эффективны, например, такие как перевод слов на русский язык и т. п. Студенты зачастую просто не успевают усвоить необходимые слова и термины за то время, что отведено для прохождения темы. Как следствие, учащиеся оказываются не в состоянии овладеть профессионально ориентированной лексической компетенцией в полном объеме.

Третья проблема усвоения профессионально ориентированной лексики связана с отсутствием разговорной практики с использованием изучаемых слов. Специализированная лексика редко используется в естественных ситуациях общения. При этом, как утверждают Е.В. Абубакарова и Т.А. Райкина, «искусственно создаваемые ситуации общения не всегда соответствуют интересам обучающихся, чем усложняют процесс запоминания новой лексики» [2, с. 150]. То есть преподавателю довольно сложно создать такую ситуацию, в которой общение

на иностранном языке было бы приближено к естественному и одновременно направлено на употребление слов из профессионального словаря.

Целесообразно отметить, что процесс изучения новой лексики подразделяется на несколько этапов. Как утверждает большинство методистов, «все этапы формирования лексических навыков представляют собой целостную систему» [3, с. 41]. Как показали результаты бесед с преподавателями и практический педагогический опыт, процесс освоения студентами профессионально ориентированной лексики подразделяется на следующие этапы:

- введение блока лексических единиц по изучаемой теме;
- первичное закрепление изучаемых слов;
- вторичное закрепление лексики на основе коллокаций и сочетаемости лексики;
- употребление освоенных лексических единиц в неподготовленной речи;
- контроль качества освоения профессионально ориентированной лексики.

Для успешного устранения указанных выше сложностей автором статьи предлагается использовать ряд инновационных стратегий, которые могут комбинироваться и дополнять друг друга на всех этапах формирования лексических навыков, перечисленных выше. Название и краткая характеристика данных стратегий представлена в табл. 1.

Таблица 1

Стратегии для эффективного освоения профессиональной лексики

Название стратегии	Характеристика стратегии	Преимущества стратегии
Стратегия взаимосвязи	Одно или несколько базовых понятий вводится и закрепляется параллельно с подразделением этих понятий на виды и подвиды	Студенты усваивают профессиональную лексику в виде стройной логичной системы
Стратегия визуализации	При введении и усвоении лексики используются иллюстрации, схемы, облака слов и т. д.	Студентам легче понять и запомнить профессиональные слова и понятия, если активно задействован визуальный канал восприятия информации
Стратегия базовых знаний	Изучение лексики осуществляется на основе уже имеющихся у студентов профессиональных знаний	Новая лексика легче усваивается, так как встраивается в уже сформированные знания
Стратегия исследования	Студентам даются задания самостоятельно найти значения слов или догадаться по аналогии или контексту	Самостоятельно полученные знания лучше запоминаются, а также у студента появляется чувство успешности
Стратегия креативности	Используется на этапе закрепления введенной лексики. Студентам предлагается применить изучаемые слова в различных творческих заданиях	Использование профессиональной лексики в творчески переработанной речи повышает эффективность ее усвоения

Рассмотрим указанные стратегии более подробно в порядке их перечисления в табл. 1 и приведем примеры их использования для различных тематик. Итак, стратегия взаимосвязи может быть еще названа стратегией «от общего к частному». Она основывается на том, что вся профессиональная лексика в рамках одной темы взаимосвязана. Крупные базовые понятия изучаются и закрепляются дозированно, с наглядным объяснением о том, как они подразделяются на виды и подвиды.

Во многих учебниках и учебных пособиях неязыковых вузов профессиональная лексика в рамках одной темы вводится сразу огромным списком, как правило, по алфавиту. Учащимся предлагается механически зазубрить список слов, что значительно снижает их мотивацию и эффективность усвоения лексики. Предложенная стратегия взаимосвязи как раз решает данную проблему, поскольку слова вводятся и закрепляются небольшими блоками, логически связанными между собой.

Например, при изучении темы «Налогообложение» сначала вводится понятие налоги и отмечается, что они бывают прямые и косвенные. Далее приводятся названия наиболее распространенных прямых и косвенных налогов, затем данный смысловой блок закрепляется различными упражнениями. Также блоками постепенно вводятся три вида налоговых систем с примерами конкретных налогов, понятия налоговых льгот и т. д. Пример введения понятий *tax evasion/tax avoidance* (законное и криминальное уклонение от налогов) представлен в табл. 2 (новые для студентов лексические единицы выделены курсивом).

При использовании стратегии взаимосвязи необходимо учитывать не только смысловые связи слов, но и коллокативные. Коллокации – это наиболее часто употребляемые словосочетания с изучаемой лексической единицей.

Перейдем к стратегии визуализации. Данная стратегия основана на введении и закреплении лексики с обязательной опорой на зрительное восприятие

Таблица 2

Пример введения блока "tax evasion/tax avoidance" со связанными понятиями

<i>Tax avoidance</i>	<i>Tax evasion</i>
legal	criminal
using <i>loopholes</i> in the tax law	using illegal methods
examples: applying <i>tax exemptions</i> , using special <i>tax regimes</i>	examples: falsification of <i>tax returns</i> , disclosing income
result: reducing the <i>tax burden</i>	result: fines, imprisonment

студентами учебной информации. Автор данного исследования в одной из своих статей упоминает, что «для того чтобы учащиеся легче понимали и запоминали информацию, а также эффективно овладевали коммуникативной компетенцией, необходимо использовать на занятиях по иностранному языку средства визуального представления информации» [4, с. 158].

Стратегия визуализации активно дополняет стратегию взаимосвязи, особенно на этапе введения лексических единиц, поскольку иллюстрировать взаимосвязи внутри тематического блока удобно при помощи схем, рисунков, видеороликов, презентаций и т. д. Преподавателю рекомендуется также пользоваться такими современными инструментами, как ассоциограмма и ментальная карта. «Ассоциограмма – это графическое, словесное отображение ассоциаций, связанных с изучаемым явлением, понятием, предметом» [5, с. 61]. Ментальная карта – это «по сути графическое изображение мыслительного процесса в виде диаграммы» [6, с. 73]. Базовое изучаемое понятие лежит в основе ментальной карты, от него отходят ответвления разных цветов в соответствии с типами или видами связей. Пример упрощенной ментальной карты для лексического блока «Кредитно-денежная политика (Monetary policy)» представлен на рисунке 1.

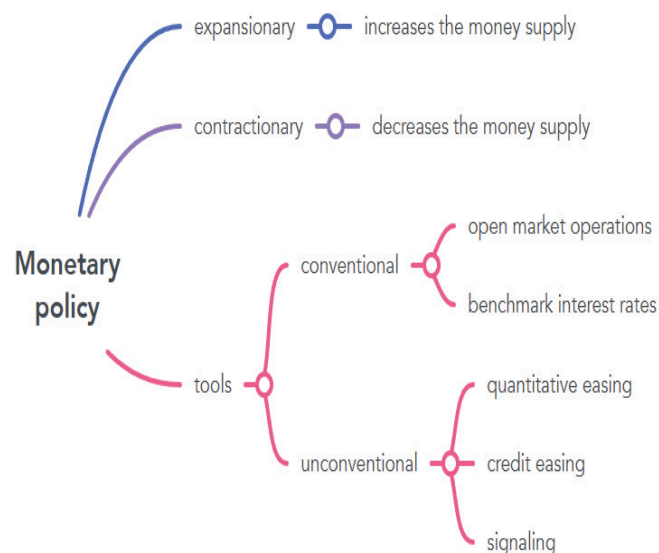


Рис. 1. Пример использования ментальной карты для лексического блока "Monetary policy"

Важно отметить, что в рамках стратегий взаимосвязи и визуализации эффективно применяются технологии Web 2.0. Указанный термин используется для описания вебсайтов и приложений, которые дают пользователям возможность создавать информацию и обмениваться ею [7]. Данные технологии успешно решают задачи не только визуализации учебного материала, но и его закрепления и контроля усвоения учащимися.

Приведем несколько примеров сервисов технологии Web 2.0. На этапе введения новой лексики удобно использовать карточки Quizlet, особенно если проиллюстрировать их запоминающимися картинками. Также полезными являются интерактивные доски, например, Padlet и другие, которые позволяют одновременно добавлять свои данные всем участникам образовательного процесса. Очень важно, что преподаватель имеет возможность постоянно отслеживать процесс обмена мнениями на данных цифровых образовательных платформах [8].

На этапе закрепления лексики применяются различные интерактивные упражнения на таких сервисах, как Learningapps, Wordwall и др. Важно, что упражнения могут составлять как преподаватели, так и студенты. Для контроля усвоения лексических единиц используются различные тесты на множественный выбор, введение своего ответа, сопоставление понятий. Подобные тесты создаются на Quizziz, Muquiz и различных других платформах со схожими характеристиками.

Что касается стратегии базовых знаний, то данная стратегия опирается на утверждение, что, как правило, студенты начинают глубоко изучать профессио-

нально ориентированную лексику ближе к середине своего обучения на 2–3 курсах. Следовательно, учащиеся уже обладают базовыми знаниями в своей профессии на родном языке, поскольку уже освоили многие специализированные дисциплины. Суть стратегии базовых знаний сводится к тому, что при изучении лексического блока по определенной теме преподаватель сначала вводит те понятия, которые уже известны учащимся, а затем на их основе – новые термины.

Например, если студенты уже изучили три вида систем налогообложения (прогрессивная, регрессивная, пропорциональная) на русском языке, то им не составит труда запомнить их и на английском (progressive, regressive, proportional). Понимая основные характеристики этих систем, учащиеся легко смогут дать им определения и на иностранном языке. Далее преподаватель углубляет знания студентов, вводя им менее известные термины и понятия. При введении незнакомой лексики необходимо озвучить для учащихся, что они не только учат новые слова, но и увеличивают свои знания в профессиональной сфере в целом.

Стратегия базовых знаний имеет как преимущества, так и недостатки, которые необходимо учитывать при ее применении. К положительным аспектам стратегии относится тот факт, что учащиеся легче воспринимают и эффективнее осваивают профессиональные темы и понятия, в которых они уже разбираются. Также, поскольку студенты осознают, что то, что они изучают, непосредственно связано с их профессией и имеет практическое значение для будущей специальности, их мотивация и интерес значительно повышаются.

К недостаткам данной стратегии можно отнести необходимость для преподавателя просматривать учебные планы и рабочие программы профессионально ориентированных дисциплин, чтобы точно знать, что именно проходят студенты и на основе каких базовых знаний вводить лексические блоки. Далеко не все преподаватели имеют возможность проводить такие подробные исследования в силу своей занятости.

Еще одной сложностью стратегии базовых знаний является неравномерность профессиональных знаний в группах учащихся. Бывают случаи, когда не все студенты в группе обладают необходимыми базовыми профессиональными знаниями. Если процент таких учащихся велик, то, скорее всего, преподавателю придется использовать другие стратегии освоения профессионально ориентированной лексики.

Следующая стратегия, условно названная стратегией исследования, тесно связана со стратегией базовых знаний. Согласно стратегии исследования, учащимся предлагается самостоятельно догадаться о значении слов, основываясь на базовых профессиональных знаниях, как в ранее описанной стратегии, а также исходя из контекста или по аналогии с похожими иноязычными терминами, которые уже были изучены ранее.

Эффективность стратегии исследования очень высока, поскольку самостоятельно найденная или угаданная информация усваивается намного лучше, чем просто предложенные преподавателем «готовые» данные. При этом во время успешных исследований у учащихся повышается самооценка, возникают положительные эмоции и, следовательно, повышается мотивация к освоению новых профессиональных терминов.

Целесообразно применять данную стратегию на этапах введения, первичного и вторичного закрепления лексики. На каждом этапе предлагаются разные задания. Например, на этапе введения новых слов используются ребусы, пропущенные буквы в словах, а также задания на поиск слов в специальных словарях в сети Интернет.

На этапе первичного закрепления лексики студентам, к примеру, дается текст с пропусками, где имеется возможность догадки из контекста или упражнения на соотношение слов с определениями, в котором смешиваются знакомые и незнакомые термины.

Далее, на этапе вторичного закрепления изучаемого лексического блока, рекомендуются задания поисково-исследовательского характера. К примеру, найти, с какими другими лексическими единицами сочетается изучаемый термин; проанализировать частотность коллокации; привести тематические примеры. Найденную информацию студент должен визуализировать в виде схемы, ментальной карты или презентации и представить одноклассникам.

Реализуя данную стратегию, необходимо учитывать, что у студентов в группе может быть разный уровень владения иностранным языком и разная скорость выполнения исследовательских заданий. Поэтому преподавателю рекомендуется применять индивидуальный подход к каждому учащемуся и предлагать упражнения разного уровня сложности. Важно, чтобы каждый студент в группе ощутил удовлетворение от самостоятельно найденного решения или данных.

Итак, перейдем к стратегии креативности. Для начала целесообразно пояснить, что означает понятие «креативность». По определению Захаровой Д.С., «под креативностью следует понимать творческий потенциал человека, выражающийся в ощущениях, мышлении, видах деятельности и др., позволяющий дать характеристику личности в целом, а также продуктов ее деятельности» [9, с. 110]. То есть суть стратегии креативности состоит в реализации творческого потенциала учащихся, а именно – в употреблении изученных лексических единиц в креативных заданиях, составленных полностью самостоятельно.

Очевидно, что данная стратегия применяется в основном на предпоследнем этапе освоения профессионально ориентированной лексики, то есть на этапе употребления освоенных лексических единиц в неподготовленной речи. Творческие задания в рамках стратегии предлагаются самые разнообразные: от

Таблица 3

Признаки самостоятельно созданного студентом и сгенерированного с помощью искусственного интеллекта ответа на задание

Самостоятельно созданный ответ	Сгенерированный ответ
<ul style="list-style-type: none"> – по содержанию соответствует заданию; – общая лексика и грамматические конструкции в целом соответствуют уровню владения языком учащегося; – могут присутствовать распространенные ошибки при использовании незнакомых конструкций или оборотов 	<ul style="list-style-type: none"> – соответствует требованиям по форме, но полностью или частично не соответствует заданию по содержанию; – некоторые фразы в тексте могут быть лишены смысла или логики; – присутствует лексика и грамматические обороты, не соответствующие уровню владения языком учащегося (то есть более сложные, чем употребил бы студент); – при отсутствии грамматических и лексических ошибок может быть много фонетических ошибок в речи учащегося

и доказана эффективность предложенных автором стратегий освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики.

Задачи, поставленные для достижения цели, также были выполнены в полном объеме. В частности, были даны определения основным терминам, раскрыты трудности и перечислены этапы процесса освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики, а также были подробно охарактеризованы стратегии, позволяющие эффективно устранять все трудности на каждом этапе данного процесса. Каждая стратегия была проиллюстрирована примерами конкретных заданий для учащихся.

Основные выводы, которые позволяет сделать проведенное исследование, заключаются в том, что проблемы освоения профессионально ориентированной иноязычной лексики, актуальные для студентов неязыковых вузов, можно эффективно решить, применяя предложенные автором статьи стратегии, при условии, что преподаватели будут учитывать рекомендации относительно особенностей реализации стратегий на разных этапах процесса освоения новых лексических блоков и психологических характеристик учащихся.

Результаты данного исследования могут применяться преподавателями иностранного языка неязыковых вузов, а также любыми специалистами, связанными с изучением профессиональных терминов и понятий на иностранном языке.

Вопросы, затронутые в исследовании, имеют неограниченный потенциал дальнейшего изучения, поскольку цифровой образовательный инструментарий для освоения лексических блоков постоянно изменяется и расширяется, а это означает, что разработанные стратегии могут постоянно дополняться новыми средствами для их реализации.

придуманных коротких историй до больших творческих проектов, ролевых или деловых игр.

Например, при изучении темы «налоги» преподаватель может попросить учащихся придумать рассказ в формате сказки с моралью о том, как кто-то не платил налоги и что из этого вышло, или как в вымышленном государстве были слишком большие налоги и чем все закончилось. Эффективным будет применение полученных профессиональных знаний и терминов для описания личного опыта студентов или для анализа реальных ситуаций, с которыми сталкивались учащиеся. В частности, при изучении темы «доходы/расходы» студентам рекомендуется проанализировать собственный бюджет, выделить постоянные и переменные издержки, продумать пути экономии и дополнительных доходов. Интересно будет также обсудить доходы и расходы одногруппников, обменяться советами и идеями по экономии и увеличению бюджета.

Что касается творческих проектов, то это может быть проект стартапа, франшизы, банка, маркетинговой или рекламной кампании, плана слияния/поглощения и т. п. Креативные проекты эффективно интегрируются в ролевые или деловые игры, где студенты могут выступать в качестве экспертов-экономистов, инвесторов, представителей органов власти или членов совета директоров, анализируя и комментируя представленные проекты. Главное для преподавателя в использовании подобных заданий – это четко обозначить задачи проекта и критерии применения профессионально ориентированной лексики.

Основной недостаток стратегии креативности заключается в том, что преподаватель вынужден формулировать задания так, чтобы копирование готовых текстов или фраз из сети Интернет было бы затруднительным. В противном случае ценность стратегии значительно снижается. В последние годы также участилась практика использования студентами искусственного интеллекта для генерирования рассказов или диалогов по заданным параметрам. Несмотря на то что программы с использованием искусственного интеллекта и нейросетей являются удобными и полезными инструментами для решения прикладных задач в обучении, применение подобных программ для творческих заданий недопустимо.

В результате проведения анализа педагогической практики было выделено несколько признаков, по которым преподаватель может понять, что студент сгенерировал ответ на задание при помощи искусственного интеллекта, а не создал его самостоятельно. В табл. 3 представлен сравнительный анализ признаков самостоятельно созданного и сгенерированного текста или диалога.

Таким образом, если преподаватель будет выявлять и пресекать попытки «нетворческого» подхода к выполнению заданий в рамках стратегии креативности, используя признаки из табл. 3, то этап употребления освоенных лексических единиц в неподготовленной и подготовленной речи будет проходить максимально эффективно. Небольшие творческие задания могут применяться и на более ранних этапах процесса освоения студентами профессионально ориентированной лексики, что повышает интерес и мотивацию учащихся.

В качестве заключения в первую очередь целесообразно отметить, что цель исследования была полностью достигнута, а именно – была обоснована

Библиографический список

1. Боронихина И.О., Бочкарева Т.С., Варфоломеева Н.С. Формирование профессионально ориентированной лексической компетенции у студентов неязыкового вуза. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 5: 64–69.
2. Абубакарова Е.В. К вопросу об эффективных методах усвоения профессионально ориентированной лексики и способах увеличения словарного запаса студентов в процессе обучения иностранному языку в вузе. *Ученые записки Алтайского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации*. 2021; № 18: 149–153.
3. Григорьева Е.Н. Обучение лексике иностранного языка с помощью Веб 2.0 технологий в вузе. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2022; № 4 (117): 39–45.
4. Кантышева А.А. Использование визуального канала восприятия информации для изучения иностранного языка в неязыковом вузе: инновационные подходы к традиционным средствам. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 158–160.
5. Аликова С.В. Применение методов беспереводной семантизации лексики при изучении английского языка как иностранного в неязыковом вузе. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2021; № 4-2: 58–62.
6. Колесниченко А.Н. Преимущества использования ментальных карт при обучении иностранному языку. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2023; № 1: 70–76.
7. López Capita L.A. Just in Time Teaching: A Strategy to Encourage Students Engagement. *HOW*. 2016; № 23 (2): 89–105.
8. Jang-Ruey Tzeng, Shih-Chi Liu, Wei-Kuo Lin. A Study of A Web 2.0-based Educative Platform. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. 2009; № 4: 38–43.
9. Захарова Д.С. Развитие лингвистической креативности у студентов бакалавриата языковых направлений подготовки в курсе английского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5 (108): 109–111.

References

1. Boronihina I.O., Bochkareva T.S., Varfolomeeva N.S. Formirovanie professional'no orientirovannoy leksicheskoy kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 5: 64–69.
2. Abubakarov E.V. K voprosu ob effektivnykh metodakh usvoeniya professional'no orientirovannoy leksiki i sposobah uvelicheniya slovarnogo zapasa studentov v processe obucheniya inostrannomu yazyku v vuze. *Uchenye zapiski Altayskogo filiala Rossijskoj akademii narodnogo hozjajstva i gosudarstvennoj sluzhby pri Prezidente Rossijskoj Federacii*. 2021; № 18: 149–153.
3. Grigor'eva E.N. Obuchenie leksike inostrannogo yazyka s pomosh'yu Veb 2.0 tehnologii v vuze. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I. Ya. Yakovleva*. 2022; № 4 (117): 39–45.
4. Kantysheva A.A. Ispol'zovanie vizual'nogo kanala vospriyatiya informacii dlya izucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze: innovacionnye podhody k tradicionnym sredstvam. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (102): 158–160.
5. Alikova S.V. Primenenie metodov besperevodnoj semantizacii leksiki pri izuchenii anglijskogo yazyka kak inostrannogo v neyazykovom vuze. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2021; № 4-2: 58–62.
6. Kolesnichenko A.N. Preimushchestva ispol'zovaniya mental'nykh kart pri obuchenii inostrannomu yazyku. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2023; № 1: 70–76.
7. López Capita L.A. Just in Time Teaching: A Strategy to Encourage Students Engagement. *HOW*. 2016; № 23 (2): 89–105.
8. Jang-Ruey Tzeng, Shih-Chi Liu, Wei-Kuo Lin. A Study of A Web 2.0-based Educative Platform. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*. 2009; № 4: 38–43.
9. Zaharova D.S. Razvitiye lingvisticheskoy kreativnosti u studentov bakalavriata yazykovykh napravlenij podgotovki v kurse anglijskogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5 (108): 109–111.

Статья поступила в редакцию 13.01.25

Karpova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: TAKarpova@fa.ru

SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO CONDUCTING PRACTICAL CLASSES IN THE DISCIPLINE “FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE”. The author of the article draws attention to a very important component of higher education, to teaching a foreign language in the professional sphere. The researcher summarizes outcomes of the research in this area and presents in details her own scientific and methodological approach, which includes the following components: creating foreign language textbooks for each area of study; training foreign language teachers in the professional sphere for each area of study; activating both classroom and extracurricular activities of students; determining the structure and content of practical classes with an emphasis on professional content; assessment and self-assessment of students' educational activities. The article considers a foreign language in the professional sphere exactly as the English language for specific purposes. The author believes that the prospects for research into theoretical and practical aspects in teaching a foreign language in the professional sphere are necessary for each area of study in a higher educational institution.

Key words: English for specific purposes, specialized textbook, lesson structure, self-assessment of students' achievements

Т.А. Карпова, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: TAKarpova@fa.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ»

Автор статьи привлекает внимание к очень важной составляющей высшего образования – к преподаванию иностранного языка в профессиональной сфере. Автор данной статьи обобщает исследования в данной области и представляет свой собственный авторский научно-методический подход, который включает следующие составляющие: создание учебников по иностранному языку для каждого направления обучения; подготовка преподавателей иностранного языка в профессиональной сфере для каждого направления обучения; активизация как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности обучающихся; определение структуры и содержания проведения практических занятий с акцентом на профессиональный контент; оценка и самооценка учебной деятельности студентов. Автор полагает, что исследования теоретических и практических аспектов в преподавании иностранного языка в профессиональной сфере необходимо конкретизировать по каждому направлению обучения в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: английский язык для специальных целей, профильный учебник, структура занятия, самооценка достижений обучающихся

Актуальность данного исследования можно подтвердить тем, что в настоящее время, в век глобализации, студентам необходимы коммуникативные навыки общения на иностранном языке как в области повседневного общения, так и в профессиональной сфере. Трансформация и модернизация промышленности ускоряет развитие инновационного импульса, при этом, несомненно, также повышает качество и эффективность экономического развития. Данные процессы невозможны без подготовки высококвалифицированных специалистов, способных к коммуникации на глобальном уровне. Для этого выпускники высших учебных заведений должны иметь не только соответствующие профессиональные знания, но и обладать прикладными навыками владения иностранным языком для межкультурного общения. Поэтому система преподавания профессионального иностранного языка должна быть выстроена четко, прозрачно и с большим коэффициентом успешности её внедрения после предварительных пилотных экспериментов и поправок. В последнее время внимание к преподаванию иностранного языка в профессиональной сфере возросло. Нельзя не отметить, что исследования в данной области растут в геометрической прогрессии, научно-методические подходы к преподаванию существенно меняются, поэтому при проведении научно-методических конференций организуются отдельные секции по обсуждению проблем преподавания иностранного языка в профессиональной сфере. При этом следует признать, что международным языком общения по-прежнему остаётся английский язык. Знакомство и владение профессиональным контентом на английском языке может помочь студентам стать в будущем универсальными профессионалами в соответствии с рыночным спросом, и тем самым повысить их конкурентоспособность на рынке труда.

Целью данного исследования является определение научно-методических подходов к проведению практических занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». В соответствии с целью исследования определены следующие задачи: осуществить теоретический анализ иностранных и российских научных источников, посвящённых исследованиям и разработкам в области преподавания иностранного языка в соответствии с направлением обучения; на основе изучения научной литературы и многолетнего педагогического опыта разработать научно-методический подход, включающий основные структурные компоненты в организации практических занятий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Научная новизна данного исследования определяется тем, что в статье представлен авторский научно-методический подход к преподаванию иностранного языка в профессиональной сфере, фокусирующийся на наиболее важных и актуальных составляющих, играющих ключевую роль в подготовке будущих профессионалов в современном цифровом обществе.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что в статье осуществляется мониторинг иностранных и российских научных исследований процесса преподавания иностранного языка в профессиональной сфере. При этом автор статьи предоставляет теоретические основы авторского научно-методического подхода к преподаванию дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Практическая значимость данного исследования состоит в том, что создана полноценная система основных взаимосвязанных компонентов научно-методи-

ческого подхода для непосредственного практического внедрения в образовательный процесс преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Данная система включает такие необходимые составляющие, как создание профильных учебников по иностранному языку для каждого направления обучения; подготовка преподавателей иностранного языка для конкретной профессиональной сферы; активизация как аудиторной, так и внеаудиторной деятельности обучающихся; определение структуры и содержания проведения практических занятий с акцентом на профессиональный контент; оценка и самооценка учебной деятельности студентов. Кроме того, в данной статье представлен сценарий проведения практического занятия по направлению обучения 38.03.05 «Бизнес-информатика» на основе разработанного авторского научно-методического подхода с профессиональной оценкой каждого этапа занятия.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологическими и научно-теоретическими основами исследования в области фундаментальных разработок педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков в вузе. При детальном изучении научно-теоретических источников был использован метод мониторинга различных научно-методических подходов в процессе преподавания профессионального иностранного языка, а также метод сопоставления различных подходов преподавания профессионального иностранного языка с целью выявления положительных моментов в результате их применения.

Ещё в 1960-х годах в Канаде появилась концепция обучения CBI (Content-Based Instruction), которая возникла из программы погружения по определённому предмету. Данная концепция предполагала объединение изучения языка с содержанием обучения студентов их профессиям, при котором основное внимание уделяется не обучению самому языку, а получению целевого языкового навыка посредством применения профессиональных знаний [1]. При этом ряд зарубежных исследователей утверждают, что некоторые высшие учебные заведения продолжают рассматривать преподавание общего английского языка в качестве основного варианта. В процессе обучения большинство преподавателей по-прежнему используют традиционные подходы к обучению: введение и закрепление лексических единиц, объяснение грамматики, небольшие тесты и выпускные экзамены [2]. Однако нельзя не учитывать также того, что в большинстве высших учебных заведений уделяется большое внимание профессиональному иностранному языку. Наши зарубежные коллеги отмечают, что «профессия + иностранный язык», по сути, является английским языком для специальных целей (ESP). Английский для специальных целей непосредственно связан с конкретными учебными: английский язык для внешней торговли, финансовый английский, маркетинговый английский, медицинский английский, юридический английский и т. д. [3]. Опираясь на содержание учебника или дидактические материалы в рамках будущей профессии или специальности студентов для проведения обучения английскому языку, например, в сочетании с соответствующим содержанием медицинских специальностей для обучения языку, можно не только передать студентам профессиональные знания, но и улучшить их навыки владения английским языком. Основы будущей профессии студентов и изучение иностранного языка в определённой профессиональной сфере органично сочетаются и даже, можно предположить, дополняют друг друга, придавая значимость

обсуждаемым темам и, более того, обеспечивают совершенствование полученных профессиональных знаний и знаний иностранного языка в этой сфере, что по основным параметрам отражает режим обучения, который был предложен в концепции обучения CBI [4].

В исследованиях зарубежных коллег утверждается, что эффективность модели обучения «профессия + иностранный язык» зависит от педагогических способностей преподавателя, его владения иностранным языком, с чем можно полностью согласиться [5]. Безусловно, для преподавателя иностранного языка в профессиональной сфере важны педагогические способности и уровень владения иностранным языком, но ещё в большей степени такому преподавателю необходимо понимание сути будущей профессиональной деятельности обучающихся, знание профессиональной терминологии, конкретной терминологии по конкретному направлению обучения [6]. Но при этом нельзя не согласиться с мнением исследователя преподавания иностранного языка в профессиональной сфере из Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана, что большую роль в усвоении профессионального иностранного языка играют интеллектуальные и личностные компетенции самих обучающихся [7]. Абсолютно актуальным и реальным можно считать подход к преподаванию иностранного языка, учитывающий конкретные лингвистические и коммуникативные потребности конкретных студентов, но при этом помнить, что всё должно органично вписываться в профессиональный контекст [8].

Проанализировав научные статьи зарубежных и отечественных исследователей в данной области, следует отметить, что большинство учёных, преподавателей-практиков ищут конкретные пути, подходы, методы и приёмы повышения эффективности преподавания профессионального иностранного языка. Автор данной статьи предлагает свой научно-методический подход в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере».

Базовым компонентом этого подхода является создание профильных учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере», полностью соответствующих направлению обучения студентов. Нет сомнения, что существуют многочисленные факторы, влияющие на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе [9], но опираясь на многолетний опыт преподавательской деятельности в высшем учебном заведении, появилась возможность утверждать, что базовой основой преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» является создание при тесном сотрудничестве с представителями специальных кафедр соответствующего учебника по иностранному языку в профессиональной сфере, который является основным учебным ресурсом и играет ключевую роль в достижении поставленных целей при подготовке будущих профессионалов [10]. Безусловно, процесс создания соответствующего учебника требует огромных усилий, но подготовленные авторским коллективом и изданные учебники доказывают свою эффективность [11; 12; 13].

Не менее важная составляющая в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» – это соответствующая подготовка преподавателя иностранного языка: его педагогические способности, уровень знания иностранного языка. Но при этом необходимо отметить, что преподаватели иностранных языков могут не обладать знаниями по некоторым специальным профессиональным дисциплинам, таким как прикладная информатика, информационная безопасность, прикладная математика, электронная инженерия, и их возможности по обучению и руководству студентами будут ограничены. Для того чтобы повысить эффективность преподавания профессионального иностранного языка в высшем учебном заведении, необходимо расширить круг компетенций преподавателя. Совершенно очевидным становится тот факт, что преподаватель иностранного языка в профессиональной сфере должен прежде всего тщательно изучить учебный план того или иного направления обучения, определить основные дисциплины общепрофессионального, предпрофильного и профильного циклов. На основе полученной информации можно осуществлять проведение интервью и анкетирования преподавателей специальных дисциплин, а затем и самих студентов, сбор данных, анализ проблем и трудностей в реализации преподавания профессионального иностранного языка и постоянное совершенствование на основе результатов обратной связи.

В процессе обучения преподаватели должны вносить в него коррективы на основе реальной ситуации. Необходимо вести перманентный диалог с преподавателями специальных дисциплин по разным направлениям обучения. Более того, если профессиональный контент очень сложный, можно сначала попросить обучающихся частично объяснить на родном языке ту или иную тему, которую они изучают на специальных дисциплинах. Следует использовать родной язык для передачи ключевых и сложных моментов, чтобы обучающиеся полностью их понимали на иностранном языке. Все это может помочь добиться того, чтобы обучаемые стали обучающимися, чтобы студенты стали «главными», а преподаватели – «вспомогательными» в преподавании профессионального иностранного языка. Поскольку при изучении профессионального иностранного языка бесценна активная позиция обучающегося, то очевидно использование проектного метода. Данный метод предполагает самостоятельное общение обучающегося с интернет-источниками, которое расширяет профессиональный кругозор студента, повышает его мотивацию к обучению. Виды проектов многообразны: описательные, информационно-реферативные, проблемные, экспериментальные и даже исследовательские [14]. Особенное место в проектной методике занимает

составление глоссариев терминов по направлению обучения, сопоставление терминов на русском и иностранном языке. При представлении проектов на практических занятиях можно организовывать для обсуждения круглые столы, работу в командах.

Вышеупомянутые составляющие данного подхода непременно требуют структурированного проведения практических занятий по данной дисциплине. Целью каждого практического занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» должно быть стимулирование интереса студентов к обучению, побуждающего их больше думать и использовать иностранный язык как инструмент для решения проблем в установленном контексте изучаемого ими учебного контента, закрепляя и углубляя их мастерство в профессиональных знаниях. Практические занятия должны, безусловно, включать изучение средств языка как лексических, так и грамматических, которые являются основой для более живого интерактивного общения при развитии навыков основных видов речевой деятельности, таких как аудирование, чтение, говорение, письмо. Но при этом постоянный акцент должен быть на профессиональном контенте.

Для наглядного восприятия проведения практического занятия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» приводим пример первого занятия по теме «Information and Information systems» в соответствии с созданным учебником [12] по направлению обучения 38.03.05 «Бизнес-информатика», профили «ИТ-менеджмент в бизнесе», «Цифровая трансформация управления бизнесом». Целью данного практического занятия является введение и первичное закрепление активной лексики, развитие навыков аудирования, чтения и устной речи. Несмотря на то, что данная дисциплина изучается на третьем курсе, целесообразно начать проведение занятия с понимания сути данного направления обучения, то есть Lead-in discussion, включающее обсуждение цитат известных людей и научных утверждений исследователей об информатике и информационных системах, просмотр соответствующего видео «Five components of IS». Выводом вступительной части является тот факт, что обучающиеся по данному направлению, будущие бизнес-аналитики, должны уметь осуществлять менеджмент информационных систем для успешных бизнес-процессов. Очень важно, чтобы студенты осознали с самого начала, что данная дисциплина является неотъемлемым и очень важным компонентом их профессиональной подготовки. Следующий этап практического занятия – введение и первичное закрепление активной лексики (Key vocabulary). Для того чтобы этот процесс проходил увлекательно и эффективно, желательно использование различных платформ типа MyQuiz, Quizlet, Quizizz, которые предоставляют широкий спектр дидактических заданий для достижения цели. На этапе аудирования (Listening) студентам предоставляется возможность прослушать краткую вступительную лекцию по аналогичному направлению обучения в США, которое там называется «Management Information Systems (MIS)» – «Управление информационными системами», но сфера деятельности, основные цели, задачи и выходная профессия абсолютно совпадают с нашим направлением обучения «Бизнес-информатика». Более того, в данной лекции дано сравнение с такими направлениями обучения, как «Computer science» и «Electrical Computer Engineering». Для большинства студентов эта информация является абсолютно новой и, может быть, поэтому они с большим интересом слушают, а затем обсуждают предложенный контент. На заключительном этапе занятия проводится ознакомительное чтение профессионального текста (Reading), посвящённого информационным системам, с последующим реферированием с обязательным использованием клише для реферирования, представленных в учебнике, в качестве домашнего задания. Для пролонгированного домашнего задания можно предложить обучающимся собрать информацию с различных web-сайтов и принять участие в создании проекта «Why is it important to use computer-based information systems in business?» («Почему важно использовать компьютерные информационные системы в бизнесе?»). Следует отметить, что содержание каждого практического занятия должно быть разнообразным, постепенно продвигаясь от простого к сложному, углубляя мастерство и понимание обучающимися профессионального контента и улучшая понимание языка и способов его применения.

Не менее важная составляющая в преподавании иностранного языка в профессиональной сфере – это оценка учебной деятельности будущих профессионалов. Посредством оценивания осуществляется, безусловно, мониторинг развития умений и навыков студентов, а также диагностика потенциальных проблем обучения на протяжении всего курса. Но что наиболее важно в преподавании иностранного языка в профессиональной сфере, так это тот факт, что оценивание отражает вовлечение студентов в их собственный процесс обучения. Портфолио студента по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» можно определить как коллекцию разнообразных студенческих работ, используемых для демонстрации способностей, прогресса и достижений в течение семестра. Более того, портфолио также выступает в качестве формы самооценки, поскольку студенты могут наблюдать ощутимый конечный продукт приложенных ими усилий, давая четкие указания на прогресс, а также повышая уверенность в себе. Самооценка способствует самостоятельности обучающихся, вселяя в них чувство выполненного долга, а также представление о том, с чего они начали курс и какой прогресс они сделали по мере продвижения по пути изучения иностранного языка в профессиональной сфере. Вот несколько способов, с помощью которых студенты могут оценить себя:

– вовлечение студентов в процесс оценивания своих работ, например, реферирование текста, подготовка проекта, написание делового письма: преподаватель может попросить студентов сначала оценить свою собственную работу, а затем сравнить ее с оценкой преподавателя; расхождения, скорее всего, вызовут дальнейшую критику с обеих сторон, что напрямую вовлекает студентов в их образование и создает открытый диалог между преподавателем и студентом;

– вовлечение студентов в процесс оценивания своих возможностей и способностей: преподаватель может составить таблицу способностей в различных областях изучения иностранного языка в профессиональной сфере и попросить студентов отметить галочкой те, с которыми, по их оценке, они могут успешно справиться;

– отчет об успеваемости: студенты оценивают свои собственные способности, определяя свои позитивные достижения и то, чего они ещё не достигли на момент отчёта, а также обязательно то, как они видят перспективы своего обучения; завершают данный отчёт комментарии преподавателя, предоставляя полную оценку учебной деятельности студентов.

При преподавании иностранного языка, особенно в профессиональной сфере, очень важно не допускать заниженной оценки деятельности обучающегося, так как это может очень сильно понизить мотивацию к обучению. Нет сомнения, что объективно оценивать учебную деятельность обучающихся нелегко, но лучше слегка завысить суммарный балл, сопровождая комментариями о том, на что необходимо обратить внимание в будущем. Очень важно, чтобы оценивание было прозрачным и побуждало к росту мотивации студентов. С психологической точки зрения это придаст уверенности студенту в свои собственные силы и по-

высит доверие к преподавателю. При этом преподавателю не стоит забывать о том, что дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере» является важной составляющей профессиональной подготовки студентов.

В заключение следует отметить, что представленный в данной статье научно-методический подход, основанный на тщательном изучении исследований в этом направлении, доказывает необходимость внедрения системы взаимосвязанных компонентов в практику преподавания дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», начиная с создания профильных учебников и подготовки преподавателей по определённым направлениям обучения до подробной разработки занятий с обязательной опорой на профессиональный контент, предусматривая активизацию деятельности обучающихся и последующую их самооценку своих результатов. Автор статьи логично приходит к выводу о том, что без фундаментальных учебников, без хотя бы элементарных знаний преподавателя в определённой области, без активного вовлечения студентов в их самообучение и самооценку невозможно качественно осуществлять преподавание иностранного языка в профессиональной сфере. В данной творческой атмосфере каждый преподаватель иностранного языка в профессиональной сфере обязан изучать как более ранние, так и последние исследования в этой области и следовать тем, которые кажутся ему приемлемыми в его педагогической деятельности для определённого направления обучения, или пойти ещё дальше и определить свой собственный авторский научно-методический подход в преподавании дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере» с определением теоретических и практических аспектов для различных направлений обучения.

Библиографический список

1. Snow M.A., Brinton D.M. *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 2017.
2. Richards J., Rogers T.S. *Approaches and Methods in Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
3. Huang P. The integrated ESP curriculum construction: A case study in the Chinese tertiary context. *European Journal of English Language Studies*. 2022; № 2 (2): 61–75.
4. Cui Y. A Study of "Profession + Foreign Language" Based Curriculum Design of College English. *Open Access Library Journal*. 2024; № 11: 1–6.
5. Wen Q.F. Debate on Teaching EGP or ESP in College English: Problems and Suggested Solutions. *Foreign Languages and Their Teaching*. 2014; № 1: 1–8.
6. Максимова И.Р. Преподавание английского языка в специальных целях: особенности и перспективы. *Высшее образование сегодня*. 2019; № 7: 26–30.
7. Фурфина Т.А. Изучение иностранного языка для профессиональных целей как успех будущей карьеры студентов технических вузов. *Наука, техника и образование*. 2015; № 2 (8): 98–103.
8. Фёдорова М.Л., Крупенкина Ф.А. О некоторых особенностях подхода к преподаванию дисциплины «Английский язык для специальных целей». *Молодой учёный*. 2020; № 20 (310): 518–520.
9. Карпова Т.А. Влияние различных факторов на эффективность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 1 (98): 83–86.
10. Карпова Т.А. Научно-методические подходы к созданию учебников по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 425–428.
11. Мельничук М.В., Восковская А.С., Карпова Т.А., Антонова К.Н. и др. *Английский язык в профессиональной сфере: прикладная математика в экономике и финансах: учебник*. Москва: КНОРУС, 2024.
12. Мельничук М.В., Восковская А.С., Карпова Т.А. *Английский язык: бизнес-информатика: учебник*. Москва: КНОРУС, 2019.
13. Мельничук М.В., Восковская А.С., Карпова Т.А. *Английский язык: математика для экономистов + eПриложение: учебник*. Москва: КНОРУС, 2017.
14. Ежова Н.Ф. Использование проектного метода в изучении профессионального английского языка студентами юридического вуза. *Вестник университета имени О.Е. Кутафина (МГЮА)*. 2020; № 1: 90–96.

References

1. Snow M.A., Brinton D.M. *The content-based classroom: New perspectives on integrating language and content*. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press, 2017.
2. Richards J., Rogers T.S. *Approaches and Methods in Language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
3. Huang P. The integrated ESP curriculum construction: A case study in the Chinese tertiary context. *European Journal of English Language Studies*. 2022; № 2 (2): 61–75.
4. Cui Y. A Study of "Profession + Foreign Language" Based Curriculum Design of College English. *Open Access Library Journal*. 2024; № 11: 1–6.
5. Wen Q.F. Debate on Teaching EGP or ESP in College English: Problems and Suggested Solutions. *Foreign Languages and Their Teaching*. 2014; № 1: 1–8.
6. Maksimova I.R. Predpodavanie anglijskogo yazyka v special'nyh celyah: osobennosti i perspektivy. *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2019; № 7: 26–30.
7. Fufurina T.A. Izuchenie inostrannogo yazyka dlya professional'nyh celej kak uspeh budushej kar'ery studentov tehnikeskikh vuzov. *Nauka, tehnika i obrazovanie*. 2015; № 2 (8): 98–103.
8. Fedorova M.L., Krupenkina F.A. O nekotoryh osobennostyah podhoda k prepodavaniju discipliny «Anglijskij yazyk dlya special'nyh celej». *Molodoy uchenyj*. 2020; № 20 (310): 518–520.
9. Karpova T.A. Vliyaniye razlichnykh faktorov na "effektivnost" prepodavaniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 1 (98): 83–86.
10. Karpova T.A. Nauchno-metodicheskie podhody k sozdaniyu uchebnikov po discipline «Inostrannyj yazyk v professional'noj sfere». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 425–428.
11. Mel'nichuk M.V., Voskovskaya A.S., Karpova T.A., Antonova K.N. i dr. *Anglijskij yazyk v professional'noj sfere: prikladnaya matematika v "ekonomike i finansah": uchebnik*. Moskva: KNORUS, 2024.
12. Mel'nichuk M.V., Voskovskaya A.S., Karpova T.A. *Anglijskij yazyk: biznes-informatika: uchebnik*. Moskva: KNORUS, 2019.
13. Mel'nichuk M.V., Voskovskaya A.S., Karpova T.A. *Anglijskij yazyk: matematika dlya "ekonomistov" + ePrilozhenie: uchebnik*. Moskva: KNORUS, 2017.
14. Ezhova N.F. Ispol'zovanie proektnogo metoda v izuchenii professional'nogo anglijskogo yazyka studentami yuridicheskogo vuza. *Vestnik universiteta imeni O.E. Kutafina (MGYuA)*. 2020; № 1: 90–96.

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-339-343

Kolesnichenko A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Rostov State Transport University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: kolesnichenkoa@mail.ru

ADVANTAGES OF ONLINE FOREIGN LANGUAGE COURSES IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF A TECHNICAL UNIVERSITY. The article examines a concept of an online foreign language course, which has been in great demand lately due to the transition of the education system to a new digital format. The relevance of the study is also due to the need to form an electronic educational environment for universities and create digital content that meets the didactic requirements of higher education. The article analyzes practical experience of using an online English language course introduced into the ecosystem of the Rostov State Transport University. The author focuses on the pedagogical principles underlying the methodological development of online courses aimed at students mastering all the necessary competencies and increasing their motivation to learn a foreign language. Based on the analysis of the results of using an online course in English, its advantages are singled out, including accessibility, mobility, saving time and resources, interactivity, gamification, which indicates the effectiveness of their use in the educational ecosystem of any university in different forms of education – full-time, part-time, blended and even distance learning.

Key words: online course, educational ecosystem of university, technical university, foreign language, online English course, digital technologies, electronic information and educational environment, smart education

А.Н. Колесниченко, канд. филол. наук, доц., Ростовский государственный университет путей сообщения, г. Ростов-на-Дону, E-mail: kolesnichenkoa@mail.ru

ПРЕИМУЩЕСТВА ОНЛАЙН-КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

В данной статье рассматривается понятие онлайн-курса по иностранному языку, столь востребованного в последнее время в связи с переходом системы образования на новый цифровой формат. Актуальность исследования обусловлена также необходимостью формирования электронной образовательной среды для вузов и создания цифрового контента, отвечающего дидактическим требованиям высшей школы. В статье анализируется практический опыт применения онлайн-курса по английскому языку, внедренного в экосистему Ростовского государственного университета путей сообщения. Основное внимание в работе автор акцентирует на педагогических принципах, лежащих в основе методической разработки онлайн-курсов, направленных на овладение обучающимися всеми необходимыми компетенциями и повышение мотивации к изучению иностранного языка. На основе анализа результатов применения онлайн-курса по английскому языку установлены его преимущества. Среди них доступность, экономия времени и ресурсов, интерактивность, геймификация, что свидетельствует об эффективности их применения в образовательной экосистеме любого вуза в разных формах обучения: очной, заочной, смешанной и даже дистанционной.

Ключевые слова: онлайн-курс, образовательная экосистема вуза, технический вуз, иностранный язык, онлайн-курс английского языка, цифровые технологии, электронная информационно-образовательная среда, смарт-образование

Последнее десятилетие отличается стремительным развитием цифровых технологий и их интенсивным внедрением в систему образования. Этот процесс заставляет все научное сообщество по-новому взглянуть на устоявшуюся методику преподавания всех дисциплин, в том числе иностранного языка. Появляются новые цифровые ресурсы, которыми активно пользуются как преподаватели, так и обучающиеся, что находит отражение в применении современных дидактических методов. Обязательным требованием становится формирование электронной образовательной экосистемы вуза, чей цифровой контент может быть разнообразным и включать методические пособия, лекции в цифровом формате, онлайн-курсы и т. п.

Данное исследование посвящено изучению довольно нового для отечественной педагогики понятия онлайн-курса, его применению в образовательной экосистеме технического вуза. Научная новизна работы заключается в апробации авторского курса по английскому языку, который был создан с учетом требований рабочей программы дисциплины «Иностранный язык» и размещен в электронной информационно-образовательной среде Ростовского государственного университета путей сообщения (РГУПС). Актуальность исследования обусловлена необходимостью комплексного анализа практического опыта внедрения онлайн-курсов по английскому языку в экосистему технического вуза, а также проблемой недостаточной изученности вопроса эффективности применения экосистемного подхода при обучении иностранному языку.

Цель исследования – выявить преимущества применения онлайн-курсов по иностранному языку в экосистеме вуза. Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи: изучить теоретические основы понятия «онлайн-курс»; представить анализ результатов применения онлайн-курса по иностранному языку в образовательной экосистеме технического вуза.

В ходе исследования благодаря использованию научных методов анализа и синтеза, обобщения и систематизации были изучены взгляды зарубежных и отечественных ученых на проблему применения онлайн-курсов в педагогике, проанализирован опыт ведущих стран мира по внедрению e-learning в образовательный процесс, в результате чего выявлено наиболее корректное определение термина «онлайн-курс», принципы создания изучаемого авторского онлайн-курса по английскому языку, что объясняет теоретическую значимость данного исследования. Практическая значимость заключается в возможности применения результатов работы в практической деятельности преподавателей иностранного языка любого технического вуза.

Анализируя работы отечественных и зарубежных исследователей, следует отметить, что онлайн-курсы разрабатываются методистами разных стран, начиная с момента появления компьютеров и их массового использования в системе образования. Как отмечают Селиванова Е.Ю. [1], Л. Ховард [2], Котляренко Ю.Ю. [3], первооткрывателями в этом стали страны Европы и США. Многие университеты создавали собственные онлайн-курсы, которые привлекли студентов всего мира. Так появились массовые открытые онлайн-курсы (МООК), предлагающие своим слушателям учебные программы различных высших учебных заведений. К ним относят до сих пор популярные курсы Coursera, разработанные Стэнфордским университетом (до 400 курсов), EDX – проект Гарвардского университета и Массачусетского технологического института, ориентированный на освоение ряда дисциплин студентами разных стран. В результате развития электронного и дистанционного обучения в начале 1960-х годов появились онлайн-курсы для изучения иностранного языка CALL (Computer-Assisted Language Learning) в виде тренировочных упражнений для формирования языковых навыков. Современные курсы CALL (ICALL) отличаются высоким уровнем развития искусственного интеллекта. В последнее время во всех странах мира возросла тенденция к использованию мобильных версий образовательных языковых программ в виде приложений. Такие технологии получили название MALL (Mobile-Assisted Language Learning) [3].

Южная Корея стала ведущей страной в мире благодаря использованию смарт-образования. Существующий в странах Юго-Восточной Азии Кибер-университет был создан с целью предоставления для всех граждан высшего обра-

зования, доступного благодаря цифровым технологиям. Он объединил около 30 лучших университетов Бирмы, Вьетнама, Камбоджи, Лаоса, Таиланда, Южной Кореи. Современные университеты Южной Кореи, Китая, Сингапура и Малайзии считают одним из главных требований модернизации образования введение E-learning, т. е. передовых мультимедийных технологий, предоставляющих возможность визуализации учебного материала, лекций, курсов обучения, в том числе и на английском языке [4]. Другой особенностью азиатской образовательной системы является создание облачных технологий «КЕРИС»: облачной инфраструктуры интеллектуальных образовательных платформ, направленных на создание учебного контента, а также продвижение исследовательских проектов в академических кругах по всему миру [5].

В настоящее время цифровые технологии активно используются в отечественной системе образования, что отмечают многие исследователи [6; 7; 8]. По мнению Е.В. Буриной, основу цифровой дидактики составляют, наряду с традиционными принципами обучения, такие современные, как принципы персонализации, интерактивности, анализа данных, доступности ресурсов, мотивации и геймификации, контекстуального обучения [9, с. 104]. Внедрение онлайн-курсов в экосистему любого высшего учебного заведения становится особенно востребованным, так как способствует овладению необходимыми компетенциями, формированию у обучающихся навыков самостоятельной работы, т. е. саморазвития и самообразования, что является важной составляющей при подготовке квалифицированного специалиста своей области, отличающегося высокой профессиональной компетентностью. Помимо применения уже существующих курсов, которые разработаны зарубежными компаниями и широко распространены по всему миру, некоторые вузы создают собственные онлайн-курсы, размещают их на своих образовательных платформах, а также на Национальной платформе открытого образования в России, где представлены онлайн-курсы (около 700) по разным дисциплинам от ведущих высших учебных заведений страны на платной основе на русском и английском языках для всех заинтересованных лиц.

Исследователи по-разному определяют понятие «онлайн-курсов». Так, Н.В. Гречушкина отмечает неоднозначное толкование данного термина [10]. По ее мнению, онлайн-курс – это вид электронного или дистанционного обучения. Другие ученые относят онлайн-курсы к форме обучения [1]. Однако форма обучения представляет собой «способ организации образовательного процесса или его отдельного звена, характеризующийся типом коммуникативного взаимодействия между педагогическим работником и обучающимися, а также между самими обучающимися (очная, заочная, дистанционная, групповая, фронтальная, парная, коллективная, индивидуальная и т. п.)». Вид обучения – особенность обучения, связанная с использованием специальных приёмов обучения (традиционное или дистанционное, развивающее обучение и т. п.)» [10, с. 126–127]. Следовательно, наиболее приемлемый подход к определению понятия онлайн-курс следующий: он не относится ни к форме, ни к виду обучения, а может быть частью образовательного процесса либо использоваться как дополнение к учебной деятельности. В таком случае некоторые (Д. Бадарч) идентифицируют онлайн-курс как цифровой УМК – учебно-методический комплекс [11], включающий все необходимые материалы и оценочные средства, соответствующие поставленной цели его создания и направленные на формирование основных компетенций в области освоения конкретной дисциплины.

На основе выдвинутых предложений разных исследователей можно сформулировать следующее определение понятия «онлайн-курс»: онлайн-курс представляет собой часть целенаправленного образовательного процесса, содержащую определенный учебный материал, предусмотренный учебной программой, структурно-логически организованную с учетом педагогических принципов, с использованием современных технологий информационно-коммуникационных средств.

Многие исследователи посвятили свои работы принципам создания онлайн-курсов. Среди них А.Н. Голубева [12], Прохорова М.Н., Ваганова О.И. [13] и другие. В основе разных классификаций онлайн-курсов лежат, как правило, англоязычные разработки. Так, согласно принципу построения, все онлайн-курсы

можно разделить на традиционные либо курсы, построенные на задачном, на адаптивном подходе и других современных подходах. По принципу работы над курсами они могут быть как групповые, так и индивидуальные, интерактивные, нацеленные на взаимосвязь только с одноклассниками или с участием преподавателя под его контролем. По организации обучения онлайн-курсы могут быть асинхронные и синхронные, с постоянным открытым доступом или частичным/закрытым доступом. Курсы могут быть долгосрочными и краткосрочными (на определенный период времени). Другим существенным критерием создания онлайн-курсов является цель обучения: выделяют научно-исследовательские курсы (массовые открытые онлайн-исследования), образовательные курсы (повышения квалификации, дополнительной профессиональной подготовки, академические курсы, профессиональной переподготовки), просветительские курсы (профориентационные курсы, тематические курсы, например, по обучению пользованию ПК) [10, с. 129].

По мнению М.Н. Прохоровой и О.В. Вагановой, онлайн-курс должен отличаться качественным отбором учебного материала, а также эффективными средствами оценки результатов обучения. Разработка курсов требует от преподавателей высокого уровня профессиональной компетентности, владения цифровыми и другими компетенциями [13]. Похожих взглядов придерживаются и зарубежные исследователи, которые считают, что в основе разработки курсов лежит широко распространенная модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, and Evaluation). Она включает основные этапы работы над курсом: анализ, проектирование, разработку, внедрение и оценку и обеспечивает системный подход к разработке курсов, направленных на достижение желаемых результатов обучения [14].

Согласно проведенному исследованию М.Н. Прохоровой, доля желающих применять онлайн-курсы на практике незначительна, еще меньше процентное соотношение среди тех преподавателей, которые способны разработать собственный курс [13, с. 91]. Поэтому, несмотря на очевидные преимущества использования онлайн-курсов в образовательном процессе, существует проблема их разработки, дополнительной подготовки кадров. В связи с этим возникла необходимость анализа практического опыта внедрения онлайн-курсов в экосистему технического вуза – Ростовского государственного университета путей сообщения, чему посвящено данное исследование.

Электронная информационно-образовательная среда Ростовского государственного университета путей сообщения (РГУПС) представляет собой образовательную экосистему, в которой разные элементы образовательной среды связаны с субъектами учебного процесса на основе цифрового контента с целью формирования необходимых компетенций. Она включает возможность асинхронного взаимодействия преподавателя и студента, систему онлайн-обучения, функционирующую на базе платформы Moodle и позволяющую осуществлять образовательный процесс в смешанном или удаленном формате, например, для заочной формы обучения или в период пандемии коронавируса, когда система высшего образования перешла на данный вид обучения. Образовательная экосистема вуза содержит фонд оценочных средств центра мониторинга качества образования (ЦМКО), где студенты могут познакомиться с примерами тестовых заданий по каждой дисциплине, необходимых для сдачи сессии. Личный кабинет преподавателя и обучающегося в электронной информационно-образовательной среде предоставляет всю необходимую информацию о расписании, группах, рабочих программах дисциплин, посещаемости и успеваемости студентов, результатах сдачи тестирований, зачетов и экзаменов, выполнении контрольных работ и т. п. В личном кабинете каждый заполняет свое портфолио, пополняет его своими достижениями в разных областях обучения, например, в научно-исследовательской деятельности в результате участия в конкурсах, олимпиадах и грантах или написания научных работ, а также во внеучебной деятельности: спортивной, культурной, социальной, работой в многочисленных студенческих отрядах.

Цифровая образовательная система РГУПС удобна в использовании. Помимо информативной, организационной функции (она представляет всю необходимую для обучения информацию), она выполняет также учебную, методическую функцию, так как содержит необходимый учебный контент в цифровом формате: доступ к электронным библиотечным системам, хранилищу онлайн-курсов. Онлайн-курсы даны по разным дисциплинам.

Данное исследование посвящено анализу практического опыта применения онлайн-курса по иностранному языку в образовательной экосистеме университета РГУПС. На протяжении нескольких лет ведущими методистами кафедры «Иностранные языки» доцентами Ражиной В.А., Хлебниковой М.В., Симоновой О.Б. был разработан ряд цифровых курсов, содержащих учебный материал по грамматике английского языка, наиболее сложной для восприятия обучающихся. Онлайн-курс состоит из ряда лекций, объединенных грамматическими темами на английском языке, которые должны быть изучены согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык». Так, для 1 семестра обязательными для освоения темами являются следующие:

- части речи;
- словообразовательные элементы разных частей речи;
- предлоги;

- личные и притяжательные местоимения, употребление неопределенных и отрицательных местоимений с исчисляемыми и неисчисляемыми существительными;
- множественное число существительных; артикль; притяжательный падеж существительных;
- структура повествовательного предложения; порядок слов в вопросительных и отрицательных предложениях, инвертированный порядок членов предложения;
- личные формы глагола to be и личные формы глагола to have;
- видовременная система глагола.

Каждая из тем дана в виде отдельной лекции, представляющей собой короткий видеоролик продолжительностью около 5 минут. Материал структурирован и логически организован: правило трактуется на русском языке и сопровождается наглядными примерами и соответствующими картинками для полного понимания обучающимися. Лекции имеют видео- и аудиосопровождение, что влияет на все органы восприятия обучающегося. Онлайн-курс построен с учетом основных принципов педагогики: связи теории с практикой (помимо лекций, курс включает также последующее выполнение тестовых заданий по пройденным темам), принципы научности и системности, сознательности и активности, которые заключаются в предоставлении достоверных научных фактов с соблюдением строгой логической последовательности и ориентированные на уже полученные ранее знания, умения и навыки с целью повышения мотивации и заинтересованности к изучению английского языка.

Кроме данного онлайн-курса по грамматике английского языка для 1 семестра, в личном кабинете студента и преподавателя представлены онлайн-курсы по грамматике 2 и 3 семестра с соответствующими тестовыми заданиями. В банке курсов есть также разработки по деловой коммуникации. Все темы в онлайн-курсе подобраны в соответствии с рабочей программой дисциплины и рассчитаны на освоение тех тем, которые обязательны для овладения необходимыми компетенциями в области иностранного языка.

Использование обучающимися цифрового материала онлайн-курсов носит рекомендательный характер и не подлежит обязательному контролю со стороны преподавателя. Однако в течение 2 семестра в период с февраля по май 2024 года студенты одной из языковых подгрупп группы СИС-1-030 Строительного факультета РГУПС (экспериментальная группа, состоящая из 10 человек) активно пользовались данными курсами по мере изучения той или иной грамматической темы, выполняя тестовые задания после освоения каждой темы. Согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» для специальности 23.05.06 Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей, в течение второго семестра студенты должны освоить темы по грамматике, которые представлены в онлайн-курсе: «Модальные глаголы» (4 лекции), «Видовременная система глагола в страдательном залоге» (4 лекции), «Согласование времен» (3 лекции) (<https://portal.rgups.ru/upload/educontent/rpd/293029.pdf>).

Применение онлайн-курса по английскому языку «2 семестр. Грамматика» осуществлялось на регулярной основе во внеучебное время в онлайн- или офлайн-формате (видеолекцию можно сохранить на любом устройстве), носило характер самостоятельной работы в виде закрепления уже отработанного грамматического материала во время аудиторных занятий. Такое задание способствовало овладению необходимыми знаниями в области грамматики, аудирования, а также развитию навыков самостоятельной деятельности, ответственности, самоорганизации и самовоспитания студентов. В течение семестра преподаватель контролировал уровень освоения знаний с помощью фронтального опроса на занятии либо индивидуального выполнения грамматических заданий, в том числе в асинхронном виде, прикрепляя упражнения для проверки во вкладку «Асинхронное взаимодействие» в личном кабинете цифровой образовательной экосистемы РГУПС.

Итоговой формой контроля полученных компетенций в ходе изучения материала стало компьютерное тестирование по английскому языку, обязательное для сдачи в конце семестра в июне 2024 года. Данное тестирование разработано с учетом овладения прописанных в рабочей программе компетенций (УК-4.1 – «Использует фонетические, графические, лексические, грамматические и стилистические ресурсы иностранного языка для обеспечения академического взаимодействия в устной и письменной речи», УК-4.2 – «Владеет профессиональной лексикой и базовой грамматикой для обеспечения профессионального взаимодействия в устной и письменной формах») и включает несколько дидактических единиц: лексика, грамматика и чтение. Лексику, обязательную для освоения дисциплины, учат в течение семестра и отрабатывают во время чтения, пересказа текстов профессиональной тематики. Так как грамматика иностранного языка вызывает наибольшую сложность у студентов, то онлайн-курс с использованием современных технических средств в видеоформате вызывает интерес и способствует лучшему освоению грамматического материала. Компьютерное тестирование проводится ЦМКО. Результаты тестирования студентов экспериментальной и контрольной групп, представленные для сравнения в виде таблицы, отражают количество попыток для сдачи тестирования и уровень знаний в процентном соотношении, дают возможность подвести итоги учебного процесса с регулярным применением онлайн-курса английского языка и без него.

Таблица 1

Сводная ведомость результатов контроля самостоятельной работы
в форме компьютерного тестирования

Специальность/ направление: Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей

Пороговое значение (по группе) (%): 75

Группа: СИС-1-030

Дата фактического тестирования: 03.05.2024

Дисциплина: Иностранный язык Аттестационный признак: Атт./ Не атт.

Тип тестирования: Текущий (оценочный) контроль

Описание теста: Текущий (оценочный) контроль 2 полугодие 2023/2024 английский язык

Тест: 31066

Дата обновления информации: 12.01.2025 15:00:27

ФИО	Дата/ попытка 1	Дата/ попытка 2	Дата/ попытка 3	Дата/ попытка 4	Дата/ попытка 5	Аттестован/ Не аттестован
Студент 1 ЭГ	<u>18.05.24</u> 45	<u>20.05.24</u> 65	<u>21.05.24</u> 83			Атт.
Студент 2 ЭГ	<u>18.05.24</u> 70	<u>25.05.24</u> 78				Атт.
Студент 3 ЭГ	<u>28.05.24</u> 90					Атт.
Студент 4 ЭГ	<u>29.05.24</u> 87					Атт.
Студент 5 ЭГ	<u>03.06.24</u> 8	<u>03.06.24</u> 77				Атт.
Студент 6 ЭГ	<u>01.06.24</u> 82					Атт.
Студент 7 ЭГ	<u>26.05.24</u> 62	<u>02.06.24</u> 93				Атт.
Студент 8 ЭГ	<u>17.05.24</u> 68	<u>18.05.24</u> 78				Атт.
Студент 9 ЭГ	<u>16.05.24</u> 77					Атт.
Студент 10 ЭГ	<u>28.05.24</u> 82					Атт.
Студент 1 КГ	<u>01.06.24</u> 80					Атт.
Студент 2 КГ	<u>02.06.24</u> 78					Атт.
Студент 3 КГ	<u>23.05.24</u> 50	<u>27.05.24</u> 40	<u>28.05.24</u> 83			Атт.
Студент 4 КГ	<u>03.06.24</u> 73	<u>04.06.24</u> 65	<u>04.06.24</u> 75			Атт.
Студент 5 КГ	<u>26.05.24</u> 67	<u>28.05.24</u> 62	<u>30.05.24</u> 85			Атт.
Студент 6 КГ	<u>28.05.24</u> 37	<u>30.05.24</u> 68	<u>31.05.24</u> 72	<u>01.06.24</u> 78		Атт.
Студент 7 КГ	<u>21.05.24</u> 62	<u>25.05.24</u> 75				Атт.
Студент 8 КГ	<u>31.05.24</u> 35	<u>02.06.24</u> 62	<u>02.06.24</u> 73	<u>03.06.24</u> 80		Атт.
Студент 9 КГ	<u>02.06.24</u> 57	<u>03.06.24</u> 87				Атт.
Студент 10 КГ	<u>24.05.24</u> 50	<u>27.05.24</u> 62	<u>28.05.24</u> 67	<u>29.05.24</u> 77		Атт.

Всего в группе СИС-1-030 20 человек: 10 студентов входят в экспериментальную группу (ЭГ), участвовавшую в апробации внедрения онлайн-курса по английскому языку в учебный процесс, остальные 10 входят в контрольную группу (КГ), для которой применение онлайн-курса носило рекомендательный характер. Пороговое значение для сдачи теста – 75% (рис. 1).

Результаты тестирования экспериментальной группы следующие: 50% данной группы сдали с первой попытки, набрав высокий проходной балл, 40% – со второй попытки, 10% – с третьей попытки. В диаграмме ниже (рис. 2) даны также результаты тестирования студентов контрольной группы.

В контрольной группе всего 20% студентов сдали тестирование с первой попытки, такое же количество – со второго и четвертого раза, 30% студентов сдали с третьей попытки. Подводя итоги тестирования в двух группах, следует

отметить, что результаты студентов, вошедших в экспериментальную группу, лучше, чем в контрольной группе. Следовательно, можно сделать вывод об эффективности применения онлайн-курса по английскому языку для овладения необходимыми компетенциями и профессиональной компетентностью в целом.

Подводя итоги, следует отметить, что поставленная цель и задачи, сформулированные в начале работы, были достигнуты в ходе проведенного исследования: проанализированы теоретические основы исследования и сформулировано соответствующее определение понятия «онлайн-курс». Кроме того, в работе представлен анализ результатов внедрения онлайн-курсов английского языка в экосистему технического вуза – Ростовского государственного университета путей сообщения, в результате чего был выявлен ряд преимуществ

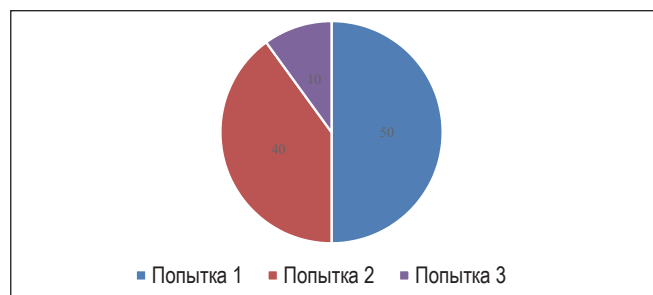


Рис. 1. Результаты тестирования экспериментальной группы, %

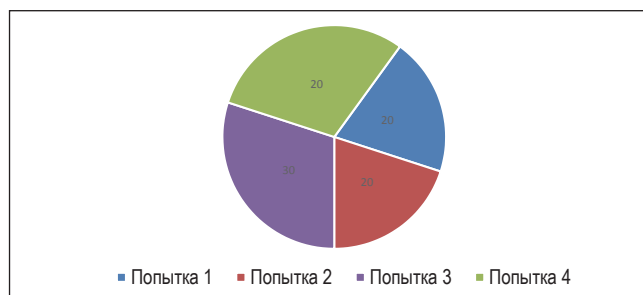


Рис. 2. Результаты тестирования контрольной группы, %

применения подобных курсов. Онлайн-курсы отличаются такими особенностями, как всеобщая доступность, мобильность, экономия времени и ресурсов, интерактивность, включая элементы геймификации, что способствует повышению мотивации к изучению данного курса и лучшему овладению иностранным языком. Как правило, преподаватели пользуются готовыми англоязычными разработками для обучения иностранному языку, доступными в сети Интернет. Научная новизна данного исследования заключается в практическом опыте использования авторского онлайн-курса английского языка, созданного методистами кафедры «Иностранные языки» РГУПС. Практическая значимость исследования состоит в возможности разработки и использования в учебном процессе похожих онлайн-курсов преподавателями иностранного языка других технических вузов либо применения данных курсов в случае их размещения в открытом доступе на официальном сайте РГУПС. Результаты исследования свидетельствуют о целесообразности использования онлайн-курсов в смешанном или дистанционном обучении. Перспектива исследования связана с разработкой онлайн-курсов по другим дидактическим единицам, а также изучением

результатов введения данных курсов в учебный процесс групп очной и заочной форм обучения разных направлений подготовки.

Отличительная черта изучаемых онлайн-курсов иностранного языка заключается в высоком качестве их методической разработки в соответствии с основными педагогическими принципами и с учетом того учебного материала, который необходим для изучения согласно рабочей программе дисциплины «Иностранный язык» той или иной специальности, что обуславливает теоретическую значимость исследования. Кроме того, интеграция в единую образовательную экосистему вуза создает дополнительные предпочтения данного онлайн-курса. Это связано в первую очередь с удобством его применения как для обучающихся, так и для преподавателей (возможностью контроля над прохождением курса и выполнением тестовых заданий), включая получение итоговых результатов, обработанных с помощью искусственного интеллекта. Существование подобных онлайн-курсов способствует популяризации вуза в академических и студенческих кругах, повышению его престижа и созданию дополнительных возможностей для привлечения большего количества абитуриентов и ведущих ученых страны и зарубежья.

Библиографический список

1. Селиванова Е.Ю. *Электронное обучение за рубежом: примеры MOOK*. Available at: <http://zlatmk.ru/elektronnoebuchenie-za-rubezhom-primery-mook>
2. Howard L. A (critical) distance: Contingent labor, MOOCs, and teaching online. In book: *Handbook of Research on Writing and Composing in the Age of MOOCs*. 2017. DOI:10.4018/978-1-5225-1718-4.ch015.
3. Kotlyarenko Iu.Iu., Kolesnichenko A.N. The analysis of foreign countries experience in information technologies application in higher education. *XI Международная конференция по аэрокосмическому образованию и кадровому обеспечению высокотехнологичных предприятий (AESHE 2021): SHS Web of Conferences*. 2022: 137. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213701009>
4. Полушкина А.О. Smart-образование в школах Азии: состояние и проблемы. *Вестник РУДН. Серия Информатизация образования*. 2016; № 2: 118–121.
5. Колесниченко А.Н. Передовой опыт применения e-learning в высшем образовании в странах Восточной Азии. *Материалы XI Международной научно-практической конференции «Непрерывное профессиональное образование: теория и практика»*. Новосибирск, 2022: 263–268.
6. Евдокимова В.Е., Кириллова О.А. Возможности образовательных платформ для организации учебного процесса. *Современные наукоемкие технологии*. 2022; № 9: 120–125.
7. Колесниченко А.Н. Актуальность смешанного обучения иностранным языкам в вузе. *Преподаватель высшей школы в XXI веке: труды Международной научно-практической конференции*. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2021: 308–314.
8. Хлебникова М.В., Ракина В.А. Взаимосвязь мотивации обучающихся и дизайна электронных курсов по дисциплине «Иностранный язык» как часть педагогической парадигмы. *Вестник НГПУ*. 2022; № 3 (38): 259.
9. Бурина Е.В. Принципы обучения иностранному языку в процессе применения технологий искусственного интеллекта. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 5: 104–106.
10. Гречушкина Н.В. Онлайн-курс: преимущество и классификация. *Высшее образование в России*. 2018; № 6:125–134.
11. Бадарч Д., Токарева Н.Г., Цветкова М.С. MOOK: реконструкция высшего образования. *Высшее образование в России*. 2014; № 10: 135–146.
12. Голубева А.Н. Массовые открытые онлайн-курсы: понятие, классификация и опыт применения в системе высшего образования. *Вопросы педагогики*. 2017; № 7: 25–29.
13. Прохорова М.П., Ваганова О.И. Участие преподавателей вуза в разработке открытых онлайн-курсов. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2019; Т. 1, № 5 (62): 90–103. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10033.
14. Mabalane D.K. Effective Strategies for Developing Online Courses in the University of Botswana. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2024; Vol. 6; № 3. DOI:10.36948/ijfmr.2024.v06i03.17174
15. *Рабочая программа дисциплины 1 Б.О «Иностранный язык» по учебному плану подготовки специалистов по специальности 23.05.06 Строительство железных дорог, мостов и транспортных тоннелей*. Ростов-на-Дону: РГУПС, 2024.

References

1. Selivanova E.Yu. *Elektronnoe obuchenie za rubezhom: primery MOOK*. Available at: <http://zlatmk.ru/elektronnoebuchenie-za-rubezhom-primery-mook>
2. Howard L. A (critical) distance: Contingent labor, MOOCs, and teaching online. In book: *Handbook of Research on Writing and Composing in the Age of MOOCs*. 2017. DOI:10.4018/978-1-5225-1718-4.ch015.
3. Kotlyarenko Iu.Iu., Kolesnichenko A.N. The analysis of foreign countries experience in information technologies application in higher education. *XI Mezhdunarodnaya konferenciya po a'erokosmicheskomu obrazovaniyu i kadrovomu obespecheniyu vysokotekhnologichnykh predpriyatij (AESHE 2021): SHS Web of Conferences*. 2022: 137. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213701009>
4. Polushkina A.O. Smart-obrazovanie v shkolah Azii: sostoyanie i problemy. *Vestnik RUDN. Seriya Informatizaciya obrazovaniya*. 2016; № 2: 118–121.
5. Kolesnichenko A.N. Peredovoy opyt primeniya e-learning v vysshem obrazovanii v stranah Vostochnoy Azii. *Materialy XI Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii "Neprieryvnoe professional'noe obrazovanie: teoriya i praktika"*. Novosibirsk, 2022: 263–268.
6. Evdokimova V.E., Kirillova O.A. Vozmozhnosti obrazovatel'nykh platform dlya organizacii uchebnogo processa. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2022; № 9: 120–125.
7. Kolesnichenko A.N. Aktual'nost' smeshannogo obucheniya inostrannym yazykam v vuze. *Prepodavatel' vysshej shkoly v XXI veke: trudy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rostov-na-Donu: RGUPS, 2021: 308–314.
8. Hlebnikova M.V., Razhina V.A. Vzaïmosvyaz' motivacii obuchayuschisya i dizajna elektronnykh kursov po discipline «Inostrannyj yazyk» kak chast' pedagogicheskoy paradihm. *Vestnik NGPU*. 2022; № 3 (38): 259.
9. Burina E.V. Principy obucheniya inostrannomu yazyku v processe primeniya tehnologii iskusstvennogo intellekta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 5: 104–106.
10. Grechushkina N.V. Onlajn-kurs: preimushchestvo i klassifikaciya. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 6:125–134.
11. Badarch D., Tokareva N.G., Svetkova M.S. MOOK: rekonstrukciya vysshego obrazovaniya. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2014; № 10: 135–146.
12. Golubeva A.N. Massovye otkrytye onlajn-kursy: ponyatie, klassifikaciya i opyt primeniya v sisteme vysshego obrazovaniya. *Voprosy pedagogiki*. 2017; № 7: 25–29.
13. Prohorova M.P., Vaganova O.I. Uchastie prepodavatelej vuza v razrabotke otkrytykh onlajn-kursov. *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2019; Т. 1, № 5 (62): 90–103. DOI 10.24411/2224-0772-2019-10033.
14. Mabalane D.K. Effective Strategies for Developing Online Courses in the University of Botswana. *International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR)*. 2024; Vol. 6; № 3. DOI:10.36948/ijfmr.2024.v06i03.17174
15. *Rabochaya programma discipliny 1 B.O «Inostrannyj yazyk» po uchebnomu planu podgotovki specialistov po special'nosti 23.05.06 Stroitel'stvo zheleznykh dorog, mostov i transportnykh tonnelej*. Rostov-na-Donu: RGUPS, 2024.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

Krasnova T.I., senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: tikrasnova@fa.ru

A COMPARATIVE STUDY OF GROUP AND INDIVIDUAL LEARNING EXPERIENCES IN A CULTURAL QUEST IN A VIRTUAL REALITY MUSEUM. The study examines an impact of group collaboration and individual reflection on cultural competence and personal growth in a virtual reality museum quest. The objective of the study is to determine whether collaborative learning involving group discussion and collective decision-making increases cultural competence and language use compared to introspective individual reflection through note-taking tasks. A total of 54 participants (25 individual and 29 group) took part in a museum VR quest where they interacted with culturally relevant artworks. The study utilized a mixed-method design including pre- and post-quest questionnaires, structured observations, and performance evaluations by teaching assistants. Independent and paired t-tests were conducted to compare measures of cultural competence and personal connection between the two groups. Results indicated that individual participants demonstrated greater personal growth and deeper cultural connection, while group participants demonstrated slightly higher cultural competence scores due to collaborative discussions. The results emphasize the importance of balancing social interaction and individual reflection in virtual reality-based learning environments to achieve high cultural and linguistic learning outcomes.

Key words: virtual reality, cultural competence, reflexive learning, collaborative learning, foreign language learning

Т.И. Краснова, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: tikrasnova@fa.ru

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУППОВОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ В КУЛЬТУРНОМ КВЕСТЕ В МУЗЕЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В данном исследовании изучается влияние группового сотрудничества и индивидуальной рефлексии в музейном квесте в виртуальной реальности на культурную компетенцию и личностный рост. Цель исследования – определить, повышает ли совместное обучение, включающее групповые обсуждения и коллективное принятие решений, культурную осведомленность и использование языка по сравнению с интроспективной индивидуальной рефлексией, осуществляемой с помощью заданий по ведению записей. В общей сложности 54 участника (25 индивидуальных и 29 групповых) приняли участие в музейном VR-квесте, где они взаимодействовали с культурно значимыми произведениями искусства. В исследовании использовался смешанный метод, включающий анкетирование до и после квеста, структурированные наблюдения и оценку работы преподавателя ассистентами. Для сравнения показателей культурной компетентности и личной связи между двумя группами были проведены независимые и парные t-тесты. Результаты показали, что индивидуальные участники продемонстрировали больший личностный рост и более глубокие культурные связи, в то время как участники группы продемонстрировали несколько более высокие показатели культурной компетентности благодаря совместным обсуждениям. Полученные результаты подчеркивают важность баланса между социальным взаимодействием и индивидуальной рефлексией в учебных средах на основе виртуальной реальности для достижения высоких результатов в культурном и лингвистическом обучении.

Ключевые слова: виртуальная реальность, культурная компетенция, рефлексивное обучение, совместное обучение, изучение иностранного языка

Необходимость более аутентичного общения в языковых классах привела к появлению различных образовательных инноваций, таких как изучение языка на основе предметного содержания, личностно ориентированный подход, геймификация и многих других. Все эти подходы развивались параллельно с применением компьютерных технологий, превращая традиционное обучение в интерактивную и ориентированную на студента учебную среду. Но самым большим прорывом в воссоздании аутентичной языковой среды можно считать виртуальную реальность (VR), в которой студенты могут работать с учебным материалом в трехмерной, приближенной к реальной жизни обстановке. Моделирование реалистичных коммуникативных ситуаций в виртуальной реальности дает возможность практиковать и развивать языковые и коммуникативные навыки более эффективно за счет высокой вовлеченности в учебный процесс. Данные технологии имеют также способность генерировать разнообразную культурную среду, которая, по сути, является одной из причин изучения языков: познакомиться с другой культурой изнутри, научиться сопереживать людям из другой культуры, научиться ценить разнообразный человеческий опыт [1; 2]. Многие исследователи считают, что язык и культуру нужно изучать вместе, так как изучение иностранного языка требует вовлечения в культурный образ жизни, в рамках которого этот язык существует, именно поэтому нельзя разделять преподавание языка и культуры [3; 4]. Перенос студентов при помощи VR в культурно значимые пространства, мы даем возможность взаимодействовать с артефактами, традициями и произведениями искусства, что позволяет познакомиться с различными мировоззрениями, развивает эмпатию и способствует более глубокому пониманию как языка, так и культуры.

В традиционном обучении иностранному языку преподавателям не всегда удается в полной мере вовлечь студентов в культурный контекст наряду с освоением лексики, грамматики и синтаксиса. Данное исследование пытается решить эту проблему, изучая, как виртуальная реальность может способствовать как культурному, так и языковому обучению. Получая иммерсивный культурный опыт в уникальном виртуальном музее, в котором собраны картины сразу из нескольких всемирно известных музеев, студенты взаимодействуют с культурными ценностями. Они оказываются в культурно обогащенной виртуальной среде и могут расширить свое понимание культуры через непосредственное взаимодействие и личные размышления.

Опираясь на концепцию культурно-исторической теории деятельности Л.С. Выготского [5], в данном исследовании подчеркивается, что овладение языком приносит пользу, когда учащиеся участвуют как в индивидуальной рефлексии, так и в совместном обучении. Данный подход соответствует современным педагогическим тенденциям, подчеркивающим социальное взаимодействие и рефлексивную практику как критические элементы для более глубокого обучения [6; 7].

Несмотря на то что существует много исследований, демонстрирующих эффективность VR в индивидуальных условиях обучения [8; 9], исследований,

сравнивающих влияние группового сотрудничества и индивидуальной рефлексии в VR-среде, все еще относительно мало. Этот пробел говорит об актуальности нашего исследования, так как дает возможность изучить, как можно использовать технологии виртуальной реальности для поддержки как групповых, так и индивидуальных форм обучения, в частности, для повышения культурной компетентности и личностного роста. Научная новизна исследования связана с возможностью трансформировать образовательный процесс и удовлетворить растущую потребность в инновационных образовательных инструментах, сочетающих иммерсивные технологии и традиционные педагогические методы.

Данное исследование использует также потенциал виртуальной реальности для решения проблемы динамичной и неоднородной природы культуры. Современная глобальная и цифровая среда создает постоянно меняющийся культурный ландшафт, и изучающим язык необходимы навыки, чтобы ориентироваться в этом пространстве. Используя VR, мы учим студентов понимать культуру и взаимодействовать с ней как с развивающейся категорией. Этот подход позволяет развить межкультурную компетентность, которая определяется как способность сопереживать и эффективно взаимодействовать с людьми из разных слоев общества и культур [10; 11].

В конечном счете практические занятия в музее виртуальной реальности должны дать возможность изучающим язык аутентично взаимодействовать в мультикультурной среде, используя язык как инструмент для содержательного общения. Это соответствует более широким целям методики изучения иностранного языка, направленной на воспитание «цельных» личностей – тех, кто с помощью языка получает представление о культурных контекстах, участвует в социальных и этических размышлениях и вносит вклад в создание более инклюзивного, эмпатичного мира.

Цель данного исследования – изучить, как различные способы участия, групповое взаимодействие и индивидуальная рефлексия влияют на понимание культуры и личное восприятие в условиях виртуального музея. Это исследование направлено на изучение того, насколько совместные элементы обучения, направленные на сотрудничество и взаимодействие, такие как групповые дискуссии и коллективное принятие решений, повышают культурную осведомленность участников и улучшают использование языка по сравнению с более интроспективными, независимыми размышлениями.

Благодаря такому подходу может быть выделено две основные задачи:

- 1) определение степени культурной компетентности, полученной в результате совместной деятельности в социальной обучающей среде;
- 2) определение уровня личностного роста и взаимосвязи с культурными аспектами, достигнутых благодаря рефлексии и индивидуальному режиму работы.

Сравнивая результаты по этим параметрам, данное исследование призвано дать представление о потенциале VR как среды, которая может поддерживать

как социальное взаимодействие, так и личный самоанализ в языковом и культурном образовании.

Учебный опыт в виртуальной среде будет существенно различаться в зависимости от типа взаимодействия. С одной стороны, групповое обучение позволяет участникам активно обмениваться идеями и взглядами, что может усилить их культурные познания благодаря взаимодействию со сверстниками и совместно принятым решениям. С другой стороны, индивидуальные размышления, подкрепленные систематизированными заданиями по ведению записей, предлагают более личный путь к самоанализу и позволяют учащимся устанавливать связи между собственными ценностями и культурными элементами, с которыми они сталкиваются. Гипотезы данного исследования основаны на этих двух подходах к обучению, и предполагается, что каждый из них будет по-разному влиять на результаты участников.

Согласно первой гипотезе, участники группы продемонстрируют более значительное повышение уровня культурной компетентности, чем индивидуальные участники. Эта гипотеза основана на предположении, что совместное обсуждение и групповое принятие решений создадут более интерактивную и социально обоснованную среду, в которой культурное обучение будет усилено командной работой и совместными размышлениями.

Вторая гипотеза предполагает, что индивидуальные участники, выполняющие задания по ведению рефлексивных записей, продемонстрируют больший личностный рост и более глубокую связь с культурными темами по сравнению с участниками групповой работы. Эта гипотеза подразумевает, что ведение записей позволяет получить уникальный интроспективный опыт, способствующий интернализации культурного содержания, что способствует личностному росту, который может быть более глубоким, чем при групповой работе.

Теоретическая ценность данного исследования заключается в том, что оно помогает внести вклад в понимание того, как виртуальная среда может быть использована не только для изучения языка, но и для развития навыков межкультурной коммуникации. На практическом уровне результаты данного исследования помогут определить оптимальные методы интеграции виртуальной реальности в культурно ориентированное языковое образование и оценить различия в образовательных преимуществах индивидуальной и групповой форм работы.

Применение виртуальной реальности на занятиях по иностранному языку обусловлено несколькими причинами. Во-первых, сокращается разрыв между теоретическими и практическими знаниями посредством симуляции реалистичной языковой среды и создания условий для аутентичного общения. Согласно исследованиям, погружение в виртуальную среду улучшает запоминание изученного материала, так как задействуется множество органов чувств и обеспечивается практический опыт [12; 13]. Концепция обучения, основанного на практическом опыте, уходит корнями в образовательные теории, предложенные Дьюи [14] и затем Колбом [15], предполагающие, что обучающиеся получают более глубокие знания и понимание при активном участии в образовательном процессе и приобретении конкретного опыта.

Виртуальная среда содействует также культурному и историческому обучению, так как, воссоздавая исторические события, географические места и культурные пространства, данная технология позволяет повысить эмпатию, культурную и историческую осведомленность. Это согласуется с конструктивистскими теориями, которые подчеркивают важность размещения обучения в реалистичных контекстах [5]. Моделирование аутентичных межкультурных взаимодействий предлагает перспективный способ повышения культурной компетентности, так как позволяет одновременно практиковать языковые навыки в культурно значимых контекстах.

Более того, технология виртуальной реальности предлагает интерактивную и часто коллаборативную среду, что может способствовать как социальному обучению, так и индивидуальному развитию навыков. Таким образом, поддерживается концепция совместного обучения и поощряется командная работа. В контексте данного исследования важны также иммерсивные качества виртуальной среды, которые делают его идеальным инструментом для содействия как индивидуальным размышлениям, так и совместному взаимодействию в культурно богатой обстановке. Они также сочетаются с целями развития культурной компетентности у изучающих язык, где понимание и сопереживание культурному разнообразию так же важно, как и овладение лингвистическими навыками.

Культурная компетентность, тесно связанная с изучением языка, имеет ключевое значение для межкультурной коммуникации. Одной из основных концепций здесь является модель межкультурной компетентности Байрама, которая включает в себя такие компоненты, как знания, навыки интерпретации и взаимодействия, а также такие установки, как открытость и любознательность [16]. В данной концепции подчеркивается важность культурной осведомленности для достижения значимой коммуникации через культурные границы, и где культурная осведомленность позиционируется как главная цель языкового образования.

Многие исследования продемонстрировали потенциал виртуальной реальности для повышения культурной компетентности путем предоставления иммерсивного опыта. Отмечается, что иммерсивные VR-среды улучшают понимание студентами культурных норм и усиливают эмпатию благодаря симуляции взаимодействия с различными сообществами [17; 18]. Другие исследования показывают, что виртуальная среда позволяет обучающимся «прочувствовать» другие культуры, что помогает им развивать как языковую, так и культурную беглость,

особенно в ситуациях, способствующих взаимодействию и размышлениям [19; 20; 21].

Опираясь на возможности погружения в мир культуры при помощи виртуальной реальности, мы заинтересовались двумя подходами: совместное и рефлексивное обучение. Эти подходы особенно актуальны для развития культурной компетентности и изучения иностранного языка, где социальное взаимодействие и индивидуальный самоанализ играют особую роль. Виртуальная среда предлагает условия, благоприятные для обеих парадигм. С одной стороны, она способствует выполнению совместных задач, имитирующих реальное культурное взаимодействие, а с другой стороны, она поощряет рефлексивные практики, позволяющие глубже погрузиться в культурный контекст. Изучив эти два подхода, мы сможем лучше понять их относительный вклад в результаты обучения с применением технологий виртуальной реальности.

Совместное обучение делает акцент на социальном конструировании знаний, когда учащиеся участвуют в групповых обсуждениях, решении проблем и коллективном принятии решений. Исследования показывают, что взаимодействие со сверстниками способствует развитию мышления более высокого порядка, критическому анализу и взаимной поддержке, при этом культурное взаимопонимание улучшается благодаря диалогу и обмену мнениями [22; 23].

Рефлексивное обучение, напротив, сосредоточено на когнитивном и эмоциональном взаимодействии обучающегося с учебным материалом. Этот подход побуждает студентов анализировать свой опыт, подвергать сомнению свои предположения и связывать новые знания с уже существующими. Рефлексия углубляет культурную компетентность, а также способствует развитию самосознания и эмпатии, необходимых для понимания различных точек зрения [24].

Хотя совместное и рефлексивное обучение имеют разные преимущества, исследования показывают, что сочетание этих подходов может дать наиболее высокие результаты обучения. Например, виртуальная работа может стимулировать появление идей и различных точек зрения, которые рефлексивная практика может впоследствии закрепить и персонализировать. Виртуальная реальность в данном контексте обеспечивает оптимальную среду для интеграции этих подходов, предлагая возможности как для динамичного группового взаимодействия, так и для индивидуального анализа.

Опираясь на теоретические основы и вышеизложенные исследования, мы намереваемся изучить сравнительное воздействие совместного группового взаимодействия и индивидуального рефлексивного обучения в рамках музейного квеста VR.

В исследовании приняли участие три группы, состоящие из студентов Финансового университета при Правительстве РФ, изучающих английский язык как иностранный. Первая группа из 25 студентов проходила квест в виртуальном музее индивидуально. Вторая группа была разбита на две подгруппы (12 и 17 студентов) в силу организационных моментов и удобства работы. Перед этими мини группами были поставлены совместные задачи, требующие группового взаимодействия и принятия решений. Все участники эксперимента были отобраны на основе одинакового уровня владения языком (B1 – средний), чтобы обеспечить однородность и сосредоточиться на вариативной составляющей режима обучения (индивидуальный и групповой). Местом проведения эксперимента стала лаборатория виртуальной реальности университета «Киберхаб» (<http://www.fu.ru/org/div/cyberhub/Pages/Home.aspx>).

Виртуальный музей был создан в приложении Spatial, которое дало возможность собрать знаменитые произведения искусства из разных стран и культур в одном месте. Каждый индивидуальный участник или группа должны были перемещаться по музею и находить конкретные картины с помощью вопросов и подсказок. Виртуальная среда была оснащена интерактивными функциями, а каждая картина имела кликабельные описания для дополнительного культурного контекста.

Помимо основного задания, группам было поручено выбрать при помощи дискуссии наиболее значимое с культурной точки зрения произведение искусства в данном виртуальном музее. В качестве творческих заданий им было предложено групповое составление историй о создании картин, а также интерпретация полотен, основанная на выводах группы после совместного обсуждения. Чтобы стимулировать динамичное взаимодействие, выполнение задач было ограничено по времени.

Для индивидуальных участников были предложены дополнительные задания для установления личных связей с произведениями искусства. Они должны были осмысливать и анализировать свой опыт нахождения в виртуальном музее, отвечая на вопросы о своих личных реакциях на картины. Для записи своих мыслей они использовали виртуальный планшет, что позволило в дальнейшем провести подробный разбор и анализ.

Для сбора данных было решено внедрить комплексные инструменты, фиксирующие как количественные, так и качественные аспекты обучающего процесса. Первым инструментом были предварительные и итоговые анкеты, оценивающие показатели культурной компетентности и личностного роста. Отвечая на вопросы анкеты, участники эксперимента оценивали свою осведомленность о культурных аспектах, понимание культурного разнообразия и способность интерпретировать культурные символы до и после квеста. Анкеты также выявляли уровень самосознания, эмпатии и способность связывать личный опыт с культурными ценностями. Следующим инструментом исследования были наблюдения,

Таблица 1

Результаты парного t-теста для индивидуальных участников

Показатель	Средний балл до прохождения квеста (1-5)	Средний балл после прохождения квеста (1-5)	Стандартное отклонение	t-значение	p-значение	Размер эффекта (коэффициент Козна)
Культурная компетенция	3,01	3,84	1,4	2,95	0,007	0,91
Язык и коммуникация	2,84	4,08	1,24	6,13	0,00001	1,21

Таблица 2

Результаты парного t-теста для групп

Показатель	Средний балл до прохождения квеста	Средний балл после прохождения квеста	Стандартное отклонение	t-значение	p-значение	Размер эффекта (коэффициент Козна)
Культурная компетенция	2.86	3.90	0.71	7.79	0,00001	1.45
Язык и коммуникация	3.29	4.14	0.88	5.13	0,00002	0.95

осуществляемые тремя ассистентами-преподавателями, которые отслеживали вовлеченность, динамику групп и культурный дискурс во время выполнения заданий. Наблюдатели использовали структурированные чек-листы для документирования глубины культурных дискуссий, качества совместной работы и рефлексии.

Для анализа полученных данных были использованы такие статистические тесты, как парные и независимые t-тесты. Первые использовались для сравнения результатов анкетирования до и после прохождения квеста. Вторые – для сравнения результатов повышения эффективности между индивидуальным и групповым подходами с целью определить относительную эффективность каждого подхода. Был рассчитан также Козновский коэффициент для количественной оценки влияния ведения рефлексивных записей и группового сотрудничества на культурную компетентность и личностный рост. Это помогло оценить величину и степень наблюдаемых различий.

В исследовании использовались тщательно разработанные анкеты, на которые участники должны были ответить до и после прохождения квеста в виртуальном музее. Анкетирование было задумано с целью измерить культурную компетентность участников, степень их уверенности в языке, а также их рефлексивную включенность. Эти анкеты состояли из вопросов самооценки по 5-бальной шкале Ликерта и служили основными количественными инструментами для оценки влияния VR-квеста на участников.

На основе данных из двух анкет был сделан парный t-тест, чтобы определить, было ли статистически значимым улучшение показателей культурной компетентности и языковых навыков до и после анкетирования (табл. 1 и 2).

Парные t-тесты выявили значительное улучшение показателя «культурная компетенция» у индивидуальных участников. Средний балл у них вырос с 3,01 до 3,84, что является статистически значимой разницей, так как t-значение=2,95 и p-значение=0,007. Согласно методике Козна 0,2 = малый эффект; 0,5 = средний эффект; 0,8+ = большой эффект. В нашем случае коэффициент Козна равен 0,91 и считается большим эффектом, что показывает практическую эффективность применения выбранной технологии для более глубокого понимания культурных аспектов. Анализ языковых навыков и коммуникации также показал значительное улучшение. T-значение 6,13 и p-значение 0,00001 подтверждают эту разницу и свидетельствуют о том, что наблюдаемое улучшение не было вызвано случайной вариацией. Большой эффект Козна (1,21) подкрепляет нашу идею о том, что задания квеста повлияли на языковые навыки участников.

Результаты участников, работавших в группах, также показали повышение уровня культурной компетенции. Но коэффициент Козна здесь значительно выше, чем у индивидуальных участников (1,45). Это может говорить о том, что индивидуальные рефлексивные задания были эффективны, но отсутствие социального взаимодействия могло ограничить глубину культурного познания. Языковые навыки у групп также улучшились, и это улучшение было статистически значимым. Но в тоже время индивидуальные участники при самооценке своих навыков показали больший эффект (1,21) по сравнению с группами (0,95), хотя реальной коммуникации было больше в группах. На первый взгляд результат может показаться нелогичным, но может стать понятным при более тщательном изучении групповой и индивидуальной формы работы.

Индивидуальные участники выполняли структурированные рефлексивные задания, и это требовало от них самостоятельной обработки культурного контента и формулирования своих мыслей. Задания на размышление способствуют более глубокой когнитивной вовлеченности, они побуждают студентов анализировать и усваивать культурные темы в своем собственном темпе. Такая сосредоточенная, непрерывная умственная работа, по-видимому, способствовала значительному развитию языка с их точки зрения. Они воспринимали эти задания серьезно, и у них было достаточно возможностей для тренировки словарного запаса, формулирования идей и совершенствования языковой экспрессии.

В отличие от этого, студенты в группах участвовали в совместных обсуждениях и процессах принятия решений, что способствовало более глубокому пониманию культурных нюансов. Социальное взаимодействие позволило участникам обмениваться идеями, оспаривать точки зрения и формировать культурные зна-

ния. Мы это видим по результатам, свидетельствующим о значительном повышении уровня культурной компетенции. Однако динамичный характер групповой работы, хотя и отлично подходит для культурного обучения, мог привести к неравномерному вкладу членов группы. Некоторые участники могли взять на себя более активную роль, в то время как другие вносили меньший вклад, что привело к снижению измеримых языковых достижений в группах.

Различие также может быть объяснено когнитивной нагрузкой. Участники групп испытывали более высокую когнитивную нагрузку, поскольку им приходилось одновременно обрабатывать информацию, поступающую от сверстников, формулировать ответы и участвовать в дискуссиях. И хотя такое активное участие очень полезно для культурной компетенции, оно могло ограничить время и умственную энергию, доступные для сконцентрированной языковой практики.

Анкета, которую индивидуальные участники заполняли после прохождения VR-квеста, содержала также вопросы, связанные с личностным ростом и рефлексией (табл. 3).

Таблица 3

Личностный рост и рефлексия

Вопрос	Среднее значение (1-5)
1. Помогли ли вам задания на осмысление связать культурные темы с вашими собственными убеждениями и предубеждениями?	4,2
2. Как участие в VR-квесте изменило ваше отношение к изучению других культур?	4,5
3. Ощутили ли вы личностный рост или понимание после выполнения рефлексивных заданий?	4

После подсчета среднего значения можно сделать вывод о том, что индивидуальный режим работы с дополнительными рефлексивными заданиями был полезен для усвоения культурных концепций и помог соотносить их с собственным опытом. Многие студенты отметили, что некоторые задания заставили их отказаться от предвзятых представлений о культурных и исторических событиях, изображенных на картинах, что, с нашей точки зрения, может говорить о более глубоком понимании и сопереживании. Относительно высокие результаты подтверждают положительный сдвиг в отношении к изучению различных культур и важности рефлексии в этом процессе.

В качестве последующего инструмента исследования использовалось наблюдение и оценка, проведенные тремя ассистентами преподавателя. Они оценивали уровень вовлеченности участников, групповую динамику и качество культурного дискурса во время квеста в виртуальной реальности. Ассистенты тщательно следили как за отдельными участниками, так и за группами, чему способствовала видимость имен участников, отображаемых на их аватарах. Оценка проводилась с помощью структурированного контрольного списка, содержащего шкалу от 1 до 5 по четырем отдельным показателям:

- концентрация и внимание;
- энтузиазм и мотивация;
- использование лексики, связанной с искусством;
- использование английского языка.

Полученные данные позволили провести t-тест для независимой выборки (табл. 4).

Результаты, представленные в таблице, показали статистически значимую разницу между индивидуальными участниками и группами, где при общем улучшении индивидуальные участники, которые выполняли задания на рефлексии, продемонстрировали более глубокое понимание культуры и более глубокую связь с материалом по сравнению со своими сверстниками в группе.

Таблица 4

Результаты t-теста для независимой выборки

Форма участия	Количество участников	Среднее значение	Стандартное отклонение	t-значение	p-значение
Индивидуальная	25	4,05	0,54	2,44	0,02
Групповая	29	3,55	0,57		

Эту разницу можно объяснить через призму рефлексивной практики и саморегулируемого обучения. Задания для индивидуальных участников позволяли им делать паузы, анализировать и в итоге персонализировать свой опыт в виртуальной среде, что способствовало более глубокому когнитивному вовлечению и критическому анализу. Это согласуется с теорией экспериментального обучения Колба, в которой фаза рефлексивного наблюдения закрепляет знания, полученные через непосредственный опыт [15]. Участники группы, напротив, хотя и получали пользу от совместных обсуждений, могли испытывать более поверхностную вовлеченность, поскольку их внимание было распределено между групповой динамикой, выполнением заданий и взаимодействием с коллегами. Такие когнитивные отвлечения могли снизить способность участников группы к глубокому восприятию культурного материала.

Полученные результаты еще раз подчеркивают наличие противоречия между охватом и глубиной обучения. Групповая работа способствовала более широкому изучению культурных аспектов благодаря обмену мнениями и активному обсуждению. Рефлексивные же задания способствовали более глубокой личной связи с содержанием, так как участники в ходе работы над квестом должны были связать культурный материал со своими собственными убеждениями.

Таким образом, эти результаты подчеркивают необходимость сбалансированного подхода к обучению, сочетающего индивидуальную рефлексию и совместное взаимодействие, для оптимизации результатов обучения в виртуальной среде. Рефлексивная деятельность должна быть интегрирована в групповые занятия для стимулирования более глубокой личной вовлеченности. Но при этом роль групповой работы для развития навыков межличностного общения и культурного понимания остается по-прежнему важной, но ее следует тщательно продумать, чтобы снизить когнитивную нагрузку. Этот двойной подход соответствует концепции Выготского о «зоне оптимального развития», в которой сочетание социального взаимодействия и самостоятельного исследования создает оптимальную среду обучения [5].

Комплексный анализ результатов исследования дает представление о достоверности двух исследовательских гипотез. Как количественные результаты (парные и независимые t-тесты), так и качественные наблюдения выявляют отчетливые закономерности, которые частично подтверждают первоначальные предположения и позволяют глубже понять динамику индивидуальной рефлексии и группового сотрудничества в квесте в виртуальном музее.

Во-первых, результаты не подтвердили первую гипотезу о том, что участники группы продемонстрируют больший рост культурной компетентности благодаря интерактивному характеру групповых дискуссий и совместному принятию решений. Средний балл культурной компетентности индивидуальных участников после квеста составил 3,84 по сравнению с 3,90 у участников группы. Хотя средний балл участников группы был немного выше, разница была минимальной и статистически не значимой. Возможным объяснением может быть поверхностная вовлеченность и рассеянное внимание, когда когнитивные ресурсы распределя-

лись между участниками группы, и таким образом снижалась возможность углубленного анализа культурных аспектов.

Вторая гипотеза о более значительном личностном росте и более глубокой связи с культурными темами у индивидуальных участников, наоборот, подтвердилась. Оценки наблюдателей показали, что индивидуальные участники получили более высокие баллы (4,05) по сравнению с участниками группы (3,55), что было также подкреплено комментариями ассистентов. Рефлексивные задания предоставили индивидуальным участникам пространство для обработки, интернализации и персонализации их опыта в виртуальной среде, что привело к более глубокому пониманию культуры и личностному росту.

Таким образом, мы видим, что индивидуальные участники, которым были предложены задания по ведению рефлексивных записей, достигли более глубоких личных связей и более глубокого вовлечения в культурный контекст. В то время как участники группы продемонстрировали несколько более высокие показатели культурной компетенции, но им не хватило глубины интроспекции, наблюдаемой у индивидуальных учащихся. Данное исследование подчеркивает необходимость сбалансированного подхода к обучению, который использует сильные стороны как индивидуальной рефлексии, так и группового сотрудничества для достижения лучших результатов обучения в иммерсивной виртуальной среде.

Следует подчеркнуть также иммерсивные и интерактивные свойства виртуальной реальности, которые сыграли ключевую роль в содействии культурному обучению, предоставив учащимся возможность познакомиться с произведениями искусства и культурными традициями в уникальном реалистичном месте, похожем на настоящий музей. Для участников групп технология виртуальной реальности создала интерактивную среду, которая способствовала общению и социальному обмену. Для индивидуальных участников она обеспечила пространство для сосредоточенного, интроспективного исследования. Эти результаты подчеркивают потенциал виртуальной реальности как инструмента, позволяющего соединить социальное обучение и личную рефлексию, и таким образом создать более комплексный и содержательный учебный опыт.

На практическом уровне результаты исследования дают основание для дальнейших выводов педагогам, стремящимся интегрировать виртуальную реальность в культурно ориентированное языковое образование. В частности, исследование подчеркивает важность сочетания структурированного группового взаимодействия с рефлексивными индивидуальными заданиями для достижения максимального образовательного эффекта. Теперь преподаватели могут лучше оценить различия между групповыми и индивидуальными формами обучения, чтобы разработать занятия с использованием технологии виртуальной реальности. Дальнейшие исследования могут быть направлены на изучение долгосрочных эффектов совместного и рефлексивного обучения в виртуальной среде, а также на оценку интеграции виртуальной реальности с традиционными методами обучения.

Библиографический список

- Kim D. Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student. *ECNU Review of Education*. 2020; № 3 (3): 519–541.
- Косачева, В.О. Формирование межкультурной иноязычной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 228–231.
- Liddicoat A., Scarino A. *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons, 2013.
- Zhenhui R. Bridging the gap between teaching and learning styles in East Asian contexts. *TESOL Journal*. 2002; № 11 (2): 5–11.
- Выготский Л.С. *Собрание сочинений*: в 6 т. Москва: Педагогика, 1982.
- Pimmer C., Mateescu M., Gröbhel U. Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in human behavior*. 2016; № 63: 490–501.
- Dede C. Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*. 2009; № 323 (5910): 66–69.
- Lin Xiao Ping et al. The impact of virtual reality on student engagement in the classroom – a critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*. 2024; № 15.
- Horváth I. Personalized learning opportunity in 3D VR. *11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. 2020.
- Алмазова Н.И. *Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2003.
- Почтебт Л.Г. Межкультурная коммуникативная компетентность как выражение человеческих отношений. *Психологический журнал*. 2013; № 34 (4): 5–15.
- Radianti J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I.A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & Education*. 2020; № 147.
- Ростовцева П.П. Виртуальная реальность в иноязычном учебном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 233–235.
- Dewey J. *Experience and Education*. Macmillan, 1938.
- Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press, 2014.
- Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual matters, 2020.
- Ch'Ng E., Li Y., Cai S., Leow F.T. The effects of VR environments on the acceptance, experience, and expectations of cultural heritage learning. *Journal on computing and cultural heritage*. 2020; № 13 (1): 1–21.
- Škola F., Rizvić S., Cozza M., Barbieri L., Bruno F., Skarlatos D., Liarokapis F. Virtual reality with 360-video storytelling in cultural heritage: Study of presence, engagement, and immersion. *Sensors*. 2020; № 20 (20): 5851.
- Villalba E.E., Azócar A.L.S.M., Jacques-García F.A. State of the art on immersive virtual reality and its use in developing meaningful empathy. *Computers & Electrical Engineering*. 2021; № 93.
- Martingano A.J., Hererra F. & Konrath S. Virtual reality improves emotional but not cognitive empathy: A meta-analysis. *Technology, Mind and Behaviour*. 2021; № 2 (1).
- Han I., Shin H.S., Ko Y. & Shin W.S. Immersive virtual reality for increasing presence and empathy. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022; № 38 (4): 1115–1126.
- Маленкова А.А. Обучение в сотрудничестве как технология изучения иностранного языка в вузе. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 6 (91): 304–306.
- Матвеева О.Н., Голубцова Н.В., Папшева Г.О. Обучение в сотрудничестве. *Новые импульсы развития: вопросы научных исследований*. 2020; № 4: 134–137.
- Moon J.A. *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge, 2013.

References

1. Kim D. Learning language, learning culture: Teaching language to the whole student. *ECNU Review of Education*. 2020; № 3 (3): 519-541.
2. Kosacheva, V.O. Formirovanie mezhkul'turnoy inoyazychnoy kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 228-231.
3. Liddicoat A., Scarino A. *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons, 2013.
4. Zhenhui R. Bridging the gap between teaching and learning styles in East Asian contexts. *TESOL journal*. 2002; № 11 (2): 5-11.
5. Vygot'skij L.S. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Moskva: Pedagogika, 1982.
6. Pimmer C., Mateescu M., Gröbhel U. Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in human behavior*. 2016; № 63: 490-501.
7. Dede C. Immersive interfaces for engagement and learning. *Science*. 2009; № 323 (5910): 66-69.
8. Lin Xiao Ping et al. The impact of virtual reality on student engagement in the classroom – a critical review of the literature. *Frontiers in Psychology*. 2024; № 15.
9. Horváth I. Personalized learning opportunity in 3D VR. *11th IEEE International Conference on Cognitive Infocommunications (CogInfoCom)*. 2020.
10. Almazova N.I. *Kognitivnye aspekty formirovaniya mezhkul'turnoj kompetentnosti pri obuchenii inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2003.
11. Pochebut L.G. Mezhkul'turnaya kommunikativnaya kompetentnost' kak vyrazhenie chelovecheskih otnoshenij. *Psihologicheskij zhurnal*. 2013; № 34 (4): 5-15.
12. Radiant J., Majchrzak T.A., Fromm J., Wohlgenannt I.A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: Design elements, lessons learned, and research agenda. *Computers & education*. 2020; № 147.
13. Rostovceva P.P. Virtual'naya real'nost' v inoyazychnom uchebnom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 233-235.
14. Dewey J. *Experience and Education*. Macmillan, 1938.
15. Kolb D.A. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press, 2014.
16. Byram M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual matters, 2020.
17. Ch'Ng E., Li Y., Cai S., Leow F.T. The effects of VR environments on the acceptance, experience, and expectations of cultural heritage learning. *Journal on computing and cultural heritage*. 2020; № 13 (1): 1-21.
18. Škola F., Rizvić S., Cozza M., Barbieri L., Bruno F., Skarlatos D., Liarokapis F. Virtual reality with 360-video storytelling in cultural heritage: Study of presence, engagement, and immersion. *Sensors*. 2020; № 20 (20): 5851.
19. Villalba E.E., Azócar A.L.S.M., Jacques-García F.A. State of the art on immersive virtual reality and its use in developing meaningful empathy. *Computers & Electrical Engineering*. 2021; № 93.
20. Martingano A.J., Hererra F. & Konrath S. Virtual reality improves emotional but not cognitive empathy: A meta-analysis. *Technology, Mind and Behaviour*. 2021; № 2 (1).
21. Han I., Shin H.S., Ko Y. & Shin W.S. Immersive virtual reality for increasing presence and empathy. *Journal of Computer Assisted Learning*. 2022; № 38 (4): 1115-1126.
22. Malenkova A.A. Obuchenie v sotrudnichestve kak tehnologiya izucheniya inostrannogo yazyka v vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 6 (91): 304-306.
23. Matveeva O.N., Golubcova N.V., Papsheva G.O. Obuchenie v sotrudnichestve. *Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovanij*. 2020; № 4: 134-137.
24. Moon J.A. *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. Routledge, 2013.

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 378.6:316.6+316.7(043.3)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-348-350

Ma Lan, senior teacher, Faculty of Law, People's Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: 859449247@qq.com

STUDY OF THE IMPACT OF SOCIAL FACTORS OF STUDENT LIFE ON THE BEHAVIOR AND VALUES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL AND ONLINE LEARNING. The article is dedicated to studying the influence of social factors in student life on the value orientations and behavioral patterns of university students in the context of traditional and online learning formats. The goal of the work is to identify key mechanisms and trends in the transformation of students' value-behavioral models under the influence of the university's social environment in different educational contexts. The research methodology includes a comprehensive analysis of empirical data (student surveys, interviews with teachers and experts) as well as a theoretical analysis of current scientific publications. The results demonstrate the significance of such social factors as the academic culture of the university, the intensity of communications, and involvement in university life. Differences in the values and behaviors of students in traditional and online learning formats were identified. The discussion section addresses prospects for further research and practical implications of the results obtained for improving educational policies and the socio-cultural environment of universities.

Key words: students, university environment, values, behavior, online education, traditional learning, China, Russia

Ma Lan, ст. преп., Российский университет дружбы народов, г. Москва, E-mail: 859449247@qq.com

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ НА ПОВЕДЕНИЕ И ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ

Данная статья посвящена исследованию влияния социальных факторов студенческой жизни на ценностные установки и поведенческие паттерны учащихся вузов в условиях традиционного и онлайн-форматов обучения. Цель работы – выявить ключевые механизмы и тренды трансформации ценностно-поведенческих моделей студенчества под воздействием социальной среды университета в разных образовательных контекстах. Методология исследования включает комплексный анализ эмпирических данных (опросы студентов, интервью с преподавателями и экспертами), а также теоретический анализ актуальных научных публикаций. Результаты демонстрируют значимость таких социальных факторов, как академическая культура вуза, интенсивность коммуникаций, вовлеченность в университетскую жизнь. Выявлены различия в ценностях и поведении студентов традиционной и онлайн-форм обучения. В дискуссионной части обсуждаются перспективы дальнейших исследований и практические импликации полученных результатов для совершенствования образовательной политики и социокультурной среды вузов.

Ключевые слова: студенты, университетская среда, ценности, поведение, онлайн-образование, традиционное обучение, Китай, Россия

Современное развитие дистанционного образования тесно связано с непрерывной модернизацией педагогической сферы, основанной на последних научных достижениях [1]. Стремительная цифровизация высшего образования актуализирует проблему трансформации ценностно-поведенческих установок студентов под влиянием изменений в формате обучения и социальной среде университета [2]. Существующие исследования показывают неоднозначность эффектов онлайн-образования на социализацию и ценностное развитие студентов [3]. При этом недостаточно работ, посвященных глубокому анализу поведения и ценностей студентов в контексте трансформации социальной среды вуза [4]. Особенно актуальным является кросс-культурный анализ, учитывающий опыт разных стран, таких как Китай и Россия, где масштабные системы высшего образования активно внедряют онлайн-технологии [5].

Целью данного исследования является выявление ключевых механизмов и тенденций трансформации ценностно-поведенческих моделей студентов под

воздействием социальной среды университета в условиях традиционного и онлайн-обучения.

Ключевые задачи включают:

1. Проведение сравнительного анализа ценностных ориентаций и поведенческих паттернов студентов в традиционном и дистанционном форматах обучения.
 2. Изучение влияния социальных факторов университетской среды на формирование ценностных установок студентов.
 3. Выявление кросс-культурных особенностей трансформации ценностей и поведения студентов в вузах Китая и России.
 4. Разработка рекомендаций для управления социокультурной средой университетов с целью повышения эффективности образовательного процесса.
- Научная новизна работы заключается в комплексном подходе к анализу воздействия социальных факторов университетской среды на ценности и по-

ведение студентов в разных образовательных контекстах. Впервые проводится кросс-культурное исследование, сопоставляющее данные по Китаю и России, с акцентом на синтез социально-психологического и аксиологического подходов. Работа углубляет понимание амбивалентного характера цифровизации образования и ее влияния на социализацию студентов.

Теоретическая значимость исследования состоит в расширении научного представления о механизмах трансформации ценностно-поведенческих моделей студентов под влиянием цифровизации и изменений социальной среды вуза. Полученные результаты дополняют существующие концепции в области социологии образования и молодежи, а также способствуют развитию кросс-культурных исследований по данной теме.

Практическая значимость работы обусловлена возможностью использования полученных результатов для совершенствования образовательной политики и социокультурной среды университетов. Разработанные рекомендации помогут вузам эффективнее интегрировать онлайн- и офлайн-форматы обучения, поддерживать социальную активность студентов и укреплять университетскую идентичность. Это способствует повышению качества образования и подготовке специалистов, адаптированных к требованиям современного информационного общества.

Университетская среда играет ключевую роль в формировании ценностно-поведенческих установок студенчества как значимой социальной группы [6]. Стремительная цифровизация высшего образования актуализирует проблему трансформации этих установок под влиянием изменения формата обучения и социального контекста вуза [7].

Существующие исследования демонстрируют неоднозначность эффектов онлайн-образования в аспекте социализации и ценностного развития студентов [8]. В фокусе внимания ученых – сравнение традиционного и дистанционного форматов по критериям академической успешности, мотивации и удовлетворенности [9]. При этом ощущается дефицит работ, посвященных глубинному анализу поведения и ценностей студентов в контексте трансформации социальной среды вуза [10].

Отдельную исследовательскую нишу составляют кросс-культурные исследования, сопоставляющие опыт разных стран [11]. Китай и Россия представляют особый интерес с точки зрения масштабов системы высшего образования и интенсивности внедрения онлайн-технологий [12]. Однако работы, фокусирующиеся на изучении ценностно-поведенческих аспектов на материалах этих двух стран, практически отсутствуют [13].

Данное исследование призвано восполнить обозначенные пробелы и предложить комплексный подход к анализу воздействия социальных факторов университетской среды на ценности и поведение студентов в разных образовательных контекстах [14]. Его новизна определяется фокусировкой на кросс-культурном контексте (данные по Китаю и России) и синтезом социально-психологического и аксиологического подходов.

Для реализации цели исследования используется комбинация количественных и качественных методов. Ключевым инструментом сбора данных выступает онлайн-опрос студентов по специально разработанной анкете, включающей блоки вопросов относительно ценностных ориентаций, образовательного опыта, социального самочувствия, поведенческих паттернов. Выборка составила 1500 студентов из 15 вузов Китая и России (750 респондентов для каждой страны, квотный принцип формирования по критериям направления подготовки, курса обучения, формы обучения).

Вторым значимым источником данных стали полуструктурированные интервью с преподавателями и экспертами в области высшего образования (n=30 для каждой страны). Гайд интервью фокусировался на оценке изменений в поведении и ценностных ориентирах студентов в условиях цифровой трансформации образования.

Статистическая обработка данных опроса проводилась с использованием программы SPSS 23.0 и включала дескриптивный анализ, корреляционный анализ, факторный анализ. Для обеспечения валидности и надежности измерения использовался коэффициент альфа Кронбаха (значение 0,79). Качественный анализ транскриптов интервью проводился методом открытого кодирования с последующим выделением сквозных категорий [15].

Третий компонент методологии – теоретический анализ научной литературы с целью систематизации концептуальных подходов и выделения нерешенных проблем в исследуемой области. Поиск публикаций осуществлялся по базам Scopus, Web of Science, РИНЦ за период 2015–2022 гг. Для анализа отобрано 52 статьи по ключевым словам: студенты, ценности, поведение, социальная среда, онлайн-образование.

Сочетание разных методов обеспечивает триангуляцию данных и позволяет подойти к проблеме комплексно: с позиций эмпирической верификации гипотез, экспертной оценки трендов и концептуального осмысления проблематики.

Проведенный многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей и трендов в трансформации ценностных ориентаций и поведенческих моделей студентов под влиянием социальных факторов университетской среды. Сравнительное исследование традиционного и онлайн-форматов обучения на материалах вузов Китая и России продемонстрировало как универсальные паттерны, так и культурно-специфические особенности студенческой социализации.

Статистический анализ данных онлайн-опроса (n = 1500) выявил значимые различия в ценностном профиле студентов традиционной и дистанционной форм обучения. Учащиеся онлайн-программ демонстрируют более высокий уровень индивидуализма (t = 4,87; p < 0,01), ориентации на достижения (t = 3,54; p < 0,05) и самостоятельности (t = 5,12; p < 0,01). В то же время для студентов офлайн-формата характерна большая приверженность ценностям социального взаимодействия (t = 4,32; p < 0,01), командной работы (t = 3,89; p < 0,01) и университетской идентичности (t = 6,03; p < 0,001).

Таблица 1

Ценностные приоритеты студентов в разрезе форматов обучения

Ценность	Онлайн (mean rank)	Офлайн (mean rank)	U-критерий Манна-Уитни
Индивидуализм	834,5	706,8	62538,0 ***
Ориентация на успех	815,7	745,2	70124,5 **
Самостоятельность	843,1	688,4	58907,0 ***
Социальность	709,3	821,6	64335,5 **
Командность	723,8	807,1	68014,0 **
Идентичность с вузом	652,7	878,2	49865,5 ***

Примечание: **p < 0,01; ***p < 0,001

Корреляционный анализ подтвердил наличие устойчивых взаимосвязей между ценностными приоритетами студентов и интенсивностью их вовлеченности в социальную жизнь университета. Индекс социальной активности положительно коррелирует с ценностями социального взаимодействия (r = 0,41; p < 0,01), командной работы (r = 0,38; p < 0,01) и организационной лояльности (r = 0,44; p < 0,001). И наоборот, ориентация на индивидуальные достижения отрицательно связана с социальной вовлеченностью (r = -0,37; p < 0,01). Как отмечает один из опрошенных экспертов, «погруженность в университетскую среду формирует особый тип личности – командного игрока, приверженного корпоративным ценностям и целям» [7].

Сравнительный анализ данных по Китаю и России выявил ряд кросс-культурных различий в детерминации ценностно-поведенческих моделей студентов. Для китайских университетов характерен более высокий уровень коллективизма (U = 73246,5; p < 0,001) и конформности (U = 69055,0; p < 0,01) при меньшей выраженности ценностей самореализации (U = 81134,0; p < 0,05) и критического мышления (U = 78629,5; p < 0,05). Российские студенты, напротив, демонстрируют более индивидуалистические и неконформные установки.

Таблица 2

Ценностные ориентации студентов Китая и России

Ценность	Китай (mean rank)	Россия (mean rank)	U-критерий Манна-Уитни
Коллективизм	834,1	666,9	73246,5 ***
Конформность	819,7	681,3	69055,0 **
Самореализация	693,2	807,8	81134,0 *
Критическое мышление	702,8	798,2	78629,5 *

Примечание: *p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Качественный анализ транскриптов интервью позволил глубже понять механизмы влияния социальной среды вуза на ценности и поведение студентов. Информанты подчеркивают роль неформальных студенческих сообществ как каналов трансляции групповых норм, традиций и ритуалов: «Ребята объединяются в группы по интересам, вырабатывают собственные «правила игры», которые потом распространяются и на учебные практики» [8]. В условиях онлайн-обучения возможности для подобной самоорганизации сужаются, что ведет к атомизации и индивидуализации студенчества.

Кластерный анализ выявил несколько устойчивых студенческих типов, различающихся по критерию ценностно-поведенческих паттернов: «активисты»

Таблица 3

Типы ценностно-поведенческих паттернов студентов

Паттерн	Доля	Ведущие ценности	Поведенческие особенности
Активисты	21,8%	Социальность, корпоративность	Высокая вовлеченность, конформность
Индивидуалисты	34,2%	Самореализация, достижения	Низкая социальная активность
Конформисты	27,6%	Традиционализм, коллективизм	Следование групповым нормам
Маргиналы	16,4%	Гедонизм, ситуативность	Дистанцированность от университета

(21,8%), «индивидуалисты» (34,2%), «конформисты» (27,6%), «маргиналы» (16,4%). Принадлежность к тому или иному кластеру обусловлена сочетанием формы обучения, уровня социальной вовлеченности и культурного контекста.

Эмпирические данные подтверждают концептуальный тезис об амбивалентном характере цифровизации образования [9]. С одной стороны, онлайн-технологии стимулируют развитие самостоятельности, критического мышления, ориентации на личностный рост. С другой – они ослабляют социальные связи, приводят к замыканию студентов в собственном пространстве. Традиционный кампус, несмотря на присущий ему консерватизм, по-прежнему выступает мощным агентом студенческой социализации [10].

Результаты исследования позволяют сформулировать ряд практических рекомендаций для управления социокультурной средой университетов:

1. Интеграция онлайн- и офлайн-форматов с упором на командную работу и совместные проекты.
2. Развитие цифровых инструментов социализации (соцсети, мессенджеры, Интранет).
3. Культивирование ценностей университетской идентичности и сопричастности.
4. Поддержка студенческих инициатив и волонтерских движений.
5. Учет кросс-культурной специфики при проектировании образовательных программ.

Таблица 4

Направления трансформации университетской среды

Уровень	Онлайн-среда	Офлайн-среда
Технологический	Цифровые платформы и сервисы	Инновационная инфраструктура
Педагогический	Интерактивные методы	Проектное обучение
Социальный	Виртуальные комьюнити	Студенческое самоуправление
Культурный	Сетевые традиции и ритуалы	Корпоративные ценности

Перспективы дальнейших исследований связаны с расширением географии кросс-культурных сопоставлений, включением новых параметров социальной среды (социально-экономический статус, урбанизированность, универ-

ситетский рейтинг) и разработкой многофакторных объяснительных моделей. Отдельного внимания заслуживает проблема темпоральной динамики ценностно-поведенческих структур с применением лонгитюдного дизайна.

Дальнейшие исследования целесообразно направить на расширение спектра социокультурных параметров университетской среды, детерминирующих ценностно-поведенческий профиль студенчества. Перспективной представляется разработка интегративных теоретических моделей, учитывающих динамическое взаимодействие индивидуально-личностных, организационных и макро-социальных факторов. Отдельного методологического внимания заслуживает проблема операционализации латентных конструктов, связанных со студенческой идентичностью и самоопределением в контексте цифровых трансформаций. Апробация новых психометрических инструментов позволит повысить валидность, надежность и сопоставимость данных в кросс-культурном контексте.

Проведенное исследование продемонстрировало значимое влияние социокультурных факторов университетской среды на ценностные ориентации и поведенческие паттерны студентов. Принадлежность к традиционному или онлайн-формату обучения дифференцирует студенчество по шкалам индивидуализма/коллективизма, достижительности/социальности, автономии/конформизма. Выявлены кросс-культурные различия в ценностном профиле учащихся Китая и России: первые демонстрируют большую приверженность нормам группы, вторые – фокусировку на самореализации.

Полученные результаты углубляют научное понимание амбивалентного характера цифровизации образования: при очевидном вкладе в развитие компетенций и карьерных траекторий онлайн-среда усиливает атомизацию и индивидуализацию студенчества, размывает идентификацию с университетским сообществом. Традиционные форматы кампусной жизни, напротив, обеспечивают социальную интеграцию, хотя и с элементами конформизма.

Доля «активистов» с приоритетом социальных и командных ценностей составляет 21,8%, «индивидуалистов» с ориентацией на личные достижения – 34,2%. Вовлеченность в университетскую среду ($r = 0,41$; $p < 0,01$) и социальную активность ($r = 0,38$; $p < 0,01$) повышает уровень коллективизма и конформности.

В целом исследование демонстрирует устойчивый тренд ценностной трансформации студенчества под воздействием цифровизации. Университетам предстоит найти баланс между технологическими инновациями и сохранением социализирующей функции в новой реальности. Критически важной становится задача проектирования гибридных моделей обучения, синтезирующих онлайн- и офлайн-коммуникации в целостную социокультурную экосистему.

Библиографический список

1. Алешковский И.А., Гаспаршвили А.Т., Крухмалева О.В. Особенности поведения и ценностей российского студенчества. *Высшее образование в России*. 2018; № 6: 81–94.
2. Антонова Н.В. Цифровая трансформация высшего образования: возможности, риски, перспективы. *Перспективы науки и образования*. 2019; № 3 (39): 52–60.
3. Буянова Е.В., Заварыкина Л.В. Сравнительный анализ ценностей китайской и российской студенческой молодежи. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2017; Т. 17, № 2: 214–225.
4. Гегер А.Э., Гегер С.А. Трансформация ценностных ориентаций студенческой молодежи: социологический анализ. *Социальная политика и социология*. 2016; № 3 (116): 14–24.
5. Генисаретский О.И. Гуманитарные основания высшего образования в России: реконструкции и пролонгации. *Вопросы образования*. 2018; № 2: 73–91.
6. Доминьяк В.И., Родионова Е.А. Профессиональная идентичность студентов: структура, динамика, факторы. *Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика*. 2018; № 3: 280–294.
7. Zubok Yu.A., Chuprov V.I. *Социология молодежи: учебник*. Москва: Норма, ИНФРА-М, 2018.
8. Ковалева А.И. Студенческая молодежь: проблемы социального самоопределения. *Высшее образование в России*. 2018; № 11: 157–161.
9. Ленков Р.В. Социокультурные факторы модернизации высшего образования в России. *Alma mater (Вестник высшей школы)*. 2019; № 1: 19–24.
10. Мартыанова Н.А. Трансформация профессиональной этики в эпоху цифровизации. *Вестник прикладной этики*. 2018; № 52: 74–82.
11. Нарбут Н.П., Троцюк И.В. Ценностные ориентации и социальное самочувствие студенчества. *Вестник РУДН. Серия: Социология*. 2017; Т. 17, № 3: 332–346.
12. Омельченко Е.Л. Уникальный проект: «поколенческая» перспектива. *Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены*. 2016; № 2: 10–18.
13. Пугач В.Ф. Трансформация высшего образования: кризис или развитие? *Высшее образование в России*. 2018; № 12: 91–98.
14. Го Синь. Социокультурные факторы, определяющие статус профессионального образования в Китае. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. Серия: Социологические науки. 2013; № 2: 215–220.
15. Лю Ш. Доминирующие факторы и проблемы самоутверждения китайских студентов в русскоязычной образовательной среде. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2023; № 5: 72–78.

References

1. Aleshkovskij I.A., Gasparishvili A.T., Kruhmaleva O.V. Osobennosti povedeniya i cennostey rossijskogo studenchestva. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 6: 81–94.
2. Antonova N.V. Cifrovaya transformatsiya vysshego obrazovaniya: vozmozhnosti, riski, perspektivy. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2019; № 3 (39): 52–60.
3. Buyanova E.V., Zavarykina L.V. Sravnitel'nyy analiz cennostey kitajskoj i rossijskoy studencheskoy molodezhi. *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya*. 2017; T. 17, № 2: 214–225.
4. Geger A.E., Geger S.A. Transformatsiya cennostnykh orientatsij studencheskoy molodezhi: sociologicheskij analiz. *Social'naya politika i sociologiya*. 2016; № 3 (116): 14–24.
5. Genisaretskij O.I. Gumanitarnye osnovaniya vysshego obrazovaniya v Rossii: rekonstrukcii i prolongatsii. *Voprosy obrazovaniya*. 2018; № 2: 73–91.
6. Dominyak V.I., Rodionova E.A. Professional'naya identichnost' studentov: struktura, dinamika, faktory. *Vestnik SPbGU. Seriya 16: Psihologiya. Pedagogika*. 2018; № 3: 280–294.
7. Zubok Yu.A., Chuprov V.I. *Sociologiya molodezhi: uchebnik*. Moskva: Norma, INFRA-M, 2018.
8. Kovaleva A.I. Studencheskaya molodezh': problemy social'nogo samoopredeleniya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 11: 157–161.
9. Len'kov R.V. Sociokul'turnye faktory modernizatsii vysshego obrazovaniya v Rossii. *Alma mater (Vestnik vysshej shkoly)*. 2019; № 1: 19–24.
10. Mart'yanova N.A. Transformatsiya professional'noj 'etiki v 'epohu cifrovizatsii. *Vedomosti prikladnoj 'etiki*. 2018; № 52: 74–82.
11. Narbut N.P., Trotsiuk I.V. Cennostnye orientatsii i social'noe samochuvstvie studenchestva. *Vestnik RUDN. Seriya: Sociologiya*. 2017; T. 17, № 3: 332–346.
12. Omel'chenko E.L. Unikal'nyy proekt: 'pokolencheskaya' perspektiva. *Monitoring obschestvennogo mneniya: 'ekonomicheskie i social'nye peremeny*. 2016; № 2: 10–18.
13. Pugach V.F. Transformatsiya vysshego obrazovaniya: krizis ili razvitiye? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 12: 91–98.
14. Go Sin'. Sociokul'turnye faktory, opredelyayushchie status professional'nogo obrazovaniya v Kitae. *Uchenye zapiski Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Sociologicheskie nauki*. 2013; № 2: 215–220.
15. Lyu Sh. Dominiruyushchie faktory i problemy samoutverzhdeniya kitajskih studentov v russkoyazychnoj obrazovatel'noj srede. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2023; № 5: 72–78.

Статья поступила в редакцию 16.01.25

Matveeva O.A., teacher, Don State Technical University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: oleksisa@mail.ru

DIAGNOSTICS AND ASSESSMENT OF DEVELOPMENT LEVEL OF LEGAL BEHAVIOR PERFORMING BY STUDENTS OF GRADES 10-11 (BASED ON SCHOOLS IN ROSTOV-ON-DON). Various studies of topical problems in the system of legal education of the younger generation indicate that due to the transformation, integration and digitalization of Russian education, science is constantly moving towards building up pedagogical structures and implementing progressive didactic principles in the educational process. In the context of information uncertainty it is necessary to pay special attention to the diagnosis and assessment of the level of development of attitudes of legal behavior among adolescents. In the general concept this served as the basis for conducting an empirical study aimed at assessing and determining the level of development of legal behavior among students of grades 10-11 on the basis of educational institutions in Rostov-on-Don. The study requires the use of various empirical tools (development of pedagogical questionnaire and conducting a survey of students, analysis and assessment of results, methods of organizing and structuring the content of the educational process, taking into account the application of the Federal State Educational Standard, work programs, modern technologies to determine the level of development of legal behavior of students in grades 10-11) to present a new scientific view of the problem of improving the didactic principles of legal education as a single mechanism for the formation of legal culture and the development of legal behavior among high school students in the educational process in conditions of information uncertainty.

Key words: pedagogy, didactic principles, legal consciousness, legal culture, didactics, legal understanding, legal behavior, legal education

O.A. Матвеева, преп., Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, E-mail:oleksisa@mail.ru

ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УСТАНОВОК ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ (НА БАЗЕ ШКОЛ Г. РОСТОВА-НА-ДОНУ)

Различные исследования актуальных проблем в системе правового воспитания молодого поколения указывают на то, что в силу трансформации, интеграции и цифровизации российского образования наука непрерывно движется в направлении наращивания педагогических структур и реализации прогрессивных дидактических принципов в учебном процессе. В условиях информационной неопределенности необходимо уделять особое внимание диагностике и оценке уровня развития установок правового поведения среди подростков. Это послужило основой для проведения эмпирического исследования, направленного на оценку и определение уровня развития установок правового поведения у учащихся 10–11 классов на базе общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону. В ходе проведения исследования были применены различные эмпирические средства: разработка авторской педагогической анкеты и проведение анкетирования обучающихся, анализ и оценка результатов методики организации и структуризации содержания учебно-воспитательного процесса с учетом применения Федерального государственного образовательного стандарта, рабочих программ, современных технологий для определения уровня развития установок правового поведения учащихся. Все это послужило для представления нового научного взгляда на проблему совершенствования дидактических принципов правового воспитания в качестве единого механизма формирования правовой культуры и развития установок правового поведения у учащихся старших классов в учебно-воспитательном процессе в условиях информационной неопределенности.

Ключевые слова: педагогика, дидактические принципы, правосознание, правовая культура, дидактика, правопонимание, правовое поведение, правовое воспитание

Развитие и становление правовой науки и культуры правового воспитания учащихся является важным и непрерывным условием обучающего и воспитательного процесса в современном российском государстве и системе образования. Эволюционируя во времени в сторону повышения качества стратегий, методологий и способов инициации установок правового поведения по мере возникновения дидактических проблем в учебном процессе образовательного учреждения, педагогическая практика стремится к совершенствованию дидактических принципов. При этом на сегодня и перспективу в условиях информационной неопределенности, которая диктует свои новые преобразования и изменения в жизнедеятельности человека и общества, где личность учащегося является ценным и прогрессирующим ресурсом дальнейшего развития правового государства и общественно-правовой системы страны, педагогика акцентуализирует значимые модели поведения и границы правовой культуры, формирующей правосознание населения. Этим и определяется актуальность данного исследования.

Область действия и реализации отечественного права и норм законодательства многогранна и специфична как в части соблюдения, так и правоприменения в условиях современного правового государства. Под воздействием глобализации, трансформации и цифровизации государственно-правовых, политических и социальных приоритетов страны обеспечение национальной безопасности и правового развития личности (общества) сохраняет устойчивую тенденцию повышения уровня в структуре и содержании воспитательного и обучающего процесса. В этой связи целью исследования является определение уровня развития установок правового поведения у учащихся 10–11 классов общеобразовательных учреждений г. Ростова-на-Дону посредством диагностической работы и дидактической оценки.

Реализация поставленной цели возможна при условии выполнения ряда задач:

1. Проведение диагностики обучающихся на предмет развития правового сознания.
2. Изучение существующих организационных принципов учебно-воспитательного процесса в общеобразовательных учреждениях.
3. Анализ содержания учебной практики в соответствии с требованиями Федеральных государственных стандартов, рабочих программ и современных технологий.
4. Выявление непроработанных аспектов в современной дидактической системе и изложение общих рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса.

Новизна исследования заключается в разработке авторской диагностической системы (разработка анкеты для эмпирического исследования), а также представлении нового научного взгляда на проблему развития дидактических

принципов правового воспитания как единого механизма формирования правовой культуры и развития установок правового поведения у учащихся старших классов в учебно-воспитательном процессе в условиях информационной неопределенности.

Теоретическая значимость исследования заключается в дополнении академических знаний в области формирования правосознания у учащихся старших классов в общеобразовательных учреждениях посредством выявления преимуществ и недостатков существующей системы образования и дидактических подходов. Практическая значимость работы состоит в обосновании педагогических рекомендаций по совершенствованию системы правового образования в России.

В совокупности образовательные и воспитательные усилия по модернизации традиционной дидактической системы будут способствовать гармоничной интеграции подрастающего поколения в современное гражданское сообщество, отличающееся высоким уровнем патриотизма, ответственности и правовой осознанности.

В методологии представлены общенаучные и специальные методы: эмпирическое исследование, наблюдение, формирование авторской педагогической анкеты, проведение анкетирования, системный и структурный анализ полученных данных; педагогический анализ, диагностика и оценка. Представлен эмпирический инструментальный исследования, структурирующий практический опыт в оптимальном использовании современных педагогических технологий и способов для дальнейшего развития дидактических принципов воспитания и обучения правовой культуре и правовому поведению учащихся старших классов.

Развитие правовой культуры и гражданственности среди молодежи требует не только распространения духовно-нравственных основ личностного и общественного мировоззрения, а также структуризации правовых знаний и навыков в области межличностной коммуникации, социального взаимодействия, политической и экономической деятельности государства и человека. Наиболее эффективным способом реализации данных процессов представляется система обучения и просвещения на базе среднего и высшего образования.

Оценивая специфику дидактического обоснования учебного процесса, Е.В. Чернобай, Ю.Н. Корешникова, а также В.В. Сериков считают, что «предмет дидактики рассматривает обучение в перекрестье двух характерных для этого явления отношений: «учитель – ученик» и «содержание – метод», что в целом характеризует о соотношении обучающей деятельности преподавателя и учебной деятельности ученика, о взаимосвязи содержательной и процессуально-методической стороны обучения и воспитания, а в перекрестье этих отношений и возникают интересующие дидактику проблемы» [1, с. 182].

Дидактические основы инициации установок правового поведения в условиях учебного процесса и под влиянием информационной неопределенности

базируются на ряде положений, «определяющих принцип научности, принцип правовой осознанности, принцип доступности обучения, принцип воспитывающего и развивающего обучения для молодого поколения в условиях цифровизации, принцип связи и взаимообусловленности теории и практики; принцип систематичности и последовательности, принцип сознательности и творческой активности учащихся, принцип толерантности в интеграции и доминанте с закономерными процессами, происходящими в обществе под воздействием новых вызовов и угроз» [2, с. 92]. Как совершенно верно отметила А.С. Шамина, исследуя проблему места правовой установки личности в структуре общественного пра-

восознания, различные вызовы современности, глобальные угрозы, социально-экономические изменения и иные обстоятельства требуют от человека правовой гибкости и умения адаптироваться к новым условиям [3]. Сюда же можно отнести ситуации информационной неопределенности, которая стремительными темпами наращивает объемы и потенциал под воздействием новых вызовов для государства и общества.

Обозначенная научная проблема и особое внимание со стороны научной общественности, образования и педагогов к вопросу повышения уровня дидактических основ и принципов формирования правового сознания и установок право-

Таблица 1

Анкета «Определение уровня сформированности установок правового поведения у учащихся старших классов» для 10–11 класса

Участник		
Возраст (лет):		
Пол (муж./жен.):		
Класс:		
Вопрос 1. Общество – это совокупность людей, объединённых общими ценностями, нормами, культурой, которые взаимодействуют друг с другом?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 2. Общество – это группа людей, не обладающих общими ценностями, нормами и культурой?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 3. Право – это установленный общественный порядок в определенном государстве?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 4. Право – это требования к гражданам исполнять установленные законом нормы и требования?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 5. Права человека – это возможность личности поступать определенным образом для реализации собственных интересов и потребностей?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 6. Как вы думаете, правовые нормы государства регламентируют правила поведения людей в обществе?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 7. Знакомы ли вы с понятием «правонарушение»?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 8. Как вы думаете, свобода выбора в деятельности человека регулируется законом и правом?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 9. По вашему мнению, использование недостоверной информации человеком в цифровой среде (сайты, социальные сети, поисковые системы, видеоматериалы и другое) считается ли нарушением?		
а) да	б) нет	в) сомневаюсь в ответе
Вопрос 10. Обязан ли гражданин России соблюдать общечеловеческие ценности нашего гражданского общества?		
а) да	б) нет	в) частично
Вопрос 11. Выберите правильный вариант ответа, характеризующий ответственное поведение человека в обществе?		
а) это поведение, при котором человек берёт на себя конкретные обязательства и исполняет их надлежащим образом	б) это поведение, при котором человек не всегда готов и желает взять на себя конкретные обязательства и исполнять их надлежащим образом, если на это у него нет времени	в) это поведение, при котором человек вправе вести себя так, как считает нужным, плохо или хорошо
Вопрос 12. Отсутствие у человека моральных принципов, важности соблюдения закона могут стать причиной для совершения плохого поведения или преступления?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 13. Совершали ли вы поступок, за который вам было неловко, досадно или стыдно?		
а) да	б) нет	в) наверное
Вопрос 14. Плохой поступок, аморальное поведение человека подлежит наказанию со стороны общества и закона?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 15. Выберите правильные варианты ответа, как себя должен вести учащийся, если происходит конфликт со сверстниками?		
а) не переходить на личности, не оскорблять	б) не бояться извиняться, если не прав	в) вести себя так, как считает нужным
Вопрос 16. Влияют ли взаимоотношения в классе, дружеские отношения на ваше индивидуальное поведение в обществе?		
а) да	б) нет	в) затрудняюсь ответить
Вопрос 17. Изучаете ли вы самостоятельно, как развиваются ценности и нормы общества?		
а) да	б) нет	в) редко
Вопрос 18. Согласны ли вы с высказыванием, что отрицательное (т. е. девиантное) поведение человека приводит к нарушению закона, общественного порядка, негативному отношению к окружающим?		
а) да	б) нет	в) не знаю
Вопрос 19. Охарактеризуйте кратко правильное поведение человека на улице, в кругу друзей, обществе?		
Ответ: _____		
Вопрос 20. Может ли отклоняющееся поведение человека от нормы нести негативные последствия для общества и государства?		
а) да	б) нет	в) не знаю

вого поведения у учащихся старших классов в учебно-воспитательном процессе в условиях информационной неопределенности послужило научно-исследовательской и исследовательской основой методологии разработки анкеты и проведения процедуры анкетирования у учащихся 10–11 классов г. Ростов-на-Дону. Педагогическое мастерство с элементами дидактического моделирования позволили автору настоящего исследования разработать и научно обосновать перечень вопросов анкеты для диагностики и оценки уровня развития установок правового поведения у учащихся 10–11 класса в условиях информационной неопределенности.

На первом этапе был проведен педагогический анализ научной и специальной литературы, федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и рабочей программы воспитания старших школьников. Данная рабочая программа в разрезе установленных целей и задач, а также содержательных видов и форм воспитательной деятельности (обучающие модули) в соответствии с ФГОС начального общего образования направлена на обучение школьников базовым ценностям и компетенциям в различных областях, в том числе в сфере правового воспитания, способствующего формированию гражданственности и правовой просвещенности среди подрастающего поколения. Согласно Приказу Министерства просвещения РФ от 18.05.2023 г. № 371 «Об утверждении федеральной образовательной программы среднего образования», фундаментальные мировоззренческие установки, выстраиваемые учебными организациями, укрепляют чувство принадлежности молодежи к общности граждан России и к народу как источнику власти в государстве и субъекту тысячелетней российской государственности; способствуют формированию у учащихся уважения к правам, свободам и обязанностям гражданина своей страны; формируют правовую и политическую культуру и правовое сознание, российскую культурную идентичность и духовно-нравственное воспитание.

Основанные на федеральных стандартах и государственных распоряжениях дидактические ориентиры педагогов подкрепляются базовыми конституционными ценностями, обеспечивающими целостность и взаимосвязь образовательного процесса и правового воспитания, культивирующего среди населения идеи патриотизма, национальной идентичности, толерантности граждан мультикультурного государства, уважения к исторической, религиозной и культурной специфике общества и иных традиционных ценностей России, что в совокупности направлено на укрепление национального достоинства, развитие гражданственности и сплоченности населения, а также противодействие экстремизму и антигосударственным действиям.

Образовательная рабочая программа для учащихся 10–11 классов содержит важный модуль по взаимодействию с родителями и законными представителями детей, который направлен на организацию совместной деятельности детско-взрослого характера в области гражданско-правового воспитания. Формы и виды данного модуля по организации деятельности подразумевают дни правовой помощи, родительский форум, работы с социальными партнерами в рамках правового просвещения для получения предполагаемых результатов, таких как формирование эффективных взаимоотношений «ученик – учитель – родитель», отсутствие конфликтных ситуаций и повышение уровня правовой грамотности родителей и учеников. В программе воспитания модуль классного руководства подразумевает достижение одного из таких важных результатов, как отсутствие учащихся, совершивших правонарушение/преступление, позиционирование и утверждение учащихся себя как личности в системе отношений, свойственных взрослому миру, становление собственной жизненной позиции, собственных цен-

ностных ориентаций для подростков и т. д. Модуль «Профилактика и безопасность» определяет значимые направления по профилактике преступлений и правонарушений, профилактике экстремизма и терроризма для повышения уровня осознанности и понимания права, правовой грамотности учащихся [4].

Полученные в ходе исследования результаты стали фундаментом для разработки структуры и содержания анкеты. В частности, были использованы: 1) федеральные государственные образовательные стандарты, научная и специальная литература по проблеме настоящего исследования; 2) рабочая программа воспитания для учащихся 10–11 классов; 3) рабочая программа учебного предмета «Обществознание» (углублённый уровень) для обучающихся 10–11 классов г. Ростов-на-Дону 2024 года [5].

Название анкеты: «Определение уровня сформированности установок правового поведения у учащихся старших классов». Цель анкетирования – определение уровня сформированности установок правового поведения у учащихся старших классов.

По своей структуре и содержанию сформированный перечень из 20 вопросов анкеты направлен на выявление уровня развития установок правового поведения у учащихся старших классов при предоставлении данных о личности респондента учащегося (пол, возраст), а именно: а) выявление правосознания и правовопонимания отдельных феноменов, фактов и мотивов, влияющих на правовую культуру и правовое поведение; б) выявление знаний и навыков в праве для оценки сформированных компетенций в области права по предмету обществознание в разделах государство, право и общество; в) выявление факторов реализации правовой поведенческой стратегии и результатов отдельных действий личности учащегося.

Следующим этапом исследования является диагностика и оценка результатов анкетирования. Выявление и определение уровня развития установок правового поведения у учащихся по результатам анкетирования подлежали диагностическим действиям и оценивались согласно ответам на вопросы по пятибалльной шкале по трем блокам: 1) Блок 1 – уровень развития правосознания учащегося; 2) Блок 2 – уровень развития правовопонимания учащегося; 3) Блок 3 – уровень развития знаний основ права учащихся. Перечень открытых вопросов анкеты предполагает достоверный, открытый и развернутый вариант ответа учащегося для детализации, уточнения и выявления уровня развития правосознания и правовопонимания отдельных феноменов, фактов и мотивов учащихся как фактора, влияющего на уровень сформированности его правовой культуры и правового поведения. Закрытые вопросы подразумевают краткий ответ со стороны учащегося, выбор из числа предложенных вариантов.

В экспериментальной части исследования приняли участие обучающиеся двух общеобразовательных учреждений: МАОУ г. Ростова-на-Дону «Школа № 96 Эврика-Развитие имени Нагибина М.В. (далее – школа 96); МБОУ г. Ростова-на-Дону «Школа № 3 имени Синяка Федора Васильевича» (далее – школа 3). Общее количество контингента испытуемых – 122 чел.: девушки и юноши в возрасте 15–17 лет, обучающиеся в старших классах (10–11 класс), из них 60 юношей, 62 девушки.

Для достоверности и полноты исследования контингент испытуемых учащихся поделили на 2 группы. 1-я группа: учащиеся 10-го класса юноши/девушки в возрасте 15–16 лет (100%); 2-я группа: учащиеся 11-го класса юноши/девушки в возрасте 16–17 лет (100%).

Процесс проведения эмпирического исследования состоял из 3-х этапов, период проведения: I полугодие, осень 2024 года:

Таблица 2

Ранжирование результатов анкетирования по трем блокам у двух групп юношей и девушек 10–11 класс

Уровни развития установок правового поведения у учащихся	Школа 96		Школа 3	
	1-я группа учащихся 10 класса (в %)		2-я группа учащихся 11 класса (в %)	
	Юноши (49,2%)	Девушки (50,8%)	Юноши (47,5%)	Девушки (52,4%)
Блок 1 – уровень развития правосознания				
Высокий уровень развития	9,84	19,68	13,12	24,6
Средний уровень развития	22,96	21,32	27,88	21,32
Низкий уровень развития	16,4	8,2	8,2	3,28
Блок 2 – уровень развития правовопонимания				
Высокий уровень развития	8,2	19,68	9,84	24,6
Средний уровень развития	31,16	24,6	34,44	21,32
Низкий уровень развития	6,56	4,92	4,92	3,28
Блок 3 – уровень развития знаний основ права				
Высокий уровень развития	6,56	16,4	9,84	21,32
Средний уровень развития	26,24	26,24	31,16	22,96
Низкий уровень развития	16,4	6,56	8,2	4,92

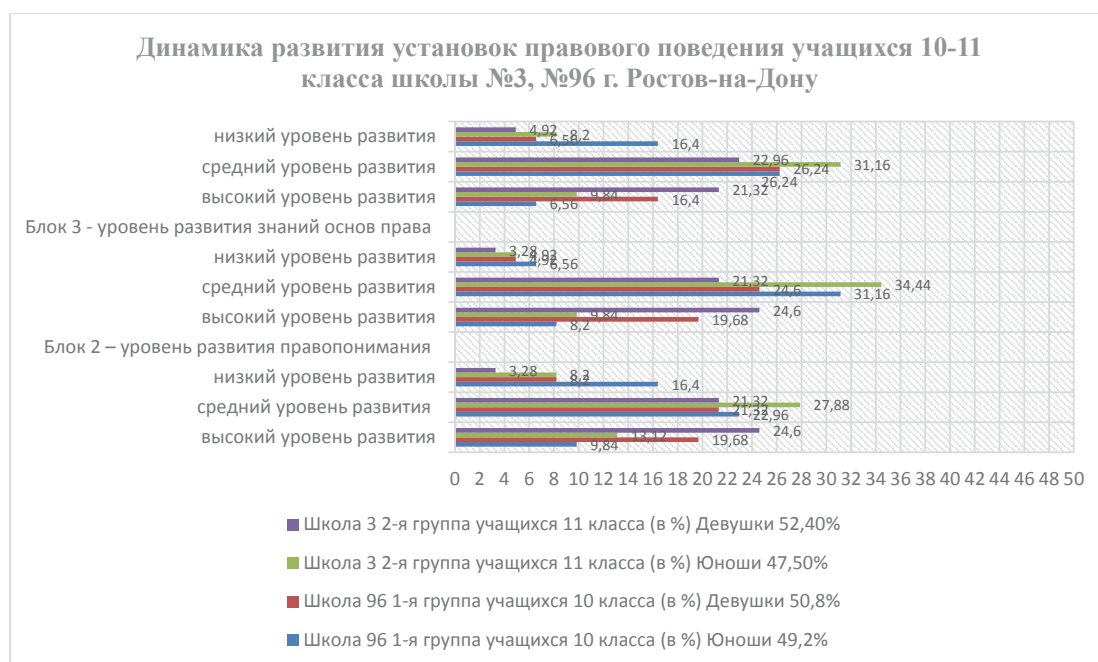


Рис. 1. Динамика развития установок правового поведения учащихся 10–11 класс школ № 3, № 96 г. Ростова-на-Дону

- первый этап: наблюдение за учащимися (с 05.09.2024 по 02.10.2024 г.);
- второй этап: организация и проведение анкетирования с учащимися (с 03.10.2024 по 04.10.2024 г.);
- третий этап: получение результатов, апробация результатов анкетирования учащихся, выводы (октябрь–ноябрь 2024 г.).

По итогу эмпирического исследования получили следующие результаты (табл. 2, рис. 1).

В результате анализа и оценки полученных результатов анкетирования учащихся 10–11 классов по выявлению уровня развития правосознания и правопонимания отдельных феноменов, фактов и мотивов, влияющих на правовую культуру и правовое поведение, в аспекте полученных знаний и навыков в праве, умений реализовать собственную правовую поведенческую стратегию и по результатам отдельных действий личности учащегося можно сделать вывод (табл. 2), что юноши и девушки ввиду гендерных различий, возраста и индивидуального развития отличаются уровнем развития правового мышления, осознанием основ и сущности права, правопониманием существующих правовых явлений, отдельных его феноменов и ситуаций, которые установлены в обществе государством и должны в обязательном порядке исполняться.

Тем самым мотивы в реализации собственной правовой стратегии носят различительный характер в зависимости от отсутствия глубоких знаний и навыков правовой культуры и воспитания. Динамические показатели (рис. 1) также говорят о различном развитии установок правового поведения учащихся 10–11 класса школы. Так, в основном у девушек (32,8%) преобладает средний уровень развития по блокам 1, 2, 3 (правосознание, правопонимание, знание права); юноши (16,4%) имеют низкий уровень развития этих показателей, которые в 2 раза меньше в сравнении с девушками (8,2%). Но также можно отметить, что преимущественно сохраняется в условиях обучения и воспитания высокий уровень развития установок правового поведения у юношей 13,2% и девушек 21,32% в разрезе правосознания, правопонимания и знаний основ права.

В целом полученные результаты анкетирования указывают на характерные признаки развитости правового поведения и правовой культуры учащихся в основе правового воспитания и дидактических приемов (способов) преподавания по предмету обществознания и школьных мероприятий, целевой ориентир которых направлен на воспитание гражданственности, идентичности, знания основ права, порядок и нормы соблюдения права и иных действий, связанных с правомерным поведением человека, не противоречащих букве закона. Что является закономерным и свойственным уже для старшекласников как молодого поколения, вступающего во взрослую жизнь. Однако присутствует проблемное поле, данные которого показаны в таблице 1, сюда входит: низкий уровень развития правосознания и правопонимания отдельных феноменов, фактов и мотивов, констатирующих фактическое наличие и преемственность к правовой культуре государства и общества, правильного правового поведения, нехватка знаний по правовым дисциплинам, неумение или нежелание реализовать правильные правовые поведенческие стратегии по результатам отдельных действий учащегося говорят о слабой проработанности дидактических подходов со стороны педагогического состава в структуре дидактической инициации практических моделей правового поведения школьников. К примеру, трудности вызывает проблема недостаточной изученности учебных методик, а также отсутствие их реальной применимости в

жизнедеятельности молодежи, незнание законов и правовых фактов учащимися старших классов, недостаточное внимание учебных программ к психологическим факторам и личностным особенностям школьников, а также ряд других критериев (ценностных, социальных, духовных), формирующих ориентиры правового воспитания.

Главным условием для эффективной реализации программ правового воспитания школьников является соблюдение принципов систематичности и последовательности в подаче нового материала и повторении уже изученного от простого к сложному, от сложного к простому, где приветствуется необходимость обеспечения инновационными дидактическими моделями в обучении и воспитании молодого поколения в условиях информационной неопределенности. Характерные особенности и признаки проявления установок правового поведения учащихся 10–11 классов по мере взросления, получения новых знаний в области системы права государства и общества говорят об использовании дидактических основ инициации установок правового поведения в условиях учебного процесса, тем не менее, на перспективу необходимо обеспечить повышение уровня развития правосознания, правоприменения и знаний основ права старшекласниками в условиях инновационных дидактических приемов (способов), нацеленных на эффективность и оптимальность в практическом поле педагога.

Проведя исследование уровня развития установок правового поведения учащихся 10–11 классов, сформированного посредством дидактического знания принципов и методик в условиях существующей информационной неопределенности (использование различных современных технологий, интерактивных элементов, IT-продуктов и т. д.), выявили следующее. Во-первых, в результате анкетирования обнаружили функциональность дидактики, проявляющуюся в воспитании интереса и приверженности у большинства учащихся (юношей и девушек) к познанию основ права и элементов правовой культуры, правового понимания необходимости соблюдения правовых норм и правомерного поведения с другими людьми в обществе при решении социально значимых и иных задач в своей жизни. Во-вторых, несмотря на то, что за последние годы, особенно за последние пять лет, система российского образования довольно глобально трансформировалась и интегрировалась в различные форматы обучения и воспитания (онлайн/офлайн), при этом не теряя гуманистический характер и дидактическую основу правового просвещения, активно реализуемого в рамках учебных программ в современных общеобразовательных школах, гимназиях, организациях среднего профессионального образования и высшего; в-третьих, анализ учебных программ правового воспитания и результаты анкетирования указали на необходимость углубленной реализации дидактических принципов формирования правовой культуры, базовые элементы которой были выявлены у анкетированных юношей и девушек, однако их практическое обеспечение требует более эффективной работы с целью предупреждения правонарушений со стороны молодежи.

Анализ рабочей программы воспитания (предмет «Обществознание», углубленный уровень) для 10–11 классов показал, что реализация модуля «Профориентация» не содержит направлений работы, нацеленных на совместную деятельность педагога и учащегося, к примеру, по направлению профессиональное просвещение на базе права; правосознание как элемент для осознанного выбора будущей профессии; проведение диагностики профессиональной ориентированности с элементами права учащихся на основе разработанных профо-

ориентационных онлайн-тестов. Также не содержит форм и видов организации интерактивной деятельности (ролевые игры, квесты, дебаты, методики кейсов), расширяющей знания учащихся о праве, правовом поведении, гражданской ответственности и т. д., которые бы предполагали следующий результат: развитие навыков применения права, правовое воспитание в обществе, повышение уровня знаний о доктрине права и юриспруденции (к примеру, для будущей профессии юрист, адвокат), обучение подростков основным принципам построения правовых знаний и умений для правильного применения норм, правил, соблюдения общественного порядка в условиях школы, досуговой деятельности, в условиях университета, института семьи и т. д.; пояснение и ориентация учащихся на разработку и реализацию собственных идей в реальных правовых условиях и т. д.

На текущий период главным приоритетом отечественной системы образования является модернизация духовно-просветительской деятельности в контексте укрепления традиционных ценностей и гражданских позиций, что в совокупности с государственной работой направлено на устранение источников негативного воздействия на детей и подростков, а также укрепление правовых структур, обеспечивающих безопасность в условиях информационного и идеологического воздействия враждебно настроенных государств и оппозиционных объединений [6].

Смею согласиться с Н. Никоновой, утверждающей, что современные методики обучения должны основываться на более эффективном подходе к преподаванию, включающем в себя следующие интерактивные и инновационные формы и техники: 1) интеграция вербальных, визуальных, практико-ориентированных, проблемно-поисковых, проектных и иных видов деятельности; 2) стимулирование и активизация образовательной и научной деятельности (образовательные дискуссии, проблемные ситуации, деловые игры, творческие задания, поиск и исследования, эксперименты, конкурсы, викторины); 3) методы контроля и самоконтроля в образовательной деятельности (опрос, тестовые задания, экспертиза, вопросы для самоконтроля и т. д.) [7, с. 214].

Как показало исследование, современная система правового образования в России требует модернизации традиционных дидактических подходов с вклю-

чением современных технологий и интерактивных методик в учебный процесс, что позволит стимулировать и заинтересовать учащихся, а также побудит преподавателей изучать и использовать новые образовательные структуры, в частности визуальную, техническую, компьютерную технику, освоить новые формы и виды практических видов деятельности, привлекать других специалистов и студентов к разработке оптимальных средств формирования гражданской ответственности и правовой культуры.

Полученные результаты исследования указывают на то, что правовое воспитание личности учащегося в старших классах влияет на уровень развития и сформированности преимущественных знаний и навыков, связанных с осознанием и пониманием того, почему каждый должен изучать основы права и правовой культуры человека и общества, уметь использовать нормативные и законодательные источники, следовать благоприятным моделям поведения в обществе и стремиться внести свой гражданский вклад в благополучие государства.

Способствовать этому может внедрение улучшенных дидактических методик в учебный процесс и систему правового воспитания, что в условиях информационной неопределенности и ускоренной цифровизации может обеспечить для каждого участника данного процесса эффективный педагогический опыт для достижения восприятия, осознания, понимания и знания основ права и соблюдения иерархии правовых норм, требований и обязанностей для развития и формирования установок правового поведения в основе переосмысления, предупреждения и разрешения ситуаций в соответствии с принципами права [8].

По итогу исследования главными задачами и приоритетными направлениями в методике преподавания и воспитания молодого поколения в рамках единого механизма национальной образовательной системы являются дидактические усовершенствования подсистем и элементов общеобразовательной системы, что в совокупности представляет особый интерес со стороны научных сообществ, академических и педагогических кадров к проблеме необходимости комплексных изменений в учебном процессе, формирующем национальную правовую культуру.

Библиографический список

1. Чернобай Е.В., Корешникова Ю.Н. Дидактика и педагогический дизайн: что общего и особенного? *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2021; № 5: 177–190. DOI:10.24412/2224-0772-2021-78-177-190.
2. Абакумова И.В., Матвеева О.А. Дидактические принципы как механизм формирования правовой культуры в учебном процессе. *Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология*. 2023; № 2: 89–97. DOI:10.23947/2658-7165-2023-6-2-89-97.
3. Шамина А.С. Место правовой установки личности в структуре правосознания. *Мир науки и образования*. 2018; № 3 (15): 14.
4. *Рабочая программа воспитания для учащихся 10–11 классов MAOU «Школа № 96 Эврика-Развитие»*. 2024.
5. *Рабочая программа (ID 3313441) учебного предмета «Обществознание» (углублённый уровень) для обучающихся 10–11 классов*. 2024.
6. Kadirova Kh. Raising the legal awareness and legal culture of citizens in society. *Science and Innovation*. 2022; № 1: 415–419. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6950984>.
7. Nikonova N. Application of interactive and innovative forms and methods in legal Disciplines Teaching. *Universidad y Sociedad*. 2020; № 12 (2): 212–217.
8. Siregar H., Kemala V. Citizenship education as legal education in schools. *EDUCTUM: Journal Research*. 2023; № 2: 30–34. DOI: <https://doi.org/10.56495/ejrv21.319>.

References

1. Chernobaj E.V., Koreshnikova Yu.N. Didaktika i pedagogicheskij dizajn: chto obschego i osobennogo? *Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika*. 2021; № 5: 177-190. DOI:10.24412/2224-0772-2021-78-177-190.
2. Abakumova I.V., Matveeva O.A. Didakticheskie principy kak mehanizm formirovaniya pravovoj kul'tury v uchebnom processe. *Innovacionnaya nauka: psihologiya, pedagogika, defektologiya*. 2023; № 2: 89-97. DOI:10.23947/2658-7165-2023-6-2-89-97.
3. Shamina A.S. Mesto pravovoj ustanovki lichnosti v strukture pravosoznaniya. *Mir nauki i obrazovaniya*. 2018; № 3 (15): 14.
4. *Rabochaya programma vospitaniya dlya uchashchihся 10-11 klassov MAOU «Shkola № 96 «Evrika-Razvitie»*. 2024.
5. *Rabochaya programma (ID 3313441) uchebnogo predmeta «Obschestvoznanie» (uglublennyy uroven') dlya obuchayuschihся 10-11 klassov*. 2024.
6. Kadirova Kh. Raising the legal awareness and legal culture of citizens in society. *Science and Innovation*. 2022; № 1: 415-419. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.6950984>.
7. Nikonova N. Application of interactive and innovative forms and methods in legal Disciplines Teaching. *Universidad y Sociedad*. 2020; № 12 (2): 212-217.
8. Siregar H., Kemala V. Citizenship education as legal education in schools. *EDUCTUM: Journal Research*. 2023; № 2: 30-34. DOI: <https://doi.org/10.56495/ejrv21.319>.

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 378.147:316.77(043.3)

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-355-360

Meshkov E.P., Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, Russian State University for the Humanities, Institute of Mass Media and Advertising (Moscow, Russia), E-mail: meshkovtula@mail.ru

Lavech E.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian State University for the Humanities, Institute of Mass Media and Advertising (Moscow, Russia), E-mail: elena_vasilenko@mail.ru

Strugovets I.V., teacher (Additional Education), Moscow Presidential Cadet School n.a. M.A. Sholokhov of the National Guard of the Russian Federation, Moscow National Guard Presidential Cadets School n.a. Mikhail Sholokhov (Moscow, Russia), E-mail: A9252221088@yandex.ru

PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING MASTER'S STUDENTS IN THE MODERN COMMUNICATIVE ENVIRONMENT. The article examines pedagogical aspects of training master's degree students in the modern communicative environment, marked by global digitization and the active development of new media. The authors emphasize the necessity of adapting higher education to the changing media consumption needs of youth and transformations in the field of information technologies. Features of how master's degree students perceive modern communication processes and the functioning of new connections between the communicator and the recipient are analyzed. Negative trends associated with global digitization and the active use of electronic and digital technologies affecting the educational process are identified. Special attention is given to synergetic characteristics influencing decision-making by communication participants. The authors explore reasons behind the increased demand for professional self-development and self-education among young people, as well as significant motivational tendencies linking students with future professional activities. The scientific novelty of the work lies in the systematic study of interactions between master's degree students and the educational environment under conditions of digital communication. The practical significance consists in the possibility of applying the research results in developing educational programs and methodological materials that contribute to the effective training of specialists adapted to the requirements of modern information society.

Key words: information, communication, digitalization, artificial intelligence, master's student, perception stereotypes, media, education

The work is carried out at the Institute of Mass Media and Advertising of the Russian State University for the Humanities and at the Department of Information Support of the Military University named after Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Е.П. Мешков, канд. социол. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, Институт массмедиа и рекламы, г. Москва, E-mail: meshkovtula@mail.ru

Е.В. Лавеч, канд. пед. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, Институт массмедиа и рекламы, г. Москва, E-mail: elena_vasilenko@mail.ru

И.В. Струговец, педагог доп. образования, Московское президентское кадетское училище имени М.А. Шолохова войск национальной гвардии Российской Федерации, г. Москва, E-mail: A9252221088@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

В статье исследуются педагогические аспекты подготовки студентов-магистрантов в современной коммуникативной среде, отмеченной глобальной цифровизацией и активным развитием новых медиа. Авторы подчеркивают необходимость адаптации высшего образования к меняющимся медиапотребностям молодежи и преобразованиям в сфере информационных технологий. Анализируются особенности восприятия современных коммуникационных процессов студентами-магистрантами и функционирование новых связей между коммуникатором и реципиентом. Выявляются негативные тенденции, связанные с глобальной цифровизацией и активным использованием электронных и цифровых технологий, влияющих на образовательный процесс. Особое внимание уделяется синергетическим характеристикам, влияющим на принятие решений участниками коммуникации. Авторы рассматривают причины возросшей потребности молодежи в профессиональном саморазвитии и самообразовании, а также значимые мотивационные тенденции, связывающие студентов с будущей профессиональной деятельностью. Научная новизна работы заключается в системном исследовании взаимодействия студентов-магистрантов с образовательной средой в условиях цифровой коммуникации. Практическая значимость состоит в возможности применения результатов исследования при разработке учебных программ и методических материалов, способствующих эффективной подготовке специалистов, адаптированных к требованиям современного информационного общества.

Ключевые слова: информация, коммуникация, цифровизация, искусственный интеллект, студент-магистр, стереотипы восприятия, средства массовой информации, образование

Работа выполнялась в Институте массмедиа и рекламы Российского государственного гуманитарного университета и на кафедре информационного обеспечения Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации

Современный мир переживает стремительную цифровую трансформацию, затрагивающую все сферы человеческой деятельности, включая образование и коммуникации. Молодежь активно включается в сферу новых медиа, что требует от высших образовательных учреждений адаптации к изменяющимся медиапотребностям аудитории [1]. В условиях ускоренной цифровизации и развития информационных технологий актуальным становится исследование особенностей восприятия современных коммуникационных процессов студентами-магистрантами и разработка педагогических подходов к их подготовке в новой коммуникативной среде.

Цель данного исследования заключается в анализе педагогических аспектов подготовки студентов-магистрантов в условиях современной коммуникативной среды, характеризующейся глобальной цифровизацией и появлением новых медиа.

Ключевые задачи следующие:

1. Изучить особенности восприятия современных коммуникационных процессов представителями российского общества, функционирующими в образовательной среде вуза.
2. Рассмотреть особенности использования знаний и навыков студентами-магистрантами в профессиональной сфере, приобретенных ими в высших учебных заведениях.
3. Исследовать функционирование новых коммуникационных связей между коммуникатором и реципиентом.
4. Выявить специфические негативные тенденции, связанные с глобальной цифровизацией и использованием обществом новейших электронных и цифровых технологий.
5. Проанализировать синергетические характеристики, влияющие на принятие ключевых решений участниками коммуникаций.
6. Определить причины возросшей потребности в профессиональном саморазвитии и самообразовании современной российской молодежи.
7. Изучить значимые мотивационные тенденции, возникающие в современной молодежной среде и связывающие студентов-магистрантов с дальнейшими профессиональными интересами.
8. Раскрыть тенденции и направления развития новых медиа, уточнить их типологию и направления изучения современными исследователями массовых коммуникаций.

Научная новизна работы состоит в расширении представлений о влиянии цифровизации на образовательный процесс и коммуникацию в высшей школе. Впервые системно исследованы синергетические характеристики, влияющие на принятие решений в коммуникационных процессах между студентами-магистрантами и образовательной средой вуза. Работа обосновывает необходимость разработки новых педагогических подходов к подготовке специалистов в условиях цифровой коммуникации.

Теоретическая значимость заключается в обогащении теоретических основ педагогики и коммуникационных наук знаниями о специфике взаимодействия между коммуникатором и реципиентом в условиях современной цифровой среды. Результаты исследования позволяют глубже понять механизмы формирования стереотипов восприятия и их влияние на образовательные процессы.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения полученных результатов в практике подготовки студентов-магистрантов. Разработанные рекомендации могут быть использованы при создании учебных про-

грамм и методических материалов, направленных на повышение эффективности обучения в условиях цифровизации и развития новых медиа. Это способствует развитию профессиональных компетенций будущих специалистов и их адаптации к требованиям современного информационного общества.

В идеале человек думающий, имеющий в активе богатый социокультурный опыт, в состоянии выстраивать границы своей медиаактивности и контролировать уровень воздействия на себя окружающего информационного поля. Критическое мышление при этом служит важнейшим барьером психики для внешних манипуляций, суггестии, убеждения. Но в этом случае уровень развития критического мышления напрямую зависит от возраста человека. У студентов-магистров он стремительно развивается в сторону максимальной эффективности, у людей моложе — ограничен естественными рамками эгоцентризма. Однако исследователи показывают продолжающееся негативное влияние интернетизации на физическое, социальное и интеллектуальное развитие личности. В частности, в исследовании Л.А. Ясюковой обоснована существенная разница в интеллектуальных показателях современных подростков в сравнении с показателями мыслительной деятельности подростков 1990-х гг. Отмечается поверхностность мышления, пренебрежение качественным анализом, неадекватность прогнозирования, абсолютизация математических методов, непонимание причинно-следственных связей [2].

Сегодняшние реалии демонстрируют, с одной стороны, повсеместное внедрение искусственного интеллекта (ИИ), рост количества, разноплановость и, соответственно, популярность социальных сетей предоставляют (в первую очередь) молодежной аудитории колоссальные возможности творческого самовыражения, открывают горизонты нового типа общения, глобального и не ограниченного никакими рамками. С другой — алгоритмы интернета и ИИ разрушают мыслительные функции личности, подменяя их упрощенными функциями обращения с искусственным мозгом [3].

Отметим, что современная коммуникация в любом развитом обществе и в российском в том числе, невозможна без наличия кибернетической составляющей. Но часто за пределами исследования поля коммуникаций остается вопрос ценностных установок и умения самих коммуникаторов трансформировать передаваемую информацию объективно. Реципиент получает информацию, уже пропущенную через субъективный фильтр коммуникатора или же через фильтр средств массовой коммуникации (СМК) как уже неотъемлемых участников современного коммуникационно-коммуникативного процесса. Особенно актуально это в осуществлении коммуникации между специалистами отрасли масс-медиа, предоставляющими трансформированную ими информацию в удобном для использования обществом виде, и теми субъектами, которые задают вектор, направление или даже повестку дня для определенных социальных групп общества, выступая в качестве компетентных носителей этой информации. При этом, если не упускать из виду основную функцию массовых медиа в поддержании норм существующего порядка и власти, а именно — их надежной социальной интеграции в общество, такое коммуникативное звено представляется особо существенным элементом всей системы.

Что из себя представляет это особое связующее звено, организующее коммуникацию между носителями информации и их распространителями в массы, насколько оно развито, какая роль отведена этому взаимодействию? Эти вопросы находятся в зоне пристального внимания государственных и управляющих структур, а также молодых представителей образованного общества (студен-

тов-магистров), искренне считающих себя локомотивом его развития. Управление способами этого взаимодействия, его формирования во время совместной образовательной деятельности с педагогами и заслуживают, как нам представляется, самого пристального изучения.

Процесс подготовки таких специалистов на уровнях студент-магистр преимущественно осуществляется на базе высших образовательных учреждений гуманитарного и технического профилей.

Коммуникационно-коммуникативное звено (коммуникационное звено), состоящее из специалистов отрасли масс-медиа, являющееся структурной единицей в управляющем контуре, и стало предметом настоящего исследования. Непосредственная деятельность этого звена, его специфика и особенности развития представляются актуальными, так как оно не только организует процесс передачи важной и значимой для общества информации от носителей компетентной информации, но и напрямую либо опосредованно влияет на трактовку и восприятие информации, передаваемой через различные медиа каналы (СМК) (рис. 1).

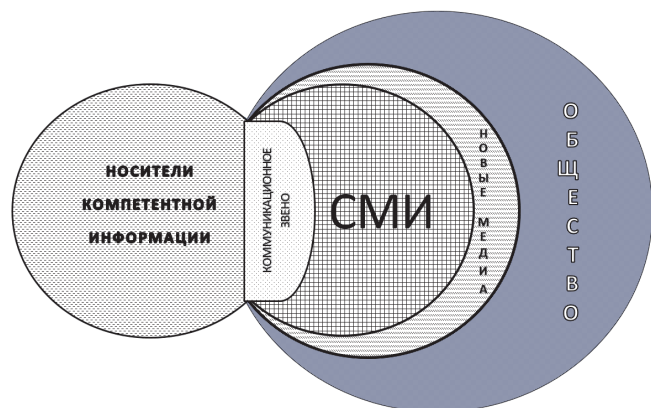


Рис. 1. Место коммуникационного звена в системе передачи массовой информации

Это звено до сих пор не имеет четкого законодательного регулирования. Такое положение дел связывается, прежде всего, с появлением и широким функционированием новых медиа, а также вызванному этими новыми тенденциями закономерному совершенствованию традиционных СМИ. Это звено, как становится понятно управленческим структурам, обладает огромным потенциалом влияния и при всей своей структурированности имеет необъятный круг задач, выполнение которых ограничивается лишь институциональными или корпоративными актами, инструкциями, руководствами, кодексами, хартиями и т. д.

В российском обществе тенденции ускоряющейся цифровизации научным сообществом оцениваются преимущественно положительно [4]. Российские исследователи Луков В.А. и Луков С.В. в 2019 г. доказали позитивное отношение россиян к цифровизации, акцентировав, правда, внимание на неоднозначности представлений различными возрастными группами. Последнее характеризует важность проведенного авторского исследования в среде студентов-магистров. Анализируя труды вышеуказанных ученых, важно отметить их выводы о положительном отношении к цифровому развитию общества образованных людей в возрасте от 30 до 45 лет, проживающих в крупных городах. У них, отмечается в исследовании, имеется четкое понимание экономических перспектив ближайшего будущего. Возрастная категория младше 30 лет и старше 60 лет не имеет строго положительной направленности суждений. Мнения разделяются, с одной стороны, на приветствие «цифры», связанное со скоростным приобретением «легких» денег и появлением большого количества новомодных слов, с другой – на восприятие «цифры» как неизбежного зла, не уступающей разрушительной силе ядерного оружия. Молодые люди в возрасте до 20 лет, с одной стороны, объективно полагают, что цифровизация – не панацея и ее могущество не стоит переоценивать. С другой – они амбициозно считают себя основными носителями цифровизации и безапелляционно – локомотивами прогресса. Люди в возрасте от 45 до 60 лет лишь косвенно связывают свое понимание прогрессивного цифрового развития общества с современными экономическими реалиями, но негативно остро реагируют на стремительное появление в обществе новых речевых дефиниций.

Современные технологии и полученные навыки в процессе использования технических и программных средств позволяют использовать в изобилии появляющиеся новации даже не имеющему специализированного образования человеку. Этот нехитрый процесс от поиска наиболее удачной идеи, принятия решения и выработки необходимого плана действий сегодня занимает сравнительно непродолжительное время. Однако важно заметить, что для человеческого творчества места в этом действе совсем не остается.

Эффективность или результативность такого действия, с точки зрения непосвященного человека, необычайно высока. Отраднo, что ранее призрачное предположение об использовании сверх возможностей без последствий для современ-

ников становится более осязаемым. Сегодняшняя реальность уже довольно четко отождествляет выполнение функций людьми лишь некой интерпретацией последовательности производимых операций определенной системой или программными алгоритмами. Особенно интересно, что стремительно развивающиеся тенденции не проявляются открыто. В краткосрочной перспективе уже может стать не важным, опытный ли специалист выполняет ту или иную задачу или обыватель. Тем более студенты-магистры искренне полагают, что достаточно хорошо осведомлены о возможностях ИИ, и при принятии решений уже без сомнений доверяют предоставленным цифровым данным и выводам.

В качестве наиболее простого примера можно провести один из эпизодов решения задачи современным обывателем и специалистом пресс-службы, выполняющим задачи по коммуникации с массмедиа вне места дислокации (на выезде). Для специалиста решение задачи будет связано с созданием и передачей актуальной информации (контента) в массмедиа средств массовой информации (СМИ) или социальную сеть. Для решения задачи обычно используется переносный персональный компьютер или его аналог. В будущем эти бесконечно обновляющиеся формфакторы объектов по обработке информации, возможно, заменят нейросети с нейрончатами.

Выполнение задачи всегда реализуется по типовому алгоритму: согласовать тематику будущего сообщения, подобрать фактический материал, продумать технологию представления сообщения аудитории, написать сообщение, оформить его (прикрепить к нему фото, рисунки, схемы, скриншоты, видеофрагмент, смонтированный ролик или исходный видеоматериал), согласовать результирующую информацию. Получив одобрение, заняться ее рассылкой (информационным агентствам, изданиям, ТВ каналам, социальным медиа и т. д.) и удостовериться в удачном завершении коммуникации.



Рис. 2. Типовой алгоритм выполнения коммуникационной задачи

У этой кажущейся обыденной задачи до начала первого действия у специалиста уже имеется соответствующий алгоритм для каждого из трех направлений по реализации задачи. Непосвященный человек (обыватель) к этому моменту не имеет даже одного четкого алгоритма действий.

У специалиста в порядке выполнения им задач для проведения коммуникации ничего не изменилось. Вместе с тем у него всегда имеется возможность реализовать любое из трех направлений.

Для выполнения задачи у специалиста имеется современный персональный компьютер или его аналог со средствами передачи информации, но с одним существенным ограничением – заряд батареи персонального устройства.

Решение специалистом будет приниматься, исходя из трех наиболее эффективных направлений (рис. 2).

1. Немедленно начать работу. Риск невыполнения задачи максимален. Ответственность возлагается на специалиста.
2. Незамедлительно выключить устройство. Риск невыполнения задачи минимален. Ответственность делится между специалистом и поставившим задачу.
3. Снизить производительность устройства. Риск невыполнения задачи минимален. Ответственность остается на специалисте.

Во всех трех направлениях специалист лично и постоянно контролирует баланс между важными взаимозависимыми составляющими – «ЗАТРАЧЕННОЕ ВРЕМЯ НА РАБОТУ», «ЭНЕРГИЯ БАТАРЕИ КОММУНИКАЦИОННОГО УСТРОЙСТВА» – «КАЧЕСТВО КОММУНИКАЦИИ».

Для непосвященного человека реализация этой задачи сравнима с выполнением простого набора функций и выглядит так же явно, как и для алгоритмов

«искусственного интеллекта». Для специалиста, развивающего навыки в современном информационном обществе, это далеко не так.

Кроме этого, прежде при использовании еще электронных и аналоговых технологий необходимо было несколько человек, обладающих отличительными по характеру действий применяемых ими навыков. Сейчас, с внедрением цифровых и современных виртуальных технологий, с этим уже справляется один. И специалисту, и обывателю понятно, что это экономическое преимущество в основном дала миниатюризация технических средств и значительное повышение вычислительных мощностей. Но ранее появившаяся мобильность не влияла на решающую роль человека и выбор направления по реализации коммуникации, пока обыватель не имел доступа к технологиям наравне со специалистом.

В связи с этим нарастающая негативная тенденция просматривается в том, что сегодняшним студентам-магистрам, а в ближайшем будущем уже управленцам для коммуникации с обществом может уже и не понадобиться специалист, ранее освободившийся по экономическим причинам от своей команды. Ведь непосвященный (обыватель), используя предоставленные искусственным интеллектом направления и алгоритмы, будет демонстрировать равную по возможностям коммуникацию с обществом, при этом, якобы, не неся ответственности за ее последствия.

Хотелось бы обратить внимание на то, что при всей неотвратимости протекающих коммуникационных процессов и роли человека в них, особую критику вызывает неуклонно растущий трансформационный темп, в котором человеку современные цифровые технологии не будут отставать жизненного пространства для естественной коммуникации (коммуникативного обмена информацией), чем очень скоро вызовут резкую поляризацию отношений.

Из-за скрытности стремительно протекающих трансформаций такие отношения между «цифровой» и «человеческой» коммуникацией будут иметь преимущественно взрывной и главным образом масштабный характер.

При общем подходе представления и стереотипы в своей основе характеризуют собой устойчивый и одновременно упрощенный образ явлений или событий в обществе, социальной группе, отдельном человеке. Эта готовая отработанная схема (шаблон) применяется повсеместно в течении всей нашей жизни и деятельности. Упрощая жизнь человека, эти схемы не просто находятся внутри общества или человека, а зачастую, выступая в качестве шаблона, повышают ее комфорт.

В современных условиях именно эти схемы используются главным образом в многочисленных алгоритмах и программах модернизируемого ИИ. Современные активно развивающиеся информационные технологии эти алгоритмы причудливым образом соединяют, получая захватывающие результаты, но по факту на первоначальном этапе оказывающиеся только эффектными.

Сегодня такие шаблоны (особенно применяемые в цифровой среде) часто критикуются исследователями, так как именно в них очень быстро обнаруживаются колоссальные недоработки, оказывающие катастрофическое воздействие на принимаемые решения. Такие тенденции обнаруживают себя и в научной среде. Они в своей основе пока проявили себя в социальной стратификации, научной производительности, анализе цитирований, дублирования, производства и воспроизводства исследований, признания заслуг, научных споров, выноса этих споров в ненаучную сферу или на обозрение общественности и т. д. [5].

Анализ коммуникационных процессов обнаруживает также тот факт, что в современном понимании даже устоявшаяся типология СМИ, неоднократно подвергаясь критике, изменяется. В основном изменения происходят в угоду политики либо с целью подготовки необходимого количества специалистов для оказания необходимого влияния на конкретное общество или определенную социальную группу. Активность изменений вышеуказанной типологии прежде всего была связана с резкой открытостью сведений, появлением в информационном поле новых медиа и их быстрое встраивание в общую картину представлений и коммуникаций организаций (партий, институтов, корпораций, традиционных СМИ и т. д.) с обществом. Ранее строго вертикальные связи стали медленно трансформироваться в горизонтальные, при этом овладевающие объемными площадями коммуникационно-коммуникативного процесса. Развитие технологий, особенно виртуальных, стали проявлять ранее закрытые инновационные исследования, где исследователи установившуюся традиционную типологию СМИ

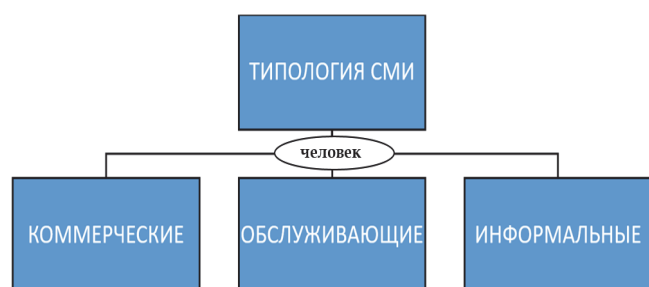


Рис. 3. Типология СМИ (по объектно-предметным признакам с человеком как основным его элементом)

стали подвергать критике, обвиняя ее в узости. При этом в предложенных ими классификациях демонстрировались совершенно другие тенденции: коммерческие (качественные, массовые, квалюиды); обслуживающие (самодельные, гражданские, блогосфера); информальные (государственные, муниципальные, партийные, конфессиональные, корпоративные и т. д.) [6].

В такой типологии традиционные СМИ, с которыми работают в приоритетном порядке специалисты коммуникативного звена в управляющем контуре, занимают нишу «прессы влияния», где объекты информационной деятельности отделены от субъектов специальным образом. О таком инновационном подходе к типологии СМИ ни обыватель, ни «искусственный интеллект» не могут и не могли иметь представлений. В связи с этим инновационная типология не входила ни в обучающие, ни в познавательные программы, соответственно, и не нуждалась даже в программной индексации имеющихся баз данных. Она осуществляла лишь количественный сбор проявлений творчества человека.

Делая вывод, целесообразно предположить, что в качестве основного элемента коммуникации в такой инновационной типологии может выступать только человек, и именно как специалист высокого уровня, а не некий субъект (обыватель), выполняющий определенные функции (рис. 3).

На современное общество, равно как и на человека-специалиста в той или иной области, оказывают довлеющее влияние представления и стереотипы. Они же и обуславливали избирательность человека к оценке любой информации, даже если она проявляет активность очень короткий промежуток времени. Более того, если проанализировать труды коммуникативистов 60-ых годов прошлого столетия, становится очевидно: в процессе принятия решения российским чиновником любого уровня четкая структура действий реализуется также, как и 60 лет назад, по строго заданному алгоритму [7; 8]. Однако с 20-ых годов нового тысячелетия в российской административной системе незаметно начал себя проявлять новый важный этап этого алгоритма.

Будет совершенно объективным утверждать, что и для современной цифровизированной системы последовательность прохождения этапов, выработанных исследователями еще в советский период, не будет играть существенную роль, в связи с тем, что информационная система хоть и претерпела статус высокоскоростной-автоматизированной, но осталась также жестко структурированной и имеет всю ту же вертикаль при принятии решений. И это при том, что объем потока информации на субъект многократно увеличился при прежней скорости принятия решения. Имеющиеся стереотипы и представления только увеличили свою значимость, конкретизировав условия и каналы получения информации.

В настоящее время подвергается сомнению тот факт, что человек (в данном случае студент-магистр), коммуницируя в различных социальных процессах для получения знаний и навыков через образование, освоение специальностей или же получая доступную информацию от предшествующего поколения, каждый раз успешно адаптировался к любой из систем, а затем последовательно развивался. Для него неважно, общественная или социальная система, в которой протекало его развитие (преобразование картины мира). При этом в этом случае творчество для студента-магистра всегда выступало локомотивом развития по-



Рис. 4. Место и функции предварительного этапа в алгоритме принятия решения

лученного опыта. Именно так каждый раз в нем запускался новый творческий процесс.

Проводя сравнительный анализ подхода современного российского общества, функционирующего в демократической системе начала 2024 г., и идеологической системой советского образца прошлого столетия, мы отметили, что исходным в подготовке решения стал «предварительный» этап (рис. 4). Он содержит, прежде всего, первичный сбор, переработку и подготовку информации о внутреннем состоянии уже функционирующей информационной системы и ее окружении. Появлению этого нового этапа способствовала целенаправленная цифровизация российской административной системы [9–19]. Далее, в соответствии с предложенным ранее алгоритмом опять будет определяться конкретная ситуация, сопоставляться выбранная цель или задачи. Следовательно, современный скоростной обмен данными теперь позволяет субъекту из имеющихся расхождений между ситуацией и целью точнее определить и сформулировать проблему, ради устранения которой и будет приниматься соответствующее решение. Но только теперь оно будет более выверенным. Однако следует заметить, это никак не ускорит процесс его принятия, сделав его просто несколько асимметричным. Наоборот, замедление процесса принятия решения при увеличивающихся объемах и скорости информационного потока обратит внимание его принимающего на важность новых проявившихся процессов, ранее себя никак не обнаруживавших на последующих этапах.

Наряду с этим выбор информации для принятия решения будет осуществляться всегда только человеком, причем строго в соответствии с имеющимися субъективными параметрами, независимо от масштабов или географии его влияния. Все иные пути будут им игнорироваться вследствие того, что субъект в этот момент всегда будет находиться с информацией один на один. Им во внимание не будут приниматься закономерно появляющиеся противоречия и логика происходящих событий, тем более реализующихся в действительной системе ценностей того или иного общества. А вот любая последующая информационная деятельность, предваряющая в жизнь уже принятое решение, будет для субъекта всегда новым систематизированным знанием о действительности. Отсюда подразумевается, что и общество информация будет излагаться доступным языком в аргументированной для его понимания системе координат. Но это уже будут делать специалисты в соответствии с заданными требованиями принятого ранее решения.

В нашем случае реальностью будет то, что для субъекта, принимающего решение, не будут являться ценностью знания о том, что стереотипы формируются преимущественно в результате неоднократного восприятия наиболее ярких фактов одного и того же события, которые подаются по множеству различных информационных каналов с высокой интенсивностью. Субъективная оценка всех событий будет приниматься им как единственно правильное представление реальности, не нуждающееся в доказательствах или дополнительной верификации. В этом случае весь комплекс медиаиндустрии будет являться не просто оружием, а оружием массового воздействия, обладающим сверхвозможностями как по выбору воздействия, так и его избирательности. Однако необходимо четко представлять, что влияние этого оружия будет распространяться как на общество, так и на конкретный субъект, причем в равной степени. А вот восприятие информации будет происходить не только в разных степенях, но и в несоответствии личным целям, интересам и потребностям.

Особенно важно, что смоделированный субъектом стереотип будет множиться и в конечном итоге сведет на нет индивидуальность и человеческое творчество, воспринимающее новый стереотип как обновленную, но все же реальность.

Ростки этих взаимосвязанных воздействий были замечены в 60-х годах предыдущего столетия немецким социальным философом и социологом Теодором Адорно, который утверждал, что идеалы конформизма и сговорчивости выражаются в форме довольно четко очерченных предписаний того, что не надо делать и что надо. При этом читатель получает информацию, что конфликты – фикция, а человеком манипулируют с помощью социальных норм.

Используя эту особенность, субъект вынуждает информальные СМИ или «прессу влияния» отвлекать общество от реальности, не осознавая, что становится заложником всех негативных ситуаций для социальных медиа. Положение субъекта еще и отягощается тем, что у него нет осознания того, что закладка образа необходимого стереотипа произошла еще на предварительном этапе. Хотя общеизвестно, что предстоящие события всегда персонифицируются людьми на примерах актеров, шоу, передач или программ, но качества будущих лидеров всегда псевдоанализируются лишь через социальные медиа, театры, места общего пользования, публицистику. А любые конфликтные ситуации трансформируются из общественных в личные, если на них нет возможности оказать должное влияние, как с информацией, бесконтрольно распространяемой по социальным сетям и мессенджерам.

Человек, равно как и студент-магистр, – это мыслящее, эмоционально и глубоко чувственное существо, и всякая информация не просто будет транслироваться в общество, она всегда надежно оседает в разуме, в сердце и душе самого субъекта.

Для борьбы со стереотипами вся мощь научно-технического и информационного прогресса за более чем 30 лет позволила разработать множество математических алгоритмов по выполнению рутинной работы без привлечения челове-

ка, отведя ему роль творца. Такие алгоритмы стали привилегированно называть ИИ. Но восприятие обществом информации все же не стало свободным. Оно стало жестко подчиняться коммуникативным технологиям, с одной стороны, тесно связанным с кибернетикой, с другой – не подразумевающие ни творческого течения, ни его творческого старта.

Постоянно догоняя прогрессирующие алгоритмы, человек давно вынужденно исполняет определенные функции. Именно с этого момента общество обрело себя на постоянную модернизацию и усовершенствование, следуя лишь по пути непрекращающегося развития алгоритмов.

К примеру, работа редактора даже в традиционных СМИ перед публикацией материала в наше время стала другой. Иногда номер газеты или журнала делается одним человеком, который и пишет, и редактирует, и верстает, и объясняется с заказчиком. Для них доминантой развития стал режим демоверсий.

Труд становится неприятным, если в нем не применяются новые алгоритмы современной социальной жизни. Человек начинает истреблять в себе человека, творчество – это ненужная роскошь, а в некоторых случаях оно становится даже рудиментом. В таком обществе основным универсальным элементом становится информация, а не коммуникация, без которой человек не может ни функционировать как личность, ни существовать как индивид.

В цифровом и перспективном виртуальном мире с новой силой начинают проявлять себя призрачные представления, что именно передовые информационные системы могут определять информацию, какую должен получить человек и какую функцию ему выполнять, а не как было ранее: стартовая информация получалась преимущественно посредством приобретения индивидуального или опосредованного опыта, естественно, с толикой присущей только человечеству творчества.

В связи с этим можно утверждать, что наиболее яркие представители современного информационного общества, понимающие, что оперативная осведомленность – всего лишь возможность для дальнейшего размышления, никогда не позволят себе проявлять поспешность. Особенно при принятии ключевых решений. Они своевременно исключают генерирование возможных домыслов и пустых сенсаций. Но, с другой стороны, люди, имеющие неограниченную власть или деньги, становятся совершенно бессильными перед выполняемыми ими различными социальными ролями, существенно более объемными и содержательными, чем у ее рядовых членов, а значит, стереотипность их действий в принятии решений будет продолжать генерироваться и, соответственно, тормозить весь процесс развития общества, если эти решения не станут асимметричными и творческими по своей сути.

В заключение отметим, что, обращая внимание на коммуникационно-коммуникативное звено, связывающее обладателя компетентной информацией с транслирующей ее в массы, авторы отдали предпочтение именно человеческому фактору, который формируется под влиянием множественного числа условий, при которых создавалось субъективное представление специалистов изучаемого звена. Оказалось, что для общества не существенно, как это звено именуется – пресс-службой, управлениями информации, связями с общественностью и СМИ, PR-службами или PR департаментами, а в политике, связанной еще и с GR деятельностью. Основными компонентами этого звена являются уже сегодняшние студенты-магистры, а в будущем – специалисты высокого уровня подготовки. Важным является и то, что представители этого звена профессионально занимаются коммуникацией с обществом (людьми), должны учитывать в своей деятельности не только ориентиры и тенденции современной коммуникации. Им необходимо научиться отдавать себе отчет в том, что в современном обществе все без исключений направления представляют синергетическую фактуру современных коммуникаторов, имеющих огромное количество данных и из управляющих, и из управляемых областей влияния.

На коммуникативном уровне представлять, что созданные гигантские хранилища информации хот и будут находиться под управлением современных информационных систем, алгоритмов искусственного интеллекта, но на новый уровень применения информации их выведет только человеческий интеллект, реализуемый в творчестве. Только в этом случае станет действительно возможным использовать всю сумму накопленных знаний, а не только считающихся приоритетными в настоящее время.

Стереотипы, являющиеся основой фундамента коммуникации, всегда будут присутствовать как в сознании личности студента-магистра, так и в сознании всего общества, независимо от вектора развития коммуникации, даже в современной, стремительно развивающейся информационной среде. Однако они не могут обладать характеристиками неизбежности и в зависимости от их приоритетности будут обязательно подвергнуты трансформации со стороны государства, общества, личности.

Глубина и полнота усвоения информации человеческим интеллектом находится в непосредственной зависимости от совпадений или расхождений в его установках, которые под воздействием стремительно обновляемой и объемной информации вынуждены постоянно претерпевать значительные изменения.

Любой человек, в данном случае студент-магистр, независимо от уровня образования и приобретенного опыта в процессе цифровой или естественной коммуникации, всегда осознает, что без его участия (форму участия определяет каждый его участник) информация в любых объемах, любой приоритетности становится либо невостребованной, либо неликвидной.

Ясность или определенность, к которой стремится общество, государство и личность, заключается в том, чтобы созданные человеком электронные, цифровые, виртуальные, информационные, компьютерные, нейротехнологические и другие перспективные системы всегда являлись лишь вспомогательным эле-

ментом для всех ключевых процессов, протекающих как в традиционном индустриальном, так и в постиндустриальном, информационном или любом другом развивающемся обществе. Это необходимо ясно представлять при реализации активных методов обучения.

Библиографический список

1. Назаров М.М. *Медиа: Аудиторные тренды. Человек в современной российской медиасреде*. Москва: ЛЕНАНД, 2023.
2. Ясюкова Л.А. Изменение типа интеллекта подростков за период с 1990 г. по 2020 г. *Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен*. Москва: Институт психологии РАН, 2020: 496–505.
3. Демиденко А.С. Социальная инфантильность российской молодежи: специфика научного дискурса. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2018; Т. 10, № 3-1: 143–149.
4. Луков В.А., Луков С.В. Цифровизация в России: человеческое измерение. *Знание. Понимание. Умение. Социология и жизнь*. 2020; № 1: 92–99. DOI: 10.17805/zpu.2020.1.7.
5. Желтос И.В. *Социология науки*. Перевод с французского С.А. Гашкова. Москва: Издательский дом Высшей школы экономики, 2017.
6. Фатеева И.А. О типологических доминантах средств массовой информации и об опыте создания их нелинейной типологии. *«Знак»: проблемное поле медиаобразования*. 2010: 91–95. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologicheskikh-dominantah-sredstv-massovoy-informatsii-i-ob-opyte-sozdaniya-ih-nelineynoy-tipologii/viewer>
7. Елчанинова О.В. Роль социальной информации и математических методов в выработке управленческих решений. *Научное управление обществом*. Выпуск 3. Москва: Мысль, 1969: 224–226.
8. Григоров В.М. Роль экспертов в выработке управленческих решений. *Научное управление обществом*. Выпуск 3. Москва: Мысль, 1969: 334.
9. *Стратегическое направление в области цифровой трансформации государственного управления*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22.10.2021 г. № 2998-р. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408634367/>
10. Adorno T. Television and the Pattern of Mass Culture. *Mass Communications*. Urbana, 1966.
11. Русина В.В. К вопросу о подготовке редакторов периодики. *Высшее образование в России*. 2008; № 10: 97–105.
12. Афанасьев В.Г. *Социальная информация и управление обществом*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
13. Леонтьев Б.Б. Теория современного общества. *Мониторинг правоприменения*. 2022; № 2 (43): 46–53. DOI: 10.21681/2226-0692-2022-2-46-54.
14. Паниотто В.И., Максименко В.С. *Количественные методы в социологических исследованиях*. Киев: Наукова думка, 1982.
15. Урсул А.Д. *Информация*. Москва: Мысль, 1971.
16. Лихванцев В.В., Ядгаров М.Я., Берикашвили Л.Б., Каданцева К.К., Кузовлев А.Н. Определение объема выборки. *Анестезиология и реаниматология*. 2020; № 6: 77–87. DOI: 10.17116/anaesthesiology202006177.
17. *Доктрина информационной безопасности Российской Федерации*. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 5 декабря 2016 г. № 646. Available at: <https://rg.ru/documents/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html>
18. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 г. № 809. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>
19. *Стратегическое направление в области цифровой трансформации государственного управления*. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 22 октября 2021 г. № 2998-р. Available at: <http://static.government.ru/media/files/d3ucIO4ZFgNkmxCPBxbl4OaMPALuGdQ.pdf>

References

1. Nazarov M.M. *Media: Auditor trends. Chelovek v sovremennoj rossijskoj mediasrede*. Moskva: LENAND, 2023.
2. Yasyukova L.A. Izmenenie tipa intellekta podrostkov za period s 1990 g. po 2020 g. *Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nyh peremen*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2020: 496-505.
3. Demidenko A.S. Social'naya infantil'nost' rossijskoj molodezhi: specifika nauchnogo diskursa. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2018; T. 10, № 3-1: 143-149.
4. Lukov V.A., Lukov S.V. Cifrovizatsiya v Rossii: chelovecheskoe izmerenie. *Znanie. Ponimanie. Umenie. Sociologiya i zhizn'*. 2020; № 1: 92-99. DOI: 10.17805/zpu.2020.1.7.
5. Zhengra I.V. *Sociologiya nauki*. Perevod s francuzskogo S.A. Gashkova. Moskva: Izdatel'skij dom Vyshej shkoly `ekonomiki, 2017.
6. Fateeva I.A. O tipologicheskikh dominantah sredstv massovoj informacii i ob opyte sozdaniya ih nelinejnoj tipologii. *«Znak»: problemnoe pole mediaobrazovaniya*. 2010: 91-95. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-tipologicheskikh-dominantah-sredstv-massovoy-informatsii-i-ob-opyte-sozdaniya-ih-nelineynoy-tipologii/viewer>
7. Elchaninova O.V. Rol' social'noj informacii i matematicheskikh metodov v vyrabotke upravlencheskikh reshenij. *Nauchnoe upravlenie obschestvom*. Vypusk 3. Moskva: Mysl', 1969: 224-226.
8. Grigorov V.M. Rol' `ekspertov v vyrabotke upravlencheskikh reshenij. *Nauchnoe upravlenie obschestvom*. Vypusk 3. Moskva: Mysl', 1969: 334.
9. *Strategicheskoe napravlenie v oblasti cifrovoj transformacii gosudarstvennogo upravleniya*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 22.10.2021 g. № 2998-r. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408634367/>
10. Adorno T. Television and the Pattern of Mass Culture. *Mass Communications*. Urbana, 1966.
11. Rusina V.V. K voprosu o podgotovke redaktorov periodiki. *Vyshee obrazovanie v Rossii*. 2008; № 10: 97-105.
12. Afanas'ev V.G. *Social'naya informaciya i upravlenie obschestvom*. Moskva: Knizhnyj dom «LIBROKOM», 2013.
13. Leont'ev B.B. Teoriya sovremennoho obschestva. *Monitoring pravoprimeneniya*. 2022; № 2 (43): 46-53. DOI: 10.21681/2226-0692-2022-2-46-54.
14. Paniotto V.I., Maksimenko V.S. *Kolichestvennye metody v sociologicheskikh issledovaniyah*. Kiev: Naukova dumka, 1982.
15. Ursul A.D. *Informaciya*. Moskva: Mysl', 1971.
16. Lihvancev V.V., Yadgarov M.Ya., Berikashvili L.B., Kadanceva K.K., Kuzovlev A.N. Opredelenie ob'ema vyborki. *Anesteziology i reanimatologiya*. 2020; № 6: 77-87. DOI: 10.17116/anaesthesiology202006177.
17. *Doktrina informacionnoj bezopasnosti Rossijskoj Federacii*. Utverzhdena Ukazom Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 5 dekabrja 2016 g. № 646. Available at: <https://rg.ru/documents/2016/12/06/doktrina-infobezobasnost-site-dok.html>
18. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskikh duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 g. № 809. Available at: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502>
19. *Strategicheskoe napravlenie v oblasti cifrovoj transformacii gosudarstvennogo upravleniya*. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 22 oktyabrja 2021 g. № 2998-r. Available at: <http://static.government.ru/media/files/d3ucIO4ZFgNkmxCPBxbl4OaMPALuGdQ.pdf>

Статья поступила в редакцию 08.01.25

УДК 378.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-360-363

Muller O.Yu., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Professional and Further Education Pedagogy, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: muller_ou@surgu.ru

METHODS OF IDEA GENERATION IN CONDITIONS OF PROJECT ACTIVITIES. The basis of project activities is forming of students' cognitive abilities, an ability to make their own conclusions, as well as the formation of creative and inventive thinking. The project method makes it possible to make the learning procedure interesting, exciting and, therefore, extremely effective. The article considers methods of generating ideas in conditions of students' project activities. During the experiment, a creative project is implemented, the use of which involves design thinking: completing tasks on their decoding and interpretation, independent creative work, using Ob Ugrians' ornaments in practical activities to decorate household items. Expert and independent assessments during the pilot work confirmed the effectiveness of the applied methodology. Results of the study indicate that the effectiveness of the implementation of project activities is largely determined by the flexibility of the approach to teaching the applied methods and the created conditions of the educational environment, contributing to the formation of a positive attitude of students to the proposed educational projects.

Key words: method, project, idea generation, student, design thinking

О.Ю. Муллер, канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: muller_ou@surgu.ru

МЕТОДЫ ГЕНЕРАЦИИ ИДЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В основе проектной деятельности лежит формирование у студентов познавательных способностей, умение создавать собственные умозаключения, а также формирование креативного и творческого мышления. Метод проектов дает возможность делать процедуру обучения интересной, очень увлекательной и по этой причине крайне эффективной. В статье рассматриваются методы генерации идей в условиях проектной деятельности студентов. В ходе эксперимента реализован творческий проект, выполнение которого предполагало дизайн-мышление: выполнение заданий по их расшифровке и трактовке, самостоятельную творческую работу, использование орнаментов обских угров в практической деятельности для украшения предметов быта. Экспертная и независимая оценки в ходе опытно-экспериментальной работы подтвердили эффективность примененной методики. Результаты исследования указывают на то, что эффективность реализации проектной деятельности во многом определяется гибкостью подхода к обучению, применяемыми методиками и созданными условиями образовательной среды, способствующими формированию положительного отношения студентов к предлагаемым образовательным проектам.

Ключевые слова: метод, проект, генерация идей, студент, дизайн-мышление

Современные вызовы требуют от специалистов умения интегрировать знания из разных областей. Проектная деятельность способствует развитию таких междисциплинарных компетенций, так как студенты часто работают над проектами, требующими знаний из различных дисциплин. Например, при разработке IT-продукта могут потребоваться навыки программирования, дизайна, маркетинга и управления проектами. В процессе работы над проектом они учатся решать реальные задачи, анализировать информацию, принимать решения и нести ответственность за результат. Это особенно важно для подготовки к профессиональной деятельности, где умение работать в команде, управлять временем и ресурсами является ключевым фактором успеха. Проекты часто направлены на разработку инновационных решений и создание новых продуктов. Это стимулирует креативность и изобретательность студентов, а также способствует развитию предпринимательских качеств. Многие успешные стартапы начинались именно со студенческих проектов. Независимо от масштабов проблемы и структуры решаемых задач, в рамках реализации проектной деятельности необходимо создать алгоритм мышления, выраженный такими этапами, как анализ ситуации и выявление проблемы, разработка концепции, генерация идей и т.д. [1]. Поэтому актуальность проектной деятельности студентов обусловлена такими ключевыми факторами, как практическая направленность, развитие навыков XXI века, междисциплинарный подход, поддержка инновационного мышления.

Исходя из вышеизложенного, цель исследования – анализ эффективности применения методов генерации идей в условиях проектной деятельности. Метод проектов дает возможность делать процедуру обучения интересной, увлекательной и поэтому крайне эффективной.

Поставленной цели соответствуют задачи:

- рассмотреть способы генерации идей;
- проанализировать методы генерации идей;
- рассмотреть эффективность применения метода дизайн-мышления в процессе проектного обучения.

Методы исследования, использовавшиеся при написании настоящей статьи, включают литературный обзор, обобщение, анализ, сравнение, эксперимент.

Научная новизна исследования заключается в формировании этнокультурных компетенций будущих педагогов. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что его результаты обогащают теорию и методику профессионального образования в сфере проектного обучения; дополняют научные представления об эффективности применения метода дизайн-мышления в процессе проектного обучения, рассмотрены этапы проектно-творческой деятельности.

Практическая значимость заключается в определении степени влияния формируемых компетенций на эффективность работы преподавателя вуза и в описании метода дизайн-мышления в рамках процесса обучения студентов; полученные результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания дисциплин гуманитарного цикла в вузе и позволяют преподавателям вуза найти эффективное применение в обучении.

Способ генерации идей – условный набор действий субъекта, направленных на поиск решения определенной проблемы. Одним из таких способов поиска новых идей и решений является интуитивный, предполагающий применение опыта, креативности и личной интуиции. Решение (идея) в данном случае приходит в результате некоей спонтанности мыслительных действий, за которые в разной степени отвечают сознание и бессознательное. При «рациональном» способе мыслящий субъект осознанно и целенаправленно выстраивает умозаключения с конкретной целью, руководствуется правилами логики и, возможно, использует конкретные приемы, методы и способы рассуждения (дедукция, индукция или др.). Логическая последовательность шагов приводит к ожидаемому результату.

В проектной деятельности, как правило, применяют «рациональный» способ генерации идей, т. к. сама научная теория предполагает возможность получения контроля над основными аспектами мыслительной деятельности, что обычно невозможно тогда, когда упор делается на интуицию. Соответственно, генерация идей в теории проектной деятельности предполагает использование конкретных методов: сознательных способов достижения цели, предполагающих выполнение определенного набора (алгоритма) действий. Однако следует помнить, что практика комбинирования рациональных и интуитивных способов ведет к творческим и успешным проектам.

Существует достаточно большое количество методов генерации идей, среди которых многие в последнее время получают широкое применение и признание в образовательной деятельности [2].

В образовательной практике *метод мозгового штурма* считается одним из самых эффективных и достаточно простым в применении, известным с конца 1930-х гг. [3]. Следует отметить, что данный метод изначально ориентирован на коллективный поиск решения, т. к. группа людей имеет больший потенциал в изучении проблемы, чем отдельно взятый человек. Кроме того, в коллективе появляется больше возможностей для уточнения и развития идей. Современным россиянам метод может быть знаком по телевизионной передаче (игре) «Что? Где? Когда?», в которой наглядно демонстрируется суть метода: команда знатоков по правилам игры должна за одну минуту, применяя метод мозгового штурма, найти ответ на поставленный ей вопрос.

Содержание данного метода заключается в следующем: вначале выбираются участники, которые будут генерировать идеи, при этом важно создание доверительной атмосферы, исключающей конфликтность и разногласия в коллективе. Для обеспечения большего контроля может быть выбран лидер команды (модератор, фасилитатор), который может взять на себя функцию фиксации наилучших идей. Например, такой лидер команды обычно имеется в командах знатоков в телепередаче «Что? Где? Когда?».

В ходе обсуждения, как правило, проходящем достаточно недолго, все наилучшие идеи фиксируются (записываются или запоминаются), одна из них может быть впоследствии рассмотрена подробнее. Однако основной задачей первого этапа в данном методе является получение наибольшего количества идей, поэтому учитываются практически любые, даже на первый взгляд абсурдные идеи. На условно втором этапе наиболее интересные идеи анализируются подробно. Допустимо сопоставлять их с другими идеями, исключая при этом явно неподходящие среди выбранных. В итоге, как правило, остается несколько «наилучших» идей, среди которых проходит окончательный выбор.

Метод «Brainwriting» (или метод «6-3-5») появился как разновидность метода мозгового штурма благодаря эксперту по маркетингу Бернанду Рорбаху в 1969 году [4]. С методологической точки зрения между этими методами нет существенных отличий, кроме одного, которое заключается в том, что при методе «Brainwriting» все члены команды записывают свои идеи одновременно друг с другом, поэтому само обсуждение проходит менее активно: вместо этого происходит обмен бумагами с записанными на них идеями других членов команды.

Как следует из альтернативного названия метода «6-3-5», его классическая версия предполагает следующие условия:

- наличие шести участников;
- по сигналу (модератора) каждый участник записывает три свои идеи;
- на запись идей предоставляется пять минут.

По истечении указанного времени происходит обмен записями между участниками команды, сидящими рядом друг с другом. После этого процесс повторяется сколько угодно раз, с учетом того, что у каждого участника постепенно появляется больше информации для размышления благодаря обмену идеями. В итоге все идеи озвучиваются и обсуждаются, после чего принимается решение.

Метод «синектика» (от англ. «synectics»; в переводе с древнегреческого – «совмещение разнородных элементов») разработан Джорджем М. и Уильямом Дж.Дж. Гордоном в 1950-х годах в Отделе дизайна изобретений Артура Д. Литтла [5]. Авторы метода при его разработке пытались исследовать творческий процесс *in vivo*, когда он происходит. Они предположили, что данным процессом возможно управлять, если узнать, как он происходит: благодаря пониманию эмоциональных и иррациональных элементов проблемы или идеи группа может добиться большего успеха. Синектика как метод наиболее требователен, чем мозговой штурм, поскольку процесс его использования сложен и требует больше времени и усилий. Кроме того, успех методологии синектики во многом зависит от навыков фасилитатора. Однако все в конечном итоге сводится к задействию оригинального творческого мышления. При этом четкого порядка действий при применении метода нет. Например, берется ключевое слово и к нему подбираются аналогии. При этом предполагается отказ от очевидных путей решения проблемы, с которой связано взятое слово. Существует пять видов таких аналогий: прямая (поиск четкой аналогии по фактам), личная (постановка себя на место объекта), символическая (рассмотрение объекта в абстрактных

понятиях), образная (замена предмета изучения другим) и фантастическая (допущение включения невозможного в ситуацию).

Метод «шесть шляп» традиционно относится к категории методов развития оригинального творческого мышления. Применяя его, каждый участник «надевает» определенную шляпу, каждая из которых символизирует разные взгляды на проблему и подходы к ее решению. Все это теоретически способствует становлению целостного мнения о проблеме. В отличие от метода мозгового штурма, данный метод предполагает не исключение идей, а их сосуществование и дополнение. Белая шляпа предполагает сосредоточение на имеющихся фактах, при которой активно работает рациональное мышление. Красная шляпа отражает взаимодействие интуитивного познания и тесно связанных с ним чувств и эмоций. Черная шляпа связана с критикой и с «разумным скептицизмом», а желтая шляпа предполагает прямо противоположное. Зеленая шляпа отвечает за оригинальность и креативность, а синяя шляпа – за обобщение и выработку решения.

«Морфологический ящик» как метод апеллирует к когнитивной теории и предполагает предоставление проблемы в виде матрицы (таблицы), отражающей изучаемые аспекты. Такой метод позволяет разделить изучаемый объект на составляющие для поиска решения проблем: составляется морфологическая матрица (таблица). На вертикальной оси матрицы размещаются признаки исследуемого объекта, на горизонтальной оси – значения этих признаков, при этом также записываются различные варианты признаков (рис. 1).



Рис. 1. Алгоритм применения метода «Морфологический ящик»

Иневерсия как метод предполагает ориентирование мышления на неожиданные, нестандартные направления, заведомо противоречащие традиционным взглядам и убеждениям, которые диктуются формальной логикой и здравым смыслом. В теоретической основе метода заложены законы дуализма и диалектики. Так, например, если проблему не удастся решить традиционным образом, двигаясь от начала к финалу, возможно попробовать решить ее, двигаясь от завершения к началу.

При применении метода фокальных объектов задействованы ассоциации, а в качестве фокального объекта принимается некий объект усовершенствования (рис. 2).

Метод контрольных вопросов также относится к методам активизации творческого мышления. В данном случае используются «наводящие вопросы». В теории принято использовать стандартные наборы вопросов от разных авторов, которые подходят для решения практически любой задачи (рис. 3).

Метод ментальных карт базируется на когнитивистике. Суть его заключается в «воссоздании» связей между изучаемым объектом (проблемой) и различными его составляющими (асpekтами). Для этого отмечаются ассоциативные связи между ними, отражающиеся на самих понятиях и словах: по-

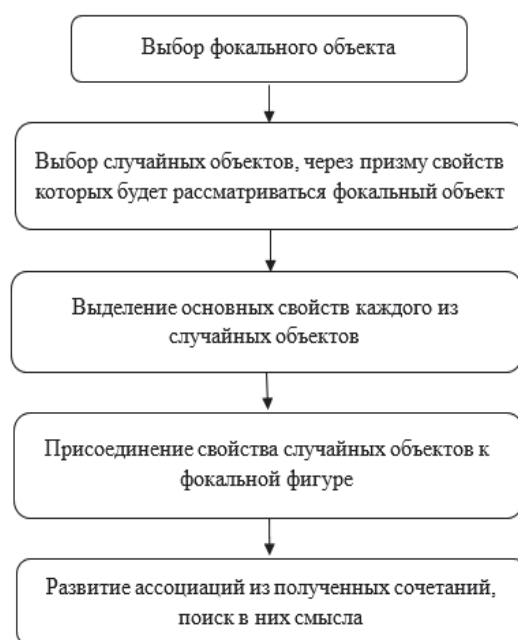


Рис. 2. Алгоритм применения метода фокальных объектов

следние фиксируются, например, на бумаге и соединяются линиями, которые и отражают ассоциативные связи. В конечном итоге и получается «ментальная карта», анализ которой теоретически позволяет наглядно рассмотреть суть проблемы и ее различные аспекты. При создании ментальной карты учитываются свойства ассоциативной сети [6]. Например, для запоминания используется объект (термин, слово, явление, образ и т. п.), представленный яркой картинкой, причем значительное влияние может оказывать сочетание различных типов эмоционально-чувственного восприятия (синестезия).

«Дизайн-мышление» представляет собой один из типичных для способов активизации творческого мышления методов, отличающийся отсутствием строгого алгоритма его применения. Однако определенная методология все же признается. Так, по данным экспертов CareerFoundry, при применении метода следует руководствоваться четырьмя базовыми правилами: человечность («гуманизм»), неопределенность (нестандартность мышления), редизайн и осязаемость [7]. Общий алгоритм применения метода дизайн-мышления возможно представить следующим образом (рис. 4).

Рассмотрим эффективность применения метода «дизайн-мышления» в процессе проектного обучения, представленного разными по уровню сложности и содержанию проектными заданиями [8]. По итогам освоения дисциплины «Основы проектной деятельности» были реализованы творческие дизайн-проекты, направленные на формирование этнокультурных компетенций будущих педагогов на основе изучения орнаментов коренных народов Югры [9].

Проект заключался в разработке дизайна рекламы, связанного с орнаментами коренных народов Югры (ханты и манси). Студентам можно было использовать предметы культуры обских угров. В соответствии с разработанными компонентами этнокультурной компетенции будущих педагогов участие в проектной деятельности студентов предполагалось в несколько этапов: эмпатия (студентов ознакомили с традиционной культурой, включая орнаменты ханты и манси, чтобы они смогли поставить себя на место коренных народов, для которых созда-



Рис. 3. Метод контрольных вопросов



Рис. 4. Алгоритм применения метода «Дизайн-мышление»

Библиографический список

1. Макаренко О.Г., Лазарев В.Н. *Креативный менеджмент*. Ульяновск: УлГТУ, 2011.
2. Стрижов А.Н. *Технология проектной деятельности*. Череповец: ЧГУ, 2021.
3. Рассел Дж. *Метод мозгового штурма*. Москва: VSD, 2012.
4. Ильченко Е.Н. *Управленческое решение: разработка, принятие и реализация*. Курган: Изд-во Курганского государственного университета, 2016.
5. Котенко В. Делаем известное странным, а странное известным – как работает метод синектики. Available at: <https://sorokin.club/post/1538/>
6. Муллер О.Ю. Ментальные карты как средство визуализации информации в развитии когнитивных способностей студентов. *Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета*, 2023; № 1: 76–82.
7. Браун Т. *Дизайн-мышление: от разработки новых продуктов до проектирования бизнес-моделей*. Москва, 2012. Available at: <https://studylib.ru/doc/2361160/tim-braun.-dizajn-myshlenie-v-biznese.-ot-razrabotki-novyh>
8. Муллер О.Ю. *Основы проектной деятельности*. Сургут: ИЦ СурГУ, 2020.
9. Муллер О.Ю., Ротова Н.А. Формирование этнокультурной компетенции будущих педагогов в процессе проектно-творческой деятельности на основе изучения орнаментов коренных народов Югры. *Северный регион: наука, образование, культура*, 2024; № 3 (25): 11–23.

References

1. Makarenko O.G., Lazarev V.N. *Kreativnyj menedzhment*. Ul'yanovsk: UIGTU, 2011.
2. Strizhov A.N. *Tehnologiya proektnoj deyatel'nosti*. Cherepovec: ChGU, 2021.
3. Russell Dzh. *Metod mozgovogo shturna*. Moskva: VSD, 2012.
4. Il'chenko E.N. *Upravlencheskoe reshenie: razrabotka, prinyatie i realizaciya*. Kurgan: Izd-vo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2016.
5. Kotenko V. *Delaem izvestnoe strannym, a strannoe izvestnym – kak rabotaet metod sinektiki*. Available at: <https://sorokin.club/post/1538/>
6. Muller O.Yu. Mental'nye karty kak sredstvo vizualizacii informacii v razvitii kognitivnyh sposobnostej studentov. *Vestnik Gosudarstvennogo humanitarno-tehnologicheskogo universiteta*, 2023; № 1: 76–82.
7. Braun T. *Dizajn-myshlenie: ot razrabotki novyh produktov do proektirovaniya biznes-modelej*. Moskva, 2012. Available at: <https://studylib.ru/doc/2361160/tim-braun.-dizajn-myshlenie-v-biznese.-ot-razrabotki-novyh>
8. Muller O.Yu. *Osnovy proektnoj deyatel'nosti*. Surgut: IC SurGU, 2020.
9. Muller O.Yu., Rotova N.A. Formirovanie etnokul'turnoj kompetencii buduschih pedagogov v processe proektno-tvorcheskoj deyatel'nosti na osnove izucheniya ornamentov korennyh narodov Yugry. *Severnyj region: nauka, obrazovanie, kul'tura*, 2024; № 3 (25): 11–23.

Статья поступила в редакцию 08.01.25

УДК 372.881.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-363-368

Musaelyan I.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: maretti@yandex.ru

THE MODERN FOREIGN LANGUAGE LESSON IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION. Nowadays, the requirements for higher education in general and foreign language education in particular have significantly increased. Modern foreign language teaching methodology requires a new approach to the process of conducting lessons in a higher education institution. Optimization of the learning process primarily involves the use of innovative technologies, effective teaching methods and the development of universal learning activities. The research subject is a modern foreign language lesson in a higher education institution. The article analyzes the content and the process of conducting a foreign language lesson. In addition, the focus is made on various classifications, types and characteristics of foreign language lessons in a higher education institution. The author also considers non-standard forms of lessons (for example, contests, excursions, role-plays, discussions, etc.) and the possibilities of using them in the process of teaching. Non-standard forms of English lessons can be conducted using information and communication technologies which are considered to be an important feature of the modern foreign language lesson in a higher education institution.

Key words: foreign language lesson in modern education, teaching foreign language in higher education, classifications and types of lessons, non-standard forms of lessons, innovative educational technologies and methods of teaching, educational process, foreign language teaching methodology, communication skills development

И.Ф. Мусаелян, канд. пед. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: maretti@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

В настоящее время значительно повысились требования, предъявляемые к высшему образованию в целом и к иноязычному в частности. Современная методика преподавания иностранных языков требует нового подхода к организации занятий в высшем учебном заведении. Оптимизация учебного процесса, прежде всего, предполагает применение инновационных технологий, эффективных методов обучения и формирование универсальных учебных действий. Предметом данного исследования является современный урок иностранного языка в вузе. В статье проводится анализ содержания и организации урока иностранного языка. Предлагается классификация и типология уроков. Рассматриваются характеристики и критерии, которым должен соответствовать урок иностранного языка в заведениях высшего образования. Автор также анализирует нестандартные форматы уроков (например, конкурсы, экскурсии, ролевые игры, дискуссии и т. д.) и возможности их использования в процессе обучения. Урок нестандартного формата по английскому языку может быть дополнен использованием информационно-коммуникационных технологий, которые являются важной особенностью современного урока по иностранному языку в вузе.

Ключевые слова: урок иностранного языка в современном образовании, преподавание иностранного языка в вузе, классификация и типология уроков, нетрадиционные формы урока, инновационные образовательные технологии и методы, образовательный процесс, методика преподавания иностранных языков, развитие коммуникативных навыков

Модернизация российской системы образования подразумевает внедрение федерального государственного образовательного стандарта (далее – ФГОС) и переориентацию на личностно-деятельностный подход. Данные перемены направлены на адаптацию процесса обучения к современным требованиям, предъявляемым к качеству высшего образования.

Важным аспектом реформирования образовательной системы Российской Федерации является акцент на развитие навыков самостоятельности учащихся в поиске необходимой информации. Процесс познания требует от них умений анализировать данные, формулировать заключения, делать самостоятельные выводы. Это предопределяет необходимость формирования универсальных учебных действий. Преподаватель выстраивает работу таким образом, чтобы развивать у обучающихся познавательную активность, практические навыки, критическое мышление и способность к самоорганизации. Современный образовательный процесс направлен на раскрытие интеллектуального потенциала каждого студента через активное взаимодействие с предметной областью. Такой подход позволяет достичь высоких результатов в освоении программного материала и сформировать необходимые компетенции.

Актуальность исследования обусловлена требованием инновационного подхода к организации учебного занятия в вузе. Традиционный формат урока необходимо модернизировать для достижения максимальных результатов в учебной деятельности. Внедрение инновационных образовательных технологий и методов позволяет сформировать у учащихся универсальные учебные действия и помогает им адаптироваться к постоянно трансформирующимся социальным условиям. Преподаватель, используя инновационные технологии на занятиях по иностранному языку, способствует формированию благоприятной обстановки для развития навыков обучения и общения. Методика преподавания иностранных языков совершенствуется благодаря интеграции цифровых инструментов и современных образовательных платформ. ФГОС определяет необходимость применения таких форм работы, которые стимулируют самостоятельность и творческий потенциал студентов.

Цель исследования – выявить специфику современного занятия по иностранному языку в вузе.

Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить суть и структуру современного занятия по иностранному языку; 2) выявить особенности современных занятий по иностранному языку; 3) проанализировать классификацию и типологию занятий по иностранному языку в лингводидактике и методике преподавания иностранных языков; 4) рассмотреть нетрадиционные занятия по иностранному языку в вузе как один из способов повышения эффективности обучения и интереса к языку.

Научная новизна работы заключается в том, что в последнее время в связи с развитием электронных технологий классический урок иностранного языка претерпевает значительные изменения, и в литературе по педагогике недостаточно исследований, посвящённых его особенностям, а также отсутствуют чёткие методические указания по проведению такого урока.

Практическая значимость исследования состоит в том, что преподаватели и методисты высшей школы и языковых центров смогут применить его результаты на занятиях и при составлении учебных программ.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что сопоставительный анализ типологии уроков, в том числе нестандартных форматов, поможет систематизировать уже существующие методические разработки.

Современный урок иностранного языка выполняет множество образовательных функций и представляет собой взаимодействие между преподавателем и учащимися, которое имеет определённую цель. В процессе изучения иностранного языка студенты получают новые знания, развивают практические навыки, улучшают аналитические способности и совершенствуют свои индивидуальные качества. Урок является важным элементом образовательного процесса, где решаются конкретные задачи: практические, образовательные, воспитательные и развивающие. Эти задачи направлены на достижение общих целей обучения.

Особенность урока иностранного языка заключается в том, что он не существует сам по себе, а является частью последовательной цепочки уроков. Каждая предыдущая тема логично перетекает в следующую, обеспечивая непрерывность и последовательность обучения.

Динамика познавательной деятельности на уроках иностранного языка раскрывается через постепенное усложнение материала. Преподаватель определяет промежуточные задачи для каждого занятия, учитывая индивидуальные особенности учебной группы. Такой подход обеспечивает планомерное движение к намеченным образовательным целям и высокую эффективность обучения.

Урок иностранного языка подразумевает грамотную организацию учебного процесса. Преподаватель должен тщательно продумать структуру занятия, которая представляет собой взаимосвязанное и последовательное расположение различных его этапов. Структура занятия определяется целями, которые необходимо достичь, содержанием изучаемого материала, выбранными методами и подходами к обучению.

При планировании важно принимать во внимание уровень подготовки учеников, степень развития универсальных учебных навыков, а также место конкретного урока в общем учебном процессе.

Любой урок включает в себя инвариантные и вариативные компоненты. В классической структуре урока обязательно присутствуют начальная, центральная и заключительная части. Но, исходя из актуальных целей и этапов обучения, конкретное наполнение этих частей может варьироваться. Например, в уроке знакомство с новым материалом по английскому языку можно отказаться от повторения уже пройденных тем, которые совершенно не связаны с рассматриваемой темой.

Стратегия урока иностранного языка заключается в его направленности на коммуникацию, что обуславливает специфику данных занятий. Большинство исследователей выделяет две ключевые особенности такого урока: комплексность и коммуникативная направленность. Комплексность проявляется в одновременном развитии четырёх видов речевой деятельности: чтение (Reading), письмо (Writing), аудирование (Listening) и говорение (Speaking), а коммуникативная направленность – в использовании всех изученных средств и приёмов для общения.

Важными составляющими урока по иностранному языку являются такие параметры, как благоприятная атмосфера (для успешной коммуникации преподаватель и студент должны гармонично взаимодействовать, быть партнёрами); содержательность урока; наличие одной цели, которой подчинены все выполняемые действия; соответствие учебных заданий теме занятия и навыкам учащихся; порядок следования заданий (каждое последующее задание должно опираться на предыдущее, урок следует выстраивать от более простого к более сложному); логичность и связность в организации занятия; индивидуализация (учёт возраста, личности, интересов учащихся); ситуативность (использование искусственно смоделированных ситуаций общения, реалистичных и понятных учащимся); различные формы работы (индивидуально, в парах, коллективно, а также сочетание этих типов взаимодействия); мотивация (ощущение учащимся своего прогресса, получение обратной связи в виде оценки); различные формы проверки и контроля (текущий контроль на каждом занятии в виде опросов, тестов, пересказов, проверки домашнего задания или упражнений такого же типа) и т. д.

В современной литературе по методике преподавания языковых дисциплин встречается множество различных классификаций типов уроков. Традиционными являются подходы к классификации Е.И. Пассова, И.Л. Бим, А.Н. Щукина. Эти подходы объединяют представление о том, что на уроках по иностранному языку должны развиваться в первую очередь речевые навыки. С учётом этого Е.И. Пассов [1] выделяет три типа уроков: те, на которых эти навыки формируются; уроки, предназначенные для совершенствования таких навыков; занятия по закреплению навыков речи. Внутри этого разделения уроки тоже могут различаться. Во-первых, по форме используемой речи: диалог или монолог, а во-вторых, по характеру формируемого навыка: Phonetics, Vocabulary, Grammar.

Классификация уроков И.Л. Бим [2] похожа на классификацию Е.И. Пассова, так как тоже отталкивается от «речесетричности» уроков по иностранному языку, но автор выделяет только две разновидности уроков: урок-освоение и урок-развитие навыков. На уроке-освоении изучаются языковые единицы и техники их использования в общении. На уроке-развитии изученные средства используются для создания устных и письменных высказываний.

А.Н. Щукин [3] также рассматривает уроки освоения и развития речевых умений, но при этом выделяет в третий тип комбинированные уроки. Уроки, на

которых учащиеся осваивают умения, предполагают прежде всего знакомство с самой системой изучаемого языка. Ко второму типу уроков автор относит такой этап, как формирование навыков речи, которое происходит по двум направлениям: развитие рецепции (то есть понимание услышанного и написанного) и способности самим порождать текст, устный или письменный. Комбинированные уроки, по мнению А.Н. Щукина, направлены на комплексное освоение нескольких навыков, связанных между собой.

Существуют различные формы проведения уроков. Традиционный урок подразумевает, что учащийся будет последовательно овладевать различными языковыми и речевыми навыками с помощью выполнения упражнений. Нетрадиционные уроки отходят от стандартной схемы и предлагают более разнообразные виды деятельности. Такие уроки показали высокую результативность в процессе обучения иностранным языкам, особенно в современной методике, когда важно найти определенные форматы, которые позволили бы удержать внимание учащихся и развить у них навыки, важные для жизни в современном мире. Обычно нетрадиционные уроки проводятся после изучения какой-либо обширной темы и могут включать в себя элементы творчества (например, представление в виде сказки, спектакль, мюзикл, экскурсия, путешествие или праздник), соревнования (конкурс, турнир, разгадывание кроссворда, викторина, аукцион или КВН, «Что? Где? Когда?»), игры (деловые и ролевые, например, разыгрывание ситуации общения на улице, в транспорте, в кофейне, в библиотеке и т. д.) или публичные выступления (дискуссия, панельная дискуссия, пресс-конференция, интервью, концерт и т. д.). Часто используются интегрированные формы таких уроков.

Каждый из «жанров» нетрадиционных уроков обладает своими особенностями и преимуществами. Так, например, конкурсы на уроках иностранного языка помогают обобщить изученную тему, применить усвоенную лексику и правила грамматики, тренировать память и внимательность. Кроме того, они воспитывают интерес и уважение к культуре своей страны и других стран, помогают наладить групповое взаимодействие.

Другая разновидность нетрадиционных уроков – уроки-экскурсии на иностранных языках – помогает выстроить диалог культур. Темы таких уроков очень разнообразны. Это могут быть занятия, связанные с изучением родного края, литературы, истории, а также уроки комбинированной тематики. Уроки-экскурсии являются эффективной формой для итоговых или обобщающих занятий по той или иной теме или тематическому блоку. Можно отметить ряд преимуществ такого урока: обращение к сведениям о культуре и истории родного края/города; формирование навыков презентации своей культуры на изучаемом иностранном языке; улучшение коммуникативных компетенций; повышение общего уровня культурной эрудиции; развитие способности к работе в коллективе. Таким образом, нетрадиционный урок обеспечивает глубокую эмоциональную вовлеченность учащихся, повышает их мотивацию и развивает творческие способности.

В качестве заданий, применяемых на нетрадиционных уроках, можно рассмотреть следующие примеры. Так, например, на одном из занятий по английскому языку в вузе учащимся можно предложить разыграть по ролям интервью на предложенные темы. Обычно для обсуждения выбираются какие-то актуальные вопросы в сфере политики, образования, юриспруденции и социальных отношений, например, проблема миграции или прав женщин. Темы для обсуждений предлагают анализ или оценку той или иной ситуации, выражение личного отношения к ней, что способствует развитию критического мышления и индивидуальности, тренирует навык аргументированного выражения собственного мнения. Преподаватель может также предложить учащимся небольшую сценку, на основе которой они должны будут разыграть свою ситуацию. Сценка является тематическим продолжением одного из вопросов предыдущего задания, что позволяет переклестить регистр общения с публичного на бытовой, используя английский язык в разных сферах общения. Перед тем как продолжить диалог в сценке, учащиеся читают его по ролям, переводят, разбирают тематическую лексику и выражения.

Ниже приведем примеры заданий в рамках конкретных коммуникативных тем [4].

Тема: "Political movements"

Ex. 1. Role-play an interview on any of the suggested topics:

1. Which do you think are the main reasons for national liberation and separatist movements in different parts of the world? Do you approve of the tactics they resort to?
2. How different do you think the role of women in eastern countries is today from that of women in the West? Do you support feminism?
3. Should immigrants to the US or any other country try to maintain their own cultures or try to become assimilated into the mainstream culture? Why?

Ex. 2. Read the following interview and role-play a situation when: a) an immigrant family tries to rent a house; b) a woman immigrant with poor knowledge of English applies for a job.

When Arthur Digby of the Daily Echo had written his article Terry Leach, he thought it might be interesting to hear what Leach's neighbors thought about the matter. So, he went to Marathon Avenue. Here is what he was told:

Leach's next-door neighbour: Mr. Leach and I discussed the matter before he put up the sign. I think he's extremely brave. It's a pity there aren't more like him. We don't want a coloured family to live next door to us. We've been living here for 19 years, but we'll move out the moment they move in.

Another neighbour: Of course, we'll be very glad if an English family moves in, but we feel that it can't be done in Mr. Leach's way.

Elderly lady at number 29: Personally, I've nothing against immigrants. They must live somewhere, too, mustn't they? But I can see Mr. Leach's point: if coloured people move in, some English families may leave Marathon Avenue. Of course, no other English families will want to buy the houses and more coloured people will come. In fact, the whole atmosphere in this part of the town may change.

Old man further down the road: The sign in Leach's garden is against the law, of course. It must be removed. But we can't be expected to sit back and let immigrants take over this part of the town.

Girl from across the road: I've never got on with Mr. Leach. He's been trying to run this part of town as if he were a dictator of something. I prefer Indians or Pakistanis to people like him any day. A few coloured families in Marathon Avenue won't hurt at all. They may even do a lot of good because they'll make Leach and his sort go away.

Студентам также могут быть предложены следующие типы заданий:

Тема: "Wonders of Electronics"

Role Play

Ex. 1. How good an inventor are you?

Imagine that you work for a multinational concern that manufactures all sorts of gadgets, from cigarette lighters and hinges to computers and space-ships. You are an inventor, whose job is to come up with ideas for new products.

a) Working in groups of three or four invent a machine or device, of any kind whatsoever. Decide:

- what its purpose is;
- how it works;
- what it looks like: dimensions, shape, colour, etc.;
- how it is to be manufactured, e.g. materials and equipment needed, whether it is handmade or mass-produced;
- how big the potential market is, and how much the device will cost.

b) Now imagine that you are going to present your invention to the company's board of directors. Plan the presentation very carefully, so as to emphasize the facts that will interest the directors most. Make drawings, graphs, information sheets, etc., where you think these will be useful. Make use of any equipment there may be in the classroom, such as the blackboard, overhead projectors, etc.

c) Make the presentation to the rest of the class. Here are some phrases that you may use:

- I'm going to talk about;
- I'd like to start by describing/talking about;
- There are two or three important things/points to notice;
- Well, I think that's all I have to say about/on that particular point/subject;
- If we now turn to look at the question of ...;
- To sum up/In conclusion, I'd like to say...;
- The "directors" may ask questions during or after the presentation.

Далее представлен фрагмент урока-ролевой игры по теме «Crime».

Цели:

1. Расширять знания и словарный запас по теме урока.
2. Систематизировать знания, полученные ранее на уроках.
3. Развивать умения самостоятельно добывать информацию.
4. Обучать культуре диалога.

Комментарий к уроку:

Данный урок является обобщающим по закреплению активной лексики и умению применять ее на практике. Урок проводится в виде ролевой игры на основе следующей ситуации:

Three of you are going to be police officers, detective Colombo and his assistants and the other three are going to be suspects – Mrs. Faulkes, Robin Getz and Samuel Bruin. Choose your parts.

The detective is going to interview the suspects. They must decide what questions they are going to ask and make a note of them in the Detective's Questions Box.

Mrs. Faulkes, Robin Getz and Samuel Bruin must each think of their own alibi and make notes in the Alibi Box. Each suspect has to make the detectives believe he/she did not murder Mr. Faulkes.

When the detective has cross-examined the three suspects, they must decide, which person has the worst alibi. Then they accuse that person of the murder.

Detective Questions	Alibi	Facts

Here are some questions that Detective Colombo might ask during the interviews with the suspects:

1. To Mrs. Faulkes:
 - Can you tell me where you were at the time of Mr. Faulkes' murder?
 - What was your relationship like with Mr. Faulkes before his death?
 - Did you notice anything unusual on the day of the murder?
 - Were there any arguments or conflicts between you and Mr. Faulkes several days ago?
 - Can anyone vouch for your whereabouts during the time of the murder?
2. To Robin Getz:

- What were you doing on the night of Mr. Faulkes' murder?
- When did you first meet Mr. Faulkes, and what was your relationship with him?
- Were you in contact with anyone else at the time the crime occurred?
- Did you see Mrs. Faulkes or Samuel Bruin on that night?
- Can you explain why you might be a suspect in this case?
- 3. To Samuel Bruin:
 - Where were you when Mr. Faulkes was killed?
 - What can you tell me about your relationship with Mr. Faulkes?
 - Did you have any disagreements with him prior to his death?
 - Who can confirm your alibi for the time of the murder?
 - Is there any reason someone might want to frame you for this crime?
- 4. General Questions for All Suspects:
 - Is there anything else you'd like to share that might help clear your name?
 - Why do you think someone would like to harm Mr. Faulkes?
 - Do you have any evidence or witnesses that support your alibi?

На уроке отрабатываются умения задавать вопросы, вести диалог, высказывать свое мнение, давать оценку происходящему, то есть предоставляется полная свобода действий. Урок проходит в свободной форме, практически без участия преподавателя, который только слушает и оценивает события. Обстановка непринужденная, свободная.

Помимо ролевых и деловых игр, большое значение на нетрадиционных уроках приобрели также различные виды дискуссий. Дискуссия представляет собой организованный обмен мнениями по определенной теме, в ходе которого участники имеют возможность аргументировать и защищать свои позиции. Этот метод в значительной степени способствует развитию навыков публичного выступления, логического мышления и умения работать с информацией. Внедрение дискуссионных форматов в учебный процесс требует тщательной подготовки как со стороны преподавателя, так и со стороны студентов. В качестве примера рассмотрим урок-дискуссию по теме «Punishment». Данный урок можно разбить на три основных этапа.

Этап I. Групповая работа: студенты делятся на небольшие группы (по 4–5 человек). Каждой группе предлагается обсудить определенные аспекты данной темы на основе подготовленного преподавателем раздаточного материала. Каждая группа получает время для обсуждения и подготовки краткой презентации своих выводов. Ниже представлен учебный материал по теме урока для каждой группы и вопросы для обсуждения.

Text A Alternatives to Prison

An increasing number of people feel that we should only use prisons as a last resort, and that young offenders should be dealt with in the community outside. This would ease overcrowding in prisons, and give the whole penal system a more reasonable aim: to educate and socialize the criminal rather than simply punishing him or her.

This is the view of the government's advisers, who also feel that sentences should be as short as possible, and of the same length for most common crimes.

The government, however, is unwilling to change its prison policies. The main reason for this is financial: it would be extremely expensive to set up a system for the training and control of offenders within the community.

Answer the following questions:

1. Why do some people believe that young offenders should be dealt with in the community outside?
2. How do the government's advisers view the primary goals of the penal system?
3. What is the stance of the government on changing prison policies?
4. What financial implications are associated with setting up a community-based system for training and controlling offenders?
5. How might shorter sentences for common crimes impact the penal system, according to the advisers?
6. What challenges might arise from implementing alternatives to prison?

Text B Training in Prisons

If a crime is society's problem, then society must deal with it. The general feeling is that punishment makes the criminal's problems worse, and produces either passive or broken people on the one hand, or hardened criminals on the other. So if the prisoners can't come into the community, then the community must go into the prisons.

With this in mind, a group of social workers are showing their concern by training prisoners in new patterns of behavior while they're in prison.

With guidance, the prisoners act out situations such as a policeman approaching an innocent pedestrian – using real policemen and real prisoners, however. Violent prisoners have to practice not attacking the policeman when he approaches to ask questions. Apparently, this works well after a few times, and shows the prisoner how self-control can keep him out of trouble.

This method is intended for people who find it easier to express themselves with violence than with words. They often feel out of their depth in social situations; but with a little training they can learn to argue verbally rather than physically.

Answer the following questions:

1. According to the author, what alternative solution is proposed for the community to address crime if prisoners cannot be reintegrated?

2. What role do social workers play in the context of training prisoners?
3. How can the training sessions involve real policemen and prisoners?
4. Why do some prisoners find it challenging to express themselves verbally in social situations?
5. What alternative methods of expression can be suggested for prisoners during the training?
6. In what ways might training sessions impact a prisoner's reintegration into society?

Text C 50% Re – convicted

The need for an effective cure for criminal tendencies is made even more clear by the fact that over 50% of prisoners are re-convicted within two years of release.

In order to prevent the offender from simply going out and doing the same again, these social workers are trying to re-train rather than punish; and any attempt to improve the behavior of inmates is a good idea.

Crimes of violence often take place within an enclosed social circle; here it is easy for the ex-offender to simply fall into old habits. For example, half of the violent offenses in Britain take place in cafes or pubs. And more than half of all offenders and victims know each other already. One third of all violent offenses take place in the family home or in a domestic situation.

Many of the judiciary are beginning to feel that prisons are ineffective in nearly all cases, and that they should only be used when there is no alternative. These penal reformers also say that prisons are overcrowded because the wrong people are put there. Tramps, for instance, are often imprisoned; but are they actually criminals?

Reformers also claim that prisons encourage crimes as the criminal community in a prison teaches an inmate criminal methods and attitudes. But is it actually possible to reform a prison? Perhaps society is merely sweeping its problems under the carpet, instead of trying to face them honestly.

Answer the following questions

1. What approach do social workers take to address criminal tendencies? Why do social workers believe that improving inmate behavior is beneficial?
2. Where do many violent crimes occur, according to the text? What is the relationship between offenders and victims in many violent offenses?
3. How do penal reformers view the effectiveness of prisons?
4. What do reformers suggest about the types of individuals who are often imprisoned?
5. In what ways do reformers argue that prisons contribute to crime?
6. How does the text suggest society may handle its problems related to crime?

Этап II. Презентация групп: каждая группа по очереди представляет свои результаты обсуждения. В конце каждой презентации преподаватель задает вопросы и поощряет взаимодействие между группами.

Этап III. Основная дискуссия: преподаватель организует общую дискуссию на основе представленных материалов. Студенты могут свободно высказывать свое мнение, аргументировать свою точку зрения.

Далее разберём сценарий проведения урока-дискуссии по методу MeWeUs на примере обсуждения темы "Higher Education Reforms". Перед началом занятия преподаватель формулирует проблемный вопрос. Формулировка вопроса должна быть зафиксирована на доске или флипчарте, что обеспечит возможность участникам дискуссии возвращаться к ней в ходе обсуждения. Затем преподаватель предлагает студентам самостоятельно ознакомиться с учебным материалом по теме занятия, где представлены основные изменения, касающиеся высшего образования, и ответить на предлагаемые вопросы.

Time Has Been Working for a Reform

Time has been working for a reform. The external and internal conditions for the activities of the universities are changing with unprecedented speed and consequently the universities are faced with heavier demands in a number of areas of which the essential ones will be summarized here:

The higher education sector has to educate increasingly larger shares of future youth cohorts both in order to comply with a continuing increase in the number of applicants and to satisfy the greater demand for highly qualified labour.

The institutions have to make themselves available to a much higher degree to that part of the population who is engaged in active employment by offering increased possibilities continuing education on a part-time basis, open education and distant learning.

The universities will have to pay increased attention to employer interest. The demands for flexible graduates, who can fill several positions and who have no difficulty in adapting to different tasks in an ever more turbulent labour market, will increase.

But user interests will also add to the strain on institutions. To a higher extent the students will point the way of future educational trends through the overall application pattern to a higher degree applying for short and medium-cycle higher education aiming at employment in trade and industry. Furthermore, students will also expect that their diplomas are recognized on the international labour market.

At the same time, student will want greater freedom of choice and they will move to the institutions and courses where they get the highest quality.

Finally, from having been almost entirely financed through Government grants, the institutions are moving towards a sort of mixed economy where grants from both public and private sources and national and international funds make up a substantial proportion of the total financing of the institutions.

In the time to come, the challenge for the higher education sector will open a door outward to combine the social considerations of education for more people with an improvement of the quality of education and research.

The institutions have to find their new role and identify while preserving their elitist character and their research integrity.

Answer the following questions:

1. What are the primary external and internal conditions affecting universities today?
2. How does the increasing number of applicants impact the higher education sector?
3. What new opportunities must universities offer to satisfy the greater demand for highly qualified labour?
4. In what ways are universities expected to respond to employer interests in the current job market?
5. How do student preferences influence educational trends in higher education?
6. What expectations do students have regarding the recognition of their diplomas on the international labor market?
7. In what way can the funding structure of higher education institutions change over time?
8. What major challenges will the higher education sector face in the future?
9. How can universities balance social considerations and the quality of education and research?
10. What measures should institutions take to preserve their elitist character while adapting to changing demands?

Этап I. Me

Индивидуальная работа: каждому студенту выдается карточка с вопросом: «Как вы считаете, насколько необходимы реформы в системе высшего образования?». Учащиеся в парах обмениваются мнениями и записывают основные аргументы. После этого несколько пар делятся своими выводами с аудиторией.

Этап II. We

Групповая работа: аудиторию необходимо разделить на группы по 4–5 человек. Каждой группе дается задание проанализировать одну из представленных ранее реформ (например, переход на кредитную систему, внедрение новых технологий обучения и т. д.). Студенты должны рассмотреть и подготовить презентацию, в которой необходимо отразить следующие пункты: 1) преимущества и недостатки данной реформы; 2) влияние реформы на студентов, преподавателей и образовательную систему в целом; 3) заключение.

Этап III. Us

Дискуссия: после выступления всех мини-групп с подготовленными презентациями проводится открытая дискуссия. Каждый студент имеет возможность задать вопрос или прокомментировать представленные ранее точки зрения. В качестве важных вопросов для обсуждения можно рассмотреть следующие: 1) Насколько реформы способствуют повышению качества образования? 2) Каковы возможные негативные последствия реформ? 3) Влияют ли реформы на доступность высшего образования?

Дискуссию завершает преподаватель, подводя итоги в конце занятия.

Урок нестандартного формата по английскому языку может быть также дополнен использованием информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ). Стоит отметить, что использование ИКТ в качестве средства обучения является важной особенностью современного урока по иностранному языку в вузе. С помощью ИКТ материал может быть представлен в более доступной и наглядной форме, что, безусловно, повышает мотивацию учащихся, ускоряет процесс обучения и расширяет спектр доступных форм работы, давая возможность погрузиться в языковую среду. Кроме того, использование ИКТ на уроке позволяет максимально индивидуализировать обучение, предоставляя студенту выбор подходящего уровня задания.

На практике активно применяются такие ИКТ, как аудио- и видеотехника; мультимедиапроекторы; электронные справочники; интерактивные доски; компьютерные программы для выполнения упражнений по различным разделам языка; интернет-ресурсы [5]. Причём эти средства могут использоваться не только на уроке-обучении, но и для контроля усвоения темы. Используя ИКТ при выполнении заданий, учащийся всегда может сравнить свои ответы с ключами и убедиться в объективности оценки.

Также ИКТ часто используются при подготовке иноязычных проектов студентами. Эти проекты могут носить творческий, исследовательский, игровой, междисциплинарный характер. По количеству и составу участников проекты делятся на индивидуальные, парные, групповые, международные и т. д. Такого рода работы могут затрагивать одну из дискуссионных тем, обсуждаемых в рамках нетрадиционного ролевого занятия. В проекте могут быть представлены различные точки зрения по той или иной социальной или экономической проблеме, наглядно представлены факты в видеопрезентации на иностранном языке. Использование интернет-ресурсов при подготовке такого рода проектов учит студентов ориентироваться в источниках информации на другом языке, обращаться

к данным из различных дисциплинарных областей. В целом стоит отметить, что использование таких методов обучения, как нетрадиционные ролевые уроки и создание проекта с помощью ИКТ развивает навык эффективного проведения дискуссий и аргументированной презентации собственного мнения.

Таким образом, в заключение следует отметить, что урок иностранного языка в современном высшем учебном заведении – это сложный и многоаспектный процесс. На уроках происходит не только передача новых знаний и способностей, но и развитие критического мышления и индивидуальности студентов. Немаловажную роль в этом играет продуманная структура урока: взаимосвязанное и последовательное расположение инвариантных и вариативных частей учебных занятий.

В данной статье были проанализированы особенности современного урока иностранного языка, а именно: практическая направленность урока, атмосфера общения и единство образовательных целей. Эффективное сочетание всех этих факторов создает условия для комплексного и гармоничного развития личности учащегося, обеспечивая их готовность к взаимодействию в различных культурных и социальных контекстах.

Кроме того, в настоящем исследовании изучены также основные требования, предъявляемые к современному уроку иностранного языка, такие как: содержательность, воспитательная и развивающая ценность урока, рациональность выбранной структуры, создание и сохранение нужного темпа урока и чередование видов деятельности, дифференцированный подход и т. д. Эффективная реализация вышеназванных требований возможна лишь при условии, что преподаватель обладает необходимыми профессиональными знаниями, навыками и умениями.

Учитывая специфику данной работы, был проведен анализ классификации уроков по следующим критериям: основной дидактической цели и основной форме проведения. Были также рассмотрены подходы к типологии уроков иностранного языка, предложенные Е.И. Пассовым, И.Л. Бим и А.Н. Щукиным. Отдельная часть статьи посвящена нетрадиционному типу урока по английскому языку с элементами ролевой игры, дискуссии и использованием средств ИКТ.

С точки зрения автора, нетрадиционные уроки (урок – ролевая игра, урок-дискуссия, урок-конференция и т. д.), представляющие собой инновационную форму занятия, являются методически высокоэффективными. Такой подход позволяет сделать учебный процесс в вузе более динамичным, интересным и способствует развитию креативности у учащихся.

В настоящем исследовании была отмечена также необходимость активного использования информационно-коммуникационных технологий на уроках иностранного языка в вузе. Эти технологии позволяют представлять учебный материал в наглядной и доступной форме и способствуют более глубокому усвоению информации как визуально, так и аудиально.

Итак, проанализировав вышесказанное, можно сделать следующие выводы:

1. Будучи ключевым звеном в процессе обучения, урок иностранного языка в вузе не является изолированной единицей учебного процесса, а представляет собой элемент последовательной цепи уроков.
2. Учитывание особенностей современного урока в преподавании иностранных языков не только углубляет лингвистические знания, но и развивает способности успешной коммуникации в мультикультурном мире.
3. Требования, которым должен соответствовать урок, имеют определяющее значение для эффективности обучения иностранному языку в современном вузе.
4. В процессе изучения иностранных языков использование нестандартных подходов даёт высокие результаты. Такие уроки не только вызывают яркие эмоции у студентов, но и стимулируют интерес к языку, а также способствуют развитию фантазии и других творческих навыков.
5. Урок иностранного языка в современном вузе предполагает активное использование информационно-коммуникационных технологий, что обусловлено необходимостью адаптации образовательного процесса к требованиям цифровой эпохи.

Таким образом, цель исследования, заключающаяся в выявлении специфики современного урока по иностранному языку в высшем учебном заведении, была достигнута с помощью поставленных задач. Полученные выводы могут быть применены на практике не только преподавателями вузов, но и методистами, занимающимися обучением иностранным языкам. Это подчёркивает теоретическую и практическую значимость достигнутых результатов. Кроме того, в процессе исследования были рассмотрены различные подходы к классификации уроков иностранного языка и определены актуальные вопросы для будущих исследований.

Данная работа показала необходимость создания четких методических рекомендаций для преподавателей по проведению современного урока иностранного языка в вузе. Всё это подтверждает новизну исследования. Перспективы исследования заключаются в выявлении определенного круга проблем, с которыми сталкивается преподаватель иностранного языка в процессе организации и проведения современного урока в вузе.

Библиографический список

1. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс; Москва: Глосса-Пресс, 2010.
2. Бим И.Л. *Теория и методика обучения немецкому языку в средней школе: Проблемы и перспективы*: учебное пособие. Москва: Просвещение, 1998.
3. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2004.

4. Араратян М.Г. Учебное пособие по развитию навыков перевода. Ереван: Изд. Зангак-97, 1999.
5. Левченко В.А. Специфика современного урока иностранного языка. *Art Logos*. 2021; № 3 (16): 100–104.

References

1. Passov E.I., Kuzovleva N.E. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks; Moskva: Glossa-Press, 2010.
2. Bim I.L. *Teoriya i metodika obucheniya nemeckomu yazyku v srednej shkole: Problemy i perspektivy*: учебное пособие. Moskva: Prosveschenie, 1998.
3. Schukin A.N. *Obucheniye inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: учебное пособие dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Filomatis, 2004.
4. Araratyan M.G. *Uchebnoe posobie po razvitiyu navykov perevoda*. Erevan: Izd. Zangak-97, 1999.
5. Levchenko V.A. *Specifika sovremennoogo uroka inostrannogo yazyka*. *Art Logos*. 2021; № 3 (16): 100–104.

Статья поступила в редакцию 09.01.25

УДК 372.851

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-368-372

Almazova T.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga State University n.a. K.E. Tsiolkovsky (Kaluga, Russia), E-mail: rector@kspu.kaluga.ru
Zenkina I.A., Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Bauman Moscow State Technical University (Moscow, Russia), E-mail: bauman.kf@bmstu.ru
Nikanorkina N.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Kaluga Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Kaluga, Russia), E-mail: fa-kaluga@fa.ru

THE TOPIC OF VECTORS IN THE CONTEXT OF A SCHOOL – UNIVERSITY: A METHODOLOGICAL ASPECT. Mathematical training occupies a central place in the training of engineers, economists, and IT-specialists. An important prerequisite for the successful study of mathematics at a university is to master the basic concepts of school mathematics. The article evaluates the development of basic knowledge with reference to the topic of vectors in freshmen of various fields of study as a prerequisite for the formation of mathematical competencies when studying at a university. The authors identify the content elements of the topic in various school textbooks, analyze the sufficiency of the volume and variety of tasks. On this basis, they correlated the results of completing assignments on this topic for the Unified State Exam-2024 (profile level) with the requirements for results of mastering the basic educational program. Some discrepancy is found between the content and the level of difficulty of the tasks and the stated meta-subject results that they should check. The testing conducted among freshmen shows that there are certain statistical differences in the level of knowledge acquisition on the topic of vectors by students of various fields of study. This fact should be taken into account by mathematics teachers when preparing schoolchildren, as well as teachers of mathematical disciplines in universities.

Key words: unified state exam, teaching mathematics, vectors in school mathematics course, profile level

Т.А. Алмазова, канд. пед. наук, доц., Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского, г. Калуга, E-mail: rector@kspu.kaluga.ru
И.А. Зенкина, канд. физ.-мат. наук, доц., Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: bauman.kf@bmstu.ru
Н.В. Никаноркина, канд. пед. наук, доц., Калужский филиал Финансового университета при Правительстве Российской Федерации, г. Калуга, E-mail: fa-kaluga@fa.ru

ТЕМА «ВЕКТОРЫ» В КОНТЕКСТЕ ШКОЛА – ВУЗ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В подготовке инженеров, экономистов, специалистов IT-сферы одно из центральных мест занимает математическая подготовка. При этом важным залогом успешного изучения математики в вузе является освоение базовых понятий школьной математики. В статье проводится оценка сформированности базовых знаний (на примере темы «Векторы») у первокурсников различных направлений подготовки как необходимого условия формирования математических компетенций при обучении в вузе. Для достижения цели исследования авторы выявили элементы содержания темы в различных школьных учебниках, проанализировали достаточность объема и разнообразия задачного материала и на этой основе соотнесли результаты выполнения заданий по теме «Векторы» на ЕГЭ-2024 (профильный уровень) с предъявляемыми требованиями к результатам освоения основной образовательной программы. Было обнаружено некоторое рассогласование между содержанием и уровнем сложности заданий и заявленными метапредметными результатами, которые они должны проверять. Обработка результатов проведенного среди первокурсников тестирования показала, что есть определенные статистические различия в уровне усвоения знаний по теме «Векторы» студентами различных направлений подготовки, что следует учитывать школьным учителям математики при подготовке обучающихся, а также преподавателям математических дисциплин в вузах.

Ключевые слова: единый государственный экзамен, обучение математике, векторы в школьном курсе математики, профильный уровень

Интенсивный рост технологий во многих областях жизни общества – одна из ключевых тенденций современного развития. В IT-индустрии происходит активная разработка программного обеспечения, искусственного интеллекта, средств виртуальной и дополненной реальности, кибербезопасности. В оборонно-промышленном комплексе разрабатываются новые виды вооружения, повышается уровень автоматизации и цифровизации оборонной сферы. В экономике повсеместно внедряются цифровые технологии для сбора, хранения и анализа больших объемов данных с целью принятия обоснованных решений в финансах, бизнесе и государственном управлении. В медицине, биоинженерии и биотехнологии создается инновационное медицинское оборудование, проводятся исследования, направленные на борьбу с тяжелыми заболеваниями. В сельском хозяйстве увеличивается автоматизация труда и обработки продукции. Все эти позитивные изменения требуют новых квалифицированных кадров, имеющих прочные знания в области математики, физики и информатики. Для удовлетворения этой потребности необходимо развитие инженерного и экономического образования в России. В последнее время было увеличено количество бюджетных мест в крупнейших вузах, которые готовят экономистов, инженеров, специалистов в IT-сфере, поскольку всё чаще абитуриенты делают выбор в пользу тех направлений подготовки, которые связаны с использованием цифровых технологий в промышленном производстве, бизнесе, финансах и т.п.

В образовании специалистов и бакалавров указанных направлений одно из центральных мест занимает математическая подготовка, которая служит основой для понимания и решения множества задач, возникающих в инженерной и производственной практике. Выпускник вуза должен уметь создавать математическую модель реальных систем и процессов и на основе ее анализа находить оптимальное решение поставленной задачи в сфере его профессиональной деятельности (инженерной, экономической, социальной и т. д.). Для этого он должен

обладать прочными и уверенными знаниями из различных разделов математики, а также умениями использовать методы аналитической геометрии, линейной алгебры, математического анализа, дискретной математики, методы теории вероятностей и математической статистики, методы вычислительной математики, математические методы принятия решений.

Это обосновывает актуальность постановки проблемы выявления сформированности базовых математических знаний при обучении в школе и их влияния на формирование математической компетентности в дальнейшем обучении студентов тех направлений подготовки, которые предполагают изучение высшей математики.

Анализ стандартов и учебных планов различных направлений подготовки инженеров, экономистов, IT-специалистов, химиков, генетиков и др. (Энергетическое машиностроение, Биотехнические системы и технологии, Электроэнергетика и электротехника, Программная инженерия, Прикладная информатика, Бизнес-информатика, Экономика, Менеджмент, Аналитическая химия, Биология (биомедицина и генетика), Биоинженерия и др.) показал, что дисциплина «Математика» либо «Высшая математика», либо «Аналитическая геометрия», либо «Линейная алгебра и аналитическая геометрия» включена в программу изучения высшей математики в вузе для перечисленных направлений. Одним из важнейших компонентов в содержании указанных дисциплин является понятие вектора, операций над векторами, их свойств и приложений. Сформированные компетенции по использованию векторов для описания и моделирования процессов в соответствующей сфере (производственной, технологической, экономической, социальной и т. д.) будут необходимы студентам при изучении в дальнейшем физики, технических или экономических дисциплин, химии, биологии, генетики. Поэтому залогом успешного изучения векторов в вузе будет освоение базовых понятий при изучении геометрии в школе.

В соответствии со сказанным целью исследования является выявление сформированности базовых знаний по теме «Векторы» у первокурсников различных направлений подготовки (на примере инженерного, экономического и IT направлений) как необходимого условия успешной математической подготовки в вузе.

Для достижения цели исследования были определены задачи:

- проанализировать содержание темы «Векторы» в различных учебниках по математике из Федерального перечня с целью определения достаточности объема для базовой подготовки к дальнейшему изучению этой темы в вузе;
- проанализировать разновидности и содержание заданий по рассматриваемой теме на ЕГЭ-2024 по математике профильного уровня (задание номер 2) и соотнести их с метапредметными результатами освоения основной образовательной программы (на уровне среднего общего образования), предполагаемыми к формированию у школьников;
- провести анализ результатов выполнения задания номер 2 на ЕГЭ-2024 по математике (на профильном уровне) и проверить их согласованность с требованиями, которые предъявляются к результатам освоения основной образовательной программы (уровень – среднее общее образование);
- разработать тест и провести тестирование первокурсников, обучающихся на различных специальностях и направлениях подготовки, для оценки уровня готовности к изучению темы «Векторы» в вузе;
- соотнести результаты экспериментальной работы с высказанными предположениями относительно уровня сформированности базовых знаний у студентов по рассматриваемой теме и сформулировать выводы.

Авторы обосновали необходимость формирования прочной базы на основе школьных знаний из курса математики у студентов рассматриваемых направлений подготовки как условия, обеспечивающего их успешную математическую подготовку в вузе, что составляет научную новизну исследования.

Соотнесение компонентов содержания школьной математики (на примере темы «Векторы») с требованиями, предъявляемыми к результатам освоения основной образовательной программы как основы для формирования математических компетенций у студентов, выполненное в данном исследовании, определяет теоретическую значимость проведенной работы.

Поскольку качественное обучение в вузе возможно на основе хорошей школьной математической подготовки, то практическая значимость проделанной работы состоит, во-первых, в проведенном анализе результатов выполнения задания по теме «Векторы» на ЕГЭ-2024 по математике (профильный уровень), во-вторых, в акцентировании внимания школьных учителей математики на понимании важности формирования у школьников, которые продолжают изучение математики в вузе, ключевых математических понятий, а не только ориентации на успешную сдачу единого государственного экзамена.

В контексте интересующей нас темы «Векторы» определим, какое содержание является базовым для вузовского математического образования. С этой целью проведем анализ компонентов содержательной линии «Векторы» в различных комплектах школьных учебников.

В первую очередь отметим то обстоятельство, что частично этот анализ (для геометрии основной школы) выполнен авторами в [1]. Поэтому в рамках настоящего исследования ограничимся только рассмотрением содержания темы в курсе геометрии старшей школы.

В учебнике геометрии для старших классов авторского коллектива под руководством Атанасяна Л.С. [2] основные вопросы темы изучаются в двух главах. В четвертой главе «Векторы в пространстве» авторы предлагают изучить основные вопросы темы, не используя координат вектора, поскольку только в следующей главе будет рассматриваться декартова система координат в пространстве, где и будет продолжено изучение векторов. В первом параграфе этой главы вводится понятие вектора как направленного отрезка, а также вспомогательные понятия и их обозначения: длина вектора, нулевой вектор; актуализируются знания школьников о коллинеарных (противо- и сонаправленных) векторах, иллюстрируются ситуации применения векторов для описания различных физических явлений. Затем следует определение равных векторов и утверждение об откладывании вектора, равного данному, от любой произвольной точки. В следующем параграфе рассматриваются линейные операции над векторами и дополнительные вопросы: сумма векторов и независимость суммы от выбора точки приложения векторов-слагаемых, правила треугольника и параллелограмма сложения векторов, свойства сложения векторов, противоположные векторы, разность векторов, сумма нескольких векторов и правило многоугольника, произведение вектора на число и его свойства.

В следующем параграфе разъясняется что такое компланарные векторы, приводится с доказательством признак компланарности и обратное ему утверждение. Затем следует правило параллелепипеда сложения векторов, утверждение о разложении вектора по заданным векторам и теорема о разложении вектора по трем некомпланарным векторам (с доказательством).

Как было отмечено выше, материал, связанный с координатами векторов, рассматривается в следующей главе учебника. В первую очередь старшеклассники знакомятся с прямоугольной декартовой системой координат в пространстве и сопутствующими понятиями. Затем вводятся координатные векторы и утверждение о единственности разложения любого вектора по координатным векторам, а также понятие координат вектора. Далее рассматриваются прави-

ла, позволяющие по координатам данных векторов находить координаты суммы, разности векторов и произведения вектора на число (эти правила приводятся без доказательства). Применение правил иллюстрируется конкретными примерами вычислительного характера.

Следующим важным вопросом для изучения является вопрос о том, как связаны между собой координаты вектора и координаты точек, определяющих его. Для этого вводится понятие радиус-вектора и описывается его связь с координатами точек, а затем уже формулируется утверждение, дающее ответ на поставленный вопрос.

Далее авторы учебника предлагают школьникам познакомиться с методами решения основных задач в координатах. К числу таких задач относятся задачи нахождения координат середины отрезка, длины отрезка и расстояния между двумя точками.

Чтобы познакомить учащихся с важной операцией над векторами, называемой скалярным умножением, прежде вводится понятие угла между векторами, перпендикулярных векторов, а затем определение скалярного произведения векторов и его свойства. Далее приводятся важные и полезные формулы для нахождения скалярного произведения векторов через координаты и нахождения косинуса угла между векторами. Значимость этих формул объясняется их использованием для решения двух общих геометрических задач: нахождения угла между двумя прямыми и угла между прямой и плоскостью. В свою очередь, эти две задачи могут оказаться составляющими в решении более сложных стереометрических задач на комбинацию различных пространственных фигур, поэтому важно освоить их решение. И здесь же вводится вспомогательное понятие направляющего вектора прямой.

Глава завершается параграфом, посвященным знакомству с аналитическим заданием плоскости и предназначенным для углубленного изучения. Здесь вводятся понятия уравнения фигуры и уравнения плоскости, заданной точкой и вектором, перпендикулярным этой плоскости. Также рассматривается в общем виде еще одна важная стереометрическая задача о нахождении расстояния от точки до плоскости.

В учебнике авторского коллектива, возглавляемого Мерзляком А.Г., [3] изучение основных вопросов по теме Векторы и координаты, происходит в 11 классе (базовый уровень). Первая глава начинается с изложения понятий, связанных с декартовой системой координат в пространстве. Затем изучается понятие вектора как направленного отрезка, актуализируются знания учащихся о сопутствующих понятиях и обозначениях (длина вектора, нуль-вектор, коллинеарные векторы, со- и противоположенные векторы, равенство векторов). Авторы учебников проводят рассуждение относительно обобщения понятия вектор, определяя его как множество равных между собой векторов. Далее вводится определение компланарных векторов и координат вектора как координат конца радиус-вектора, при этом сам термин «радиус-вектор» не используется. Затем описывается связь координат вектора с координатами точек, задающих этот вектор. Эта связь представлена в виде теоремы (без доказательства). Приводится формула нахождения длины вектора через его координаты и рассматривается параллельный перенос фигуры на заданный вектор.

Следующий параграф посвящен операциям над векторами (сложение, вычитание, умножение на число). Здесь вводится понятие суммы векторов, школьники знакомятся с правилом треугольника сложения векторов и с утверждением о векторном равенстве для трех точек. Затем приводится теорема, иллюстрирующая связь между координатами векторов-слагаемых с координатами вектора, являющегося их суммой, демонстрируются правила параллелограмма и параллелепипеда сложения векторов.

По той же схеме далее рассматривается материал относительно разности векторов, затем вводится понятие противоположных векторов.

Следующая линейная операция над векторами – это умножение вектора на число. Авторы учебника вводят определение произведения ненулевого вектора на число, отличное от нуля. Из этого определения получается ряд свойств, связанных с умножением векторов. Далее приводятся теоремы о существовании числа, связывающего два коллинеарных вектора, и о связи координат коллинеарных векторов. Рассматриваются задачи, иллюстрирующие применение векторного и векторно-координатного методов решения геометрических задач (авторы используют термин «координатный метод»). Отметим, что при этом ориентировочная основа действий по применению данного метода не вводится. Это обстоятельство следует учитывать школьным учителям и самостоятельно знакомить учащихся с такой основой, которая облегчит обучаемым работу по решению задач на применение рассматриваемого метода. Далее в этом параграфе изучается гомотетия и ее свойства.

Следующим вопросом, излагаемым в учебнике, является материал, посвященный скалярному умножению векторов. Начинается изложение с введения понятий угол между векторами и перпендикулярные векторы, а затем формулируется определение скалярного произведения векторов, разъясняется, что такое скалярный квадрат. После этого приводится ряд важных утверждений: о равенстве скалярного произведения нулю, о нахождении скалярного произведения векторов через их координаты и о вычислении косинуса угла между векторами через скалярное произведение. Отметим, что все эти утверждения представлены без обоснований. Затем учащиеся знакомятся с некоторыми свойствами скалярного умножения векторов и с примерами применения этого материала к решению

геометрических задач. Завершается глава параграфом, в котором вводится понятие вектора, перпендикулярного плоскости, и формулируется теорема о связи координат вектора, перпендикулярного плоскости, и коэффициентов уравнения, задающего эту плоскость, (с доказательством). Далее представлены примеры решения геометрических задач, иллюстрирующих применение векторно-координатного метода.

Стоит отметить, что весь материал данной главы снабжен необходимыми иллюстрациями, помогающими школьникам визуализировать рассматриваемые ситуации, но практически не содержит примеры вычислительного характера, и все теоремы, за исключением отдельных, приводятся без доказательства.

Учебник для углубленного изучения математики авторского коллектива во главе с Мерзляком А.Г. [4] дополнен новыми понятиями и утверждениями. Изучение темы векторы также планируется в первой главе. Первый параграф посвящен изучению прямоугольной декартовой системы координат в пространстве. Начиная со второго параграфа, по сравнению с учебником базового уровня материал расширяется. Добавляется теорема о нахождении координат точки при делении отрезка в заданном отношении, признак компланарности векторов, теорема о разложении вектора по трем некомпланарным векторам. Следует особенно обратить внимание на то, что здесь вводится одно из фундаментальных для аналитической геометрии понятий – понятие базиса. Рассматриваются вопросы о разложении вектора по базису, координаты вектора относительно базиса. Далее рассматривается способ задания плоскости по точке и нормали к ней, параметрический способ задания прямой и формула вычисления расстояния от точки до прямой. После этого на примерах иллюстрируется применение метода координат к решению геометрических задач. Важно отметить, что в данном учебнике существенно больше представлено теорем с доказательствами, а также больше приведено задач с решением. Это обогащает арсенал тех средств, которые позволят школьникам решать различные геометрические (и не только геометрические) задачи.

Достаточный объем теоретического материала, содержащегося в учебно-методических комплексах по математике, для освоения важнейших компонентов содержания по рассматриваемой теме не гарантирует того, что школьники, которым этот материал понадобится как основа в дальнейшем вузовском математическом образовании, его успешно изучат. Тема «Векторы» в школьном курсе математики в последние годы не изучалась на должном уровне. Не секрет, что при изучении математики в школе ученики и некоторые учителя ориентируются только на темы, включенные в единый государственный экзамен, и игнорируют или не уделяют должного внимания важным вопросам, которые впоследствии могут пригодиться при изучении вузовской математики.

С целью повышения качества математического образования в школе и усиления линии изучения векторов в школьном курсе в контрольно-измерительные материалы (КИМ) ЕГЭ по математике профильного уровня в 2024 году впервые было включено задание на тему «Векторы». Об этом изменении в структуре экзамена было объявлено заранее.

Задание на действия с векторами относится к заданиям базового уровня сложности и помещено в первую часть контрольно-измерительных материалов. Как заявлено в кодификаторе проверяемых требований к результатам освоения основной образовательной программы [5], оно направлено на проверку умений оперировать понятиями вектор, координаты вектора, сумма векторов, произведение вектора на число, скалярное умножение, угол между векторами. Это задание должно реализовывать такие метапредметные результаты освоения основной образовательной программы, как базовые логические действия, работа с информацией, самоорганизация и самоконтроль. Выполнение заданий на действия с векторами может помочь в установлении межпредметных связей математики с другими предметами школьного курса. Самая тесная связь здесь наблюдается с курсом физики, в котором изучается множество векторных физических величин: скорость, ускорение, сила. После детального изучения векторов в курсе математики школьникам гораздо легче будет знакомиться с векторными величинами в физике, в частности, понять по какому принципу складываются скорости, силы и как находится работа силы. Ученики, которые занимаются компьютерной графикой и анимацией, 3D-моделированием также смогут применять знания о векторах в создании трехмерных моделей.

Однако, как показал проведенный авторами анализ, задания по теме векторы, размещенные в открытом банке данных ФИПИ [5] и в различных сборниках по подготовке к ЕГЭ по математике профильного уровня [6; 7], представляют собой набор достаточно однотипных шаблонных задач на простейшие действия над векторами исключительно на плоскости. Не представлены задачи с практическим содержанием, отсутствуют задания с векторами в пространстве. Ученики, ориентируясь на такие задания, не смогут понять многогранность и в некотором роде универсальность координатно-векторного метода и оценить его преимущества для решения математических и практико-ориентированных задач.

На ЕГЭ по математике профильного уровня в 2024 году в различных регионах были представлены задания по теме «Векторы» следующего вида [5]:

1. Даны векторы $\vec{a}(25; 0)$ и $\vec{b}(1; -5)$. Найдите длину вектора $\vec{a} - 4\vec{b}$.
2. Даны векторы $\vec{a}(5; 3)$ и $\vec{b}(4; -6)$. Найдите скалярное произведение $\vec{a} \cdot \vec{b}$.
3. На координатной плоскости изображены векторы \vec{a} и \vec{b} . Найдите скалярное произведение $\vec{a} \cdot \vec{b}$ (рис. 1).

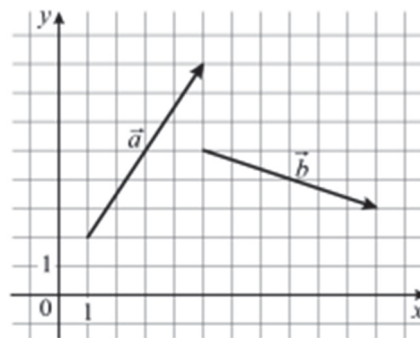


Рис. 1. Задание на ЕГЭ

В целом по стране это задание верно выполнили более 80% участников экзамена. В Калужской области в КИМ на экзамене было предложено для решения задание вида 1. Процент выполнения этого задания в среднем по региону составил 87% [8]. Для сравнения следует отметить, что доля учеников, верно выполнивших другие задания базового уровня сложности, заключена в интервале от 55% до 97%. Несмотря на то что задание на действия с векторами новое на ЕГЭ, с ним успешно справилось подавляющее большинство участников экзамена. По вееру ответов, которые давали ученики, можно понять, что часть участников экзамена ошибочно считала, что длина вектора равна разности его координат. Таких учеников было 3%. Следует отметить, что с этим заданием успешно справились не только ученики с высоким и хорошим уровнями подготовки, но также с удовлетворительным и низким. Среди участников экзамена, набравших 81–100 первичных баллов, с заданием успешно справились 98%; а в группе тех, кто получил 61–80 баллов, процент успеха 96%; в группе с баллами 28–60 – 74%; а среди участников экзамена, не преодолевших минимальный порог в 27 баллов, данное задание, тем не менее, смогли решить 27%.

Следует отметить, что успешное выполнение этого задания на едином государственном экзамене не позволяет говорить о сформированности умения выполнять действия с координатами и векторами даже на базовом уровне. Задача, представленная в КИМ, является одной из самых простых по теме «Векторы». Для того чтобы ученики в школе более глубоко изучали векторный и координатный методы, необходимо включать в типовые задания для подготовки к ЕГЭ по математике профильного уровня более развернутые задачи, требующие более сложной логической цепочки рассуждений, понимания внутренних связей между различными понятиями и/или имеющие, в частности, практико-ориентированную направленность, межпредметный характер.

В кодификаторе, размещенном на официальном сайте ФИПИ [5], в качестве требований к результатам освоения основной образовательной программы содержатся, в частности, такие:

- умение оперировать понятиями прямоугольной системы координат, вектора, координат точки, координат вектора, суммы векторов, произведением вектора на число, разложением вектора по базису, скалярным и векторным произведениями, углом между векторами;
- умение использовать векторный и координатный методы или их комбинацию для решения геометрических задач и задач других учебных предметов.

В связи со сказанным выше обратим внимание на одно важное обстоятельство: ученики, успешно освоившие тему «Векторы», имеют большое преимущество в решении задач по геометрии как на плоскости, так и в пространстве. В частности, при решении планиметрических задач координатно-векторный метод может использоваться для отыскания угла между прямыми, обоснования параллельности или перпендикулярности прямых, вычисления расстояния между двумя точками, точкой и прямой, двумя прямыми. При решении стереометрических задач с помощью векторов можно исследовать взаимное расположение прямых и плоскостей, а также находить различные расстояния между геометрическими объектами, образующими некоторую комбинацию, площади фигур и объемы многогранников. Естественно, координатно-векторный метод не является панацеей для решения абсолютно всех геометрических задач. Его применение ограничено типами геометрических объектов. Так, при рассмотрении таких многогранников, как куб и прямоугольный параллелепипед, векторы, как правило, существенно облегчают решение задачи. Но не стоит отбрасывать этот метод и для других многогранников, надо лишь правильно выбирать систему координат. А чтобы научиться это делать в различных ситуациях, конечно, нужно уделять особое внимание заданиям на рациональный выбор системы координат в зависимости от фигуры или комбинации фигур на уроках геометрии в старших классах.

Ежегодно часть учеников применяют координатно-векторный метод при решении задания № 14 на ЕГЭ по математике профильного уровня. Это задание представляет собой задачу по стереометрии, и процент выполнения ее традиционно очень низок (1% в 2023 году и 2% в 2024 году). Чаще всего этим методом решают геометрические задачи выпускники прошлых лет, которые уже изучали аналитическую геометрию в вузе и имеют опыт применения методов аналитиче-

ской геометрии при решении задач. Если учащиеся школ будут изучать векторы в школе на более высоком уровне, то они получат еще один достаточно мощный инструмент для решения геометрических задач, составления математических моделей в физике, экономике, информатике и будут иметь хорошую базу знаний для обучения в вузе.

Векторы предоставляют удобный язык для описания и анализа геометрических объектов и отношений между ними. Их использование существенно упрощает решение задач по планиметрии и стереометрии, делая процесс более систематическим, логически стройным и понятным.

Как было отмечено выше, поскольку векторы играют фундаментальную роль в различных областях техники и науки, то их понимание является важной частью математической подготовки в вузе, для которой, в свою очередь, нужна хорошая основа в виде школьной математической подготовки. Чтобы выявить степень подготовленности первокурсников по теме «Векторы» для дальнейшего её изучения, необходимо определить, насколько сформированы ключевые понятия этой темы у вчерашних школьников. С этой целью авторами был разработан тест, состоящий из семнадцати вопросов. Для оценки широты и глубины понимания основных разделов темы «Векторы» школьного курса математики вопросы были составлены следующим образом: некоторые из них предполагали выбор нескольких правильных ответов из предложенных, для ответа на некоторые вопросы требовалось не просто владение базовыми понятиями темы, но и понимание внутренних взаимосвязей.

Приведем примеры таких вопросов.

К числу вопросов, предполагающих выбор нескольких правильных ответов (правильные ответы выделены курсивом) можно отнести следующие:

– Как определить координаты вектора относительно данной системы координат?

- а) найти длины проекций вектора на координатные оси;
- б) в заданной системе координат найти координаты вектора невозможно;
- в) *найти коэффициенты в разложении вектора по базисным векторам;*
- г) *найти длины проекций вектора на оси координат и учесть направления осей.*

– Как связаны между собой три компланарных вектора?

- а) лежат на одной прямой или на параллельных прямых;
- б) *при откладывании от одной точки лежат в одной плоскости;*
- в) *один из векторов выражается через два других;*
- г) никак не связаны.

Приведем примеры вопросов, для ответа на которые требовалось не просто владение базовыми понятиями темы, но и понимание внутренних взаимосвязей.

– Что обязательно происходит с вектором при умножении его на число?

- а) меняется его направление;
- б) *изменяется его длина, если это число не равно единице;*
- в) *изменяется длина и направление;*
- г) *сохраняется направление, если это число больше 0.*

– Чему равно скалярное произведение векторов, если угол между ними равен 180° ?

- а) *сумме произведений соответствующих координат этих векторов;*
- б) нулю;
- в) произведению длин данных векторов;
- г) единице;
- е) *произведению длин данных векторов, взятому с противоположным знаком.*

Опишем ключ к тесту: за каждый правильный ответ респондент получает один балл (неверные ответы не учитывались), максимальное количество баллов составляет двадцать девять. Для оценки результатов была применена шкала:

0–5 баллов – низкий уровень владения знаниями по теме;

6–11 баллов – уровень ниже среднего;

12–17 баллов – средний уровень владения знаниями по теме;

18–23 баллов – уровень выше среднего;

24–29 баллов – высокий уровень владения знаниями по теме;

В проверке знаний по теме «Векторы» приняли участие сто тридцать восемь респондентов, сдавших единый государственный экзамен по математике

профильного уровня, из трех вузов и филиалов города Калуги: 25 респондентов – студенты Калужского филиала МГТУ им. Н.Э. Баумана (специальность: Проектирование технологических машин и комплексов), 19 респондентов – студенты Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского (направление подготовки: Информационные системы и технологии), 94 респондента – студенты Калужского филиала Финансового университета при Правительстве РФ (направления подготовки: Менеджмент, Бизнес-информатика, Экономика). Важно отметить, что все респонденты являются студентами первого года обучения и на момент тестирования еще не приступили к изучению тех разделов высшей математики, где изучаются векторы и сопутствующие понятия. Результаты теста представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты теста остаточных знаний
по теме «Векторы» школьного курса математики

Уровень	Число баллов	Число студентов (чел.)
Низкий	0-5	5 (3,6%)
Ниже среднего	6-11	59 (42,7%)
Средний	12-17	63 (45,7%)
Выше среднего	18-23	11 (8%)
Высокий	24-29	0 (0%)
Итого, чел.		138

Проведенный авторами анализ результатов тестирования показал, что среди опрошенных имеются студенты с низким уровнем знаний по теме, они составляют 3,6% от общего числа респондентов, приблизительно одинаковое количество студентов имеют уровни ниже среднего и средний, таких студентов 42,7% и 45,7%, уровень выше среднего имеют всего 8% студентов, высоким уровнем знаний по теме «Векторы» не обладает ни один студент. Низкий процент студентов, попавших в категорию «Выше среднего», а также наличие студентов, имеющих низкий уровень знаний, дает основания задуматься над вопросами качества усвоения и глубины понимания основных вопросов данной темы и, как следствие, готовности студентов к изучению ключевых разделов дисциплин «Высшая математика», «Математика», «Аналитическая геометрия», «Линейная алгебра и аналитическая геометрия», базовым материалом для которых выступает тема «Векторы».

Проведем сравнение уровня знаний по рассматриваемой теме респондентов из трех вузов с использованием статистического непараметрического критерия Фишера (табл. 2) с целью выяснения вопроса о наличии или отсутствии различий в уровне знаний в зависимости от направления/специальности.

С помощью критерия Фишера сравним результаты тестирования студентов различных вузов по уровням подготовки. Заметим, что основная гипотеза H_0 – это предположение об отсутствии статистически значимых различий, а конкурирующая гипотеза H_1 – об их наличии. Эмпирические значения критерия Фишера и соответствующие им гипотезы представлены в табл. 3.

Проведенный анализ результатов исследования позволил сделать следующие выводы. Обнаружены статистически значимые различия по вузам в уровне усвоения знаний по теме «Векторы». В табл. 3 эти различия зафиксированы в виде гипотезы H_1 . Возможно, что полученные в эксперименте различия обусловлены тем, что студенты МГТУ им. Баумана и КГУ К.Э. Циолковского при подготовке к поступлению в вуз больше внимания уделяли прикладному аспекту темы «Векторы» в школьном курсе физики, т. к. сдавали в качестве вступительного экзамена физику, а студенты Финансового университета к физике не готовились, поэтому меньше внимания уделяли теме «Векторы» при подготовке к сдаче экзамена по математике, ориентируясь только на типовые ситуации применения векторов в геометрических задачах. Такое предположение сделано с учётом специфики направлений подготовки респондентов.

Если сравнивать на содержательном уровне материал школьных учебников и типовые задания ЕГЭ–2024 по теме «Векторы», то можно говорить о достаточном объёме теоретического материала, содержащегося в учебно-ме-

Таблица 2

Результаты теста остаточных знаний по теме «Векторы» школьного курса математики по вузам

Уровень	Число баллов	Число студентов		
		Калужский филиал МГТУ им. Н.Э. Баумана	КГУ им. К.Э. Циолковского	Калужский филиал Финансового университета при Правительстве РФ
Низкий	0–5	0 (0%)	0 (0%)	5 (5,3%)
Ниже среднего	6–11	7 (28%)	2 (10,5%)	50 (53,2%)
Средний	12–17	15 (60%)	13 (68,4%)	35 (37,2%)
Выше среднего	18–23	3 (12%)	4 (21,1%)	4 (4,3%)
Высокий	24–29	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)
Итого, чел.		25 (100%)	19 (100%)	94 (100%)

Таблица 3

Эмпирические значения критерия Фишера и соответствующие им гипотезы

	$n_1 = 25, n_2 = 19$	$n_1 = 25, n_3 = 94$	$n_2 = 19, n_3 = 94$
Низкий	$\varphi_{\text{эмп}} = 0, H_0$	$\varphi_{\text{эмп}} = 0, H_0$	$\varphi_{\text{эмп}} = 1,85, H_1$ (на уровне значимости $\leq 0,05$)
Ниже среднего	$\varphi_{\text{эмп}} = 1,61, H_0$	$\varphi_{\text{эмп}} = 2,15, H_1$ (на уровне значимости $\leq 0,05$)	$\varphi_{\text{эмп}} = 3,88, H_1$
Средний	$\varphi_{\text{эмп}} = 0,58, H_0$	$\varphi_{\text{эмп}} = 2,04, H_1$ (на уровне значимости $\leq 0,05$)	$\varphi_{\text{эмп}} = 2,52, H_1$
Выше среднего	$\varphi_{\text{эмп}} = 0,82, H_0$	$\varphi_{\text{эмп}} = 1,28, H_0$	$\varphi_{\text{эмп}} = 2,13, H_1$ (на уровне значимости $\leq 0,05$)

Библиографический список

- Алмазова Т.А., Зенкина И.А., Никаноркина Н.В. Тема «Векторы» в ЕГЭ-2024 по математике профильного уровня: методический аспект. *Мир науки, культуры и образования*. 2024; № 1 (104): 85–88.
- Атанасян Л.С. и др. *Математика: алгебра и начала анализа, геометрия. Геометрия. 10–11 классы*: учебник для общеобразовательных организаций: базовый и углубленный уровни. Москва: Просвещение, 2019.
- Мерзляк А.Г. *Математика. Геометрия: 11 класс: базовый уровень*: учебник. Москва: Просвещение, 2022.
- Мерзляк А.Г. *Математика. Геометрия: 11 класс: углубленный уровень*: учебник. Москва: Просвещение, 2025.
- ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»: официальный сайт. Москва, 2025. Available at: <https://fipi.ru>
- ЕГЭ. *Математика. Профильный уровень: типовые экзаменационные варианты: 36 вариантов*. Москва: Издательство «Национальное образование», 2024.
- ЕГЭ. *Математика. Профильный уровень. 50 вариантов*. Москва: Издательство «Экзамен», 2024.
- Статистический сборник по ГИА-2024. *Региональный центр обработки информации в Калужской области*. Available at: http://ege.kaluga.ru/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=16:2011-11-29-11-54-00

References

- Almazova T.A., Zenkina I.A., Nikanorkina N.V. Tema «Vektory» v EG`E-2024 po matematike profil'nogo urovnya: metodicheskij aspekt. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 85–88.
- Atanasyan L.S. i dr. *Matematika: algebra i nachala analiza, geometriya. Geometriya. 10–11 klassy*: uchenik dlya obsheobrazovatel'nyh organizacij: bazovyy i uglublennyy urovni. Moskva: Prosveschenie, 2019.
- Merzlyak A.G. *Matematika. Geometriya: 11 klass: bazovyy uroven'*: uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2022.
- Merzlyak A.G. *Matematika. Geometriya: 11 klass: uglublennyy uroven'*: uchebnik. Moskva: Prosveschenie, 2025.
- FGBNU «Federal'nyy institut pedagogicheskikh izmerenij»: oficial'nyy sayt. Moskva, 2025. Available at: <https://fipi.ru>
- EG`E. *Matematika. Profil'nyy uroven': tipovye 'ekzamenacionnye varianty: 36 variantov*. Moskva: Izdatel'stvo «Nacional'noe obrazovanie», 2024.
- EG`E. *Matematika. Profil'nyy uroven': 50 variantov*. Moskva: Izdatel'stvo «Ekzamen», 2024.
- Statisticheskij sbornik po GIA-2024. *Regional'nyy centr obrabotki informacii v Kaluzhskoj oblasti*. Available at: http://ege.kaluga.ru/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=16:2011-11-29-11-54-00

Статья поступила в редакцию 16.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-372-376

Odinokaya M.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic (Saint Petersburg, Russia), E-mail: dmariaodinokaya@gmail.com

Krundyshva A.M., Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate Professor of Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic (Saint Petersburg, Russia), E-mail: krundyshva_am@spbstu.ru

Krundyshv M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Higher School of Linguistics and Pedagogy, Peter the Great Saint Petersburg Polytechnic (Saint Petersburg, Russia), E-mail: krundyshv_ma@spbstu.ru

TECHNOLOGY OF METAMORPHIC PICTURES AS A TOOL FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF CHINESE MASTER'S STUDENTS. The article is devoted to one of the urgent problems of higher professional education – improving quality and effectiveness of teaching materials in Russian as a foreign language classes. The following concepts are clarified: "metamorphic picture," "technology of metamorphic pictures." The authors' technology of metaphorical maps as a source of socio-cultural information is proposed. The work reveals that this technology contributes to adaptation of Chinese MA students to the changing conditions of perception and processing of information, their involvement in the modern educational process, and an increase in their interest in the discipline being studied. In the light of modern realities, the advantages of using the technology of metamorphic pictures are revealed. The scientific novelty lies in the fact that the technology of metamorphic pictures is introduced into the educational process. Results of the study show that the use of the technology of metamorphic pictures contributes to the development of foreign-language socio-cultural competence of Chinese MA students.

Key words: technology of metamorphic pictures, foreign language sociocultural competence, Chinese master's student, algorithm, Russian as foreign language

М.А. Одинокая, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: dmariaodinokaya@gmail.com

А.М. Крудышева, канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: krundyshva_am@spbstu.ru

М.А. Крудышев, канд. филол. наук, доц., ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург, E-mail: krundyshv_ma@spbstu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ МЕТАМОРФИЧЕСКИХ КАРТИН КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРАНТОВ

Статья посвящена одной из актуальных проблем высшего профессионального образования – улучшению качества и эффективности подачи учебного материала на занятиях русского языка как иностранного. Приведено уточнение понятий: «метаморфическая картина», «технология метаморфических картин». Предложена авторская технология метаморфических карт как источника социокультурной информации. Выявлено, что эта технология

способствует адаптации китайских студентов-магистров к меняющимся условиям восприятия и обработки информации, вовлекает их в современный учебный процесс, повышает их интерес к изучаемой дисциплине. В свете современных реалий раскрыты преимущества использования технологии метаморфических картин. Научная новизна состоит в том, что технология метаморфических картин внедрена в учебный процесс. Результаты исследования показали, что использование технологии метаморфических картин способствует развитию иноязычной социокультурной компетенции китайских студентов-магистрантов.

Ключевые слова: технология метаморфических картин, иноязычная социокультурная компетенция, китайский студент-магистрант, алгоритм, русский язык как иностранный

В современных реалиях учебного процесса китайский студент-магистрант получает учебную информацию, которую ему необходимо освоить. Одной из проблем современной высшей школы, согласно исследователю В.Е. Царьковой [1], является то, что студента необходимо адаптировать и вовлекать в учебный процесс, стимулируя зрительное восприятие визуальными материалами, чтобы удерживать его внимание.

Актуальной задачей в современной методике преподавания русского языка как иностранного является практическое использование технологий, направленных на качественное и эффективное применение средств визуальной наглядности. Одной из таких может стать технология метаморфических картин как источника социокультурной информации.

Актуальность исследуемой проблемы определяется стремлением улучшить качество и эффективность подачи учебного материала на занятиях русского языка как иностранного, а также необходимостью современных китайских студентов адаптироваться к меняющимся условиям восприятия и обработки информации, способствуя вовлечению в процесс обучения и повышению их интереса к изучаемой дисциплине.

Предмет исследования – технология метаморфических картин как источник социокультурной информации, побуждающий китайских студентов-магистрантов к обсуждению культурных различий в восприятии искусства и визуальных образов.

Апробация технологии метаморфических картин как источника социокультурной информации на занятиях русского языка как иностранного в реалиях современной высшей школы составляет новизну исследования.

Цель научного исследования состоит в научно-теоретическом обосновании и проверке эффективности использования технологии метаморфических картин.

В соответствии с целью исследования нами были поставлены следующие задачи:

- раскрыть методический потенциал использования технологии метаморфических картин;
- выявить характерные педагогические особенности технологии метаморфических картин в современной методике преподавания русского языка как иностранного;
- внедрить авторскую технологию в современную методику преподавания русского языка как иностранного.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании ценности использования описанной технологии в методике преподавания русского языка как иностранного; предложении алгоритма деятельности китайских студентов-магистрантов, позволяющего им приблизиться к постижению отечественной культуры.

Практическая значимость исследования состоит в разработке авторской технологии метаморфических картин как источника социокультурной информации.

В современном учебном процессе особое значение уделяется исследователями феномену метаморфических картин. Под метаморфической картиной нами понимается картина-иллюзия как источник социокультурной информации, в которой, кроме основного сюжета, присутствует ещё один скрытый, зашифрованный образ. Зачастую исследователи называют такие картины иллюзиями, картинами-камуфляжами, картинами-головоломками, картинами-хамелеонами, скрытыми арт-объектами, картинами-двоесторами или троесторками. Важной особенностью скрытого сюжета становится его возможность проявления индивиду, когда он смотрит на картину под определённым углом (зрительным ракурсом), приближается или отдаляется от картины. Под учебной метаморфической картиной понимается трансформированный сквозь призму мировоззрения китайского студента-магистранта способ привлечения его внимания и обеспечения дополнительной учебной информацией, расширяющей его кругозор.

Восприятие двойственного или многозначного изображения картины, как правило, связано с выбором доминантной точки наблюдения, особенностями окружающего фона или освещённостью. Первое впечатление от картины зависит от того, на какую её часть упал взгляд индивида в первое мгновение. Появление такого рода картин стало возможным только после изобретения перспективы, светотеней и масляных красок. Зрительные иллюзии используются для создания определённых пространственных впечатлений. Метаморфические картины могут быть восприняты исследователями как убедительный способ представления учебной информации, принимая во внимание тот факт, что визуальное мышление является основой для понятийного мышления [2].

По мнению А.Д. Стрельцова, картины-иллюзии могут служить в качестве опоры [3], позволяющей студенту приблизиться к пониманию той или иной культуры. С точки зрения Т.Н. Бабиц, использование метаморфических картин, связанных с культурой изучаемого языка [4], способствует созданию культурной и

лингвистической аутентичности, расширению словарного запаса. Исследователь С.А. Билялова и её соавтор отмечают в своём научном труде, что не каждому индивиду интересен феномен метаморфических картин [5]. Среди ключевых дилемм, с которыми может столкнуться студент при авторской трактовке метаморфических картин, является уникальность понимания языка графического рисунка.

В отечественных исследованиях, посвящённых феномену метаморфических картин, особое место занимает творчество таких деятелей искусства, как Григорий Теплов, а также Петр Дрождин [6]. В направлении создания метаморфических картин интерес могут представлять работы китайского художника и фотографа Лю Болинь [7].

Под технологией метаморфических картин понимается процесс, стимулирующий студента на обсуждение культурных различий в восприятии искусства и визуальных образов, что способствует обогащению иноязычной языковой практики, в частности, способности распознавать и корректно использовать культурно-маркированные единицы, а также применять знания во время взаимной коммуникации на основе использования метаморфических картин как источника социокультурной информации.

Технология метаморфических картин включает в себя несколько этапов, а именно: работа по ознакомлению китайской аудитории с сутью метаморфических картин как источника социокультурной информации; выполнение комплекса проблемно-ориентированных заданий с целью развития способности распознавать и корректно использовать культурно-маркированные единицы; составление прототипа собственной метаморфической картины и её авторского обоснования (табл. 1).

Таблица 1

Технология метаморфических картин

Этапы технологии	Хронология деятельности китайских студентов-магистрантов
Подготовительный этап	Работа по ознакомлению китайской аудитории с сутью метаморфических картин как источника социокультурной информации
Обучающий этап	Выполнение комплекса проблемно-ориентированных заданий с целью развития способности распознавать и корректно использовать культурно-маркированные единицы
Рефлексивно-оценочный этап	Составление прототипа собственной метаморфической картины и её авторского обоснования

Алгоритм деятельности китайских студентов-магистрантов (табл. 2), позволяющий постигнуть или приблизиться к постижению отечественной культуры, заключается в реализации ряда шагов, а именно: знакомство китайской аудитории с темой занятия и учебным материалом (лонгридом); изучение инструктажа по работе с метаморфическими картинами, выполнение комплекса проблемно-ориентированных заданий; представление учебной презентации с прототипом авторской метаморфической картины как некоего зеркального отражения их культурной реальности и идентичности.

Таблица 2

Графическая репрезентация трёхэтапного алгоритма деятельности китайских студентов-магистрантов, направленного на развитие иноязычной социокультурной компетенции

Этапы алгоритма	Деятельность китайских студентов-магистрантов на занятиях по русскому языку как иностранному
Этап 1	Знакомство китайских студентов-магистрантов с темой занятия и учебным материалом (лонгридом); ознакомление с глоссарием
Этап 2	Изучение краткого инструктажа по работе с метаморфическими картинами, выполнение комплекса проблемно-ориентированных заданий в ходе аудиторной и внеаудиторной работы
Этап 3	Представление учебной презентации с прототипом авторской метаморфической картины как некоего зеркального отражения культурной реальности и идентичности китайских студентов-магистров

По мнению исследователя Э.Г. Азимова и его соавтора, суть социокультурной компетенции заключается в способности обучающихся адекватно применять знания о культурных особенностях носителей языка в процессе взаимной коммуникации [8]. Как отмечает К. Крамш, процесс обучения, сопряжённый с квинтэссенцией культур, способствует расширению мировоззрения индивида [9]. Иноязычная социокультурная компетенция – это знания о культуре страны изучаемого языка и умение оперировать этими знаниями в ситуациях межкультурного взаимодействия. В осмыслении компонентного состава в нашем исследовании мы придерживаемся точки зрения исследователя Д.А. Антонцевой и её соавтора о том, что иноязычная социокультурная компетенция – это базисный компонент коммуникативной компетенции, который развивается через речевые ситуации [10], в частности, анализ метаморфических картин и выбор адекватных языковых средств для эффективного взаимодействия.

Методологическая база искомого материала представлена трудами исследователей, раскрывающих природу метаморфических карт и их культурную составляющую (Т.Н. Бабич, С.А. Билялова, А.Л. Стуканов и др.); методическими материалами, посвященными развитию иноязычной социокультурной компетенции (Э.Г. Азимов, Сун Тао и др.).

Эксперимент осуществлялся с середины октября до конца декабря 2024 гг. с участием 24 китайских студентов-магистрантов, разделённых на экспериментальную (12 человек) и контрольную (12 человек) группы.

В ходе аудиторной работы китайским студентам-магистрантам было предложено выполнить проблемно-ориентированные задания с использованием технологии метаморфических картин. Для более углублённого понимания использования метаморфических картин в учебном процессе приведём ряд проблемно-ориентированных заданий. Использование алгоритма было предложено для предварения и снятия вопросов, возникающих у китайских студентов по выполнению работ с метаморфическими картинками.

Задание 1. «Комплексный нарратив». Преподаватель показывает короткое видео об отечественном художнике-иллюзионисте и его метафорических картинах. После просмотра видео китайским студентам-магистрам необходимо уточнить информацию, которую они увидели, используя карточки-квизы с тремя вопросами.

Задание 2. «Интегрированный сюжет». Выбрав метаморфическую картину, китайскому студенту необходимо письменно изложить суть того, что он видит на ней, какие культурные аспекты в ней отражаются, и обсудить в группах. Далее студенту-магистру нужно ответить на вопросы: как его восприятие отличается от восприятия одноклассников; как его история отражает культурные аспекты его восприятия.

Задание 3. «Культурные ассоциации». Студентам необходимо найти одну метаморфическую картину, которая вызывает у них определённые культурные ассоциации. Затем в группах студенты-магистры обсуждают, как их культура влияет на их восприятие этой метаморфической картины.

Задание 4. «Мыслительный лабиринт». Преподаватель даёт задание создать собственный прототип метафорической картины. После создания авторского прототипа китайским студентам-магистрам необходимо задать вопросы, касающиеся увиденного, чтобы проверить понимание и стимулировать дискуссию по теме. Далее китайские студенты-магистры обсуждают, как другие культуры могут интерпретировать их работу.

Задание 5. «Парадокс восприятия». Преподаватель даёт задание найти две метаморфические картины из разных культур и обсудить, как культурные контексты влияют на стиль и содержание этих работ.

Задание 6. «Мозаика иллюзий». Преподаватель даёт задание студентам-магистрантам обсудить, как двумерные и многомерные визуальные образы могут передавать разные значения в зависимости от культурного контекста. Иностранному студенту-магистру необходимо привести примеры метаморфических картин.

Задание 7. «Пересечение невидимых границ восприятия». Преподаватель даёт задание студентам-магистрантам обсудить, как картины могут отражать или искажать реальность, а также как это может быть воспринято в разных культурах.

Задание 8. «Пересечение невидимых границ восприятия». Преподаватель даёт задание иностранному студенту-магистранту подготовить презентацию о метаморфической картине, которая ему импонирует, и затем обсудить, как она может быть воспринята в разных культурах и какие культурные различия могут возникнуть в интерпретации.

Задание 9. «Ассоциограмма». Преподаватель даёт задание иностранному студенту-магистранту использовать метаморфическую картинку для создания собственной ассоциограммы.

Задание 10. «Современная Россия». Создайте метаморфическую картину, которая иллюстрирует современную жизнь в России. Проанализируйте, как эта картина отражает изменения в культуре и обществе.

В ходе внеаудиторной работы китайским студентам-магистрантам было предложено выполнить следующие проблемно-ориентированные задания с использованием технологии метаморфических картин:

Задание 1. «Золотые символы России». Используйте метаморфическую картину, изображающую природу России. Опишите, какие символы русской культуры Вы видите в этой картине и как они отражают национальную идентичность.

Задание 2. «Исторические метаморфозы». Используйте метаморфическую картину, которая иллюстрирует важное историческое событие в России. Обсудите, как это событие повлияло на развитие русской культуры.

Задание 3. «Русско-литературный декаданс». Найдите метаморфическую картину, которая ассоциируется с произведением русского писателя. Проанализируйте, как визуальные элементы картины передают идеи и темы произведения.

Задание 4. «Народные традиции и обычаи русской культуры». Используйте метаморфическую картину, изображающую народные праздники. Обсудите, какие традиции и обычаи русской культуры представлены в этой картине.

Задание 5. «Русские мелодии». Выберите метаморфическую картину, которая вдохновлена русской музыкой. Проанализируйте, как элементы картины отражают музыкальные традиции и стили.

Задание 6. «Русское кулинарное искусство». Найдите метаморфическую картину, связанную с русской кухней. Обсудите, как еда и кулинарные традиции отражают культурные особенности России.

Задание 7. «Русские фольклорные мотивы». Используйте метаморфическую картину, основанную на русских народных сказках. Проанализируйте, как элементы картины передают фольклорные мотивы и символику.

Задание 8. «Архитектурное зодчество». Выберите метаморфическую картину, изображающую известные архитектурные памятники России. Обсудите, как архитектура отражает культурные и исторические аспекты страны.

Задание 9. «Русская живопись». Используйте метаморфическую картину, вдохновленную работами известных русских художников. Обсудите, как стиль и техника живописи передают культурные ценности.

Задание 10. «Русский язык и культура». Создайте метаморфическую картину, которая отражает влияние других культур на русскую. Обсудите, как культурные обмены формируют идентичность и традиции России.

Китайским студентам-магистрантам предлагалось увидеть смысловые образы, представленные на метаморфической картине. Затем студенту необходимо произвести интерпретацию, продуцируя собственную иноязычную речь. В качестве методической поддержки китайским студентам предлагается использовать алгоритм организации работы по развитию иноязычной социокультурной компетенции, ориентированный на преодоление затруднений.

Нами были выделены следующие критерии оценивания уровня сформированности иноязычной социокультурной компетенции с учетом её компонентного состава: правильность распознавания культурно-маркированных единиц; правильность понимания культурно-маркированных единиц; правильность самостоятельного употребления культурно-маркированных единиц в речи; правильность интерпретации фактов и явлений изучаемой культуры. Иноязычная социокультурная компетенция оценивается по трем уровням: высокий (9–12 баллов) – умение распознавать и использовать культурно-маркированные единицы в коммуникации; средний (5–8 баллов) – частичное распознавание и применение знаний; низкий (4 балла и ниже) – неспособность распознавать и использовать культурно-маркированные единицы.

КГ проходила обучение в обычном режиме. В ЭГ обучение проходило с внедрением в учебный процесс авторской технологии. Оценивание проходило по трехбалльной оценочной шкале. Предлагалось оценить четыре компонента иноязычной социокультурной компетенции.

Китайским студентам-магистрантам было предложено ответить на ряд вопросов, направленных на выявление их отношения к использованию метаморфических картин на практических занятиях русского языка как иностранного, а именно:

- знакомы ли они с феноменом метаморфических картин;
- сложились ли положительные впечатления по работе с ними;
- какие удалось заметить проявления умений во время работы над метаморфической картиной;
- целесообразно ли, на их взгляд, использование технологии метаморфических картин на занятиях русского языка как иностранного;
- удалось ли выявить слабые стороны этой технологии.

Преобладающее число китайских респондентов знакомо поверхностно с метаморфическими картинками. В целом китайские респонденты проявили интерес к тому, чтобы ознакомиться на практике с возможностями метаморфических картин. Опрос выявил, что незначительному контингенту студентов не интересен феномен метаморфических картин. Китайские студенты-магистранты отметили необходимость навыков визуального восприятия, что необходимо для понимания контекста и подбора слов; умения создать цепочки ассоциативного ряда между словами и образами, что способствует лучшему запоминанию лексического материала. В использовании технологии метаморфических картин китайской аудитории понравилось то, что она позволяет стимулировать обсуждения культурных различий в восприятии искусства и визуальных образов, являясь отправной точкой для разделения мнений по тому или иному аспекту метаморфических картин, а также выступает в роли своеобразного зеркала, отражающего реальность. Среди слабых мест технологии была отмечена необходимость работы китайских студентов по изучению контекста метаморфических карт как некоего зеркала культурной реалии той или иной страны.

Нами был проведён эксперимент, направленный на проверку эффективности использования авторской технологии. Ключевым критерием в выявлении развития иноязычной социокультурной компетенции китайских студентов-ма-

гистрантов является степень сформированности её компонентов. Организация хода работы китайских студентов-магистрантов осуществлялась в соответствии с разработанным нами алгоритмом. Уровень языка студентов – ТРКИ-2. Графическая репрезентация динамики показателей китайских студентов-магистрантов ЭГ и КГ представлена на рис. 1.

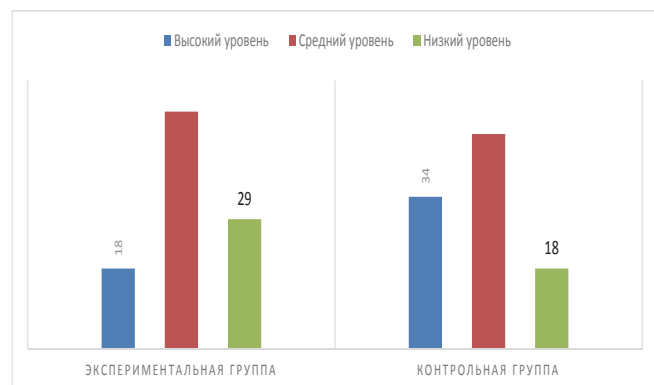


Рис. 1. Графическая репрезентация результатов уровня развития социокультурной компетенции китайских респондентов на первом этапе эксперимента

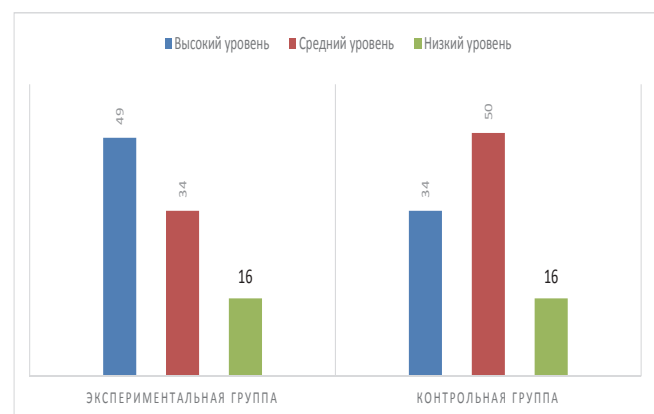


Рис. 2. Графическая репрезентация результатов уровня развития социокультурной компетенции китайских респондентов на итоговом этапе эксперимента

Китайским студентам-магистрантам ЭГ было предложено выполнить комплекс проблемно-ориентированных заданий, включая создание презентации с прототипом авторской метаморфической картины и продуцирование собственной устной речи. Китайские студенты-магистранты КГ изучали тот же учебный материал курса, но представленный в традиционном формате.

На рисунке 2 показана графическая репрезентация результатов уровня развития социокультурной компетенции китайских студентов-магистрантов после проведения педагогического эксперимента, где показатели экспериментальной группы (ЭГ) превысили контрольную группу (КГ) по всем критериям, что подтверждает эффективность формирующего эксперимента.

Подводя итоги исследования, мы приходим к выводу, что методологический потенциал технологии метаморфических картин состоит в стимулировании китайских студентов-магистрантов на обсуждение культурных различий в восприятии искусства и визуальных образов, способствующее обогащению их иноязычной языковой практики, в частности, поиску точных слов для выражения своих мыслей, разбору языковых тонкостей живого русского языка, узнаванию новых слов, нахождению родственных слов в других языках, разбору допущенных ошибок, постижению логики русского языка, связанной с его историей. Среди характерных педагогических особенностей технологии метаморфических карт в современной методике преподавания русского языка как иностранного нами выделены следующие: не каждый студент знаком с феноменом метаморфических карт, в связи с чем преподавателю необходимо провести краткий инструктаж по работе с ними; преподавателю нужно раскрывать символы, представленные взору студентов-магистрантов на метаморфических картинах, сквозь призму русской культуры, подлинной истории. Приведен опыт имплементации технологии метаморфических картин в практику преподавания русского языка как иностранного. Следует отметить, что проблемно-ориентированные задания были составлены так, чтобы речевая деятельность порождалась от смысла к форме, то есть оформление мысли языковыми средствами. Таким образом, приходим к заключению об эффективности использования авторской технологии как источника социокультурной информации. Представленное исследование призвано помочь преподавателям, приступающим к обучению русскому языку как иностранному или уже осуществляющим профессиональную деятельность в этой сфере, работающим с иностранным контингентом обучающихся, скорректировать свою методологическую работу, чтобы научить правильно говорить на русском языке. В работе мы представили не только теоретический, но и практический материал, который может быть использован в учебном процессе.

Дальнейшее исследование может проходить в рамках определенных тем, определенного уровня студентов, определенного контингента (контингентов) студентов. Также может представлять особый интерес разработка комплекса проблемно-ориентированных заданий, ранжированных по характеру речемыслительных процессов (репродуктивных, репродуктивно-продуктивных, продуктивных), по конкретной учебной теме на основе использования технологии метаморфических картин.

Целевой аудиторией данной статьи могут быть студенты и аспиранты лингводидактических направлений, которые желают повысить свой профессиональный уровень в области практического использования технологий, применяемых в современном профессиональном образовании.

Библиографический список

1. Царькова И.Е. Применение различных видов наглядности в обучении иностранному языку. *Редколлегия*. 2024: 558.
2. Одинокая М.А., Зиновьева О.В., Семёнова Н.В. Контаминация технологии цифрового скрайбинга и технологии эмоционального искусственного интеллекта как инструментов развития иноязычной эмотивной компетенции студентов-магистрантов. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 4 (107): 116–120.
3. Стрельцова А.Д. Использование средств визуализации в обучении иностранному языку. *Интеграция наук*. 2018; № 8: 513–515.
4. Бабич Т.Н. Процессы гибридизации в современном искусстве: сущность и практика. *Лики традиционной культуры в современном культурном пространстве: память культуры и культура памяти*: IX Лазаревские чтения. 2020: 105–108.
5. Билялова С.А., Стуканов А.Л. Куда ведет «бесконечная лестница». Некоторые аспекты использования оптических иллюзий. *Избранные доклады 63-й Университетской научно-технической конференции студентов и молодых учёных*. 2017: 585–587.
6. Колмогорова Е.Е. Семейный портрет в России XVIII века и общеевропейское художественное наследие. *Актуальные проблемы теории и истории искусства*. 2016; № 6: 543–551.
7. Войтишек Е., Червинская Л. Концептуальное искусство в Китае: социально-политический аспект. *Проблемы Дальнего Востока*. 2015; № 4: 168–177.
8. Азимов Э.Г., Сун Т. Использование информационно-коммуникативных технологий в обучении русскому языку как иностранному в Китае. *Горизонты современной русистики: сборник статей Международной научной конференции, посвящённой 90-летию юбилею академика В.Г. Костомарова*. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. 2020: 729–735.
9. Kramsch C. The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 1996; № 01 (02): 13.
10. Антонцева Д.А., Кудышева А.А. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции у студентов естественно-научного направления при цифровизации процесса обучения. *Известия. Серия: Педагогические науки*. 2024; № 2 (73).

References

1. Car'kova I.E. Primenenie razlichnykh vidov naglyadnosti v obuchenii inostrannomu yazyku. *Redkollegiya*. 2024: 558.
2. Odiokaya M.A., Zinov'eva O.V., Semenov N.V. Kontaminatsiya tekhnologii cifrovogo skrajbinga i tekhnologii 'emotsional'nogo iskusstvennogo intellekta kak instrumentov razvitiya inoyazychnoj 'emotivnoj kompetencii studentov-magistrantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 4 (107): 116–120.
3. Strel'cova A.D. Ispol'zovanie sredstv vizualizatsii v obuchenii inostrannomu yazyku. *Integratsiya nauk*. 2018; № 8: 513–515.
4. Babich T.N. Processy gibrizatsii v sovremennom iskusstve: suschnost' i praktika. *Liki tradicionnoy kul'tury v sovremennom kul'turnom prostranstve: pamyat' kul'tury i kul'tura pamyati*: IX Lazarevskie chteniya. 2020: 105–108.
5. Bilyalova S.A., Stukanov A.L. Kuda vedet "beskonechnaya lestnica". Nekotorye aspekty ispol'zovaniya opticheskikh illyuzij. *Izbrannye doklady 63-j Universitetskoy nauchno-tehnicheskoy konferentsii studentov i molodykh uchennyh*. 2017: 585–587.
6. Kolmogorova E.E. Semejnyj portret v Rossii XVIII veka i obsheevropejskoe hudozhestvennoe nasledie. *Aktual'nye problemy teorii i istorii iskusstva*. 2016; № 6: 543–551.
7. Vojtshkek E., Chervinskaya L. Konceptual'noe iskusstvo v Kitae: social'no-politicheskij aspekt. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 2015; № 4: 168–177.

8. Azimov 'E.G., Sun T. Ispol'zovanie informacionno-kommunikativnyh tehnologij v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v Kitae. *Gorizonty sovremennoj rusistiki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 90-letnemu yubileyu akademika V.G. Kostomarov. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. 2020: 729-735.*
9. Kramsch C. The Cultural Component of Language Teaching. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 1996; № 01 (02): 13.*
10. Antonceva D.A., Kudyshcheva A.A. Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov estestvenno-nauchnogo napravleniya pri cifrovizacii processa obucheniya. *Izvestiya. Seriya: Pedagogicheskie nauki. 2024; № 2 (73).*

Статья поступила в редакцию 18.01.25

УДК 378.147.34

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-376-378

Petrukhina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Tyumen State Medical University (Tyumen, Russia), E-mail: kosivets@mail.ru*

LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CREOLIZED TEXT IN SPECIAL LANGUAGE CLASSES. The article presents the ways of creation and didactic possibilities of creolized text aimed at overcoming difficulties in understanding of educational information by foreign students. The combination of verbal and visual components serves as a means of optimizing the process of perception and understanding of the content of a special text and, as a result, allows to form foreign-language communicative competence in the professional sphere. As a result of the observation method, two types of educational texts are identified, i.e. texts with partial and full creolization. The teaching potential of the creolized text in the special language classes is expressed in the development of productive (speaking, writing) and receptive (reading, listening) types of speech activity and emotional impact on the foreigner due to the synthesis of visual and auditory images. Purposefully selected visual aids and lexico-grammatical constructions for their description contribute to the expansion of the terminological apparatus of the learner, to the formation of communicative-speech skills on the basis of a set of language and speech tasks.

Key words: creolized educational text, linguodidactics, specialty language, types of speech activity, semantic perception of text, methods of creolization, speech intentions

А.В. Петрухина, канд. филол. наук, доц., Тюменский государственный медицинский университет, г. Тюмень, E-mail: kosivets@mail.ru

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

В статье представлены способы создания и дидактические возможности креолизованного текста, направленного на преодоление трудностей в понимании учебной информации иностранными обучающимися. Комбинация вербальных и визуальных компонентов служит средством оптимизации процесса восприятия и понимания содержания специального текста и, как следствие, позволяет сформировать иноязычную коммуникативную компетенцию в профессиональной сфере. В результате метода наблюдения выявлено два типа учебных текстов: тексты с частичной и полной креолизацией. Обучающий потенциал креолизованного текста на занятиях по языку специальности выражается в развитии продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (чтение, слушание) видов речевой деятельности и эмоциональном воздействии на инофона благодаря синтезу зрительных и слуховых образов. Целесообразно отобранные визуальные средства и лексико-грамматические конструкции для их описания способствуют расширению терминологического аппарата обучающегося, формированию коммуникативно-речевых навыков на основе комплекса языковых и речевых заданий.

Ключевые слова: креолизованный учебный текст, лингводидактика, язык специальности, виды речевой деятельности, смысловое восприятие текста, способы креолизации, речевые интенции

Актуальность работы обусловлена широким распространением креолизованных текстов в разных видах дискурса: политическом, рекламном, медийном, художественном, виртуальном [1; 2; 3], а также необходимостью рассмотрения креолизованного текста как лингводидактического средства в процессе профессиональной подготовки иностранных обучающихся [4; 5; 6]. В настоящее время наблюдается тенденция к экономии языковых средств, что ведёт к сокращению текста, целесообразности его репрезентации посредством невербальных компонентов, которые в совокупности с вербальной информацией образуют креолизованный текст, выполняющий аттрактивную, информативную и коммуникативную функции.

Изучение русского языка с учётом профессиональной направленности обучающегося возможно только после овладения им общим языком в объёме первого сертификационного уровня. Однако практика обучения языку специальности показывает, что необходимость введения специальной лексики возникает уже на уровне А2, когда учащиеся уже владеют основными грамматическими категориями (род, число, падеж существительных, прилагательных, время и вид глагола) и могут реализовать в реальной коммуникативной ситуации базовые речевые задачи. Традиционно овладение научным стилем речи основано на работе с учебным текстом, который сопровождается языковыми и речевыми упражнениями, направленными на восприятие и понимание текстов профессиональной сферы общения. Проблема изучения текстов по языку специальности состоит в большом объёме учебного контента, предъявляемого иностранному студенту, и, как следствие, в необходимости отбора аутентичных текстов и наглядных изображений, которые бы несли ценную информацию в доступной форме, повышали мотивацию студентов к учебно-познавательной деятельности, способствовали адекватному прочтению, запоминанию и воспроизведению профессионально значимой информации.

Цель исследования – определить роль креолизованного учебного текста при формировании различных видов речевой деятельности в учебно-профессиональной сфере. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: продемонстрировать способы креолизации учебного текста с учётом развития продуктивных и рецептивных видов речевой деятельности; проанализировать учебно-методические пособия по языку специальности с точки зрения представления в них аудиовизуальных средств обучения; предложить систему языковых и речевых упражнений, позволяющих повысить мотивацию к изучению языка специальности и развить профессиональные навыки коммуникации.

В ходе исследования использовали метод наблюдения за средствами креолизации учебной информации в пособиях, созданных в специальных целях;

метод описания и структурирования языковых и изобразительных элементов текста, необходимых для выражения речевых намерений говорящего в сфере профессионального общения; метод сравнения визуальных и вербальных составляющих текста для определения способа креолизации.

Научная новизна работы определяется лингводидактическим потенциалом креолизованного текста как источника обучения всем видам речевой деятельности в профессиональной сфере. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении возможностей использования креолизованного текста, работа с которым значительно влияет на повышение качества обучения иностранных студентов при изучении специальных дисциплин. Практическая значимость работы состоит в разработке учебных материалов, комплекса языковых и коммуникативно-речевых упражнений, в которых комбинация вербальных и невербальных компонентов помогает сформировать у инофонов коммуникативную компетенцию в учебно-профессиональной сфере общения.

Материалом для исследования послужили учебные пособия по языку специальности медико-биологического профиля, предназначенные как для русскоязычных, так и для иностранных студентов-медиков [7; 8; 9]. Специфика профессионально значимых текстов состоит в богатом терминологическом аппарате (с переводом на латинский язык), сопровождающимся иллюстрациями с изображением органов человека. Т.Ф. Матвеева отмечает схематичность, однотипность текстов учебника по анатомии, что делает их доступными инофонам [10, с. 290]. Изучение креолизованного текста на занятиях по языку специальности способствует развитию иноязычного профессионально ориентированного говорения [4, с. 3], поскольку опора на зрительные и вербальные образы позволяет сформировать коммуникативную компетенцию на иностранном языке.

Под креолизованным текстом авторы коллективной монографии под редакцией И.В. Вашуниной понимают комбинированный текст, состоящий из взаимосвязи вербального и невербального компонентов – «речевой цепи и изображения предмета, описанного в этой речевой цепи» [11, с. 9]. Креолизованный текст, созданный в учебных целях, акцентирует внимание учащегося на предмете речи, способствует передаче более полной информации, адекватной интерпретации рассматриваемого текста и более быстрому усвоению учебного материала. Вербальный компонент креолизованного учебного текста репрезентирован терминологической лексикой, а также грамматическими конструкциями, характерными для научного стиля речи, выражающими определённые речевые интенции при решении коммуникативных задач в учебно-профессиональной сфере.

К невербальным средствам креолизации учебного текста можно отнести визуальную информацию, представленную цветными рисунками различных органов человека с нумерацией и подписями, таблицами, формулами, а также жирным или цветным шрифтом и курсивом для выделения терминологии на русском и латинском языках. Кроме того, современные учебные пособия по языку специальности снабжены дисками или QR-кодами с видеофрагментами и аудиозаписью упражнений, т. е. невербальные средства представлены аудио- и видеоконтентом. Мультимедийные учебные материалы позволяют задействовать одновременно два канала восприятия информации: зрительный и слуховой. Специфика визуального образа учебного текста состоит в репрезентации органов, частей тела, способов и методов обследования, лечения, которые имеют познавательное значение, помогают запомнить лексический материал, способствуют развитию памяти и внимания, оказывают реальное воздействие на понимание текста.

Соотношение вербальных и невербальных компонентов в учебном тексте позволяет выделить два способа создания креолизованного текста: 1) преобладание вербального компонента над невербальным – текст с частичной креолизацией; 2) вербальный компонент равнозначен невербальному компоненту – текст с полной креолизацией.

Первый способ креолизации текста представляет собой вербальную (текстовую) составляющую, дополненную невербальной (визуальной) информацией. Например, иллюстрация (рис. 1) органов полости рта (цифры указывают на составляющие ротовой полости) помогает студенту увидеть местонахождение того или иного органа, т. е. функция изобразительного компонента учебного текста заключается во введении новой терминологии, описании состава и строения объекта, определении его местоположения относительно других компонентов, представлении различных характеристик объекта. Зрительное восприятие ротовой полости и окружающих её органов и тканей позволяет студенту выполнить коммуникативную задачу – рассказать о строении полости рта, используя грамматические модели «ЧТО СОСТОИТ ИЗ ЧЕГО», «ЧТО ИМЕЕТ ЧТО», «ЧТО НАХОДИТСЯ (РАСПОЛАГАЕТСЯ) ГДЕ».

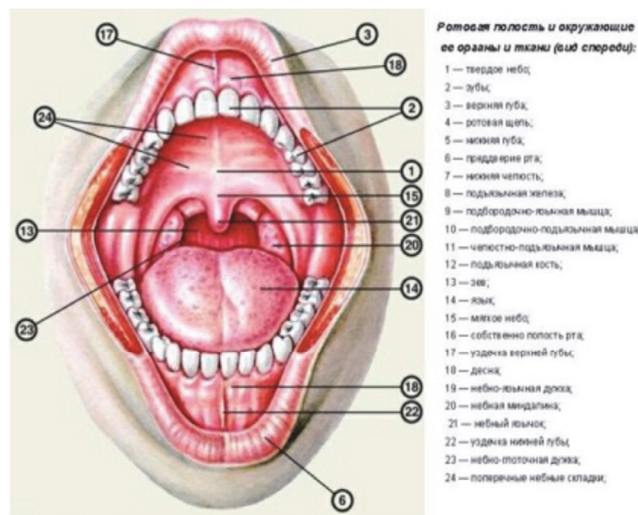


Рис. 1. Органы ротовой полости

Разделим частично адаптированный текст «Особенности строения полости рта», сопровождаемый рисунком 1, на предложения и определим речевые интенции, необходимые для решения коммуникативной задачи. Обозначим грамматические структуры, с помощью которых происходит описание объекта. Вербальный текст помогает раскрыть содержание изображения при помощи набора логико-семантических структур, выражающих следующие речевые интенции:

- 1) описание местонахождения, положения объекта («ЧТО НАХОДИТСЯ ГДЕ», «ЧТО РАСПОЛОЖЕНО ГДЕ»): *В ротовой полости находятся такие важные органы и анатомические образования, как зубы, язык, слюнные железы и слизистая оболочка рта. Зуб расположен в альвеолярном отростке челюсти;*
- 2) описание структуры, состава объекта («ЧТО СОСТОИТ ИЗ ЧЕГО», «ЧТО ИМЕЕТ ЧТО»): *Полость рта состоит из преддверья и собственно ротовой полости. Преддверье рта имеет свои границы: спереди – губы, сзади – покрытые десной альвеолярные отростки челюстей и зубы, с боков – щеки;*
- 3) описание функции объекта («ЧТО СЛУЖИТ ДЛЯ ЧЕГО»): *Зубы служат для откусывания, разжевывания и перетирания пищи, участвуют в формировании звуков;*
- 4) классификация объекта («ЧТО РАЗЛИЧАЮТ»): *Анатомически различают коронку зуба, корень зуба и шейку зуба.*

Таким образом, вербальный и изобразительный компоненты учебного текста оказывают комплексное воздействие на адресата, дополняют друг друга в плане выражения речевых интенций. Вербальная информация доминирует над визуальной, которая является факультативным элементом текста, но необходи-

мым для формирования продуктивных видов речевой деятельности – говорения и письма.

Второй способ креолизации учебного текста состоит в том, что вербальный компонент равнозначен невербальному, представленному в виде таблицы, формулы, рисунка. Использование таблиц позволяет иностранному обучающему описать, сопоставить и систематизировать теоретический материал, а также развить навыки профессионально ориентированного говорения при помощи грамматических конструкций со значением классификации объекта, описания его функций, местоположения. Приведем фрагмент креолизованного текста из учебного пособия «Основы стоматологии» и покажем соотношение вербального и невербального (иконического) компонентов.

Анестезия на верхней челюсти

1) Поверхностное (аппликационное) обезболивание.

Аппликационное обезболивание в области хирургического вмешательства проводится методом смазывания тканей, в частности слизистой оболочки анестезирующим гелем или раствором (Рис. 6.1). Как правило, анестезирующим веществом является 20% Бензокаин или Лидокаин.



Рис. 6.1. а.- способ взятия анестезирующего геля. б.- Способ нанесения анестезирующего геля на слизистую оболочку полости рта.

Рис. 2. Аппликационное обезболивание

При описании поверхностного обезболивания автор использует грамматические структуры «что проводится чем», «что является чем», реализующие речевые интенции «описание применения, использования, назначения объекта» и «определение объекта». Рисунок 2 содержит новую информацию – способ взятия анестезирующего геля, о которой не было сказано в тексте; вторая часть рисунка – способ нанесения анестезирующего геля на слизистую оболочку полости рта – дублирует информацию вербального текста и дополняет её конкретными примерами анестезирующих веществ. Для иностранного студента зрительный образ без словесного или звукового сопровождения представляет собой только изображение, которое, с одной стороны, знакомит обучающегося с новым учебным материалом, а с другой стороны, ограничивает его коммуникативные возможности в ситуации учебно-профессиональной деятельности. Поэтому для развития речевых умений необходимо сначала сформировать языковой (грамматический) навык конструктивно-синтаксическим способом: грамматическими структурами, в основе которых лежит предикат с разной семантической валентностью.

Так, в учебных пособиях по языку специальности [9; 10] конструкции с глагольным управлением предшествуют тексту, в котором они реализуются. При описании заболеваний зубов и ротовой полости авторы пособия «Я буду стоматологом!» используют конструкции приводить (к чему?) + Д. п.; характеризовать (чем?) + Т. п.; сопровождаться (чем?) + Т. п.; начинаться (где?) + П. п.: «*При отсутствии лечения начинается воспалительный процесс в пульпе и тканях периодонта*»; «*Гингивит характеризуется воспалением мягких тканей десны, сопровождается кровотечением, повышением температуры, неприятным запахом изо рта*» [10, с. 42]. В анализируемом пособии текстовая часть, с одной стороны, доминирует над иллюстративной, а с другой стороны, продублирована в аудиотексте. Таким образом, аудиовизуальное сопровождение облегчает смысловое восприятие текста, а набор грамматических конструкций позволяет реализовать основные коммуникативные намерения говорящего в учебно-профессиональной сфере.

Концентрация внимания обучающегося на зрительном или слуховом образе формирует тот или иной вид речевой деятельности: чтение, письмо, аудирование, говорение. На этапе развития навыков профессионального общения (уровень В2) основным видом речевой деятельности является говорение. В качестве языковых и речевых упражнений, развивающих данные виды деятельности, приведем следующие примеры.

Задание 1. Слушайте аудио и вставляйте пропущенные слова и словосочетания. Прочитайте и перескажите получившийся текст, используя речевые модели: ЧТО ОТНОСИТСЯ К ЧЕМУ, ЧТО – ЭТО ЧТО, ЧТО ХАРАКТЕРИЗУЕТСЯ ЧЕМ.

К заболеваниям зубов и ротовой полости (1) _____ кариес, пульпит, пародонтит, гингивит и _____. Кариес – патология твердых тканей зуба с деминерализацией (2) _____ и образованием полости. При отсутствии лечения (3) _____ воспалительный процесс (4) _____

и тканях периодонта. Пульпит – воспаление (5) _____. Заболевание характеризуется (6) _____ и может привести (7) _____ зуба.

Задание 2. Слушайте аудио и отмечайте соответствие («да») или несоответствие («нет») тексту.

	ДА	НЕТ
1. Гингивит характеризуется воспалением твёрдых тканей десны		
2. Стоматит – поражение слизистых полости рта, когда наблюдается отёчность и сильное воспаление		
3. Пульпит – воспалительное заболевание тканей пародонта		
4. Пародонтит – воспаление зубного нерва		
5. Кариез – патология твёрдых тканей зуба с деминерализацией эмали и образованием полости		

Задание 3. Прослушайте фрагмент лекции о видах локализации кариеса и подпишите их названия. Опираясь на рисунок 3, расскажите о типах локализации кариеса.

Таким образом, в современных учебных пособиях по языку специальности представлено большое количество средств креолизации текста, которые помогают инофонам преодолеть барьеры в понимании иноязычного учебного материала, формируют навыки аудирования и говорения. Достоинством анализируемых пособий является наличие поликодовых текстов, в которых смысл передаётся комбинацией вербальной формы со зрительными образами, аудиозаписью. Соотношение данных компонентов позволяет классифицировать учебные тексты, созданные в специальных целях, на тексты с частичной и полной креолизацией. Тексты с преобладанием вербальной информации направлены главным образом



Рис. 3. Локализация кариеса

на развитие рецептивных видов деятельности: чтения и аудирования, а тексты с доминированием иллюстративного материала способствуют развитию продуктивных видов деятельности: говорения и письма.

Дидактический потенциал креолизованного текста заключается в его возможностях сформировать различные виды речевой деятельности: чтение – зрительный образ помогает студенту-медику представить те или иные медицинские реалии, о которых говорится в тексте; аудирование – слуховой образ позволяет иностранному студенту «увидеть» фонетический облик слова и воспроизвести его в потоке речи; говорение – вербальный образ, выражаемый в свободном выборе речевых моделей, предоставляет возможность пересказать услышанное или прочитанное; письмо – порождение письменной речи на основе уже развитых навыков чтения, слушания и говорения. Перспективы дальнейшего исследования связаны с отбором (составлением) преподавателями русского языка как иностранного учебных креолизованных текстов и разработкой комплекса языковых и речевых упражнений, в которых на этапе овладения будущей профессией синтез зрительных, слуховых и вербальных компонентов содействует совершенствованию коммуникативной компетенции.

Библиографический список

1. Ветрова К.О., Мишланова С.Л. Креолизованный текст как метафора. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2022; № 1: 8–19.
2. Тумакова Е.В. Креолизованный текст в художественном и медийном дискурсе. *Мир русского слова*. 2016; № 2: 43–49.
3. Чигаев Д.П. Способы креолизации современного рекламного текста. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 2010.
4. Овчинникова О.М. Обучение иноязычному профессионально ориентированному говорению на основе креолизованного текста. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2010.
5. Осиянова А.В., Осиянова О.М., Темкина В.Л. Креолизованные тексты в современном языковом образовании: дидактический аспект. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2022; № 4 (236): 53–59.
6. Подрезова И.И. Визуализация текста как средство формирования речевой компетенции обучающихся. *Русская речевая культура и текст: материалы XII Международной научной конференции*. Томск, 2022: 185–189.
7. Введение в язык специальности: Химия. Биология. Анатомия: учебное пособие. Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского университета, 2023.
8. Кузнецова Е.Г., Якубова Л.С. Я буду стоматологом!: учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов-медиков, обучающихся по специальности 31.05.03 Стоматология. Санкт-Петербург: Златоуст, 2023.
9. Силин А.В., Кирсанова Е.В., Сурдина Э.Д., Леонова Е.В., Яковенко Л.Л., Туманова С.А. Основы стоматологии: учебное пособие для подготовки к практическим занятиям по дисциплине «Стоматология» для студентов лечебного и медико-профилактического факультетов. Санкт-Петербург, 2014.
10. Матвеева Т.Ф. Работа с текстами по анатомии на уроках русского языка с иностранными студентами-медиками: слово, словосочетание, предложение, текст. *Обучение русскому языку как неродному/иностранному в специальных целях: теория и практика*: коллективная монография. Москва: РУДН, 2018: 289–303.
11. Креолизованный текст: Смысловое восприятие: коллективная монография. Москва: Институт языкознания РАН, 2020.

References

1. Vetrova K.O., Mishlanova S.L. Kreolizovannyi tekst kak metafora. *Vestnik PNIPI. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2022; № 1: 8-19.
2. Tumakova E.V. Kreolizovannyi tekst v khudozhestvennom i medijnom diskurse. *Mir russkogo slova*. 2016; № 2: 43-49.
3. Chigaev D.P. *Sposoby kreolizatsii sovremennogo reklamnogo teksta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
4. Ovchinnikova O.M. *Obuchenie inoyazychnomu professional'no orientirovannomu govoreniyu na osnove kreolizovannogo teksta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2010.
5. Osiyanova A.V., Osiyanova O.M., Temkina V.L. Kreolizovannye teksty v sovremennoy yazykovom obrazovanii: didakticheskij aspekt. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2022; № 4 (236): 53-59.
6. Podrezova I.I. Vizualizatsiya teksta kak sredstvo formirovaniya rechevoj kompetencii obuchayushchisya. *Russkaya rechevaya kul'tura i tekst: materialy XII Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii*. Tomsk, 2022: 185-189.
7. *Vvedenie v yazyk special'nosti: Himiya. Biologiya. Anatomiya*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: Izd-vo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2023.
8. Kuznetsova E.G., Yakubova L.S. *Ya budu stomatologom!*: uchebnoe posobie po russkomu yazyku dlya inostrannykh studentov-medikov, obuchayushchisya po special'nosti 31.05.03 Stomatologiya. Sankt-Peterburg: Zlatoust, 2023.
9. Silin A.V., Kirsanova E.V., Surdin E.D., Leonova E.V., Yakovenko L.L., Tumanova S.A. *Osnovy stomatologii*: uchebnoe posobie dlya podgotovki k prakticheskim zanyatiyam po discipline «Stomatologiya» dlya studentov lechenogo i mediko-profilakticheskogo fakul'tetov. Sankt-Peterburg, 2014.
10. Matveeva T.F. Rabota s tekstami po anatomii na urokah russkogo yazyka s inostrannymi studentami-medikami: slovo, slovosochetanie, predlozhenie, tekst. *Obuchenie russkomu yazyku kak nerodnomu/inostrannomu v special'nykh celyakh: teoriya i praktika*: kolektivnaya monografiya. Moskva: RUDN, 2018: 289-303.
11. *Kreolizovannyi tekst: Smyslovoye vospriyatie*: kolektivnaya monografiya. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2020.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-378-382

Pekhova D.I., teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dipehova@fa.ru

THE PECULIARITIES OF TEACHING TYPES OF SPEECH ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION WITH REGARD TO THE FINANCIAL UNIVERSITY. The author of the article examines a problem of teaching types of speech activity with regard to students of the Financial University majoring in Information Security and emphasizes the relevance of intercultural communication. As a research task, the author assesses the level of knowledge, skills and abilities of students in 4 types of speech activity, such as reading, listening, speaking and writing, accounts for the obtained results and provides teaching recommendations for working at each type of speech activity, based on the principles of communicative methods of teaching. The article also reveals historically established approaches to teaching. The author emphasizes the importance of following algorithms of work while dealing with different types of speech activity, examines in detail psychological and pedagogical features of each of them, and provides examples of exercises that can be used when working with them. The author highlights the importance of following the methodological recommendations described in the study and stresses the fact that this will allow the teacher to save time while preparing for classes.

Key words: education, communication, situation, monologue, dialogue, reading, writing, difficulties, intensive reading, extensive reading, skimming

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ФИНУНИВЕРСИТЕТА

Автор статьи рассматривает проблему обучения видам речевой деятельности на примере студентов Финансового университета направления подготовки «Информационная безопасность» и подчеркивает актуальность умения общаться в контексте диалога культур. В качестве исследовательской задачи автором была определена попытка оценить уровень знаний, навыков и умений обучающихся по 4 видам речевой деятельности, таких как чтение, аудирование, говорение и письмо, объясняются причины полученных результатов и даются методические рекомендации по работе над каждым из них, основываясь на принципах коммуникативной методики. В статье также раскрываются исторически сложившиеся подходы к обучению. Автор акцентирует внимание на важности соблюдения алгоритмов работы по каждому отдельному виду речевой деятельности, подробно рассматривает психолого-педагогические особенности каждого из них, приводит примеры упражнений, которые могут быть использованы при работе с ними. Автор подчеркивает значимость следования методическим рекомендациям, описываемым в работе, мотивируя это тем, что это позволит преподавателю сэкономить время на подготовку к занятиям.

Ключевые слова: обучение, общение, ситуация, аудирование, иноязычная монологическая речь, диалогическая речь, чтение, письменная речь, трудности, изучающее чтение, ознакомительное чтение, просмотровое чтение

Умение общаться в контексте диалога культур является приоритетным направлением развития современного общества. Несмотря на тенденцию к его цифровизации, человеческое общение остается актуальным во все времена, поскольку является неотъемлемой частью человеческой природы. В современном мире умение коммуницировать с носителями не только своего родного языка, но и с представителями иных культур на их языке является важным требованием при подготовке будущих специалистов. В этой связи в Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации иностранный язык изучается вплоть до 3 курса практически на всех направлениях подготовки специалистов. Перед преподавателем стоит нелегкая задача – актуализировать уже имеющиеся знания у студентов, а также преломить их через призму современности, научить студента использовать иностранный язык в своей будущей профессиональной деятельности. Однако для финансового Вуза эта проблема является весьма актуальной, поскольку обучение иностранным языкам не является основным направлением его деятельности, в отличие от лингвистических вузов, где практически все изучаемые дисциплины непосредственно связаны с иностранным языком.

Следует отметить, что существует множество подходов к обучению видам речевой деятельности. Среди них выделяют коммуникативно-деятельностный, когнитивный, социокультурный, интегрированный подходы. Также некоторые исследователи в этой области предлагают выделять подходы в зависимости от конкретного вида речевой деятельности. Например, в рамках обучения письменной речи можно выделить текстоцентрический, процессуальный и жанровый подходы. Кратко рассмотрим каждый из них.

1. В основе текстоцентрического подхода лежит текст как продукт речевой деятельности. В данном случае текст выступает в качестве образца, который необходимо проанализировать, а затем симитировать, то есть работа над текстом в рамках данного подхода осуществляется по принципу «анализ текста» – «создание самостоятельного письменного сообщения». Поскольку обучающиеся работают с готовым образцом, их творческие и интеллектуальные способности отчасти ограничены. Подход также требует тщательной подборки модели, которая будет выступать в качестве примера [1].

2. В отличие от предыдущего подхода, процессуальный подход не предполагает наличия текста-модели, что привносит элемент творчества в процесс обучения. Письменный продукт является следствием планирования, написания тезисов и набросков [1].

3. Жанровый подход тесно связан с текстоцентрическим, однако в рамках его применения студенты работают не с текстом-моделью, а с моделью-жанром. Этот подход основан на особенностях функционирования жанра в том или ином сообществе.

Наиболее широкое распространение в обучении говорению получил коммуникативный подход. Данный подход предполагает, что обучение иностранному языку должно уподобляться процессу реальной коммуникации.

В современной иностранной методической литературе выделяют 2 подхода в обучении аудированию, а также чтению:

1. Подход «Top-down» предполагает осознанное восприятие иноязычной речи на слух. Студент использует свои фоновые знания, а также знания фонетики, грамматики, лексики, дискурса иностранного языка, речевых образцов и интонационных моделей.

2. Подход «Bottom-up» направлен на обучение студентов распознавать в иноязычной речи сначала звуки, затем лексические единицы, а далее на базе этого интегрировать смысл всего высказывания [2].

В ходе рассмотрения данной проблемы было проведено исследование с участием 3 учебных групп студентов 1 курса, изучающих дисциплину «Иностранный язык» по направлению подготовки «Информационная безопасность». Общее число респондентов составило 48 человек. В начале учебного года на первом занятии студентам было предложено пройти входное тестирование, где тестировались их знания, навыки и умения по видам речевой деятельности и аспектам языка. Предметом проводимого исследования послужили непосредственно знания, навыки и умения студентов по 4 видам речевой деятельности: говорению, чтению, письму, аудированию.

Цель проводимого исследования заключалась в выявлении наиболее «проблемных» участков по отдельным видам речевой деятельности с целью коррективки процесса обучения в исследуемых группах.

Объектом исследования являлись студенты 1 курса направления подготовки «Информационная безопасность».

Задачи исследования заключались в:

- 1) выявлении трудностей в обучении по каждому из 4 видов речевой деятельности;
- 2) нахождении причин, послуживших возникновению выявленных трудностей в освоении того или иного вида речевой деятельности;
- 3) поиске наиболее оптимальных приемов работы с тем или иным видом речевой деятельности;
- 4) разработке определенного адаптированного алгоритма действий преподавателя при работе над конкретным видом речевой деятельности.

Научная новизна проведенного исследования заключается в том, что ранее не проводились исследования в этой области применимо к конкретному учебному заведению и в конкретных учебных группах.

Теоретическая значимость заключается в том, что полученные результаты и выведенные алгоритмы обучения видам речевой деятельности могут быть использованы коллегами из других вузов.

Практическая значимость исследования заключается в том, что оно было проведено на примере конкретного учебного заведения. В данном случае – на примере Финансового университета, а полученные данные и рекомендации могут быть использованы преподавателями данного вуза в ходе учебного процесса и позволяют в значительной степени сэкономить время при подготовке к занятиям.

В рамках исследования были использованы методы наблюдения, тестирования, опроса, а также метод изучения и анализа литературы.

В ходе проведенного исследования студентам данного направления также была предложена анкета с рядом вопросов, которые помогли бы выявить трудности по аспектам языка, которые испытывают респонденты по их собственному мнению.

Анкета включала следующие вопросы:

- 1) Испытываете ли вы затруднения в общении с иностранцами?
- 2) Возникают ли у вас сложности при общении с одногруппниками на занятиях иностранного языка?
- 3) Смотрите ли вы фильмы на иностранном языке и используете ли вы субтитры?
- 4) При чтении книг или текстов на иностранном языке испытываете ли вы необходимость в словаре?
- 5) Можете ли вы понимать общую идею читаемого текста, не прибегая к использованию словаря?
- 6) Насколько трудно вам выражать свои мысли на иностранном языке?

По результатам опроса 16 человек отметили трудности в восприятии иноязычной речи на слух, 14 человек – в говорении. Для 10 человек наибольшей сложностью представляет чтение, для 8 человек – письмо.



Рис. 1. Результаты опроса

Диаграмма, приведенная ниже, отражает полученные данные:

По результатам входного тестирования сложности в понимании иноязычной речи на слух испытывали 15 человек, аналогичный результат был получен по говорению, 7 человек не справились с пониманием текста и 11 человек испытали трудности при выполнении письменного задания.

Ниже также представлена сравнительная диаграмма:

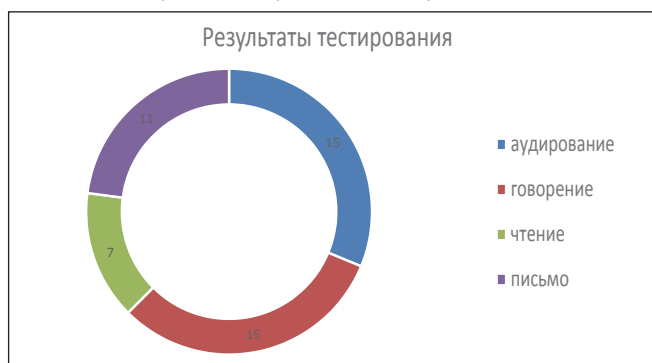


Рис. 2. Результаты тестирования

Исходя из представленных результатов видно, что данные практически коррелируют. Наибольшую сложность для обучаемых представляют аудирование и говорение. Это обусловлено тем, что восприятие иноязычной речи на слух представляет собой сложный психофизиологический процесс, который основан на механизмах восприятия, узнавания, антиципации (т. е. предвосхищения), внутреннего проговаривания, выделения смысловых вех, осмысления и понимания. Иными словами, данный вид речевой деятельности предполагает овладение целым рядом механизмов, которые тесно взаимосвязаны между собой.

Сложности, связанные с говорением, объясняются несколькими причинами:

- 1) ошибкобоязнь;
- 2) отсутствие или недостаточность языковой практики;
- 3) психологические аспекты: страх показаться глупым из-за потенциальных ошибок, неуверенность в своих силах и др.;
- 4) недостаточный словарный запас.

Трудности, сопряженные с письменным изложением своих мыслей, обусловлены такими причинами, как:

- 1) скудный словарный запас студентов, как и в случае с устной речью;
- 2) недостаточная практика в написании текстов различных жанров в виду ограниченности учебных часов, отведенных на изучение дисциплины «Иностранный язык» в рассматриваемом Вузе;
- 3) отсутствие у студентов навыка грамотного изложения своих мыслей в письменной форме.

Таким образом, перед преподавателем иностранного языка в Финиуниверситете стоит важная задача: помочь студентам преодолеть страх общения на иностранном языке, расширить их словарный запас, а также преодолеть ряд психологических проблем, значительно затрудняющих процесс овладения иностранным языком.

Необходимо понимать, что будь это живое общение или общение в социальных сетях, переписка в мессенджерах или смс-сообщение, ключевым словом во всех этих словосочетаниях является именно понятие «коммуникация», которая представляет собой сложный, многогранный процесс, который может выступать как процесс взаимодействия индивидов, так и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга. Общение – это не односторонний процесс, поскольку предполагает умение не только высказывать свою точку зрения, но и умение вести диалог, умение слушать и слышать своего собеседника. Различают следующие виды общения:

- 1) социально ориентированное;
- 2) лично-ориентированное;
- 3) формальное;
- 4) неформальное [3].

По форме выделяют устную и письменную. Также говоря об общении необходимо учитывать и такое понятие, как средства общения. Таким образом, выделяют вербальное (все языковые и речевые средства, обеспечивающие общение) и невербальное общение (паралингвистические средства: интонация, ритм, паузация, темп, жесты, мимика, проксемические средства: расположение собеседников в пространстве).

Таким образом, обучение устной речи предполагает обучение не только говорению (монологической, диалогической и полилогической речи), но и аудированию, поскольку эти два вида речевой деятельности тесно взаимосвязаны между собой, что и продемонстрировали полученные результаты исследования.

Обучение устной речи должно быть сопряжено со знанием психологических характеристик устной речи в целом. Необходимо учитывать тот факт, что устная речь всегда мотивирована, то есть говорящий имеет или внутренний, или внеш-

ний мотив, побуждающий к говорению. Речь всегда ситуативна, поскольку именно ситуация стимулирует общение. Следовательно, под ситуацией мы понимаем систему взаимоотношений собеседников. Любая коммуникативная ситуация предполагает наличие определенных компонентов:

- 1) цель и коммуникативная задача в ней;
- 2) сведения об общающихся;
- 3) время и место [4].

Речь всегда адресована и эмоционально окрашена, так как говорящий всегда выражает свои мысли, чувства и использует различные лингвистические и паралингвистические средства. Именно поэтому также необходимо обращать внимание студентов на интонацию.

Далее подробно остановимся на обучении монологической и диалогической речи.

Монологической речи свойственны такие черты, как мотивированность, ситуативность, адресованность и эмоциональная окрашенность.

Также при обучении монологу нужно учитывать, что монологическая речь имеет относительно непрерывный характер. Следовательно, преподавателю нельзя перебивать студента, когда он отвечает. Замечания или проработку ошибок целесообразнее сделать в конце его выступления. Поэтому преподавателю следует фиксировать все ошибки и замечания непосредственно во время ответа.

Специфической характеристикой монологической речи является смысловая связность, таким образом, задачей преподавателя является научить студента раскрывать смысловые компоненты высказывания и главную мысль.

Еще одной важной чертой монологической речи является развернутость излагаемой мысли, в отличие от диалога, где не надо много говорить. В случае с монологом речь, напротив, должна быть развернута. Монологическая речь также характеризуется организованностью, поскольку человек заранее планирует свое высказывание.

При обучении монологу преподаватель должен учитывать ряд лингвистических характеристик монологической речи:

- 1) многосоставность предложений, в отличие от эллиптичности в диалоге;
- 2) языковая связность (адекватное использование различных связующих средств);
- 3) разноструктурность предложений (необходимо избегать однообразных структур, использовать лексические замены).

Учитывая все выше сказанное, начинать обучение монологу необходимо с логико-синтаксической схемы, которая представляет собой структурную схему программы речевого высказывания [5]. Ниже представлены примеры упражнений, которые можно использовать на данном этапе:

- 1) Continue the following phrases to tell your friend from London about yourself:
My name is ...
I am ...
I've got ...
I love ...
I live in ...
- 2) Упражнение «снежный ком»;
- 3) Пусковая фраза, которую нужно развернуть в высказывание;
- 4) Работа с текстом-образцом.

Важную роль в обучении говорению играют опоры, которые можно разделить на содержательные и смысловые:

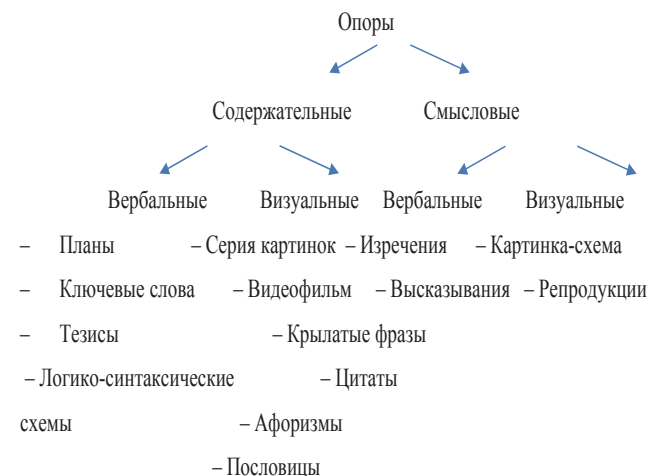


Рис. 3. Опоры

В отличие от монологической речи, диалогическая речь представляет собой цепочку высказываний, где каждое звено – это высказывание, принадлежащее одному собеседнику, состоящее из одной или нескольких фраз. Границей каждого звена является высказывание другого собеседника.

Диалогическая речь – это сложный вид речевой деятельности, где речь одного из участников зависит от речевого поведения другого. К ее психологическим характеристикам можно отнести:

- 1) мотивированность;
- 2) ситуативность;
- 3) адресованность;
- 4) эмоциональную окрашенность.

Среди специфических характеристик диалога следует учитывать, что в отличие от монолога, он не может быть заранее запланирован. Для него характерна спонтанность и быстрота реакции.

С лингвистической точки зрения диалогическая речь характеризуется эллиптичностью (сокращенностью фраз), широким использованием в речи разговорных штаммов и клише. Важно помнить о том, что элементом любого диалога является реплика. Соединение реплик образует диалогическое единство. В этой связи лингвистической единицей обучения должны быть не отдельные фразы, а диалогическое единство, которое включает в себя инициативные и ответные реплики [6].

Инициативные реплики передают информацию, различные характеристики, описание предметов, передают различные чувства, требования, просьбы, пожелания. Ответные реплики, в свою очередь, выражают согласие, отказ, возращение, одобрение.

Методика обучения диалогу предполагает 4 этапа:

1. Обучение элементарным высказываниям, которые могут выступать в качестве реплик (обучение реплицированию).
2. Формирование диалогической речи на уровне сверхфразового единства (СФЕ), где под сверхфразовым единством понимается особая синтактико-стилистическая единица, представляющая собой два и более последовательных взаимосвязанных самостоятельных предложений, которые связаны общей микротемой [7]. Конечным продуктом данного этапа является диалог на уровне СФЕ. К таким диалогам можно отнести односторонний диалог-расспрос, двусторонний диалог-расспрос, диалог-волеизъявление.

В ходе обучения диалогической речи студенту должен быть представлен диалог-образец в аудиозаписи. Алгоритм работы предполагает следующие этапы:

- 1) прослушивание аудиозаписи;
- 2) контроль понимания прослушанного;
- 3) студенты должны слушать диалог с одновременным чтением его про себя;
- 4) чтение диалога вслух хором, а затем по парам;
- 5) выполнение ряда подстановок;
- 6) студентам предлагается разыграть диалог.
3. Совершенствование навыков диалогической речи на уровне текста.
4. Развитие умений относительно свободной беседы. На данном этапе важно грамотно составить ситуацию, учитывая время, место, средства, сведения об общающихся. В отличие от предыдущих этапов, в этом случае речь является неподготовленной.

Большую роль в обучении диалогу играет ролевая игра. Существуют разные виды таких игр, например, сюжетно-ролевые игры сказочного / бытового / познавательного содержания, а также деловая игра.

Обучение пониманию иноязычной речи на слух (иными словами – обучение аудированию) сопряжено с умением слушать и понимать услышанное.

Поскольку проведенное исследование выявило, что студенты 1 курса наряду с говорением в равной степени испытывали трудности с аудированием, далее подробно остановимся на его особенностях.

Восприятие иноязычной речи на слух – это сложный вид речевой деятельности. Обучая аудированию, мы обучаем пониманию на уровне значений и пониманию на уровне смысла. Каждый текст представляет собой иерархию смыслов (от смыслов низкого порядка к смыслу высшего порядка). Основная мысль может быть выражена явно (эксплицитно) или неявно (имплицитно). Смысл всего текста – есть авторский замысел, идея автора.

Понимание на уровне смысла предполагает понимание мотива и цели, поступков действующих лиц. Высший уровень понимания означает понимание мотивов и цели автора.

В соответствии с этими уровнями понимания перед преподавателем стоят задачи научить студента:

- 1) понимать тексты различных жанров и стилей, а также речь в нормальном темпе и с однократного предъявления;
- 2) делить текст на смысловые части;
- 3) понимать текст, содержащий незнакомые слова, а также понимать на уровне смысла высказывания;
- 4) понимать как живую иноязычную речь, так и в виде аудио- и видеозаписи.

Преподавателю следует учитывать тот факт, что в ходе обучения аудированию студенты могут столкнуться с рядом трудностей. Условно их можно разделить на две группы:

1. Лингвистические – фонетические, лексические и грамматические; фонетические трудности обусловлены различиями фонетического строя изучаемого языка. Студенты воспринимают звуки как звуки родного языка, поэтому целесообразно давать им упражнения на разграничение звуков.

2. Экстралингвистические – трудности, обусловленные самим содержанием материала.

Аудирование может выступать не только как цель обучения, но и как средство (может быть использовано в качестве семантизационного контекста, который используется при введении лексического или грамматического материала). В этой связи можно разделить все упражнения, используемые при обучении аудированию на 2 группы:

- 1) неспецифические (запись с однократного предъявления, семантизационный контекст, речь, диалог-образец);
- 2) специфические, которые, в свою очередь, делятся на подготовительные и речевые. Подготовительные упражнения направлены на формирование и совершенствование навыков аудирования, а целью речевых упражнений является развитие умения аудирования.

Проведенное исследование выявило, что в 3 испытуемых группах студенты испытывали трудности в выполнении заданий, связанных с прослушиваемым текстом. В этой связи перед преподавателем стоит задача оптимизировать процесс обучения таким образом, чтобы восполнить пробелы в знаниях по данному виду речевой деятельности. Это достигается главным образом благодаря использованию аудирования на каждом занятии. Даже в условиях неадекватного вуза это не потребует дополнительных временных затрат, поскольку, как было отмечено выше, данный вид речевой деятельности может быть использован в качестве средства обучения, и упражнения, направленные на совершенствование навыков аудирования, могут быть легко встроены в канву занятия.

В случае, когда восприятие иноязычной речи на слух рассматривается в качестве цели обучения, важно учесть все этапы работы с аудиотекстом. Среди них выделяют 3 основных этапа:

- 1) предтекстовый;
- 2) текстовый;
- 3) послетекстовый.

На предтекстовом этапе снимаются языковые, содержательные и смысловые трудности. Текстовый этап предполагает слушание, понимание и контроль понимания на уровне значений и смысла. Для реализации этой цели могут быть использованы такие способы контроля понимания, как ответы на вопросы, t/f, тесты множественного выбора и др. Послетекстовый этап направлен на обсуждение проблем, поднятых в тексте.

Письменная речь также представляет сложность для студентов, принявших участие в исследовании. Так же, как и устная речь, письмо представляет собой продуктивный вид речевой деятельности. Письменная речь осложнена целым рядом обстоятельств:

- она не реципиентна, то есть она должна быть более логичной, организованной, связанной, развернутой;
- пишущий лишен возможности интонировать речь, что предполагает более тщательное синтаксическое построение фразы.

Для обучения письменной речи используется ряд упражнений, которые можно разделить на 2 большие группы: специальные и неспециальные упражнения. Задача первых заключается в развитии умений писать, в то время как последние направлены на выполнение заданий с какой-либо другой целью в письменной форме, таким образом, происходит совершенствование навыков письма.

Подробнее рассмотрим специальные упражнения. Начинать обучение письму следует с репродуктивных видов письменной речи, а потом переходить к продуктивным видам. К репродуктивным видам можно отнести изложение, написание бытовых, деловых писем, реферата, аннотации, резюме. Продуктивные виды письменной речи включают в себя сочинение, бытовые и деловые письма, анкеты.

Не стоит забывать о том, что письмо является универсальным закрепителем и может быть использовано как средство обучения языковому материалу и другим видам речевой деятельности.

По результатам проведенного исследования можно заключить, что студенты испытывали меньше проблем при работе с текстом, однако это не умаляет его значимости как вида речевой деятельности. В ходе работы следует учесть тот факт, что чтение представляет собой сложную рецептивно-мыслительную деятельность, которая складывается из восприятия и понимания. Читающий в зависимости от стоящей перед ним цели может читать текст по-разному, например, с разным объемом, степенью полноты и точности извлекаемой информации.

В зависимости от цели выделяют следующие виды чтения:

- 1) изучающее;
- 2) ознакомительное;
- 3) просмотровое.

Изучающее чтение предусматривает максимально полное и точное понимание как основных, так и второстепенных фактов и их критическое осмысление. Данный вид чтения предполагает целенаправленный анализ содержания с опорой как на языковые, так и на логические связи текста. Таким образом, перед преподавателем стоит задача научить студента самостоятельности в преодолении трудностей, связанных с пониманием текста. Текст может читаться несколько раз, допускается использование словаря.

Ознакомительное чтение направлено на извлечение основной информации из текста и протекает в быстром темпе. К данному виду чтения можно отнести чтение художественной литературы. При этом смысл текста и замысел автора

должен быть понят. В данном случае предметом внимания является все речевое произведение. Этот вид чтения требует от студента умения отличать главную информацию от второстепенной. Еще одной отличительной чертой ознакомительного чтения является то, что текст читается 1 раз и нет необходимости в анализе языковых явлений, то есть студент читает текст, обходя трудности.

Просмотровое чтение предполагает получение самого общего представления о содержании текста или статьи. Для обучения просмотровому чтению преподавателю необходимо подбирать ряд тематически связанных текстов.

Овладение умением чтения предполагает 3 этапа работы:

- 1) предтекстовый;
- 2) текстовый;
- 3) послетекстовый.

Следует заметить, что каждый из этапов работы над данным видом речевой деятельности обусловлен конкретным видом чтения. Так, изучающее чтение предполагает выявление фоновых знаний студентов на предтекстовом этапе. Также преподавателю необходимо проанализировать наиболее трудные места в тексте, помочь студентам перевести отдельные предложения, которые являются наиболее трудными с точки зрения лексики и грамматики. Данный этап работы предполагает актуализацию фоновых знаний, снятие языковых, содержательных и смысловых трудностей.

Текстовый этап предполагает контроль понимания на уровне значений и смысла. На данном этапе студентам предлагается заполнить таблицу, касающуюся деталей, проверить понимание многоязычных и многосоставных слов, перефразировать сложные места в тексте. Цель данного этапа заключается в проверке понимания прочитанного, контроле понимания на уровне значений и смысла. Методика работы над изучающим видом чтения на данном этапе включает в себя следующее:

- 1) двукратное прочтение текста;
- 2) использование выборочного перевода и перифраз трудных мест;
- 3) разделение текста на смысловые части и выделение ключевых фраз;
- 4) заполнение всевозможных таблиц, карт, планов, схем;
- 5) работа над трудными грамматическими конструкциями;
- 6) сокращение сложных предложений, объединение 2 или 3 предложений в одно;
- 7) выявление основной идеи текста и ее формулировка.

Методика работы над ознакомительным видом чтения на текстовом этапе предполагает:

- 1) определение темы текста;

- 2) выделение смысловых вех и частей текста;
- 3) упоминание ключевых фактов текста;
- 4) нахождение в тексте аргументов, которые оправдывают поступки героев;

5) аргументацию главной мысли текста, авторского замысла.

Методика работы над просмотровым чтением заключается в:

- 1) определении темы текста;
- 2) определении тематики ряда статей и журнала, из которого они были взяты;
- 3) выявлении проблематики статьи.

Целью послетекстового этапа является определение ценности извлеченной информации и ее использование в других видах речевой деятельности. Следует отметить, что для просмотрового чтения данный этап отсутствует. Более подробно остановимся на особенностях работы над изучающим и ознакомительным видами чтения.

В рамках изучающего чтения на данном этапе студенты готовят сообщения по проблематике текста, пишут аннотации и резюме, можно использовать выборочный пересказ текста, обсудить со студентами, что нового они узнали, интересно/неинтересно ли им эта информация.

Для ознакомительного чтения на данном этапе рекомендуется использовать такие задания, как определение авторского замысла, его целей и мотивов, обсуждение проблем, затронутых в тексте, а также их перенос в жизненные ситуации.

Подводя итог вышесказанному, следует заметить, что данные алгоритмы работы уже используются коллегами, работающими на направлении подготовки «Информационная безопасность» в Финиуниверситете. Наличие готовых алгоритмов работы, основанных на результатах проведенного исследования, значительно позволяет сэкономить время на подготовку к занятиям, повысить их эффективность и продуктивность. Также выполненное исследование помогло выявить пробелы в знаниях студентов по каждому из четырех видов речевой деятельности и предоставить способы их решения. Были найдены причины, послужившие их возникновению. Все это позволяет судить о том, что полученные результаты и выведенные алгоритмы работы могут быть успешно применены коллегами из других вузов, где процесс обучения осложнен дефицитом учебных часов, отводимых на изучение дисциплины «Иностранный язык» ввиду специфики вуза. Имея на руках четкие методические указания, преподаватели с разным уровнем подготовки смогут адаптировать полученные результаты и грамотно выстроить занятие в соответствии с потребностями своей учебной группы.

Библиографический список:

1. Лушинская О.В. Сравнительная характеристика подходов к обучению иноязычному письменному дискурсу. *Замежная мовы ў Рэспубліцы Беларусь*. 2009; № 4 (34): 3–8.
2. Осадчая Т.Ю. Современные подходы к обучению аудированию на занятиях по иностранному языку в вузе. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2017; № 2: 206–210.
3. Леонтьев А.А. *Психология общения*. Москва: Смысл: Academia, 2005.
4. Пассов Е.И. Сущность коммуникативного метода обучения говорению. *Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению*. Москва, 1991: 6–32.
5. Бабинская П.К., Леонтьева Т.П. *Практический курс методики преподавания иностранных языков: английский, немецкий, французский*. Минск: ТетраСистемс, 2003.
6. Рогожина Т.А. Сложное синтаксическое целое и диалогическое единство: системно-функциональный анализ. *Гуманитарные и социальные науки*. 2011; № 4: 176–182.
7. Чэнь Ц. К вопросу об объеме понятия «сверхфразовое единство». *Язык. Сознание. Коммуникация*. Москва: Макс Пресс, 2003: 69–75.

References

1. Luschinskaya O.V. Sravnitel'naya kharakteristika podhodov k obucheniyu inoyazychnomu pis'mennomu diskursu. *Zamezhnyye movy ū R'espublitsy Belarus'*. 2009; № 4 (34): 3–8.
2. Osadchaya T.Yu. Sovremennyye podhody k obucheniyu audirovaniyu na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v vuze. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 2: 206–210.
3. Leont'ev A.A. *Psikhologiya obscheniya*. Moskva: Smysl: Academia, 2005.
4. Passov E.I. Sushnost' kommunikativnogo metoda obucheniya govoreniyu. *Kommunikativnyy metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu*. Moskva, 1991: 6–32.
5. Babinskaya P.K., Leont'eva T.P. *Prakticheskij kurs metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov: anglijskij, nemeckij, francuzskij*. Minsk: TetraSistems, 2003.
6. Rogozhina T.A. Slozhnoe sintaksicheskoe celoe i dialogicheskoe edinstvo: sistemno-funkcional'nyj analiz. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2011; № 4: 176–182.
7. Ch'en C. K voprosu ob ob'eme ponyatiya «sverhfrazovoe edinstvo». *Yazyk. Soznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Maks Press, 2003: 69–75.

Статья поступила в редакцию 10.01.25

УДК 378

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-382-387

Bogoslavets L.G., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: gera1905@yandex.ru
Podanyova T.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: podanevatv@yandex.ru

METHODOLOGICAL SUPPORT FOR LABOR EDUCATION OF CHILDREN IN A SINGLE EDUCATIONAL SPACE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY. The authors consider the topic of organizing a comprehensive methodological support for labor education of children in a single educational space of a preschool educational organization and a family. The work reveals objectives, tasks and principles of organizing labor education of preschoolers, emphasizes the development of the content of methodological support for this type of activity, characterizes difficulties of parents of pupils in organizing labor activity of children and analyzes their attitude to the issues of organizing labor education in the family. The research also substantiates trends in development of labor activity in senior preschool age and clarifies differences in organization of labor activity of children, including the parameters of positions of general education and labor in the context of the family and children's team of a preschool. The paper provides results of a survey, interview, questionnaire of parents, children, teachers on organization of labor education and determines the degree of satisfaction of parents of pupils with organization of methodological support for this type of activity in preschool.

Key words: labor education, educational space, family, methodological support, preschool educational organization

Л.Г. Богославец, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: gera1905@yandex.ru
Т.В. Поданёва, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: podanevatv@yandex.ru

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ

Авторами рассматривается тема организации комплексного методического сопровождения трудового воспитания детей в едином образовательном пространстве дошкольной образовательной организации и семьи; раскрываются цели, задачи, принципы организации трудового воспитания дошкольников; делается акцент на разработку содержания методического сопровождения данного вида деятельности; характеризуются затруднения родителей воспитанников в организации трудовой деятельности детей и проводится анализ их отношения к вопросам организации трудового воспитания в семье; обосновываются тенденции становления трудовой деятельности в старшем дошкольном возрасте; уточняются различия организации трудовой деятельности детей, включающие параметры позиций общего воспитания и трудового в условиях семьи и детском коллективе дошкольной образовательной организации; приводятся результаты опроса, интервью, анкетирования родителей, детей, педагогов по организации трудового воспитания; определена степень удовлетворенности родителей воспитанников организацией методического сопровождения данного вида деятельности в дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: трудовое воспитание, образовательное пространство, семья, методическое сопровождение, дошкольная образовательная организация

Актуальность предлагаемой к рассмотрению проблемы заключается в том, что у родителей воспитанников, педагогов дошкольного образования существует значительное количество вопросов и разногласий, связанных с эффективным процессом организации трудового воспитания на этапе дошкольного детства.

Изучение данной проблемы не представляется возможным в отрыве от анализа организации продуктивного взаимодействия педагогического коллектива и семьи при формировании положительного отношения детей к труду и выявлении реальных представлений и затруднений субъектов образовательных отношений в процессе данного вида деятельности.

Методы, использованные в исследовании, включали анализ психолого-педагогической, методической литературы, эмпирическое обобщение результатов анкетирования, опросов, интервью респондентов по обозначенной проблеме, организованных в ходе производственной практики студентов института психологии и педагогики Алтайского государственного педагогического университета на базе МБДОУ № 193, 195, 204, МАДОУ № 281 г. Барнаула, МБДОУ Павловского, Первомайского, Змеиногорского районов Алтайского края.

Цель исследования: выявление потенциала трудового воспитания детей дошкольного возраста в едином образовательном пространстве дошкольной образовательной организации (далее – ДОО) и семьи в структуре разработанного содержания его методического сопровождения.

Основные задачи статьи: выявление затруднений родителей и педагогов при организации трудового воспитания детей дошкольного возраста; обоснование тенденций становления трудовой деятельности в старшем дошкольном возрасте; проектирование содержания методического сопровождения, совершенствующего результативность трудового воспитания старших дошкольников в условиях семьи и ДОО.

Научная новизна работы состоит в уточнении понятий «методическое сопровождение», «образовательное пространство»; представлении результатов актуального состояния проблемы в теории и практике дошкольного образования.

Теоретическая значимость заключается в следующем: конкретизировано и представлено содержание методического сопровождения организации трудового воспитания дошкольников в условиях семьи и ДОО; проведен анализ использования потенциала трудового воспитания родителями воспитанников; проведен анализ представлений детей старшего дошкольного возраста о труде взрослых, его значении и роли в жизнедеятельности семьи.

Практическая значимость исследования стоит в возможности применения разработанного содержания методического сопровождения трудового воспитания дошкольников в едином образовательном пространстве семьи и ДОО, что эффективно отразится на результатах данного процесса.

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста выступает одним из значимых направлений реализации содержания Федеральной образовательной программы дошкольного образования (далее – ФОП ДО). Его целью является формирование основ трудолюбия, ценностного отношения детей к труду, приобщение ребенка к различным видам труда в условиях семьи и ДОО [1].

А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева отмечают: «В дошкольном возрасте дети получают представление о роли труда в жизни человека и общества, знакомятся с трудовой и профессиональной деятельностью взрослых, миром профессий, включаются в посильную трудовую деятельность в ДОО и семье, приобретают первоначальные трудовые умения и опыт трудовой деятельности, учатся планировать, прикладывать усилия, доводить начатое дело до конца, взаимодействовать с партнерами, оказывать помощь, ценить результаты своего и чужого труда» [2].

Организация трудового воспитания детей являлась объектом исследования многих ученых (Е.В. Бых, Р.С. Буре, И.Е. Декман, Л.В. Загик, Т.А. Маркова, В.Г. Нечаева, Е.И. Радина, А.Д. Шатова и др.) [3; 4; 5; 6].

В исследованиях А.М. Виноградовой, С.А. Козловой, Л.В. Крайновой, А.Д. Шатовой раскрывается специфика задач, содержания, методов обучения и воспитания на каждой возрастной ступени, обосновывается процесс развития нравственных качеств при организации трудовых действий в динамике; обоснованы этапы организации трудового воспитания в дошкольном детстве.

В дошкольной педагогике достаточно подробно проанализированы активные способы и методы приобщения детей к труду: наблюдение за трудом взрослых на ранней стадии профориентации, оказание посильной помощи детям взрослым в хозяйственно-бытовом труде, организация совместной трудовой деятельности взрослых и детей (Л.В. Загик, Д.В. Сергеева, Д.А. Шингаркина и др.) [7].

По мнению Е.И. Радиной, «в совместном труде воспитывающие взрослые могут выступать образцами поведения для детей не только при демонстрации своих умений, но и качественным отношением к выполнению трудовой деятельности. У детей в благоприятных условиях, способствующих приобщению их к труду, продуктивнее формируется ответственное отношение к трудовой деятельности, понимание её значимости и необходимости, а также получению результата» [6].

Т.И. Тарабарина отмечает: «отношение к труду применительно к дошкольникам включает позиции: наличие у детей необходимых знаний и представлений (когнитивный компонент); характеристику эмоциональной окраски деятельности ребенка в труде (аффективный компонент); степень проявления активности в деятельности (поведенческий компонент)» [7].

Систематическое включение трудовой деятельности ребенка в процесс его воспитания в семье и ДОО значительно повышает самостоятельность дошкольника, а также уровень подготовки к обучению в начальной школе. Именно поэтому повышение эффективности организации трудового воспитания детей и взаимодействие педагогов ДОО и семьи выступают одной из приоритетных задач модернизации дошкольного образования на современном этапе.

Методическое сопровождение организации трудового воспитания мы рассматриваем как продуктивное взаимодействие субъектов сопровождения, ориентированное на преодоление актуальных затруднений педагогов и родителей воспитанников в данном процессе. Содержательной основой методического сопровождения организации трудового воспитания выступает субъект-субъектное взаимодействие.

О.В. Богданова отмечает, что «методическое сопровождение какого-либо вида деятельности – это выбор стратегии, форматов, содержания и методов, которые зависят от его целевой установки» [8].

Формулирование целей взаимодействия родителей воспитанников и педагогического коллектива ДОО в структуре методического сопровождения организации трудового воспитания может включать следующие направления:

- повышение роли семьи в реализации прав детей на трудовую деятельность;
- активизацию позиции семьи, воспитывающих взрослых в трудовом воспитании детей при создании перспективных условий для трудовой самореализации участников образовательных отношений;
- вовлечение родителей и обогащение сферы их активного участия в жизнедеятельности ДОО.

Обозначим базовые принципы методического сопровождения трудового воспитания как процесса взаимодействия в едином образовательном пространстве ДОО и семьи: методическая поддержка, адресная помощь семье, диалог, консалтинг, сотрудничество, сотворчество, наставничество, тьюторство, соуправление [8].

Анализ психолого-педагогической литературы и практической деятельности педагогических коллективов ДОО свидетельствует, что расширение знаний и представлений детей о труде взрослых реализуются в двух направлениях:

- демонстрация детям разнообразия видов труда взрослых и объяснение его важной роли в процессе бесед, рассматривания иллюстраций, коммуникативных тренингов, культурно-образовательных практик и наблюдений; чтение детской литературы, направленной на раннюю профориентацию детей; организация трудовых акций, флешмобов, тематических экскурсий в учреждения и на предприятия (в том числе виртуальных), где работают родители воспитанников и согласно плана работы ДОО;
- организация совместной деятельности взрослых и детей, в ходе которой детям сообщаются не только конкретные знания, но и приводятся примеры особенностей труда взрослых, их профессий, в том числе родителей воспитанников [3; 7; 9].

В контексте современной парадигмы дошкольного воспитания образовательное пространство требует от воспитывающих взрослых понимания особенностей реализации каждого из ее компонентов, а также их интеграцию в процессе трудового воспитания: характер взаимодействия со взрослыми и сверстниками; активную предметно-развивающую среду; систему отношений ребенка к миру, к другим людям, к самому себе. Учет данных элементов образовательного пространства в планировании и организации трудового воспитания дошкольников позволит воспитывающим взрослым реализовать личностно-развивающий характер взаимодействия взрослых и детей на практике и принцип самоценности детства [10].

На констатирующем этапе исследования был проведен опрос родителей воспитанников, посещающих старшие и подготовительные к школе группы в ДОО г. Барнаула и районов Алтайского края с целью изучения организации трудового воспитания в современной семье (опрошено 77 родителей воспитанников), который выявил следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

Результаты опроса родителей при организации
трудового воспитания детей в семье

Ответы-утверждения родителей воспитанников	Показатель в %
Убеждение родителя в значимости трудового воспитания ребенка	100
Желание ребенка трудиться обусловлено:	
– наследственностью	61
– воспитанием	39
Возраст приобщения ребенка к труду:	
– с раннего детства	27,3
– перед поступлением в школу	24,7
Систематичность трудового воспитания в семье, наличие постоянных трудовых поручений:	
– трудовое воспитание осуществляется регулярно, имеются трудовые обязанности	35
– трудовое воспитание осуществляется нерегулярно, в семье выполняются разовые трудовые поручения	65
Трудовые умения и навыки у ребенка старшего дошкольного возраста:	
– умение мыть посуду и желание принимать участие в приготовлении пищи	46,7
– участие в хозяйственно-бытовом труде	53,2
– навыки самообслуживания	89,6
Виды труда в процессе трудового воспитания в семье:	
– самообслуживание	83,1
Характеристика содержания трудового воспитания в семье:	
– самообслуживание	100
– хозяйственно-бытовой труд	54,5
– труд в природе	63,6
Оценка родителями проявления трудолюбия у детей:	
– довольны помощью ребенка по дому	54,5
– недовольны проявлением трудолюбия у детей	45,5
Используемые родителями методы трудового воспитания в семье:	
– собственный пример	33,7
– использование наказания или поощрения	40,2

Результаты опроса родителей детей дошкольного возраста свидетельствуют, что в современных семьях трудовому воспитанию подрастающего поколения уделяется недостаточно внимания. Родители отмечают важность и значимость трудового воспитания, однако они не акцентируют внимание детей на завершенность трудового процесса, его результаты и качество трудовых действий; основные формы труда в семье – трудовые обязанности и поручения; труд детей не систематичен, носит эпизодический характер; в содержании трудового воспитания используется только самообслуживание. Следует отметить, что в семье имеются перспективные и объективные возможности для совершенствования трудового воспитания по сравнению с его организацией в системе деятельности ДОО.

На основе результатов опроса родителей воспитанников обозначим их затруднения в организации трудовой деятельности дошкольников.

Согласно исследованиям Т.А. Марковой, *мотивация трудовой деятельности* включает следующие элементы: «активное участие в труде совместно со взрослыми; формирование желания оказывать помощь или учить кого-либо трудовому процессу; развитие интереса ребенка к труду посредством проблем-

ных ситуаций; осознание ребенком смысла, важности, результата труда; развитие интереса ребенка к овладению новыми трудовыми навыками; организация трудового процесса с помощью привлекательного оборудования для ребенка; удовлетворенность трудом и положительные эмоции от участия в трудовой деятельности совместно с взрослыми; осознание ребенком своих обязанностей во время трудового процесса» [5].

Подготовка оборудования: оно должно быть удобным, используемым в детской руке, травмобезопасным, вызывающим желание потрудиться; подготовка рабочего места повышает качество трудовых действий.

Соблюдение правил техники безопасности: их объяснение ребенку при использовании колющих, режущих инструментов, электробытовой техники; беседа о возможных травмах при их невыполнении.

Организация совместного труда взрослых и детей: четкое распределение обязанностей между взрослыми и детьми.

Реализация алгоритма трудовых действий: определение порядка трудовой деятельности, подготовка оборудования и материала для эффективного трудового процесса.

Формы трудовой деятельности: совместный труд (дети и воспитывающие взрослые распределяют задания и обобщают результат); сотрудничество участников трудового процесса при индивидуальной форме работы ребенка.

Развитие положительных эмоций у детей в процессе труда и его результатов: интеграция процесса труда, его результатов и положительных эмоций у детей; регламент нагрузки на ребенка в процессе трудовой деятельности, её планирование и наблюдение за участками труда; профилактика переутомления ребенка, что нивелирует получение отрицательных эмоций и капризов; эмоциональная поддержка активного интереса ребенка к трудовым действиям с помощью игровых упражнений, проблемно-практических ситуаций, сюрпризных моментов при формировании осознания значимости результатов труда для ребенка в семье; похвала, поощрение ребенка.

На этом же этапе исследования нами выявлены затруднения педагогов при организации трудового воспитания детей в целом образовательном процессе ДОО. В опросе приняли участие 28 респондентов МБДОУ «Детский сад № 193» г. Барнаула Алтайского края. Итоги данного опроса свидетельствуют, что 35,7% педагогов имеют затруднения при разработке и реализации календарно-тематического планирования по ознакомлению детей с трудом взрослых; 46,4% респондентов указали на затруднения при реализации преимущественности содержания, форм и методов педагогического просвещения родителей детей старшего дошкольного возраста; 53,6% педагогов затрудняются в определении основных различий трудового воспитания детей в семье и ДОО.

Анализ результатов данного опроса позволил выделить различия в организации трудового воспитания в условиях ДОО и семьи, основные из которых представлены в табл. 2 и характеризуются не целенаправленным, а процессным участием ребенка в труде.

Исследование представлений дошкольников о труде взрослых проводилось в ряде ДОО г. Барнаула и районов Алтайского края студентами старших курсов института психологии и педагогики АлтГПУ. В опросе приняли участие 77 детей 5–7 лет. Представим результаты проведенного опроса в виде вопросов, заданных детям и анализа их ответов.

Что такое труд? Дошкольники 5–7 лет в основном ассоциируют труд с работой взрослых («Это то, чем взрослые занимаются», «Это тяжелая работа», «Усердно и много работать»); с оказанием помощи («Это когда люди помогают друг другу», «Трудиться – значит что-то хорошее, полезное делать»); с выполнением сложных процедур («Это когда трудятся и что-то делают сложное»); с помощью родителей («Это помочь папе и маме по дому, чтобы они могли отдохнуть»). Большинство детей понимают труд как усилие, которое прилагается для достижения цели и получения результата.

Зачем взрослые работают? Все дети, участвующие в опросе, понимают, что взрослые работают для того, чтобы заработать деньги и обеспечить свою жизнедеятельность («покупать новую одежду, игрушки, развлекаться», «платить за дом, электричество, воду», «если не работать, то нечего будет есть, нельзя купить продукты» и т. п.). Некоторые респонденты отметили, что взрослые работают для того, «чтобы на планете было чисто и красиво», «чтобы помогать другим», «чтобы делать мир лучше, делать полезные дела», «потому что им нравится работа».

Какие профессии взрослых ты знаешь? Дети старшего дошкольного возраста знают много профессий: актриса, альпинист, архитектор, банкир, бухгалтер, ветеринар, водитель, военный, воспитатель, врач, горничная, грузчик, директор, заведующий, кассир, комбайнер, летчик, маляр, машинист, медсестра, механик, музыкант, охранник, парикмахер, педиатр, певец, плотник, повар, пожарный, полицейский, почтальон, прачка, преподаватель, продавец, режиссер, садовник, сварщик, стоматолог, строитель, стюардесса, таксист, тракторист, уборщик, учитель, фельдшер, фермер, фотограф, художник, шахтер и др. Некоторые дошкольники затруднялись в правильном формулировании названий профессий («зубной», «тот, кто делает ресницы», «тот, кто берет кровь в больнице», «спецназ», «скорая помощь», «кто мусор увозит», «ушной врач», «человек, который делает протезы рук и ног», «человек, который шьет», «по самолетам», «рисователь дома», «спецагент» и т. п.); выделяли отдельные профессии, как самые важные («самая главная работа – это служить в армии, защищать свою Родину»).

Таблица 2

Основные различия процесса организации трудового воспитания в семье и ДОО

Параметры	Общее воспитание		Трудовое воспитание	
	Семья	ДОО	Семья	ДОО
Среда воспитания	В семье взаимные родственные связи, привязанность, выражающиеся в любви и эмоциональной насыщенности; благоприятный микроклимат	Общение педагога с детьми в деловой форме, что снижает эмоциональную комфортность; недостаточность проявления индивидуальной формы общения педагога и ребенка	Отношения в трудовом воспитании базируются на распределении обязанностей, важно влияние авторитета взрослого, его прямые указания и желание воспитывать ребенка трудом	Функциональное отношение к трудовым обязанностям, наличие дежурств и закрепленных обязанностей, возможность и обязательность совместного труда в детском коллективе
Структура коллектива	В семейном коллективе многоролевая структура, которая постоянна, длительна и многогранна	Присутствие нескольких педагогов, специалистов, с различными формами профессионального стиля и общения, методами воздействия на ребенка	Многоролевые обязанности, конкретные сферы домашнего труда, регулярность выполнения обязанностей членами семьи или спонтанность работ по дому	Однородный детский коллектив, сменяемость обязанностей по графику, плану или решению педагога
Особенности взаимодействия	Наличие условий для различных социальных контактов, позволяющих усваивать социальные роли в семье; непосредственное взаимодействие ребенка и воспитывающих взрослых	Общение педагога с детьми в локациях возрастной группы сверстников	Трудовое воспитание зависит от распределения обязанностей в семье и пола ребенка	Общение педагога со всеми детьми, неявное разделение труда для мальчиков и девочек
Условия взаимодействия	Естественные условия, способствующие включению детей в разнообразные семейные отношения и виды деятельности	Планомерный характер воспитания и обучения в целостном образовательном процессе при реализации содержания ФОП ДО	Комплекс естественных условий для участия детей в трудовой деятельности семьи	Отсутствие некоторых форм и видов домашнего труда, искусственное их воспроизведение
Процесс воспитания	Индивидуальный процесс воспитания	В возрастной группе у всех детей одинаковые права и обязанности, правила и требования; ребенок – равноправный партнер среди ровесников	Индивидуальный процесс трудового воспитания в семье	Коллективный процесс трудового воспитания в возрастной группе
Режим воспитательного воздействия	Соблюдение оптимального режима дня (если регулярно соблюдается)	Стандартный и регламентированный режим жизнедеятельности ДОО	Оптимальный режим труда, возможность ребенка самостоятельно планировать выполнение обязанности	Стандартный и регламентированный режим деятельности ДОО
Рамки контроля	Естественный процесс воспитания, используются преднамеренные воспитательные воздействия, ребенок – субъект самостоятельной деятельности	Деятельность детей контролируется педагогом и ограничивается условиями её организации	Режим контроля оптимален, но ребенок всегда может использовать помощь взрослых	Трудовая деятельность детей контролируется педагогом, ограничивается условиями её организации; иногда предлагается помощь педагога и словесные инструкции
Особенности воспитательного подхода	Эпизодический характер воспитания и обучения, использование отдельных традиций и элементов целенаправленного воспитания в семье	Воспитание основано на понимании природосообразности ребенка, разностороннего развития его личности, использования активных методов и приемов образовательного процесса	Стихийный порядок трудовой деятельности, незначительная помощь взрослым	Воспитательный процесс целенаправлен, возможности помощи взрослому ограничены рамками конкретной трудовой деятельности в возрастной группе
Алгоритм воспитательного воздействия	Отсутствие представлений, семейных традиций об особенностях организации трудового воспитания дошкольника	Создано комплексное, развивающее предметное пространство, в котором реализуется содержательная вариативная часть ФОП ДО	Отсутствие единой линии требований трудового воспитания ребенка в семье	Спроектировано комплексное активное развивающее пространство организации трудового воспитания дошкольников

Кем бы ты хотел(а) стать, когда вырастешь? Наиболее предпочтительными для дошкольников профессиями являются: актер, балерина, блогер (не является профессией), бухгалтер, визажист, водитель, военный, воспитатель, врач, комбайнер, космонавт, модельер, парикмахер, повар, пожарный, продавец, строитель, таксист, учитель, фотограф, художник. Самой популярной у опрошенных детей является профессия полицейского. Было отмечено в беседе с детьми, что выбор своей будущей профессии они связывают с профессиями родителей («буду врачом, как мама», «буду офицер, как папа»).

Что такое деньги? Понятие «деньги» дети ассоциируют с трудовой деятельностью взрослых и возможностью приобретения товаров и услуг для обеспечения жизнедеятельности человека («то, чем в магазине платят», «то, что люди зарабатывают на работе и покупают на них продукты, вещи, игрушки», «это ценные бумаги», «награда за работу»); дошкольники понимают, что деньги бывают разных видов («бывают круглые – рубли, бывают бумажные», «то, что на карточке у родителей»).

Как взрослые получают деньги? Получение взрослыми людьми денег, по мнению дошкольников, является результатом их трудовой деятельности («их на работе зарабатывают», «если они хорошо поработают, то им дают деньги», «они ездят на работу, а через месяц им дают зарплату»). Однако некоторые дети отметили, что деньги можно выиграть в лотерею, получить в подарок, занять в банке, выиграть в автомате, получать в виде пенсии.

Кто такие богатые (бедные) люди? Почему одни люди становятся богатыми, а другие бедными? Представления дошкольников о богатстве и бедности

достаточно ограниченные в аспекте понимания трудовой деятельности взрослых. Они понимают, что богатый человек это тот, у кого «много денег», «есть машина», «большой дом», «драгоценности». Большинство детей придерживаются мнения, что «богатые – это те, кто много работает, бедные – кто не работает», «если человек много работает – он становится богатым, а человек, который не работает – бедным», «люди становятся богатыми, потому что они трудолюбивые».

Бедных дошкольники зачастую ассоциируют с людьми без определенного места жительства («они сидят на картоне и просят деньги», «у них нет дома»). В качестве причин бедности дети выделяют: «человек становится бедным, потому что ему нужно платить кредиты», «у бедных нет работы», «человека обокрали – он стал бедным», «человек ленивый, не хочет работать».

Итоги проведенных опросов участников образовательных отношений позволили охарактеризовать тенденции становления трудовой деятельности в старшем дошкольном возрасте:

Цель трудовой деятельности: дети самостоятельно определяют цель в ситуациях трудовой деятельности; могут обозначить отдаленные во времени цели трудовых действий.

Мотивы трудовой деятельности: получение похвалы за свои действия от взрослых; эмоциональное общение со взрослыми при оценке своего труда; самоуверенность, самоутверждение; возникновение общественных мотивов трудовой деятельности.

Планирование трудовой деятельности: самостоятельность ребенка в планировании трудовой деятельности относительна, намечается лишь процесс

Таблица 3

Краткое содержание методического сопровождения процесса трудового воспитания детей в условиях семьи и ДОО

Тема	Задачи	Формы и методы
Значение денег в быту семьи	Обогащение представлений детей о деньгах, их значении в семейной жизни; воспитание уважительного отношения к собственному труду, труду других людей, его результатам; обогащение их кругозора о трудовой деятельности взрослых	Игровая деятельность, беседа, консультации, чтение детской литературы
Ознакомление с профессиями взрослых	Обогащение представлений детей о разнообразии профессий; формирование положительных установок к различным видам труда и творчества; развитие самостоятельности, инициативности, ответственности при участии в различных видах труда	Чтение детской литературы, содержащей информацию о разных профессиях, беседа, просмотр иллюстраций, обучающих мультфильмов, экскурсии, продуктивная деятельность, составление творческих рассказов о профессиях
Ранняя профориентация ребенка: выбираем профессию	Формирование у дошкольника эмоционального отношения к профессиям взрослых, навыков самостоятельности при реализации культурно-образовательных практик, предоставление ему возможности использовать свои силы в доступных видах деятельности	Чтение детской литературы, содержащей информацию о разных профессиях, беседа, просмотр иллюстраций, обучающих мультфильмов, экскурсии, игровая деятельность
Богатство и бедность, их зависимость от трудовой деятельности	Формирование позитивных установок к различным видам труда; ориентация ребенка на трудовую деятельность как основу существования человека	Беседа, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов, использование пословиц, поговорок
Оценивание труда ребенка в семье	Концентрация внимания родителей на проблеме трудового воспитания детей в семье; оценка родителями трудовой деятельности детей	Оценка родителями трудовых действий детей по алгоритму
Характеристика трудовой деятельности детей дошкольного возраста	Уточнение понятия «трудовая деятельность»; трудовые умения и навыки ребенка старшего дошкольного возраста	Беседа, слайд-шоу, фрагменты видеозаписи трудовой деятельности детей в ДОО
Трудовые поручения в семье: ребенок – ответственный на кухне	Обучение родителей приемам общения с детьми в процессе трудовой деятельности; уточнение трудовых обязанностей; выполнение трудовых поручений	Беседа, просмотр иллюстраций, обучающих мультфильмов
Хозяйственно-бытовой труд: мотивируем ребенка мыть посуду	Обучение родителей формированию у детей трудовых навыков в игровой форме; закрепление игровых приемов, с помощью которых родители активизируют деятельность дошкольников; уточнение последовательности выполнения детьми определенных трудовых действий	Беседа, консультации, игровые упражнения, организация аудиосеминаров для родителей на тему «Виды хозяйственно-бытового труда»
Хозяйственно-бытовой труд: готовим всей семьей	Поддерживать интерес ребенка к участию в совместной трудовой деятельности по приготовлению пищи для всей семьи; воспитывать уважение к труду взрослых и желание трудиться вместе с ними; развивать чувство удовлетворения от совместного труда; поддерживать самостоятельность, аккуратность, желание трудиться для общей пользы	Беседа, инструкция, указание, игровые приемы, загадки, стихи, пословицы, показ
Виды детского труда в быту: содержание трудовых поручений в семье	Поддерживать стремление ребенка оказывать посильную помощь в поливе цветов, уборке игрушек, уходе за домашними питомцами и т. п.	Консультации, игровые приемы, показ, решение проблемных ситуаций
Хозяйственно-бытовой труд: уборка квартиры, дома	Формирование у родителей представлений о трудовых навыках поддержания порядка в квартире, доме, которыми должны владеть дети; поддержка проявлений у ребенка любознательности, самостоятельности, инициативности и радости от совместной трудовой деятельности; учить действовать в соответствии с инструкцией, быстро выполнять просьбу взрослого в процессе трудовой деятельности	Беседа, инструкция, указание, игровые приемы, загадки, стихи, пословицы, изобразительная деятельность

её исполнения, отсутствует организация труда; выделяются лишь его основные этапы, но не способы исполнения; отсутствуют контроль и оценка работы; не используются речевые инструкции при составлении плана работы; трудовые действия ребенком выполняются с учетом практического опыта.

Организация процесса трудовой деятельности: у детей формируются обобщенные трудовые умения и навыки; ребенок проявляет настойчивость, целеустремленность, потребность выполнять работу аккуратно, с чувством ответственности.

Отношение к результату труда: результат труда становится важным; до начала трудовых действий ребенок интересуется, зачем нужна работа, кому предназначен ее результат; формируются критерии оценки трудовых действий; появляется удовлетворение от самостоятельно достигнутого результата своего труда.

На базе экспериментальных ДОО (МБДОУ «Детский сад № 193», МБДОУ «Детский сад № 230 – центр развития ребенка» г. Барнаула Алтайского края) в течение учебного года реализовывалось методическое сопровождение процесса трудового воспитания детей в условиях семьи и ДОО (табл. 3).

На контрольном этапе исследования отмечается повышение уровня удовлетворенности родителей воспитанников организацией методического сопрово-

ждения процесса трудового воспитания старших дошкольников: на констатирующем этапе – 68%, на контрольном – 82%.

Таким образом, реализация методического сопровождения трудового воспитания старших дошкольников – это комплексный процесс, ориентированный на разрешение реальных для педагогов и родителей воспитанников затруднений: актуализация и диагностика проблемы, информационно-методический поиск возможных способов её решения, совокупность консалтинговых мероприятий на этапе выбора пути, конструирование и реализация плана совместной трудовой деятельности.

Результатом эффективного методического сопровождения трудового воспитания в ДОО станет проектирование оптимальных условий для непрерывного повышения уровня общей и педагогической культуры участников образовательного процесса, формирование родительской компетентности в области обучения, воспитания и развития детей, повышение профессионального мастерства педагогов.

Перспективы дальнейшего исследования видятся в создании активного образовательного пространства для формирования трудовых навыков дошкольников на разных этапах дошкольного детства, систематизации содержания алгоритма технологических карт по организации видов детского труда, режимных процессов в ДОО и семье.

Библиографический список

- Грядкина Т.С. Особенности трудового воспитания детей в современной дошкольной образовательной организации. *Наука и образование: актуальные вопросы, достижения и инновации*: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. Пенза: Международный центр научного сотрудничества «Наука и Просвещение», 2024: 123–126.
- Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. *Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения*: учебник для вузов. Санкт-Петербург: Питер, 2015.
- Байбурина И.П. Нравственно-трудовое воспитание в ДОУ: перспективное планирование работы в старшей группе. *Дошкольная педагогика*. 2013; № 4: 18–25.
- Буре Р.С. *Дошкольник и труд*. Москва: Мозаика-Синтез, 2017.

5. Маркова Т.А. *Воспитание трудолюбия у дошкольников*. Москва: Просвещение, 1991.
6. Радина Е.И. Ознакомление детей с трудом взрослых. *Воспитание дошкольника в труде*. Москва: Просвещение, 1974: 32–58.
7. Тарабарина Т.И. *Трудовое воспитание дошкольников: история, теория, методика*. Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2021.
8. Богданова О.В. *Современные технологии методического сопровождения педагога: опыт апробации и рекомендации: учебно-методическое пособие*. Красноярск, 2023.
9. Козлова С.А. *Теоретические и методические основы организации трудовой деятельности дошкольников*. Москва: Академия, 2017.
10. Давыдова О.И. Педагогическое осмысление понятий «образовательное пространство», «образовательная среда». *Евразийское научное объединение*. 2021; № 1-7 (71): 515–517.

References

1. Gryadkina T.S. Osobennosti trudovogo vospitaniya detej v sovremennoj doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Nauka i obrazovanie: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii*. sbornik statej XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Penza: Mezhdunarodnyj centr nauchnogo sotrudnichestva «Nauka i Prosveschenie», 2024: 123-126.
2. Gogoberidze A.G., Solnceva O.V. *Doshkol'naya pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya: uchebnik dlya vuzov*. Sankt-Peterburg: Piter, 2015.
3. Bajburina I.P. Nравственно-трудовое воспитание в ДОУ: перспективное планирование работы в starshej grappe. *Doshkol'naya pedagogika*. 2013; № 4: 18-25.
4. Bure R.S. *Doshkol'nik i trud*. Moskva: Mozaika-Sintez, 2017.
5. Markova T.A. *Vospitanie trudyubiyu u doshkol'nikov*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
6. Radina E.I. Oznakomlenie detej s trudom vzroslyh. *Vospitanie doshkol'nika v trude*. Moskva: Prosveschenie, 1974: 32-58.
7. Tarabarina T.I. *Trudovoe vospitanie doshkol'nikov: istoriya, teoriya, metodika*. Yaroslavl: Yaroslavskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im. K.D. Ushinskogo, 2021.
8. Bogdanova O.V. *Sovremennye tehnologii metodicheskogo soprovozhdeniya pedagoga: opyt aprobacii i rekomendacii: uchebno-metodicheskoe posobie*. Krasnoyarsk, 2023.
9. Kozlova S.A. *Teoreticheskie i metodicheskie osnovy organizacii trudovoj deyatel'nosti doshkol'nikov*. Moskva: Akademiya, 2017.
10. Davydova O.I. Pedagogicheskoe osmyslenie ponyatij "obrazovatel'noe prostranstvo", "obrazovatel'naya sreda". *Evrasijskoe nauchnoe ob'edinenie*. 2021; № 1-7 (71): 515-517.

Статья поступила в редакцию 08.01.25

УДК 37.013

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-387-390

Serdyukova E.F., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Psychology, A.A. Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: hellin33@mail.ru

Kapura E.N., General Director, ArtMasters Academy LLC (Moscow, Russia), E-mail: Elenakapura@gmail.com

Dzhegistayeva L.I., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy and Preschool Psychology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: Lara95_95@mail.ru

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF A SCHOOLCHILD'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL SPACE. The article presents an analysis of psychological aspects of socialization of a schoolchild's personality in the context of modern educational space in Russia, with an emphasis on the process of formation and evolution of individuality in the context of globalization and sociocultural changes. The article considers key issues related to transformation of the educational system in the context of digitalization and accelerated changes in the socio-cultural environment, as well as the influence of these factors on the processes of socialization and the formation of national identity. The role of psychological and pedagogical support in the process of personal development of schoolchildren is updated, as well as the need to integrate traditional cultural practices and value orientations into the educational process. Particular attention is paid to the psychophysiological and socio-cultural metamorphoses occurring in primary school age, and the formation of spiritual immunity in young people as the most important condition for adaptation to a rapidly changing world. The article considers theoretical foundations of a personality-oriented approach, which focuses on subjectivity of schoolchildren, their active role in the cognitive process and the importance of interaction with the teacher as a communicative subject.

Key words: socialization, personal development, psychological and pedagogical support, schoolchild, personality-oriented education

Е.Ф. Сердюкова, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: hellin33@mail.ru

Е.Н. Капура, ген. директор ООО «Академия АртМастерс», E-mail: Elenakapura@gmail.com

Л.И. Дзегистаева, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО Чеченский государственный педагогический университет. E-mail: Lara95_95@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

Статья посвящена анализу психологических аспектов социализации личности школьника в условиях современного образовательного пространства России с акцентом на процесс формирования и эволюции индивидуальности в контексте глобализационных и социокультурных изменений. Рассматриваются ключевые проблемы, связанные с трансформацией образовательной системы в условиях цифровизации и ускоренных изменений в социально-культурной среде, а также влияние этих факторов на процессы социализации и формирования национальной идентичности. Актуализируется роль психолого-педагогического сопровождения в процессе личностного развития школьников, а также необходимость интеграции традиционных культурных практик и ценностных ориентиров в образовательный процесс. Особое внимание уделено психофизиологическим и социокультурным метаморфозам, происходящим в младшем школьном возрасте, и формированию духовного иммунитета у молодежи как важнейшего условия адаптации к быстро меняющемуся миру. В статье рассмотрены теоретические основы личностно ориентированного подхода, который акцентирует внимание на субъектности школьников, их активной роли в познавательном процессе и важности взаимодействия с педагогом как коммуникативным субъектом.

Ключевые слова: социализация, личностное развитие, психолого-педагогическое сопровождение, школьник, личностно ориентированное образование

Актуальность исследования обусловлена глобальными трансформациями в российском обществе, которые требуют адаптации образовательного процесса к новым социальным и культурным условиям.

Целью настоящего исследования является выявление и анализ ключевых психологических аспектов социализации личности школьника в условиях современного образовательного пространства.

Задачи исследования:

- анализ психофизиологических и социокультурных особенностей социализации младших школьников;
- исследование педагогических условий, способствующих формированию духовного иммунитета и национальной идентичности у школьников;
- оценка эффективности личностно ориентированного подхода в начальной школе.

Научная новизна исследования заключается в том, что в рамках работы впервые системно рассмотрены психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию личности в условиях 12-летнего образования, с

акцентом на влияние социокультурных и психофизиологических изменений на процесс социализации.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в глубоком анализе психологических аспектов социализации школьников в условиях современного образовательного пространства.

Практическая значимость данного исследования заключается в разработке и апробации методов психологического сопровождения процесса социализации школьников, направленных на интеграцию личностно ориентированного подхода в образовательную практику.

В условиях современности проблема социализации подрастающего поколения выходит на первый план в контексте глобальных социокультурных изменений. Актуальность данной проблемы связана с трансформациями, происходящими в российском обществе, которые формируют новые социальные и культурные условия, влияющие на процесс социализации. Ускоряющиеся процессы глобализации и цифровизации создают многогранные вызовы традиционным социальным и культурным институтам, в том числе в контексте формирования нацио-

нальной идентичности. Современное общество сталкивается с необходимостью сохранения своей социальной когезии и культурной идентичности, что требует от молодого поколения устойчивости к внешним и внутренним изменениям.

В контексте рассматриваемой проблематики приобретает особую значимость анализ коммуникативно-содержательных функций современного педагога в условиях перехода образовательной системы на 12-летний цикл обучения. Личностно ориентированное обучение представляет собой концептуальную педагогическую стратегию, где центральным субъектом образовательного процесса становится не педагог, а ученик. Эта модель акцентирует внимание на индивидуализации образовательной траектории учащегося, его процессе социализации в обществе, а также на формировании осознания собственной ценности и уникальности [1, с. 49].

В этом контексте исходный субъективный опыт каждого учащегося представляет собой важный элемент, который вначале подвергается тщательному анализу и выявлению, а затем интегрируется с содержанием учебного материала. Такой подход позволяет преобразовать личные переживания и познавательные потребности ребенка в важнейший компонент образовательной деятельности, что, в свою очередь, способствует созданию глубокого, многогранного и персонализированного процесса обучения.

Личностно ориентированное образование представляет собой педагогический подход, который предъявляет педагогам комплекс задач, среди которых приоритетными являются: содействие социализации обучающегося, активизация процессов личностного становления и самосознания, стимулирование его автономного развития и когнитивных способностей, а также формирование интегрированного мировоззрения, соответствующего динамичным изменениям в социокультурной и образовательной среде. В контексте реализации данной концепции в России, в частности в городе Тюмени, особое внимание уделяется обеспечению условий для формирования у учащихся высококвалифицированных компетенций, включая критическое мышление и рефлексию, что способствует подготовке их к успешной интеграции в современное общество, обладающее мультикультурными и технологическими особенностями.

Интеграция личностно ориентированного подхода в контексте начального образования обуславливает потребность в проведении глубоких и многогранных реформ в организации педагогического взаимодействия с обучающимися. Переход от устоявшихся подходов к управлению образовательными процессами к более дифференцированным и «опосредованным» методам преподавания требует глубоких структурных изменений в образовательной системе. Эта трансформация предполагает её переориентацию на развитие, направленное на достижение более высоких уровней теоретической абстракции и усложнение системных взаимосвязей.

Актуализация концепта «опосредованного» управления в контексте педагогической «сложной системы» предполагает необходимость выделения новых параметров, которые глубже и более точно характеризуют влияние на функциональную динамику образовательной системы как единого целого. К числу таких параметров можно отнести следующие:

1. Контур проблемно-рефлексивной организации «сложной системы», акцентирующий внимание на значимости социальных и психоэмоциональных факторов, играющих ключевую роль в межсубъектных взаимодействиях в процессе образовательной деятельности.

2. Контур позиционно-референтной коммуникации, который раскрывает многогранность и многозначность взаимодействий в рамках образовательной деятельности. Он учитывает контекстуальные условия, в которых протекают эти взаимодействия, и анализирует влияние культурных и социокогнитивных процессов на образовательный результат [2, с. 105].

Термин «проблемно-рефлексивный» обозначает потребность в углубленной теоретической и методологической переориентации образовательного процесса от строго технократического подхода, ориентированного на упрощенные механистические модели, к более комплексным и многослойным социально-психологическим конструкциям. В этом контексте рефлексия трактуется как метакогнитивный феномен, который включает способность субъектов образовательной практики анализировать и осознать не только свою собственную деятельность, но и внутреннюю структуру образовательного процесса в целом, а также динамическую взаимосвязь его компонентов. В рамках психолого-педагогической теории рефлексия проявляется через метапознание, которое предполагает не только способность к самонаблюдению, но и критическую переработку собственной практики с целью оптимизации когнитивной и деятельности составляющих, включая осознание и развитие роли посредничества в контексте организации и саморегуляции индивидуальной и коллективной деятельности.

Б.Д. Эльконин в рамках своей теоретической модели педагогического процесса подчеркивает ключевую роль медиативной функции, рассматривая её как неотъемлемую задачу взрослого, заключающуюся в организации и формировании особого экспериментального контекста для деятельности ребенка. Этот контекст служит катализатором, инициируя активность субъекта в пространстве, где он имеет возможность совершать пробные действия, направленные на познание и взаимодействие с внешним миром. Педагогическая задача заключается в конструировании условия, в котором ребенок может через исследовательскую практику и эмпирические манипуляции осваивать новые формы взаимодействия с реальностью.

В образовательном контексте взрослый индивид, будь то педагог или родитель, выполняет функцию инициатора и координатора коммуникативных взаимодействий, выступая как субъект, определяющий направление и динамику педагогической коммуникации. Его деятельность в этом процессе отражает не только функциональные аспекты, но и более глубокие уровни взаимодействия, связанные с организацией и регуляцией межличностной связи в педагогической среде. С точки зрения концепции Эльконина, посредничество взрослых не сводится лишь к техническому аспекту образовательного процесса, оно является важнейшим механизмом, через который осуществляется связь между творцами культурных ценностей и субъектами, их воспринимающими. В данном контексте посредничество следует рассматривать как стратегию позиционирования участников образовательной деятельности в качестве активных коммуникативных субъектов, а также как основу для формирования и развития их субъектности в образовательной среде, что способствует не только процессу обучения, но и самоопределению обучающихся как субъектов культурного и социального действия.

Педагогическая система, анализируемая с позиции концепции «сложной системы», формируется посредством синтеза проблемно ориентированной исследовательской деятельности и многогранной коммуникации, что предполагает взаимосвязанное и взаимозависимое функционирование этих элементов в едином образовательном контексте. В данном контексте рефлексивный процесс трансформируется из узкоиндивидуальной практики в динамичную межличностную коммуникацию, которая становится основой для организации рефлексивного управления образовательным процессом через промежуточные механизмы взаимодействия. Это подчеркивает актуальность и необходимость глубокой реконцептуализации роли педагога как активного агентного субъекта в контексте управления образовательными взаимодействиями, где акцент смещается на осознание и регулирование процессов межличностного общения и коллективной когнитивной активности [3, с. 84].

Акцент на управлении образовательным процессом подтверждает необходимость акцентирования функциональной нагрузки коммуникативного субъекта – учителя, чья роль заключается не только в непосредственном воздействии на обучающихся, но и в организации эффективной педагогической коммуникации. Учителю предстоит обеспечить сбалансированное распределение ролей в образовательной ситуации, где его позиция выступает как активная, а позиция ученика – как пассивная, что предполагает воздействие на ученика со стороны учителя, родителей, сверстников, а также различных информационных и культурных источников. Вопрос перераспределения этих ролей требует не только глубокого осмысления, но и разработки возможных стратегий изменения сложившихся образовательных практик.

Преобразование педагогического процесса может заключаться в трансформации как самих образовательных моделей, так и способов их внедрения в практику. Важной целью является создание «ориентировочного образца», который, по мнению П.Я. Гальперина, станет базовой точкой для дальнейшего освоения, а согласно В.Ф. Шаталову, – «опорным сигналом», активирующим ориентировочные функции. Подобный подход акцентирует внимание на важности коммуникативного компонента обучения, который смещает фокус с прямых контактов обучающегося с материалом на обратные связи, инициирующие критическую рефлексию и саморегуляцию.

Получается, комплексный анализ подходов к обучению позволяет выделить ключевую тенденцию: акцент на усиливающую роль коммуникативных механизмов в образовательном процессе. Это требует от педагогов организации среды, где обучающиеся активно участвуют в образовательном процессе, а учитель выступает в роли не только информатора, но и организатора коммуникативной деятельности, создавая условия для активного участия обучающихся в процессе познания через опосредованные взаимодействия.

Контекстуально-опосредованный компонент педагогического управления образовательным процессом заключается не только в восприятии индивидуальных образовательных практик сквозь призму культурных контекстов. Культура как системное явление в своей сущности проявляется через образовательное пространство, что позволяет ей не просто существовать, но и активно функционировать, вступая в диалог с различными социокультурными условиями и контекстами, составляющими образовательную среду.

Исходя из теоретической модели, предложенной Л.С. Выготским, можно сделать вывод, что «контекстуализированный» подход к проектированию образовательной среды предполагает необходимый синтез морально-ценностных и этнокультурных детерминант. Основная проблематика заключается в определении адекватных педагогических форм и методологических стратегий, направленных на интеграцию этих контекстуально обусловленных факторов в структуру реальной образовательной практики. В данном контексте важно учитывать специфику взаимодействия индивидуальных и социальных процессов, а также роль культурной среды в процессе познавательной и нравственной социализации обучающихся.

В данном контексте перед нами стоит задача детального анализа посреднической природы управления образовательным процессом, сущностная характеристика которого заключается во взаимодействии организационно-опосредующего элемента, акцентированного на технологическом и методологическом аспектах образовательной деятельности, и контекстуально обусловленных ме-

ханизмов управления, обеспечивающих эффективную адаптацию к специфике образовательной среды и потребностям обучающихся. Концептуальная основа «педагогики сотрудничества» заключается в акцентировании приоритетности формирования гуманистической взаимосвязи между участниками образовательной среды: педагогом и обучаемым, причем эти отношения должны формироваться в рамках динамического взаимодействия образовательного и воспитательного процессов [4, с. 61].

В контексте изучения педагогической личности в организационно-коммуникативной плоскости Ш.А. Амонашвили трактует педагога как посредника, осуществляющего координацию образовательной деятельности, при этом эта роль предполагает активное вовлечение обучающихся в процесс посредничества, что подчеркивает значимость их активной позиции в образовательной динамике.

Модели контекстуально-коммуникативных взаимодействий, отраженные в педагогической концепции Ш.А. Амонашвили, можно интегрировать в единую универсальную парадигму, направленную на активное партнерство между педагогом и учащимися.

Глубокий анализ природы учебно-педагогической коммуникации и субъектных позиций участников этих взаимодействий предполагает необходимость детализированного определения педагогической ситуации, включая её динамическую составляющую. Учебно-педагогическая ситуация охватывает не только уровень межличностной коммуникации, но и организацию и структуру ролевых коммуникационных актов, направленных на решение образовательных задач, а также элементы событийной динамики этих взаимодействий, что способствует их многоаспектной интерпретации в контексте образовательной практики.

Для более глубокой диагностики исследуемой проблемы был проведен психолого-педагогический анализ образовательных учреждений Российской Федерации. В качестве объектов исследования были выбраны педагоги и обучающиеся общеобразовательных школ, чьи ответы на вопросы структурированных анкет дают возможность формализовать и систематизировать ключевые характеристики учебно-педагогической ситуации на начальной ступени образования. Несмотря на ограниченную репрезентативность выборки, полученные данные позволяют выявить значимые закономерности, которые содействуют более детальному и рефлексивному осмыслению исходных коммуникативных позиций субъектов образовательного процесса, часто закрепленных в практическом контексте как «недискуссионные».

В ходе осуществленного нами эмпирического исследования 48 анкет, предназначенных для педагогов, были предоставлены преподавателям образовательных учреждений города Тюмень. На запрос об уровне мотивации и заинтересованности школьников в учебной деятельности текущего поколения подавляющее большинство участников исследования продемонстрировало осознанность в своих ответах, указав, что процент учащихся, проявляющих активную учебную мотивацию, варьируется в диапазоне от 10% до 30%. Конкретнее: 16 педагогов подчеркнули, что лишь 10% учеников обладают выраженным интересом к образовательному процессу, 15 респондентов обозначили показатель на уровне 20%, а 17 учителей отметили, что около 30% школьников характеризуются высоким уровнем вовлеченности и мотивации к обучению.

Необходимо обратить внимание на то, что анкета, использованная в исследовании, включала несколько альтернативных вариантов ответа, что позволило дифференцированно оценить степень вовлеченности учащихся в учебный процесс. Респонденты могли выбрать такие категории, как «не проявляют значительного интереса к образовательной деятельности» и «проявляют интерес, но в ограниченной степени». Анализ полученных данных свидетельствует о тенденции к увеличению доли обучающихся, не демонстрирующих выраженной познавательной активности. Так, 30% респондентов среди 15 педагогов и 70% среди 10 преподавателей указали на низкий уровень заинтересованности у студентов. В то же время 30% опрошенных среди 18 учителей и 70% среди 22 педагогов отметили умеренную степень интереса к учебному процессу.

В контексте межпоколенческого анализа личностных характеристик и когнитивных способностей учащихся текущего и предшествующего временного сегмента большинство педагогов (33 из 48) высказывают предпочтение к прошлым поколениям, несмотря на тот факт, что многие из них отмечают значительное возрастание социальной активности и коммуникативных навыков среди современных школьников. Авторитетное мнение, озвученное педагогом средней школы № 6 города Талгар, имеющим 39-летний опыт работы, служит подтверждением того, что поколение учащихся прошлого отличалось значительно более высокими уровнями эмпатии, коллективизма, трудовой мотивации, дисциплины и способности к продолжительной когнитивной концентрации. Эти черты способствовали формированию глубокого и вдумчивого подхода к усвоению учебного материала, несмотря на схожие уровни интеллектуальных способностей, наблюдаемые в различных поколениях.

Однако 10 из опрошенных педагогов склоняются к мнению, что нынешние школьники обладают улучшенным уровнем развития в различных аспектах. Пять респондентов полагают, что существенных изменений в характеристиках поколений не наблюдается, за исключением повышения уровня социальной активности и ухудшения физического состояния детей.

Когда анкета была представлена 327 учащимся, 321 из них выразили положительное отношение к учебе. Нарекания касались главным образом

ограничений, таких как запрет на беготню по школьным коридорам и возникновение конфликтных ситуаций среди мальчиков, а также обязательное ношение школьной формы. В ответах школьников также были выражены интересы в виде предпочтений к различным героям и персонажам, среди которых лидерство заняли Гарри Поттер (выбран 136 школьниками), а также менее популярные фигуры, такие как Арнольд Шварценеггер и Винни-Пух. В то же время значительная часть опрошенных выразила отрицательное отношение к сценам насилия и ругани, встречающимся в некоторых телевизионных программах.

Психологические исследования, проведенные в рамках данного проекта, позволили выделить ключевые интересы, жизненные ориентиры и социальные предпочтения детей. Сочетание анкеты и творческих заданий образует интегрированное средство для комплексного анализа внутреннего мира учеников начальной школы, создавая «коллективный портрет» их личностей.

Анкета, ориентированная на мнение педагогов о школьниках, позволила оценить их развитие по ключевым характеристикам через серию взаимодополняющих вопросов. Первая группа вопросов выявляет общее впечатление педагога об ученике. Вторая фокусируется на социальных и коммуникативных навыках, таких как инициативность и самостоятельность. Третья группа оценивает академические достижения, а четвертая – когнитивные, эстетические и языковые способности, что помогает комплексно понять развитие учащихся на разных этапах обучения.

Анкета «Я живу в этом мире» представляет собой инструмент диагностики, направленный на выявление субъективных оценок и восприятия школьниками начальной ступени образования различных жизненных и образовательных проблем. Использование данного инструмента позволяет получить комплексную информацию о когнитивных интересах и предпочтениях обучающихся, а также об их оценочных реакциях на ключевые события в их жизни.

Творческие задания «Образ мира и человека в сознании ребенка» и «Послание в 2030 год» базируются на гипотезе, предполагающей, что младший школьник уже располагает определенными философскими ориентирами, нуждающимися в сознательной актуализации и рефлексии. В частности, второе задание фокусируется на активации и развитии проективных и перспективных способностей учащихся, что представляет собой ключевой элемент их когнитивной зрелости, а также способствует формированию личностных конструкций, которые влияют на их дальнейшее развитие.

Теоретическое осмысление разнообразных концептуальных направлений в рамках личностно ориентированного образования акцентирует внимание на важности формирования оптимальных моделей взаимодействия между ключевыми субъектами образовательного процесса – учеником и педагогом. Ключевым элементом данного процесса является детализированное исследование индивидуальных интересов, мотивационных установок, предпочтений и межличностных отношений, оказывающих влияние на выбор и внедрение педагогических стратегий. Результаты социометрического и анкетного обследования в данном контексте подтверждают необходимость всестороннего анализа факторов социализационных процессов и особенностей коммуникативного развития младших школьников, что является основой для выработки эффективных методов педагогического воздействия [5, с. 190].

Осуществление принципов личностно ориентированного обучения невозможно без глубокой интеграции всех составляющих образовательного и воспитательного процессов с акцентом на выделение ключевых элементов их структуры и функциональной значимости. В данном контексте ключевым аспектом является углубленный и многогранный анализ коммуникативных практик в образовательной среде, рассматриваемых через призму психолого-педагогической теории и методики. В отличие от традиционных образовательных моделей, направленных на пассивное усвоение информации, мы предлагаем применение интегративного подхода к развитию коммуникативных компетенций младших школьников, который включает инновационные методы и педагогические стратегии, ранее не исследованные в рамках школьной практики. Мы предполагаем, что интеграция триединства педагогических методов в процесс социальной адаптации и личностного становления учащихся позволит значительно расширить их горизонты как в плане межличностного взаимодействия, так и в контексте формирования базовых социальных и коммуникативных навыков, что, в свою очередь, приведет к кардинальному повышению эффективности их социализации и интеграции в социокультурное пространство.

Таким образом, исходя из анализа ведущих педагогических теорий и концептуальных моделей образовательной практики, а также учета современных подходов в педагогической науке, нами были определены ключевые психолого-педагогические условия, которые являются основополагающими для успешной реализации процесса формирования гармоничной и всесторонне развитой личности обучающегося. Среди таких условий можно выделить:

- проектирование и внедрение многоуровневых программ личностно-становления и социализации обучающихся, которые синтезируют элементы психолого-педагогической поддержки, а также предусматривают использование индивидуализированных образовательных стратегий с акцентом на удовлетворение личностных и социально-психологических потребностей детей в контексте образовательной деятельности;

– особое внимание к формированию и развитию социально значимых ценностных ориентиров, что содействует эффективной интеграции учащихся в социальную среду, охватывая воздействие на когнитивные, а также эмоционально-волевые компоненты их личности, что особенно важно в контексте целостного школьного образования.

Таким образом, в свете полученных данных и педагогических наблюдений важнейшим условием успешного образования в условиях города Тюмени становится создание условий для интеграции академической и личностной сферы с акцентом на потребности социального и личностного становления каждого школьника.

Библиографический список

1. Сатова А.К. *Теоретико-методологические основы развития личности одаренных старшеклассников и студентов*. Автореферат диссертации ... доктора психологических наук. Алматы, 2008.
2. Жиенбаева Н.Б. *Коммуникативный субъект в образовательном процессе*: монография. Алматы, 2006.
3. Якиманская И.С. *Технология личностно-ориентированного образования*. Москва, 2000.
4. Сериков В.В. *Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы*. Москва: Издательская корпорация «Логос», 1999.
5. Бондаревская Е.В. *Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования*. Москва, 1997.
6. Басова С.Н. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. *Избранные психологические труды*. Москва, 2019.

References

1. Satova A.K. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy razvitiya lichnosti odarenykh starsheklassnikov i studentov*. Avtoreferat dissertatsii ... doktora psichologicheskikh nauk. Almaty, 2008.
2. Zhenbaeva N.B. *Kommunikativnyj sub'ekt v obrazovatel'nom processe*: monografiya. Almaty, 2006.
3. Yakimanskaya I.S. *Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva, 2000.
4. Serikov V.V. *Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigmy*. Moskva: Izdatel'skaya korporaciya «Logos», 1999.
5. Bondarevskaya E.V. *Gumanisticheskaya paradigma lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya*. Moskva, 1997.
6. Basova S.N. K probleme periodizatsii psicheskogo razvitiya v detskom vozraste. *Izbrannye psichologicheskie trudy*. Moskva, 2019.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 37.016

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-390-392

Starodubtseva E.A., Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Financial University (Moscow, Russia), E-mail: easma@ya.ru

COGNITIVE LINGUISTICS AND UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES. The article explores the relationship between language and cognitive processes, their role in education, and practical applications in teaching foreign languages. Cognitive linguistics, based on the principles of motivated linguistic forms and meanings, reveals the mechanisms of language acquisition through conceptual metaphors, frame semantics, and cognitive grammar. Principles of Universal Design for Learning propose flexible and inclusive educational environments that take into account the diversity of cognitive styles and learner needs. Metacognitive strategies, such as planning, monitoring, and evaluation promote the development of learner autonomy in foreign language learning. Practical applications of these principles include the use of multisensory approaches, reflective tasks, learning journals, and digital tools, allowing the adaptation of the educational process to individual learner needs. The article emphasizes the importance of creating a learning environment that not only facilitates the acquisition of linguistic knowledge but also develops self-regulation and autonomous learning skills, which is particularly relevant in the context of modern education.

Key words: cognitive linguistics, language and cognition, universal design for learning, adaptive learning, metacognitive strategies

E.A. Стародубцева, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет, г. Москва, E-mail: easma@ya.ru

КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье исследуется взаимосвязь языка и когнитивных процессов, их роль в образовании и практическое применение в преподавании иностранных языков. Когнитивная лингвистика, основанная на принципах мотивированности языковых форм и значений, раскрывает механизмы усвоения языка через концептуальные метафоры, фреймовую семантику и когнитивную грамматику. Принципы Универсального дизайна для обучения предлагают гибкие и инклюзивные образовательные среды, учитывающие разнообразие когнитивных стилей и потребностей обучающихся. Метакогнитивные стратегии, такие как планирование, мониторинг и оценка, способствуют развитию автономии учащихся в изучении иностранного языка. Практическое применение этих принципов включает использование мультисенсорных подходов, рефлексивных заданий, дневников обучения и цифровых инструментов, что позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающихся. Статья подчеркивает важность создания учебной среды, которая фасилитирует усвоение языковых знаний наряду с развитием способности к саморегуляции и автономному обучению, что становится все более актуальным в условиях современного образования.

Ключевые слова: язык и познание, когнитивная лингвистика, универсальный дизайн для обучения, адаптивное обучение, метакогнитивные стратегии

Современный мир находится под всеобъемлющим влиянием процессов глобализации, постоянно ускоряющегося технологического прогресса. Под влияние неизбежно подпадает и сфера образования. Существующие образовательные подходы и методы постепенно уступают место адаптированным, ориентированным на разнообразные потребности и способности обучающихся. В этой связи считается целесообразным обратить внимание на комбинацию когнитивной лингвистики и Универсального дизайна для обучения, что позволяет предложить инновационные решения за счет создания более эффективных образовательных моделей, в нашем случае – обучению иностранным языкам.

Актуальность данного исследования определена необходимостью развития метакогнитивных навыков у студентов-нелингвистов, что способствует расширению их самостоятельности в процессе обучения в вузе и, как следствие, ведет к формированию навыков, необходимых для непрерывного обучения в течение всей жизни. Развитые метакогнитивные способности позволяют обучающемуся самостоятельно ставить учебные цели, анализировать собственный процесс обучения и сопровождающие его мыслительные процессы, тем самым управлять процессом обучения. Тем самым акцент с преподавателя как ответственного за результат обучения смещается на самого студента.

Цель исследования – проанализировать сочетаемость принципов когнитивной лингвистики, Универсального дизайна для обучения и метакогнитивных подходов для внедрения в процесс преподавания иностранных языков. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: изучить теоретические основы когнитивной лингвистики; исследовать потенциал принципов Универсального дизайна для создания гибких образовательных сред; разработать стратегии, позволяющие интегрировать современные технологии и метакогнитивные подходы в процесс преподавания иностранных языков.

Научная новизна исследования выводится из его междисциплинарного характера, объединяющего когнитивную лингвистику, образовательные технологии и принципы Универсального дизайна. Особое внимание уделяется роли метакогнитивных стратегий, которые не только способствуют более эффективному усвоению языковых знаний, но и развивают у студентов ответственность за результаты своего обучения.

Теоретическая значимость работы состоит в углублении понимания необходимости учета когнитивных процессов, в расширении теоретической базы когнитивной лингвистики, Универсального дизайна для обучения и языковых образовательных технологий. Практическая ценность исследования заключается в разработке рекомендаций для преподавателей, которые могут быть использова-

ны для создания адаптивных учебных программ, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся, что позволяет индивидуализировать и персонализировать процесс обучения, в том числе иностранным языкам.

В основе когнитивной лингвистики лежит утверждение, что связи между формой и значением в языке не произвольны, а мотивированы. Этот подход подчеркивает, что язык формируется нашим воплощенным опытом, будь то физическим, социальным или культурным. Например, такие выражения, как «Он кипел от злости» или «Она чувствовала себя подавленной» используют концептуальные метафоры, которые отражают наш физический опыт, связанный с эмоциями, иллюстрируя, как язык основан на этом опыте. Понимание языка как мотивированного явления предлагает значительные преимущества в изучении второго языка и обучении ему, что подробно описано Хихазо-Гасконом [1].

Когнитивная лингвистика включает в себя несколько теоретических моделей, включая фреймовую семантику, теорию концептуальной метафоры и когнитивную грамматику, все из которых основаны на двух фундаментальных принципах: 1) язык является неотъемлемой частью познания и 2) язык лучше всего понимать с семантико-прагматической точки зрения, а не через изолированные синтаксические модели. Этот многогранный подход помогает понять сложности усвоения языка, особенно в отношении того, как обучающиеся переносят модели своего родного языка на второй язык [2].

Принципы Универсального дизайна для обучения (UDL), в т. ч. иностранным языкам (ИЯ), согласуются с когнитивными теориями, удовлетворяя разнообразные потребности обучающихся посредством гибкой учебной программы, которая регулирует уровни сложности и улучшает качество обучения. Они основываются на современных когнитивных теориях, таких как теория множественного интеллекта Гарднера [3], теория когнитивной нагрузки Свеллера [4] и концепция зоны ближайшего развития Выготского [5]. Эти принципы направлены на создание инклюзивной образовательной среды, которая учитывает когнитивное, эмоциональное и мотивационное разнообразие обучающихся. В контексте преподавания иностранных языков (ИЯ) UDL реализуется через гибкую учебную программу, которая адаптируется к индивидуальным потребностям обучающихся, обеспечивая вариативность методов подачи материала, способов его усвоения и выражения полученных знаний. Еще один аспект, по мнению М.В. Мельничук и О.А. Калугиной [6; 7], связан с текущими тенденциями в областях когнитивной психологии и нейролингвистики, подчеркивающими важность эмоциональной стороны процесса обучения.

Например, при обучении лексике преподаватель может использовать мультисенсорный подход: визуальные материалы, аудиозаписи, кинестетические упражнения (ролевые игры) и цифровые инструменты (мобильные приложения, интерактивные платформы). Это позволяет обучающимся с разными когнитивными стилями выбрать наиболее эффективный для себя способ усвоения информации. Кроме того, UDL предполагает регулирование уровня сложности заданий: например, для начинающих можно предложить упражнения на распознавание слов в контексте, а для продвинутых — задания на создание собственных текстов с использованием новой лексики.

Важным аспектом UDL в преподавании ИЯ является предоставление обучающимся возможности выбора способа демонстрации своих знаний. Например, вместо традиционного письменного теста обучающийся может создать презентацию, записать аудио- или видеосообщение или даже провести мини-урок для одноклассников. Это не только снижает уровень тревожности, но и способствует развитию коммуникативной компетенции, что является ключевой целью обучения ИЯ.

UDL в преподавании иностранных языков позволяет создать гибкую и инклюзивную образовательную среду, которая учитывает индивидуальные особенности обучающихся, снижает когнитивную нагрузку и повышает мотивацию к обучению. Это особенно важно в условиях разнородных групп, где обучающиеся могут иметь разный уровень языковой подготовки, когнитивные способности и культурный бэкграунд [2].

Однако для того чтобы обучающиеся могли максимально эффективно использовать предоставленные им возможности, важно не только адаптировать учебный процесс под их потребности, но и развивать их способность к саморегуляции и осознанному управлению своим обучением.

В этом контексте особое значение приобретает развитие метакогнитивных навыков, которые позволяют обучающимся анализировать свои когнитивные процессы и стратегии обучения. Учитывая развитие метакогнитивных навыков, при разработке курса преподаватели могут создавать учебную среду, которая активно вовлекает обучающихся в размышления о своих когнитивных процессах и используемых ими стратегиях [8]. Метакогнитивные навыки, такие как планирование, мониторинг и оценка собственной учебной деятельности, играют ключевую роль в успешном овладении ИЯ. В контексте обучения ИЯ это означает, что обучающиеся должны не только усваивать языковые знания, но и осознавать, как они их усваивают, какие стратегии используют для запоминания лексики, понимания грамматических структур или преодоления трудностей в устной речи.

Практическое применение принципов когнитивной лингвистики и метакогнитивных стратегий в преподавании иностранных языков может быть реализовано через ряд конкретных методик и инструментов, которые не только облегчают усвоение языковых знаний, но и способствуют развитию автономии обучающихся.

Для развития метакогнитивных навыков эффективным инструментом является использование рефлексивных практик. Например, после выполнения задания на аудирование или чтение обучающимся можно предложить заполнить анкету, в которой они анализируют, какие стратегии помогли им справиться с задачей, какие трудности возникли и как они могут улучшить свои навыки в будущем. Такой подход не только развивает способность к саморегуляции, но и помогает обучающимся осознать свои сильные и слабые стороны, что является важным шагом к автономному обучению.

Еще одним практическим применением является использование дневников обучения, где обучающиеся фиксируют свои цели, прогресс и используемые стратегии. Например, при изучении грамматики обучающийся может отмечать, какие методы объяснения (визуальные схемы, таблицы, примеры из реальной речи) оказались для него наиболее понятными. Это позволяет преподавателю адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности обучающихся, а самим обучающимся лучше понять, какие стратегии обучения для них наиболее эффективны.

После выполнения задания на аудирование целесообразно предложить обучающимся ответить на ряд рефлексивных вопросов, таких как: какие стратегии способствовали успешному пониманию текста? Какие аспекты вызвали затруднения? Каким образом можно оптимизировать навыки восприятия аудиоматериалов? Подобные вопросы активизируют метакогнитивные процессы у обучающихся, способствуя осознанию ими эффективных и малоэффективных подходов к выполнению задачи. Это позволяет не только зафиксировать текущий уровень владения навыком, но и наметить пути его дальнейшего совершенствования.

Для усиления метакогнитивного компонента в обучении преподаватели могут внедрять специализированные инструменты, такие как дневники обучения или структурированные чек-листы. В них обучающиеся могут фиксировать поставленные цели, отслеживать динамику прогресса и анализировать применяемые стратегии. Например, при освоении новой лексики студент может отмечать, какие методы запоминания (ассоциативное связывание, интервальное повторение, контекстуализация) оказались наиболее результативными. Такой подход не только способствует развитию навыков саморегуляции, но и формирует у обучающихся осознанное отношение к процессу обучения, усиливая их ответственность за достижение образовательных результатов.

Особое значение в данном контексте приобретает обратная связь со стороны преподавателя. Она должна быть направлена не столько на оценку конечного результата, сколько на анализ процесса достижения этого результата. К примеру, вместо традиционного указания на ошибку в грамматическом задании, преподаватель может задать уточняющие вопросы: какие правила вы применяли при выполнении задания? Как вы интерпретировали предложенную задачу? Почему, по вашему мнению, выбранный вами подход оказался некорректным? Такой формат обратной связи способствует более глубокому осмыслению обучающимися своих действий, что позволяет им не только исправлять ошибки, но и вырабатывать стратегии их предотвращения в будущем.

Создание образовательной среды, ориентированной на развитие метакогнитивных навыков, способствует не только более эффективному освоению иностранного языка, но и формированию у обучающихся способности к автономному обучению. В условиях современной образовательной парадигмы, где ключевое значение приобретают навыки саморегуляции и рефлексии, подобный подход становится важным фактором успешности в долгосрочной перспективе.

Не менее важным аспектом является организация и последовательность подачи учебного материала. Преподавателям рекомендуется тщательно структурировать процесс введения новых понятий, поскольку логическая последовательность изложения информации напрямую влияет на формирование ментальных схем у обучающихся. Это позволяет им более эффективно интегрировать новые знания в существующую когнитивную базу, устанавливая связи между ранее изученными и новыми элементами [9]. Таким образом, продуманная организация учебного процесса способствует не только усвоению конкретного материала, но и развитию системного мышления, что является важным условием для успешного обучения в целом.

Такой подход способствует развитию метакогнитивных навыков, таких как самоконтроль и самооценка, которые необходимы для успешного овладения иностранным языком.

Согласование теоретических основ с практическими приложениями жизненно важно в языковом образовании и когнитивном развитии. Междисциплинарный характер изучения языка, включающий знания из психологии, нейробиологии и машинного обучения, требует комплексного подхода к образованию. Например, применение подхода динамического изучения языка может расширить возможности обучающихся, позволяя им ставить собственные цели и контролировать свои траектории обучения, тем самым повышая их автономность и метакогнитивные навыки [8]. Данный подход повышает осознанную вовлеченность студентов в учебный процесс, а также предоставляет преподавателям ценную информацию об индивидуальных особенностях и стратегиях обучающихся. Последние начинают понимать свою роль в успешном освоении языка, переставая перекладывать ответственность на преподавателя, деканат и т. д.

Расширяющиеся возможности использования цифровых инструментов: интерактивных платформ и мобильных приложений, искусственного интеллекта и

виртуальной реальности позволяют студентам самостоятельно управлять темпом своего обучения и выбирать задания, соответствующие их текущему уровню, что адаптирует процесс обучения, в то же время позволяя увидеть прогресс в овладении новыми навыками.

Проведенное исследование позволило сделать ряд важных выводов. Прежде всего, можно заключить, что когнитивная лингвистика, основанная на принципах мотивированности языковых форм и значений, помогает глубже понять, как язык формируется на основе человеческого опыта. Такие теоретические модели, как фреймовая семантика, теория концептуальной метафоры и когнитивная грамматика, предоставляют объяснение того, что в процессе изучения ИЯ происходит процесс интерференции, студенты неизбежно переносят структуры родного языка на изучаемый иностранный язык.

Необходимо отметить, что принципы Универсального дизайна для обучения доказали свою эффективность в создании более гибких и адаптивных образовательных сред. Универсальный дизайн позволяет учитывать все разнообра-

зие когнитивных стилей обучающихся, их уровни подготовки, что существенно, поскольку обучение, как правило, происходит в разнородных группах.

Также исследование акцентировало необходимость развития метакогнитивных навыков, которые играют важную роль в успешном освоении иностранного языка. Метакогнитивные стратегии позволяют студентам осознавать свои мыслительные процессы и самостоятельно корректировать свои действия. Представленные инструменты, реализуемые на практике: рефлексивные задания, дневники обучения и другие, помогают развивать самостоятельность и способности к саморефлексии и саморегуляции.

Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке новых методов интеграции когнитивных теорий в образовательные практики. Важно также продолжить изучение этических аспектов использования технологий в образовании, чтобы обеспечить баланс между инновациями и гуманистическими ценностями.

Статья может представлять интерес для учителей и преподавателей иностранных языков.

Библиографический список

- Hijazo-Gascón A., Llopis-García R. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2019; № 1, Vol. 57: 1–20. Available at: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2004>
- Teaching and Learning Frameworks. *Yale Poorvu Center for Teaching and Learning*. Available at: <https://poorvucenter.yale.edu/BackwardDesign>
- Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983
- Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. 1988; № 12 (2): 257–285.
- Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Педагогика, 1978
- Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2021; № 14 (8): 2627–2632. DOI: 10.30853/phil210403
- Dong X., Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Rafi A. Emotional Intelligence and Personality Traits Based on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*. 2022; № 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.894570
- Cognitivism: Your Guide to Cognitive Learning Theory*. Available at: <https://www.growthengineering.co.uk/cognitive-learning-theory>
- Li P., Lan Y.-J. Digital Language Learning (DLL): Insights from Behavior, Cognition, and the Brain. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2022; № 25 (3): 361–378. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/digital-language-learning-dll-insights-from-behavior-cognition-and-the-brain/EAC2766155C2827B0FEE8E6B70B1D0A4>. DOI: 10.1017/S1366728921000353

References

- Hijazo-Gascón A., Llopis-García R. Applied cognitive linguistics and foreign language learning. Introduction to the special issue. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 2019; № 1, Vol. 57: 1–20. Available at: <https://doi.org/10.1515/iral-2018-2004>
- Teaching and Learning Frameworks. *Yale Poorvu Center for Teaching and Learning*. Available at: <https://poorvucenter.yale.edu/BackwardDesign>
- Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983
- Sweller J. Cognitive load during problem solving: Effects on learning. *Cognitive Science*. 1988; № 12 (2): 257–285.
- Vygotskiy L.S. *Myshlenie i rech'*. Moscow: Pedagogika, 1978
- Mel'nychuk M.V., Kalugina O.A. 'Effektivnost' obucheniya inostrannomu yazyku v vuze: komponenty 'emocional'nogo i intellektual'nogo. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; № 14 (8): 2627–2632. DOI: 10.30853/phil210403
- Dong X., Kalugina O.A., Vasbieva D.G., Rafi A. Emotional Intelligence and Personality Traits Based on Academic Performance. *Frontiers in Psychology*. 2022; № 13. DOI: 10.3389/fpsyg.2022.894570
- Cognitivism: Your Guide to Cognitive Learning Theory*. Available at: <https://www.growthengineering.co.uk/cognitive-learning-theory>
- Li P., Lan Y.-J. Digital Language Learning (DLL): Insights from Behavior, Cognition, and the Brain. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2022; № 25 (3): 361–378. Available at: <https://www.cambridge.org/core/journals/bilingualism-language-and-cognition/article/digital-language-learning-dll-insights-from-behavior-cognition-and-the-brain/EAC2766155C2827B0FEE8E6B70B1D0A4>. DOI: 10.1017/S1366728921000353

Статья поступила в редакцию 08.01.25

УДК 372.881.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-392-396

Torbik E.M., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial university under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: elena_torbik@mail.ru

Fokina Yu.M., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of English Philology, Linguistics and Translation, Astrakhan Tatishchev State University (Astrakhan, Russia), E-mail: phokinajulija@gmail.com

THE DIDACTIC POTENTIAL OF CASE STUDY TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE LEARNING SETTING. The article provides a blueprint for an English lesson designed to use a case study as an educational tool in order to develop high school students' communicative competence. The introduction of the meta-subject case study technology into the educational process helps to maintain high motivation for learning, actualizes the personal experience of students, focusing on the development of practical skills necessary in real everyday communication. Along with the development of communicative competence, the case technology in teaching foreign languages can be used to develop grammar structures, expand the vocabulary, and improve auditory capabilities. A special feature of the case technology is a lack of the correct answer, since the key task of students in the process of solving a case is to come to an agreement in a team, according to which soft skills (critical and strategic thinking, persuasion, teamwork) as well as hard skills are being improved. The selected topics of the designed case studies correspond to the personal and educational needs of high school students.

Key words: case study technology, communicative competence, soft skills

Е.М. Торбик, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: elena_torbik@mail.ru

Ю.М. Фокина, канд. филол. наук, доц., Астраханский государственный университет имени В. Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: phokinajulija@gmail.com

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В настоящей статье предлагается авторская разработка модели и технологии использования учебных кейсов для развития коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку в старших классах. Внедрение метапредметной кейс-технологии в образовательный процесс способствует поддержанию высокой мотивации к учению, актуализирует личный опыт учащихся, фокусируясь на развитии практических навыков, необходимых в реальном бытовом общении. Помимо основной направленности на развитие коммуникативной компетенции, кейс-технология в обучении иностранным

языкам может быть задействована в отработке грамматических структур, расширении лексического запаса учащихся, совершенствовании аудиальных возможностей. Особенностью кейс-технологии является отсутствие единственно верного ответа, поскольку ключевая задача учащихся в процессе решения кейса – прийти к согласию в команде, в соответствии с чем мягкие навыки (критическое и стратегическое мышление, убеждение, командная работа) совершенствуются не меньше предметных знаний. Выбранная тематика разработанных кейсов соответствует личностным и образовательным потребностям старших школьников.

Ключевые слова: кейс-технология, case study, коммуникативная компетенция, мягкие навыки

Изменения в обществе требуют совершенствования образовательного пространства и определения целей образования, учитывающих потребности и интересы государства, общества и личности. К таким целям в настоящее время принято относить не только знания, умения и навыки, но и подготовку и способность успешно решать жизненные задачи, сотрудничать и работать в обществе, быстрое саморазвитие и самосовершенствование через сознательное и активное использование нового социального опыта.

Особая роль в учебном процессе отводится универсальным коммуникативным учебным действиям, обеспечивающим эффективное восприятие информации, ее обмен между субъектами учебного процесса, взаимодействие учащихся друг с другом и с учителем. Понятие коммуникативной компетенции было рассмотрено исследователями: М.Е. Сейтовой, Ю.Ю. Телешевой [1], Толстиковой И.И., Игнатьевой О.А., Кондратенко К.С. [2] в ракурсе конститутивных элементов; А.А. Маленовым [3], Н.Т. Селезневой и А.В. Ландёнок [4] с позиции профессиональной деятельности; А.В. Хуторским в ракурсе социализации учащегося [5] и т.д. Коммуникативная компетенция в данной работе интерпретируется как «способность и реальная готовность к общению адекватно целям, сферам и ситуациям общения, готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию» на основе фонологических, лексико-грамматических, социолингвистических, предметных и страноведческих знаний, навыков и умений [6, с. 27].

Актуальность данной работы заключается в том, что коммуникативная способность и навыки говорения являются доминирующими составляющими при обучении иностранному языку, и кейс-технология помогает развивать необходимые для коммуникации навыки с учетом уровня владения иностранным языком у учащихся, их интересов, сформировавшихся стилей мышления и поведения.

Цель исследования – теоретическая разработка модели и технологии использования учебных кейсов для развития коммуникативной компетенции в процессе обучения английскому языку учащихся старшей школы.

В рамках поставленной цели предполагается решение следующих задач:

1. Изучить теоретические основы технологии case-study в обучении иностранному языку.

2. Определить методические принципы, на основе которых возможна разработка учебных кейсов на иностранном языке для развития коммуникативной компетенции у старших школьников.

Несмотря на относительную теоретическую разработанность кейс-технологии, преимущественно в системе высшего профессионального образования, вопрос об ее использовании в рамках школьного лингвистического образования остается открытым. Учебно-методические комплексы (УМК), рекомендованные Министерством образования к использованию в российских школах, характеризуются отсутствием соответствующих разделов, заданий, методических рекомендаций и авторских разработок, вытекающих из соответствующих научных исследований. Мы в настоящем исследовании постарались восполнить эти пробелы, в чем и заключается его научная новизна.

Теоретическая значимость исследования заключается в систематизации теоретических основ технологии case-study, применяемой в обучении иностранным языкам.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанных учебных кейсов на уроках иностранного языка у старших классов среднеобразовательной школы.

Эффективное развитие коммуникативной компетенции требует использования интерактивных инновационных образовательных технологий, таких как кейс-технология. Интеграция знаний через порождение / производство речи, а не через ее воспроизводство в процессе решения кейсов успешно поддерживает мотивацию и интерес к изучению иностранного языка. В результате основной обучения иностранному языку становится перенос внимания с различных этапов процесса обучения, поддержания высокой мотивации учения, актуализировать личный опыт обучающихся, не игнорируя другие педагогические цели и задачи.

Значительный вклад в разработку и внедрение кейс-технологии в образовательный процесс внесли такие исследователи, как Е.Б. Быстрый [7], С.М. Гасс [8], О.М. Деревянкина [9], Е.Н. Горбачева [10], О.О. Захарова [11], О.В. Игумнова [12], Р. Mach & Mgr. Janíková [13], A.M. Prado, R. Arce, L.E. Lopez [14], B. Ruben, R. Lisi & R. Gigliotti [15], L. Zhanfang [16]. Примечательно, что большинство перечисленных авторов рассматривают технологию case-study в ракурсе высшего профессионального образования. В целом они понимают кейс-технологию как технику активного обучения, суть которой сводится к внедрению реальных учебных ситуаций в учебный процесс с последующим выявлением проблемы и поиском ее решения на учебных занятиях.

В работе использовались следующие общенаучные методы: анализ методической литературы в области разработки и применения кейс-технологии, обобщение информации о принципах и закономерностях развития коммуникативной компетенции, моделирование, вероятностное прогнозирование.

С целью практической реализации технологии кейсов или case study учителю стоит придерживаться следующих принципов, которые выполняют определенную роль в формировании коммуникативной компетенции:

- принцип сотрудничества, заключающийся во взаимодействии субъектов учебного процесса, обмене информацией, обсуждении и принятии коллективного решения;

- принцип трансформации роли учителя – первоисточника знаний, связанной с фокусом на организацию процесса получения знаний коллективом;

- принцип творчества, согласно которому урок с применением кейс-технологии способствует творческой реализации каждого учащегося, формированию его индивидуального стиля коммуникации;

- принцип прагматизма, согласно которому урок с применением кейс-технологии способствует формированию навыков анализа реальных ситуаций (или приближенных к реальным), порождая различные сценарии поведения учащихся, в том числе в ситуациях профессионального общения [17].

Концептуологические основания исследования

Кейс-технология подразумевает применение стратегического подхода к рассмотрению предложенной проблемной ситуации и, будучи метапредметной технологией, успешно применяется в различных дисциплинах: например, при обучении стратегическому маркетингу или менеджменту. При обучении иностранному языку кейс-технология может быть использована также эффективно.

В настоящее время кейс-технология позволяет реализовать принципы функционально-деятельностного подхода, уделяющего особое внимание развитию практических навыков, необходимых в реальном бытовом общении, что позволяет осуществить дифференцированный подход в обучении [18, с. 145]. Таким образом, кейс-технология направлена не только на развитие коммуникативной компетенции, но и на отработку грамматических структур, расширение лексического запаса учащихся, а также сфокусирована на развитии аудиальных возможностей.

Суть такого подхода заключается в моделировании реальных проблемных событий из практики в рамках урока. Задача учащихся – ознакомиться с ситуацией, выявить и обсудить проблему и, используя материал кейса, прийти к рациональному решению проблемы. Зачастую в кейсе существует несколько способов рассмотрения проблемной ситуации, и нет единственно верного. Поэтому в процессе обсуждения учащиеся старшей школы могут предложить несколько вариаций решения вопроса, используя широкий спектр иноязычных знаний и навыков. Помимо этого, несомненным плюсом кейс-технологии является развитие гибких навыков студентов: в процессе поиска решения у молодого поколения активно развивается критическое мышление, участие в дискуссии и грамотное построение аргументации на иностранном языке в защиту выбранного решения проблемы способствует развитию лидерских качеств, навыков командной работы и публичного выступления.

Постановка проблемы

Несмотря на теоретическую и практическую обоснованность использования кейс-технологии на уроках иностранного языка, вопрос об ее эффективности в рамках школьного образования остается открытым. В рамках настоящего исследования предлагается к рассмотрению теоретическая разработка и рекомендации по практическому применению модели и технологии использования учебных кейсов для обучения английскому языку учащихся старшей школы.

В ходе работы при планировании урока английского языка с использованием кейс-технологии как средства развития коммуникативной компетенции старших школьников за основу были взяты следующие принципы составления кейса.

1. При изучении практических разработок зарубежных авторов, в частности моделей использования кейсов, было установлено, что для эффективного внедрения кейс-технологии в учебный процесс необходимо разработать методические рекомендации по созданию и применению кейсов в современной школе. Эти рекомендации должны учитывать связь предметных знаний с реальной жизнью, а также способствовать формированию актуальных навыков и компетенций, востребованных в современном мире.

2. Структура кейса включает в себя введение, основную часть и заключение. Введение позволяет учащимся погрузиться в представляемую ситуацию и вызвать у них интерес к сюжету и конкретным персонажам. Основная часть или сам кейс могут отличаться по объему и содержать дополнительные проблемные вопросы, что обусловлено образовательной задачей. Образовательный потенциал данной технологии заключается в самостоятельном поиске решения. Успех кейса напрямую связан с актуальностью для учащихся описываемых ситуаций и реальностью происходящих событий. Значительный этап работы над кейсом

предполагает обсуждение вопросов, побуждающих студентов к решению проблем, заложенных в кейсе. Они могут быть диагностическими ("What happened?", "What is the issue?") или иметь практический характер ("What would you do in such case?"). Следует отметить, что непосредственного заключения по самой ситуации кейс не содержит, поскольку сама технология ситуационного анализа предполагает, что учащиеся самостоятельно делают выводы и подводят итог.

Кейсы для формирования коммуникативной компетенции разработаны по темам "Character traits" и "Planning a business trip" и предлагаются к проведению в качестве итоговых занятий длительностью 1 академический час. Уровень владения языком у учащихся достаточный для решения кейсов: pre-intermediate / intermediate. Подобные занятия способствуют развитию монологической и диалогической речи с элементами аргументации и дискутирования, а также развитию у учащихся критического и стратегического мышления. Источником информации послужили вымышленные ситуации, актуальные для учащихся 10–11-х классов.

Кейс по теме "Character traits" был разработан с целью развития коммуникативных умений и навыков в процессе обсуждения и решения поставленной проблемы. Однако, относясь к технологиям, задействованным на многоцелевых занятиях по иностранному языку, он представляет собой комплекс упражнений, направленных на овладение и развитие как рецептивных, так и продуктивных речевых умений и навыков. В ходе разработки и выполнения кейса также особое внимание уделялось основным взаимосвязанным видам речевой деятельности – чтению и говорению.

Сначала по правилам тема вводится лаконичным вступлением: "Four eyes see better than two!". После чего ученикам предлагается информация о трех студентах с абсолютно разными характерами, которые должны объединиться в одну группу и подготовить новогоднее мероприятие для всех одноклассников:

PART 1

Before the New Year, freshmen decide to somehow celebrate the end of the year and a passed midterm. They have a task – to come up with some kind of fun event for the whole group easy to arrange, without a limit in time, place or purpose. The members of the group are different, but there are three activists in it, whom the tutor appoints responsible for this event: Mark, Jake and Annabel.

Mark is a graduate of a privileged school where his parents sent him to study, but in order not to upset them, the guy graduated from it perfectly and was always on the honor roll. He always comes on time and often waits for his friends, scolding them for being late.

Jake is a former classmate of Mark, but compared to Mark, he barely graduated from their prestigious school and was almost expelled for misbehavior. Most often, he sits at the last desk and amuses everyone in class, at breaks, in the cafeteria and anywhere, there is always a crowd of people around him, eager to hear his crazy stories.

Annabel is a graduate of a secondary school located in a fairly criminal area, and that made her character stronger. She often gets into arguments both with classmates and with some teachers, gesticulating a lot and talking loudly, but there is always a reason and friends often take her side. The guys are not close, but everyone is a so-called leader for their group of people among their group mates. They agree to meet on Saturday and discuss their ideas about the event.

После этого мы разработали фронтальный опрос для активизации коммуникативной компетенции, прописали такие вопросы, которые могут заставить учащихся продумывать дальнейшее развитие событий:

1. Do you think it is possible to combine such different people into one team, why yes and why not?
2. Try to predict how their meeting will go, and what possible difficulties the guys will face during the discussion?

Следующим шагом ученики знакомятся с диалогом между тремя студентами, который отражает их характеры, манеру поведения и их точки зрения на решение поставленной им задачи:

PART 2

Saturday afternoon. Lecture hall.

Mark: I'll start right on the case. I have an idea, because I think you, lazybones, have hardly come up with anything this week. I suggest arranging Secret Santa. Everyone will get gifts and be happy.

Annabel: First of all, you're an idler yourself. Do you think you graduated from a cool school and became cool? No, that's not how it works. Secondly, I like the idea, but we need to add something else. It's too boring just to give gifts.

Mark: And what is not boring for you, please tell me? Since you're so smart, share your ideas with us.

Annabel: Do you think I don't have any ideas? DO YOU REALLY THINK SO?

Jake: Guys! It's like I'm watching a circus performance right now, you're so funny. Relax a little, it's just a Secret Santa game, what's to worry about?

Mark: Thank you, Jake, I've known your "I-don't-care" opinion since school days.

Jake: You're such a despot, Mark. But I guess Secret Santa may be too expensive for some students! We need to come up with something less expensive, but just as interesting

Annabel: I agree. For example, I don't want to be in a situation where someone spends more money on me than I do. Maybe we should go bowling?

Mark: Are you joking? It's boring and everything will be occupied on the eve of the New Year!

Jake: Chill, Mark. But to be honest, I don't like the idea of bowling either. Maybe we should just go to the ice rink and then take a walk around the fair? It's fun, there's a lot of cool entertainment.

Annabel: No way! I'm going to freeze terribly! And I can't skate, not everyone is as active as you are.

Mark: Ahh! We need to be more practical and try to leave at least some memories of this in our heads! And your ideas are primitive, but the gifts from the Secret Santa will stay for a long time. We can also play the Mafia, for example.

Jake: And that's not primitive in your opinion? You're terribly boring Mark.

Annabel: I feel like we're going to take a long time to solve this problem... I can hardly stand you two without coffee.

Кейс представлен двумя форматами для ознакомления: постановка проблемы с описанием основных действующих лиц и ситуация их общения. Эффективность подобного представления исходных данных заключается как в смысловой разгруженности потока информации, так и в особенностях восприятия текстов разных форматов. Таким образом, поддерживается интерес и высокая мотивация к решению кейса, где у учащихся есть возможность продемонстрировать свои знания и умения, предложить рациональное решение, опираясь на собственный опыт.

Поскольку занятие, на котором предлагается решение данного кейса, было заявлено как многоцелевое, после ознакомления с исходными данными по кейсу предлагается комплекс упражнений на закрепление основных лексико-грамматических конструкций. В первую очередь учащимся предлагается охарактеризовать каждого из студентов, вписав в заранее подготовленный раздаточный материал по несколько прилагательных/существительных по теме "Character traits", и объяснить свой выбор:

In front of you there are three little men on paper made of geometric shapes. In each figure, write the words associated with the characters of the students, and then explain your choice.

Следующее задание имеет лексический характер, где учащимся предлагается преобразовать данные им существительные по теме в прилагательные, а также выполнить задание на соответствие, где необходимо для каждого полученного прилагательного найти правильное определение на английском языке. После выполнения этого задания следует фронтальный опрос для обсуждения персонажей из кейса и практики применения прилагательных в речи:

Which of the adjectives you mentioned do you think perfectly describe Mark, Jake and Annabel and why?

Следующее задание направлено на развитие диалогической и монологической речи посредством выражения своего собственного мнения и аргументации своей точки зрения. Предлагается разделить учащихся на 2 подгруппы и дать каждой группе задание представить себя на месте персонажей и составить топ-3 мероприятий на Новый год, которые идеально подошли бы для празднования всей группой:

Imagine being in the same situation and make up your top 3 activities that could be held with group mates on New Year's Eve.

И в качестве заключительного задания учащиеся должны предугадать то, к какому компромиссу придут студенты из кейса, и высказать свое мнение на все их идеи, выбрать самую приемлемую, а также дать рекомендации о том, как следует работать в компании, где все люди слишком разные. Данное задание также направлено на развитие монологической речи и на развитие умения отстаивать свое мнение и аргументировать свою точку зрения:

Which of the guys' ideas do you think is the most suitable for celebrating New Year's Eve with groupmates?

What recommendations would you give to these students in order to unite and come to a compromise?

What should Mark, Jake and Annabel change about themselves in order to be more cohesive?

Следующий кейс также является комплексным по теме "Planning a business trip", поскольку, помимо нацеленности на развитие навыков иноязычного общения в процессе обсуждения и решения проблемы, он направлен на развитие аудитивных умений учащихся. Кейс под названием "The best hotel for your business trip" сопровождается заданием на аудирование, где учащиеся должны прослушать диалог двух коллег, обсуждающих поездку на конференцию и упоминающих основные критерии идеального для этого мероприятия отеля, и записать эти критерии. При разработке кейса особое внимание уделялось основным взаимосвязанным видам речевой деятельности: чтению, аудированию и говорению.

An international company chooses the best venue for its conference.

The company "Eat with us" is going to organize a conference and chooses the most suitable city and hotel for this event. The conference will be held in August, the participants arrive on Thursday evening, the following day they have a conference, and on Monday they fly back. The total budget is \$5,000 per conference participants (there will be 20 of them).

Учащимся предлагается прослушать аудиозапись с участием сотрудников компании и законспектировать основные критерии выбора отеля (Listen to two colleagues discussing conference planning and write down the main criteria that their dream hotel should have).

После прослушивания диалога проводится фронтальный опрос учащихся для того, чтобы понять, насколько они разобрались в ситуации:

What are the main criteria mentioned by colleagues? What is their priority when choosing a hotel? How many meeting rooms do they need and what should they be? Where should the hotel be located, how far is it from the airport? Do they need transfer services? Are they interested in recreation and entertainment near the hotel? What will happen at the Gala dinner?

После чего учащимся предлагается активизировать свой лексический запас и выполнить задание на сопоставление слов и картинок:

Match the pictures and the words:

Double room, check in, reception, single room, elevator, check out, chambermaid, concierge, lobby, keycard

Далее представляется разумным провести задание на распределение по категориям: тип проживания, услуги, удобства в номере. Также после этого мы провели фронтальный опрос для развития монологической речи, где учащиеся должны выразить свое мнение по поводу того, какие удобства или типы проживания будут удобны для героев из кейса и на что они сами обратили бы внимание при выборе отеля для себя:

Divide the words into categories – types of accommodation, services and room facilities: private bathroom, shared bathroom, motels, 24-hour reception, breakfast included, guest houses, hostels, laundry, bed and breakfasts, villas, sea view, flat-screen TV, coffee/tea maker, air conditioning, panoramic views of the city, free Wi-Fi, private parking, apartments, airport shuttle, fitness center, spa and wellness center.

What do you think will be important for our characters and their accommodation during the conference? What is usually important specifically for you when choosing a hotel?

После чего учащимся предлагается посмотреть на картинки и определить, какие проблемы на них изображены, с которыми люди могут столкнуться во время проживания в отеле, и рассказать, сталкивались ли они с такими:

Look at the pictures and tell what problems people may face while staying at the hotel? (noisy neighbors, room heating or air conditioning is not working, rude or unpleasant staff, no hot water, dirty room, no towels or pillows, the booking is not in the system).

Have you ever faced such problems and if you did, how would you behave?

Далее последовало задание с видеоматериалом, где учащиеся должны были посмотреть его и понять, с какими проблемами при въезде в отель столкнулись герои из сериала "Friends".

Watch the video.

What problems did Chandler and Ross face when they tried to check into the hotel? What solution did they find?

Следующим пунктом является описание предлагаемых вариантов отелей для проведения конференции. Здесь мы упомянули самые важные аспекты: локация, доступность трансфера от аэропорта до отеля, наличие конференц-залов, комнаты, развлечения, цена.

Now let's look at what options are offered for our heroes. We have 3 available options:

1. Club Quarters Hotel Grand Central, New York

Location: close to Grand Central and major sights

Access: public transport (subway), no shuttle service

Conference facilities: 2 conference rooms (capacity 100), 5 smaller meeting rooms, a large bar / lounge (capacity 50 people)

Bedrooms: non-smoking rooms, suites, family rooms

Entertainment: rooftop terrace with daily live music

Price: \$2,550 per participant, including meals and all entertainment

2. Concorde Hotel Singapore

Location: close to Changi Airport, Seletar Airport, Dhoby Ghaut or Somerset MRT stations

Access: convenient access to popular places like Gardens by the Bay, Chinatown, Boat Quay and Clarke Quay

Conference facilities: versatile meeting and event facilities

Bedrooms: non-smoking rooms, family rooms, city or pool view

Entertainment: Fitness Center with Gym / Workout Room, bicycle rental, pool

Price: \$2,900 per participant, including meals and a guided tour

3. Omni San Francisco Hotel

Location: San Francisco's Financial District, a short walk to Union Square, the Embarcadero, Chinatown, the Ferry Building, and Fisherman's Wharf

Access: at least 40 minutes from the airport, shuttle service

Conference facilities: Conference facilities, 9 meeting rooms

Bedrooms: Rooms with city views and suites with living areas

Entertainment: near world-class shopping, restaurants, arts districts, pet friendly

Price: \$4,100 per participant

Далее мы проработали методическую сторону заданий для учащихся. В первую очередь планируется проведение фронтального опроса после ознакомления с вариантами:

Which of the options do you think would be most suitable for holding a conference? What are the disadvantages of each option? What would you add to the services and facilities? Do they fit the budget?

После опроса предполагается деление учащихся на 2 подгруппы с целью обсуждения предложенных вариантов и их ранжирования с пояснением своего выбора. Таким образом, мы активизируем диалогическую речь и умение работать в команде:

Rank the hotels 1-3 (1 = the most suitable hotel for the conference, 3 = the least suitable) and explain your choice with the help of the following templates:

Based on the suggested options, we would like to express our opinion... / We would choose this hotel rather than this one because... / The services of this hotel are more extensive because... / The entertainment of this hotel is suitable (unsuitable) due to...

В случае если мнения членов команды будут расходиться, предлагается объединить учащихся, единых во мнении относительно выбора, в мини-группы и провести мини-презентации в форме монологического высказывания, подкрепленного аргументами.

В качестве домашнего задания учащиеся выполняют мини-проект. Задача: разделиться на 2 группы, найти подходящие отели в городе их проживания, которые больше всего могли бы соответствовать критериям, указанным в кейсе, представить информацию об этом отеле на занятии. Формат проекта может варьироваться в зависимости от интересов и возможностей учащихся, а также временных и технических возможностей занятия.

Таким образом, представив теоретические основы технологии case-study в обучении иностранному языку в соответствии с поставленной целью, в настоящем исследовании была предложена авторская разработка модели и технологии использования учебных кейсов для развития коммуникативной компетенции старших школьников при обучении английскому языку. В процессе разработки кейсов предполагалось, что действия учащихся по ходу их решения будут осуществляться в условиях реализации ряда принципов: сотрудничества, переосмысления роли учителя, творчества и прагматизма. Тематика кейсов была выбрана в соответствии с личностными и образовательными потребностями учащихся выбранной возрастной категории, что должно послужить дополнительным стимулом к вовлечению в учебный процесс. Разработанные кейсы могут быть использованы на занятиях по английскому языку в 10–11 классах общеобразовательной школы в том виде, в котором они представлены в работе либо служить моделью для создания кейсов для развития любых других навыков и умений в рамках изучаемой дисциплины, в чем нам видится исследовательский и методический потенциал настоящего работы, особенно в привлечении возможностей искусственного интеллекта к созданию интерактивных заданий для решения кейсов.

Библиографический список

- Seitova M.E., Tlesheva U.U. Attitude of foreign language teachers towards using communicative language teaching at the English language classrooms. *Креативная лингвистика: сборник научных статей*. Астрахань: Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева, 2023. Выпуск 6: 406–416.
- Толстикова И.И., Игнатова О.А., Кондратенко К.С., Плетнев А.В. Коммуникативные компетенции поколения Z и выбор формата обучения в контексте цифровизации. *International Journal of Open Information Technologies*. 2022; Vol. 10, № 11: 60–67.
- Маленов А.А. Динамика коммуникативной компетентности студентов в процессе получения психологического образования. *Вестник Омского университета*. Серия «Психология». 2022; № 4: 45–54.
- Селезнева Н.Т., Ландёнов А.В. Особенности коммуникативной компетентности врачей хирургического и терапевтического профилей. *Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева*. Серия «Психология». 2021; № 2: 80–93.
- Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. *Интернет-журнал «Эйдос»*. 2002. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
- Быстрова Е.А., Львова С.И., Капинов В.И. и др. *Обучение русскому языку в школе: учебное пособие для студентов педагогических вузов*. Москва: Дрофа, 2004.
- Быстрай Е.Б., Кутенева И.Е. Кейс-стади как фактор межкультурного взаимодействия будущих менеджеров в предметно-языковом интегрированном обучении. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2020; № 1: 74–97.
- Gass S.M., Behney J., Plonsky L. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York, 2020.
- Деревянкина О.М. Применение модели совместного использования методов «перевернутого обучения» и кейс-стади. *Педагогическое образование в России*. 2020; № 4: 83–91. DOI 10.26170/ro-20-04-10
- Горбачева Е.Н., Фокина Ю.М. Прагмалингвистические характеристики педагогических стилей общения (на примере англоязычного педагогического дискурса). *Гуманитарные исследования*. 2020; № 4 (76): 30–37.
- Захарова О.О. Использование основ CLIL в обучении английскому языку будущих инженеров в цифровой образовательной среде. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2021; Т. 6, № 4: 680–687.
- Игумнова О.В. Case study в системе обучения профессионально ориентированному иностранному языку в высшей школе. *Вестник Самарского государственного технического университета*. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020; Т. 17, № 2: 98–110. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.8
- Mach P., Janiková Mgr. Analysis of the Case Studies Video Recordings. *Computer and Information Science*. 2024; № 5 (6): 98–104. Doi: 10.5539/cis.v5n6p98.

14. Prado A.M., Arc R., Lope L.E. et al. Simulations Versus Case Studies: Effectively Teaching the Premises of Sustainable Development in the Classroom. *J Bus Ethics*. 2020; Vol. 161: 303–327. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04217-5>
15. Ruben B.D., Lisi R., Gigliotti R.A. *A Guide for Leaders in Higher Education: Concepts, Competencies, and Tools*. New York, 2023. Available at: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=bBDJEAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=case+studies+as+an+educational+tool&ots=CWlaRN0GLB&sig=8P-H1x4-jbWchlRCviU5gsGewY&redir_esc=y#v=onepage&q&f
16. Zhanfang L. Connecting Reading and Writing: A Case Study. *English Language Teaching*. 2025; Vol. 8, № 6: 150–158. Doi: 10.5539/elt.v8n6p150
17. Ильина О.К. Использование кейс-метода в практике преподавания английского языка. *Языки в аспекте лингвострановедения: сборник научных статей*. Ч. 1. 2009: 253–261.
18. Туйгунова И.И. Применение case-метода при реализации функционально-деятельностного подхода в обучении взрослых английскому языку. *Гуманитарные исследования*. 2020; № 4 (76): 144–148.

References

1. Seitova M.E., Tlesheva U.U. Attitude of foreign language teachers towards using communicative language teaching at the English language classrooms. *Kreativnaya lingvistika: sbornik nauchnykh statei*. Astrahan': Astrahanskij gosudarstvennyj universitet im. V.N. Tatishcheva. 2023: Vypusk 6: 406–416.
2. Tolstikova I.I., Ignat'eva O.A., Kondratenko K.S., Pletnev A.V. Kommunikativnye kompetencii pokoleniya Z i vybor formata obucheniya v kontekste cifrovizatsii. *International Journal of Open Information Technologies*. 2022; Vol. 10, № 11: 60–67.
3. Malenov A.A. Dinamika kommunikativnoj kompetentnosti studentov v processe polucheniya psihologicheskogo obrazovaniya. *Vestnik Omskogo universiteta*. Seriya «Psihologiya». 2022; № 4: 45–54.
4. Selezneva N.T., Landenok A.V. Osobennosti kommunikativnoj kompetentnosti vrachej hirurgicheskogo i terapevtsicheskogo profilej. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva*. Seriya «Psihologiya». 2021; № 2: 80–93.
5. Hutorsoj A.V. Klyuchevye kompetencii i obrazovatel'nye standarty. *Internet-zhurnal «Eidos»*. 2002. Available at: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
6. Bystrova E.A., L'vova S.I., Kapinos V.I. i dr. *Obuchenie russkomu yazyku v shkole: uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov*. Moskva: Drofa, 2004.
7. Bystraj E.B., Kuteneva I.E. Kejs-stadi kak faktor mezhkul'turnogo vzaimodejstviya buduschih menedzherov v predmetno-yazykovom integrirovannom obuchenii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 1: 74–97.
8. Gass S.M., Behney J., Plonsky L. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York, 2020.
9. Derevyankina O.M. Primenenie modeli sovmestnogo ispol'zovaniya metodov «perevernutogo obucheniya» i kejs-stadi. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2020; № 4: 83–91. DOI 10.26170/po20-04-10
10. Gorbacheva E.N., Fokina Yu.M. Pragmalingvisticheskie harakteristiki pedagogicheskikh stilej obscheniya (na primere angloyazychnogo pedagogicheskogo diskursa). *Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 4 (76): 30–37.
11. Zaharova O.O. Ispol'zovanie osnov CLIL v obuchenii anglijskomu yazyku buduschih inzhenerov v cifrovoj obrazovatel'noj srede. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2021; T. 6, № 4: 680–687.
12. Igumnova O.V. Case study v sisteme obucheniya professional'no orientirovannomu inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta*. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2020; T. 17, № 2: 98–110. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.8
13. Mach P., Janiková Mgr. Analysis of the Case Studies Video Recordings. *Computer and Information Science*. 2024; № 5 (6): 98–104. Doi: 10.5539/cis.v5n6p98.
14. Prado A.M., Arc R., Lope L.E. et al. Simulations Versus Case Studies: Effectively Teaching the Premises of Sustainable Development in the Classroom. *J Bus Ethics*. 2020; Vol. 161: 303–327. Available at: <https://doi.org/10.1007/s10551-019-04217-5>
15. Ruben B.D., Lisi R., Gigliotti R.A. *A Guide for Leaders in Higher Education: Concepts, Competencies, and Tools*. New York, 2023. Available at: https://books.google.ru/books?hl=ru&lr=&id=bBDJEAQAQBAJ&oi=fnd&pg=PA3&dq=case+studies+as+an+educational+tool&ots=CWlaRN0GLB&sig=8P-H1x4-jbWchlRCviU5gsGewY&redir_esc=y#v=onepage&q&f
16. Zhanfang L. Connecting Reading and Writing: A Case Study. *English Language Teaching*. 2025; Vol. 8, № 6: 150–158. Doi: 10.5539/elt.v8n6p150
17. Il'ina O.K. Ispol'zovanie kejs-metoda v praktike prepodavaniya anglijskogo yazyka. *Yazyki v aspekte lingvostranovedeniya: sbornik nauchnykh statei*. Ch. 1. 2009: 253–261.
18. Tuiygunova I.I. Primenenie case-metoda pri realizacii funkcional'no-deyatelnostnogo podhoda v obuchenii vzroslykh anglijskomu yazyku. *Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 4 (76): 144–148.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 379.634:371.4

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-396-398

Fedulov B.A., Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: fedulovb@mail.ru
Zarechnev D.O., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia),
 E-mail: zarechnev1964@mail.ru

FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF CADETS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN SPECIAL DISCIPLINES. The article substantiates the relevance of the problem of improving independent work of cadets in modern conditions. The purpose of the work is to identify features and develop recommendations for improving the organization of independent work of cadets in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The paper specifies features and content of independent work in educational activities. The use of a synergetic and situational-environmental approach in organizing independent work for self-development of students is substantiated. The researchers determine directions for implementing the process of independent work in the educational process. Conditions for organizing independent work of police officers in the process of studying specialization disciplines are revealed. Recommendations for organizing independent work of cadets in educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia are proposed. The research presents results of a pedagogical experiment on the implementation of the proposed approach to organizing and conducting independent work of students.

Key words: independent work, cadets, self-development of students, educational process, specialization disciplines, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, pedagogical synergetics, situational and environmental approach, self-organization, methods of independent work

Б.А. Федулов, д-р пед. наук, проф., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: fedulovb@mail.ru
Д.О. Заречнев, канд. пед. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: zarechnev1964@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

В статье обосновывается актуальность проблемы совершенствования самостоятельной работы курсантов в современных условиях. Целью работы является выявление особенностей и разработка рекомендаций по совершенствованию организации самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях Министерства внутренних дел России. Уточнены особенности и содержание самостоятельной работы в образовательной деятельности. Обосновано применение синергетического и ситуационно-средового подхода при организации самостоятельной работы для саморазвития обучающихся. Определены направления реализации процесса самостоятельной работы в учебно-воспитательном процессе. Раскрыты условия организации самостоятельной работы обучающихся сотрудников полиции в процессе изучения дисциплин специализации. Предложены рекомендации по организации самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях Министерства внутренних дел России. Приведены результаты педагогического эксперимента по внедрению предлагаемого подхода к организации и проведению самостоятельной работы обучающихся.

Ключевые слова: самостоятельная работа, курсанты, саморазвитие обучающихся, учебно-воспитательный процесс, дисциплины специализации, образовательные организации МВД России, педагогическая синергетика, ситуационно-средовой подход, самоорганизованность, методы самостоятельной работы

Формирование готовности сотрудников полиции к обеспечению общественной безопасности и правопорядка в условиях современной сложной международной обстановки и различных чрезвычайных ситуаций связано с усвоением содержания дисциплин специализации, которые осуществляют подготовку к практической деятельности. Современные руководящие документы определяют основным направлением в образовательной деятельности самоопределение и развитие личности. Данное положение вызывает необходимость изыскивать и реализовывать новые инновационные подходы решения задач повышения активности обучающихся в образовательной деятельности и, в частности, совершенствования самостоятельной работы курсантов образовательных организаций Министерства внутренних дел (МВД) России, что определяет актуальность данной статьи.

Цель: выявить особенности и разработать рекомендации по совершенствованию организации самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях МВД России.

Задачи работы:

1. Определить специфические особенности и роль самостоятельной работы курсантов в изучении дисциплин специализации.
2. Выявить виды и направления самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях МВД России.
3. Разработать практические рекомендации для организации самостоятельной работы курсантов при изучении дисциплин специализации.
4. Экспериментально проверить эффективность разработанных рекомендаций по организации самостоятельной работы курсантов по специальным дисциплинам.

Научная новизна состоит том, что уточнены особенности и содержание процесса самостоятельной работы курсантов образовательных организаций МВД России по дисциплинам специализации; предложены синергетический и ситуационно-средовой подходы для самоорганизации личности обучающихся в процессе самостоятельной работы.

Теоретическая значимость заключается в обосновании потребности и возможности по совершенствованию организации самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях МВД России; определении содержания деятельности преподавателей и курсантов в процессе самостоятельной работы с применением инновационных средств, методов и методических приемов.

Практическая значимость состоит в раскрытых условиях и направлениях организации самостоятельной работы курсантов, которые могут быть реализованы при проведении учебно-воспитательного процесса в образовательных организациях МВД России.

В работах Афанасьевой О.К., Гарунова М.Г., Лернер И.Я., Пасекунова А.Е., Скаткина М.Н., Пидкасистого П.И. и др. подчеркивается, что знания, полученные в процессе самостоятельной деятельности, являются самыми прочными, глубокими и способствуют формированию у курсантов способности самостоятельно приобретать и углублять их, а также способствуют эффективному использованию на практике. Роли самостоятельной деятельности в повышении эффективности учебно-воспитательного процесса посвящены работы многих педагогов (Айзенберг А.Я., Вяткин Л.Г., Голант Е.Я., Есипов Б.П., Загвязинский В.И., Кузьмина М.Г., Щуклина Е.А. и др.). Раскрытию процесса организации самостоятельной работы курсантов образовательных организаций МВД России также уделено существенное значение в работах Баскина Ю.Г., Блохина Ю.А., Канисева П.В., Кузнецовой И.М., Москвина Н.В., Северина Н.Н., Степанова Р.А., Шленкова А.В. и др. В тоже время современные условия требуют изыскания новых подходов к совершенствованию самостоятельной работы обучающихся при изучении дисциплин специализации в образовательных организациях МВД России.

Формирование квалифицированных кадров требует внедрения не только современных методов, способов обучения и воспитания, но и опоры образовательного процесса на традиционные подходы. Одной из целей обучения выступает развитие у курсантов способностей к самостоятельным формам получения знаний и навыков, выработка механизмов приобретения умений работы с источниками информации, содержащихся в научной и специальной литературе, способствующих профессиональному образованию обучающегося. Решение таких задач обеспечивается посредством организации такого вида учебной деятельности, как самостоятельная работа обучающихся.

Курсанты самостоятельно обучаются в классах на аудиторных занятиях, на внеклассных занятиях, в часы самоподготовки, вне учебной деятельности, а также в свободное время в процессе социально-культурной деятельности. Самостоятельная работа способствует положительному развитию активности, инициативы и ответственности, а также качеств, которые гарантируют профессиональную готовность и способность будущих сотрудников полиции выполнять оперативно-служебные задачи. В ходе самостоятельной работы с учебной информацией курсанты осознают ее личностный смысл и значение. Организация самостоятельной работы курсантов в образовательной организации МВД России представляет собой достаточно сложную форму учебно-воспитательного процесса, во многом индивидуально обособленную и опосредованно управляемую преподавательским составом [1].

Следовательно, самостоятельная работа – это время спланированное, организованное, опосредованно контролируемое, но проведенное без непосредственного участия преподавателя, хотя им организованное и направленное на

самостоятельное изучение и получение информации, способствующей профессиональному росту обучающихся, повышающее их самоорганизованность.

Самоорганизованность включает возможность самостоятельно определять цели и способность их достигать в учебно-воспитательном процессе, в дальнейшем осуществлять профессиональную деятельность в различных условиях оперативно-служебной обстановки. Развитие самоорганизованности в процессе самостоятельной работы возможна при реализации синергетического и ситуационно-средового подходов, которые могут обеспечить изменение внутренних структур личности и служить ее саморазвитию.

Саморазвитие, согласно синергетическому подходу, может произойти только при выводе такой сложной системы, как личность, в неустойчивое состояние, в так называемую точку бифуркации. Это осуществляется путем постановки в задании на самостоятельную работу задачи, решение которой имеет существенное социальное и личностное значение. Например, по охране общественного порядка при решении оперативно-служебной задачи и получении высокой оценки за ее решение, служащей повышению личностного статуса обучающегося. С точки зрения ситуационно-средового подхода, для саморазвития необходимо также специальное внешнее, личностно ориентированное педагогическое воздействие педагога, организующего самостоятельную работу обучающегося, и использование педагогической среды образовательной организации юридического института МВД России, реализующей информационно-коммуникативные технологии обучения.

Самостоятельная деятельность с методической точки зрения определяется как конкретная, специально организованная форма учебно-воспитательного процесса, сущность которой раскрывается через описание приемов и способов индивидуальной деятельности. Как процесс самостоятельная работа представляет выполнение учебных задач, различных между собой по дифференциации, с учетом индивидуальных особенностей обучающихся.

В качестве характеристики самостоятельной работы выделим следующие положения:

- 1) исключение прямого участия преподавателя из учебного процесса;
- 2) повышенный уровень творческой и инициативной составляющей, заключающейся в свободе выбора методов и способов изучения учебного материала, проявлении собственных взглядов на изучаемый материал;
- 3) задания на самостоятельную работу требуют создания мотивации на их выполнение;
- 4) учет наличия гендерных особенностей курсантов для определения заданий на самостоятельную работу (курсанты девушки в большинстве случаев более организованы и ответственны) [2, с. 251].

В процессе самостоятельной работы курсанты осуществляют самостоятельный поиск необходимой информации, производят ее обработку и закрепление, отрабатывают различные умения и необходимые навыки, обобщают их с дальнейшей систематизацией полученных знаний. В ходе проведения самостоятельного обучения курсанты устанавливают сущность понятийного аппарата, высказывают дополнительный материал, автономно применяют необходимые логические операции для решения профессиональных проблем.

Самостоятельность позволяет выделять ключевые понятия, способствует установлению взаимных связей между объектами и явлениями, постановке ключевых вопросов, ответы на которые необходимо найти. Только основываясь на таком виде осмысленного восприятия изучаемого материала можно развить способность самостоятельно рассуждать, что-либо доказывать, самостоятельно делать умозаключения, создавать и высказывать собственные суждения, а также отстаивать свою позицию.

Выполняя самостоятельные работы, курсанты образовательных организаций системы МВД смогут освоить глубже изучаемый материал, а также развить навыки научно-исследовательской деятельности и получить дополнительные профессиональные умения. Среди эффективных методов в самостоятельной исследовательской работе курсантов следует выделить имитационный, который позволяет более продуктивно выявлять и находить решение задач в правоохранительной деятельности [3, с. 58].

Особенностью организации самостоятельной работы курсантов в образовательных организациях МВД РФ является то, что она проводится в учебное, во внеучебное на самоподготовке, в личное время в досуговой, социально-культурной деятельности; она может быть учебной, методической, научной и воспитательной.

С методической точки зрения особенность заключается в том, что для достижения эффективности самостоятельной работы преподавателям необходимо планировать цель, содержание, объем и сам процесс самостоятельной работы в учебном плане, а также разрабатывать методические материалы для организации этой работы. Самостоятельная работа по дисциплинам специализации способствует развитию творческого потенциала курсантов. Кроме того, такая деятельность определяет их личностно-профессиональную направленность. Формирование высокой социальной ответственности и целенаправленности в самостоятельной работе достигается реализацией в ней воспитательных задач, которые сегодня должны исходить из общенациональных российских ценностей [4, с. 147].

Особенность организации внеучебной деятельности курсантов требует формирования достаточной готовности курсантов к самостоятельной работе и

высокой степени самодисциплинированности. Приоритет должен быть отдан опосредованному, но конкретному управлению деятельностью курсантов и не в форме представления преподавателем результатов, которые должны быть получены в результате самостоятельной работы. В этом случае результат проявляется в предоставлении качественно выполненных рефератов, сообщений, докладов, практикумов и результатов текущей успеваемости в образовательном процессе. С учетом проводимого контроля итоги работы характеризуются количеством положительных результатов и их качественной составляющей, более оперативным и грамотным решением поставленных задач, а также качеством подготовленных отчетов, увеличенной интенсивностью работы и степенью затраченного курсантами времени. Ключевыми элементами являются самодисциплина, проявляемая курсантами, и умение самостоятельно оценить результаты своей проделанной работы. Задача преподавателя – вооружить курсантов методическими элементами самостоятельной работы и научить ими правильно пользоваться.

Для курсантов образовательных организаций существуют следующие объекты, где они могут выполнять самостоятельную работу: в учебных аудиториях либо в специальных местах, предоставленных образовательной организацией; в различных муниципальных, городских библиотеках и иных учебно-методических центрах и организациях. Такая деятельность мотивируется личной потребностью в удовлетворении собственных познавательных интересов обучающихся.

Активизация такого вида обучения, как самостоятельная работа, может реализоваться через дозированное и адаптированное применение проблемных интерактивных и имитационных методов, предлагая задания практически на всех видах занятий, в том числе и на таких, как лекции, семинары и практические. Важно отметить то, что при разработке индивидуальных заданий на самостоятельную подготовку осуществляется адаптация сложности материала в случае недостаточного времени на усвоение или недостаточного уровня владения учебным материалом; учет совместимости текущих интересов и будущей профессиональной деятельности; контроль за соблюдением баланса между теоретическими знаниями и практическими навыками; использование видеоматериалов и информационных средств, отражающих реальную профессиональную деятельность [5, с. 71].

Для повышения качества самостоятельного обучения по дисциплинам специализации используются современные информационно-коммуникативные технологии, в том числе дистанционное обучение, проектное обучение, использование практикумов, электронных пособий, учебников и т. д. [6, с. 312]. Положительно сказывается на повышении мотивации, если курсанты участвуют в определении прогнозируемых результатов, разработке алгоритмов выполнения заданий и согласуют форму взаимодействия с преподавателем.

Самостоятельная работа курсантов по дисциплинам специализации может быть групповой, при этом учебная группа может быть разделена на несколько подгрупп в зависимости от уровня знаний и мотивации. Для каждой подгруппы определяются индивидуализированные цели и задачи с учетом уровня развитой мотивации [7, с. 105].

Для повышения мотивации курсанты привлекаются к разработке индивидуальных планов и определению результатов, рассчитывают необходимое время на их выполнение. Во всех случаях важно стимулировать мотивационную актив-

ность курсантов через формирование навыков самостоятельной работы. Достижение результатов самостоятельной работы предполагает анализ выполненных заданий и обсуждение их с обучающимися.

В рамках подготовки по дисциплинам специализации при организации самостоятельной работы при выделении учебных коллективов курсанты делятся по уровням усвоения учебного материала: а) группа, в которой курсанты имеют низкую успеваемость и не проявляют активность на занятиях; б) группа, в которой курсанты имеют пробелы в знаниях, проявляют среднюю активность на занятиях; в) группа, в которой курсанты, обладают высоким уровнем мотивации, проявляют высокую активность, участвуют в научной работе, имеют высокие результаты в обучении. На самостоятельных занятиях по дисциплинам специализации курсанты готовят доклады, сообщения, рефераты, проекты, практикумы и т. д.

В работе учитывалась такая особенность, что методика организации самостоятельной работы курсантов при обучении дисциплинам специализации в образовательных организациях МВД России зависит от специфики изучаемых дисциплин, их структуры, характера, объема, направленности и вида заданий для самостоятельной работы, а также индивидуальных качеств курсантов. Только твердые знания и навыки по этим дисциплинам позволяют выпускникам эффективно решать профессиональные задачи в самых сложных условиях.

С целью оценки эффективности рассмотренного подхода был проведен педагогический эксперимент. Для чего были выделены однородные контрольная (92 курсанта) и экспериментальная (94 курсанта) группы. Готовность сформированности к выполнению оперативно-служебных задач оценивалась по критериям, выделенным в аналогичных исследованиях [8, с. 54]: мотивационный, операционный и ориентировочный. Оценка уровня готовности осуществлялась по разработанным квалификационным характеристикам, оценкам профессорско-преподавательского состава, сравнению рубежных и итоговых контролей успеваемости. Анализ полученных результатов показал значительный рост уровней готовности к выполнению служебно-боевых задач в экспериментальной группе. Так, по мотивационному критерию от вырост на 24%, по операционному – на 22%, по ориентировочному – на 25%. Статистическая достоверность полученных приращений была подтверждена математическими методами (Хи-Квадрат).

В заключение отметим, что рассмотренные особенности организации самостоятельной работы курсантов при изучении дисциплин специализации способствуют личностно-профессиональному развитию сотрудника полиции за счет реализации процессов самоорганизации; повышают эффективность решения оперативно-служебных задач за счет внедрения в задания на самостоятельную работу элементов активных и интерактивных методов; помогают более эффективно усвоению учебной информации и повышению мотивацию обучающихся путем адаптации содержания заданий, что, несомненно, будет положительно влиять на образовательный процесс, усилит его практическую направленность и сделает его более продуктивным, интересным и доступным.

Таким образом, самостоятельная работа курсантов образовательных организаций МВД России требует серьезной организационной подготовки, реализации современных подходов к ее проведению и становится одной из важных составляющих образовательного процесса.

Библиографический список

1. Елагина В.С., Хайрулин Ш.Ш., Хайрулина Н.Н., Рогожин В.М. Самостоятельная работа курсантов как ведущая форма учебной деятельности в военном вузу. *Современные проблемы науки и образования*. 2016; № 3: 46.
2. Мальченкова В.В., Федулов Б.А. Особенности профилактики делинквентности девушек-подростков социально-педагогическими и правовыми средствами. *Современные проблемы науки и образования*. 2012; № 4: 251.
3. Красилов О.В. *Подготовка курсантов вузов МВД России имитационными методами к деятельности в условиях чрезвычайных ситуаций*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Барнаул, 2010.
4. Федулов Б.А., Заречнев Д.О. Особенности воспитания будущих сотрудников полиции на общенациональных российских ценностях. *Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями*. 2014; № 14-2: 147–149.
5. Хамула Л.А. Роль персонализированного подхода при организации самостоятельной работы обучающихся. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (108): 70–72.
6. Журавлева Е.В. Самостоятельная подготовка в военном вузе: актуальность и необходимость. *Молодой ученый*. 2023; № 16 (463): 312–313.
7. Максимова Е.А., Ценцера С.В., Пахомова Н.В. Особенности самостоятельной работы курсантов при компетентностном подходе к образованию. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5: 104–106.
8. Зверева В.И. *Как сделать управление школой успешным?* Москва: Центр «Педагогический поиск», 2004.

References

1. Elagina V.S., Hajrulin Sh.Sh., Hajrulina N.N., Rogozhin V.M. Samostoyatel'naya rabota kursantov kak veduschaya forma uchebnoj deyatel'nosti v voennom vuzu. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2016; № 3: 46.
2. Mal'chenkova V.V., Fedulov B.A. Osobennosti profilaktiki delinkventnosti devushek-podrostkov social'no-pedagogicheskimi i pravovymi sredstvami. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012; № 4: 251.
3. Krasilov O.V. *Podgotovka kursantov vuzov MVD Rossii imitacionnymi metodami k deyatel'nosti v usloviyah chrezvychajnykh situacij*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Barnaul, 2010.
4. Fedulov B.A., Zarechnev D.O. Osobennosti vospitaniya buduschih sotrudnikov policii na obschenacional'nyh rossijskikh cennostyah. *Aktual'nye problemy bor'by s prestupleniyami i inymi pravonarusheniyami*. 2014; № 14-2: 147–149.
5. Hamula L.A. Rol' personifitsirovannogo podhoda pri organizacii samostoyatel'noj raboty obuchayushchisya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5 (108): 70–72.
6. Zhuravleva E.V. Samostoyatel'naya podgotovka v voennom vuze: aktual'nost' i neobhodimost'. *Molodoy uchenyj*. 2023; № 16 (463): 312–313.
7. Maksimova E.A., Cencera S.V., Pahomova N.V. Osobennosti samostoyatel'noj raboty kursantov pri kompetentnostnom podhode k obrazovaniyu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 5: 104–106.
8. Zvereva V.I. *Kak sdelat' upravlenie shkoloj uspesnym?* Moskva: Centr "Pedagogicheskij poisk", 2004.

Статья поступила в редакцию 09.01.25.

В начале было Слово...
/ Библия /

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ



ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Редактор раздела:

ГЛУХИХ НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА — доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», (г. Челябинск)

УДК 811.35

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-400-402

Alisultanov A.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of English, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: alisultanov.as@mail.ru

Sultanaeva K.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: skizilgyul@bk.ru

REDUPLICATION IN THE ENGLISH AND TSAKHUR LANGUAGES. The aim of this article is to investigate the linguistic potential of reduplication in English and Tsakhur, which are two polar samples of genealogically, typologically and culturally different Indo-European and Nakh-Dagestani language families. The most characteristic types of reduplication are identified, common and specific forms of reduplicatives and the arsenal of means of their formation in each of the compared languages are established. The choice of specific research methods is determined by the nature of scientific research and includes the use of methods of comparison, analysis, synthesis and generalization. In the contrasted English and Tsakhur languages reduplication is mainly used as a word-forming means. At the phonomorphological level, an arsenal of specific linguistic means used in the formation of reduplicatives has been revealed in each of the compared languages. In the lexical system of the compared languages reduplicatives functionally represent the semantics of plurality, and in some cases serve as a means of varying lexical meaning, expressing the semantics of intensity, fractionality, diminutiveness, dimension, weight, loudness, etc. In the verb paradigm of the Tsakhur language, reduplication may be used to express the grammatical meaning of aspect.

Key words: reduplication, English, Tsakhur language, reduplicative, structure and semantics, parts of speech, phonetic appearance, word formation, grammatical form, aspect

А.С. Алисултанов, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: alisultanov.as@mail.ru

К.А. Султанова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: skizilgyul@bk.ru

РЕДУПЛИКАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ И ЦАХУРСКОМ ЯЗЫКАХ

Целью данной статьи является исследование лингвистического потенциала редупликации в английском и цахурском языках, которые представляют собой два полярных образца генеалогически, типологически и культурологически разных языков индоевропейской и нахско-дагестанской семей. Выявляются наиболее характерные типы редупликации, устанавливаются общие и специфические формы редупликативов, а также арсенал средств их образования в каждом из сопоставляемых языков. Выбор конкретных методов исследования определяется характером научного исследования и включает использование методов сопоставления, анализа, синтеза и обобщения. В сопоставляемых английском и цахурском языках редупликация главным образом используется в качестве словообразовательного средства. На фономорфологическом уровне в каждом из сопоставляемых языков выявлен арсенал конкретных языковых средств, используемых при образовании редупликативов. В лексической системе сопоставляемых языков редупликативы функционально репрезентируют семантику множественности, а в ряде случаев служат средством варьирования лексического значения, эксплицируя семантику интенсивности, подробности, уменьшительности, габарита, веса, громкости и т. п. В глагольной парадигме в цахурском языке редупликация выполняет также функцию формообразования и служит средством выражения видовой семантики.

Ключевые слова: редупликация, английский язык, цахурский язык, редупликатив, структура и семантика, части речи, фонетический облик, словообразование, формообразование

Актуальность темы статьи определяется уже спецификой смыслового наполнения самого термина «редупликация» (лат. reduplicatio – удвоение). Современные исследователи обычно трактуют его как полифункциональное и многоаспектное морфонологическое явление, заключающееся в повторении части слова (частичная редупликация) или целого корня, основы или слова (полная редупликация) слова (А.С. Алисултанов, А.М. Зарипова, О.Ю. Крюкова, Ф.Р. Минлос, Е.В. Федяева). Редупликация характеризуется универсальностью функционирования практически во всех языках мира [1].

Из вышеизложенного следует, что тема настоящей работы является актуальной, так как в ней в сопоставительном плане анализируются редупликативы в английском и цахурском языках, при том что редупликация в нынешний век развития информационно-коммуникационных технологий и тенденции к экономии языковых средств выражения мысли становится весьма продуктивным способом словообразования во всех языках [2]. Кроме того, данный способ словообразования редко выступает объектом сопоставительного исследования на материале генеалогически разных и структурно отличающихся языков [3].

В этой связи отметим также, что в лингвистической теории разные авторы пользуются разными терминами для именования редупликации. Одни лингвисты,

в том числе и И.В. Арнольд [4], О.Д. Мешков [5], рассматривают редупликацию в качестве способа образования сложных слов. Другие же, например, Ф.Р. Минлос [3], О.Ю. Крюкова [2] и Г.Б. Антрушина [6], придают ей статус специфической словообразовательной модели. А.М. Зарипова рассматривает редупликацию со стилистической точки зрения и характеризует её как феномен языковой игры [1], Е.В. Федяева квалифицирует редупликацию как «повтор единиц различных языковых уровней, свойственный языкам различного строя» [7].

Редупликация в цахурском языке, по мнению Г.Х. Ибрагимова [8] и А.С. Алисултанова [9], преимущественно используется в качестве специфического способа словообразования в системе различных частей речи. В отдельных случаях она может быть и средством глагольного формообразования [10].

Целью данной статьи является исследование лингвистического потенциала редупликации в английском и цахурском языках, которые представляют собой два полярных образца генеалогически, типологически и культурологически разных языков индоевропейской и нахско-дагестанской семей языков.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

- выявить наиболее характерные типы редупликации;
- установить общие и специфические формы редупликативов;

– изучить арсенал средств их образования в каждом из сопоставляемых языков.

Методы исследования, применявшиеся при решении этих задач, включали описание и сопоставление, семантический анализ, синтез и обобщение.

Научная новизна настоящей статьи состоит в том, что в ней впервые представлен комплексный лингвистический анализ редупликативов в английском и цахурском языках.

Её теоретическая значимость состоит в выявлении наиболее характерных типов редупликации. Практическая – в установлении общих и специфических форм редупликативов и возможности их учета при изучении цахурского и английского языков.

Функционально-семантический диапазон употребления редупликации в сопоставляемых языках весьма широк и охватывает наряду с разговорной речью и сферу литературно-книжной разновидности языка, будучи характерной для речи как взрослых, так и детей. Она типична для всех жанров и стилей речи [7].

В то же время языки могут отличаться спецификой проявления редупликации в фономорфологическом, семантическом и функциональном планах. Несмотря на ряд серьезных исследований, проведенных в зарубежном и отечественном языковедении, начиная с эпохи античности, на материале языков разной генеалогии и типа устройства, до настоящего времени не удалось достичь однозначного толкования данного феномена (Е.Ф. Арсентьева, Р.Б. Валиуллина, Х. Маршан, Н. Тун). Отсутствует и общепринятая формулировка дефиниции самого термина «редупликация» (И.В. Арнольд, Р.Б. Валиуллина, О. Есперсен, Х. Марчанд, О.Д. Мешков, Н. Тун). В английском языке феномен редупликации был впервые выявлен О. Есперсеном [11] и более подробно исследован Г. Марчандом [12].

Следует отметить, что весь массив редупликативов в английском и цахурском языках по формально-структурному признаку дифференцируется на две разновидности: полные и неполные, то есть частичные типы [9]. В составе полных редупликативов, в фономорфологической структуре которых наблюдается простое повторение исходного элемента в двух сопоставляемых языках, выделяются следующие разновидности:

– образованные удвоением полнозначных компонентов, то есть свободных морфем, например, в английском языке *fifty-fifty* 'поровну, пополам', *she-she* 'молодая привлекательная женщина'; в цахурском языке *sa-sa* 'по одному', *chachach* 'легкое бревно', *gyrgyr* 'колокольчик' [4];

– эхо-редупликативы, в качестве компонентов которых выступают звуко-образительные и звукоподражательные слова и междометия типа английских *choo-choo* 'изображение гудка паровоза', *cuckoo* 'кукушка', *click-click* 'щелчок', *clink-clink* 'дзинь-дзинь', *tap-tap* 'легкий стук', *drip-drip* 'кап-кап' и цахурских, например: *gam-gam* 'барабанная дробь', *harhar* 'журчащий водный поток', *shyrshyr* 'журчание', *xyarxyar* 'бульканье' [10];

– образные звуко-символические редупликативы, фономорфологическая форма которых ассоциируется с определенным воображаемым представлением о конкретном предмете или явлении типа английских *hush-hush* 'секретный', *boo-boo* 'промах', *blah-blah* 'болтовня, чепуха', *clickety-clickety* 'щелчок'; цахурских – мемызыз 'ворчун', *vutlur-vutlur* 'болтовня', *klarklar* 'трещотка', *fyss-fyss* 'никчемный' [5];

– редупликативы, образованные путем элементарного удвоения слога. Данная модель оказывается менее характерной для исконно английской лексики, и, как правило, встречается в виде заимствований из французского языка, ср.: *murmur* 'бормотать, шептать', *dada* 'межд., изображает детский лепет', *bon-bon* 'конфета', *salpasal* 'канкан', в то время как она весьма часто используется в цахурском языке, например: *баба* 'дедушка', *tlatla* 'палка', *klumklum* 'кастрюля', *klurklur* 'кувшинчик', *чыжьчыжь* (суваг) 'гриб', *леглег* 'аист' и т. п. [8].

Согласно классификации, предложенной Г. Марчандом, разграничиваются следующие три разновидности редупликации, в которых:

– ядерная единица, повторяется либо в неизменном виде, либо с расширением;

– ядерная единица повторяется с изменением гласного звука;

– ядерная единица повторяется с изменением согласного звука [12].

В составе редупликативов в английском и цахурском языках представляется возможным также дифференцировать следующие разновидности:

– звукообразительные и звукоподражательные повторы, которые служат для усиления семантики, например, *splash-splash* 'плюх-плюх', *chor-chor* 'быстро-быстро', *hush-hush* 'секретный'; *dip-dip* 'межд., изображает стук сердца'; в качестве цахурских аналогов данного типа редупликативов выступают следующие: *фылшфылш* 'секретничанье', *вучур-вучур* 'щебетание', *klaklan* 'трясти' [13];

– аблаутные редупликативы, относящиеся к фономорфологическим явлениям неполного удвоения и представляющие собой случаи фонетических или морфемных изменений исходной основы. В составе указанной разновидности неполных редупликативов в английском и цахурском языках дифференцируются случаи дивергентной и осложненной редупликации [9].

В дивергентных редупликативах встречаются удвоения, в которых второй компонент выступает в качестве редулицированного варианта исходной морфемы, но с изменением гласной. По своей семантике аблаутные редупликативы могут передавать целую гамму оттенков значения относительно размера, веса, громкости и т. д. Варьирование фонетического облика базового слова в редупли-

кативах английского языка, квалифицируемое в лингвистике как внутренняя флексия, может выражаться в следующих вариациях изменения гласной:

– [i] – [æ] типа английских *snick-snack* 'межд., изображает щелканье', *riff-raff* 'сборище, чернь', *chit-chat* 'болтовня' (из *chat* 'дружеский разговор'), *shilly-shally* 'колебаться, сомневаться', *knick-knack* 'безделушка, украшение' [6];

– [i] – [ɔ] типа *ding-dong* – 'звук звонка', *tip-top* 'превосходный', *ping-pong* 'настольный теннис', *sing-song* 'монотонное пение'. В цахурском языке аблаутные редупликативы встречаются редко, и вариации гласных имеют вид [a] – [y], например, *варх-варх* 'грохот', *гай-куй* 'шум';

– рифмованные редупликативы, представляющие собой пары рифмующихся элементов, из которых либо один, либо оба часто оказываются псевдоморфемой типа *bow-wow* 'собачий лай', *boogie-woogie* 'буги-вуги', *helter-skelter* 'опрометчиво', *fliberty-giberty* 'легкомысленный', *tumbo-jumbo* 'идол, фетиш', *willy-nilly* 'поневоле; вынужденный', *brain-drain* 'утечка мозгов' [13].

В сопоставляемых языках выделяется тип редупликативов с соединительным элементом. Так, в английском языке в составе редупликативов в качестве соединительного элемента могут употребляться:

– соединительное гласное *a*, ср.: *dub-a-dub* 'межд., изображает барабанный бой', *dot-a-dot* 'межд., изображает стук дождя', *pit-a-pat* 'биение, трепет', *rat-a-tat* 'тук-тук';

– союз *and*, ср.: *pretty-and-pretty* 'смазливый; как картинка';

– предлог *to*, типа *heart-to-heart* 'душевный, задушевный';

– предлог *by*, например, *blow-by-blow* 'методичный, выполненный во всех деталях', *step-by-step* 'постепенный, поэтапный' [11].

В обоих сопоставляемых языках встречается еще один тип рифмованных редупликативов, в котором один из компонентов оказывается осложненным дополнительным аффиксом типа английских *blankety-blank* 'распроклятый', *clinkety-clink* 'дзинь-дзинь', *bumpety-bump* 'глухие удары'. В цахурском языке к редупликативам указанного рода относятся следующие: *бахта-бахт* 'на удачу', *гудже-гудж* 'еле, с трудом', *горбагор* 'проклятый', *архаба-арха* 'веками', *янба-ян* 'бок о бок', *зербазер* 'разрушение', *башдан-баше* 'от начала', *кьалмакьал* 'скандал' и т. п.

Для цахурского языка характерны также редупликативы, в которых наращения в виде различных аффиксов встречаются во втором компоненте типа *хьахьахьий* 'перчатка', *кьуклай* 'сосуд из дерева на 4 кг', *варварай* 'душевнобольной', *клаклай* 'мелкий', *пырпырай* 'хворостина', *цырцырай* 'лампа', *цямцямай* 'судорога; дрожь', *акка-аккана* 'по домам', *кьут-кьутна* 'кусками, по кускам', *ара-арара* 'периодически' и т. п. [7].

В состав данного типа редупликативов в английском языке включаются также и слова, в которых второй компонент оказывается представленным с начальной или префиксальной рифмой в виде *s(c)hm-*, например, *fancy-shmancy*, *plan-shman*, *baby-shmaby*. В семантике рифмованного типа редупликативов, по мнению Н. Тана, доминирует эмоциональный компонент значения, поскольку в них выражаются оттенки пренебрежительности или уничижительности [14]. Приведем еще ряд примеров указанного типа рифмованных редупликативов: *hoity-toity* 'гордое поведение, гордыня', *fuddy-duddy* 'человек, не понимающий и не одобряющий современные идеи, консерватор'; *bow-wow* 'имитация собачьего лая'; *harum-scarum* 'дикое, необдуманное поведение, опрометчивость'. К указанному типу рифмованных редупликативов в цахурском языке М.О. Ибрагимова относит следующие: *йаджуж-маджужд* 'толпа', *салам-клам* 'приветствие', *зырт-пырт* 'пререкания' [15].

В отличие от английского языка, в цахурском языке редупликация выступает в качестве основного способа образования распределительных числительных. При этом дифференцируются полные и усеченные разновидности распределительных числительных [16]. Полные распределительные числительные образуются путем полного удвоения исходной основы количественного числительного [14]. При этом следует отметить, что ко второй основе распределительных числительных в цахурском языке присоединяется формант *-на* [17]. Кроме того, в обоих компонентах присутствует классный показатель, ср.: *са-ссарна*, *сабле-саблена*, *салле-саллена* 'по одному', *кьойре-кьойрена*, *кьойбле-кьойблена*, *кьойлле-кьойллена* 'по два' [16]. В морфологической структуре усеченных распределительных числительных в указанном языке в редулицируемом компоненте также встречается специальный формант оформления *-на*, ср.: *са-са* + *на* 'по одному', *кьо1-кьа1* + *на* 'по двое', *хьо-хьа* + *на* 'по пятеро'. У усеченных распределительных числительных возможны также и варианты, в которых формант *-на* может отсутствовать, ср.: *са-са* 'по одному', *кьо1-кьа1* 'по двое', *хьо-хьа* 'пятеро' [15].

К *specifica differentia* цахурского языка относится использование редупликации в качестве средства глагольного формообразования. Так, по мнению А.Е. Кибрика, в парадигме цахурского глагола редупликация служит средством противопоставления форм совершенного и несовершенного вида, ср.: «(1) *uX-u* 'родил' – *uX-oX-a* 'рожает', *ukk-y* 'унес' – *ukk-eek-a* 'уносит', но (2) *ukk-iik-yn* 'захотел' – *ukk-an* 'хочет', *uk-iik-yg* 'заболел (живот)' – *uk-ag* 'болит (живот)» [17].

Результаты проведенного сопоставительного исследования позволяют сделать вывод о том, что в английском и цахурском языках редупликация главным образом используется в качестве словообразовательного средства в системе имен существительных, числительных, наречий, местоимений, междометий. На фономорфологическом уровне в каждом из сопоставляемых языков выяв-

лен арсенал конкретных языковых средств, используемых в качестве языковых средств в образовании редупликативов. Функционально редупликативы в лексике сопоставляемых языков репрезентируют семантику множественности, а в ряде случаев редупликация служит средством варьирования лексического значения, эксплицируя семантику интенсивности, дробности, уменьшительности, габарита, веса, громкости и т. п.

В обоих языках в составе редупликативов встречаются как полные, или точные удвоения исходной основы, так и осложненные удвоения. В отличие от английского языка, в котором редупликация используется сугубо в качестве средства словообразования, в цахурском языке редупликация выполняет также функцию формообразования, в частности в глагольной парадигме она служит средством разграничения форм совершенного и несовершенного вида.

Библиографический список

1. Зарипова А.М. *Лингвокультурологический анализ редупликации в традиционных детских стихах*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Челябинск, 2008.
2. Крючкова О.Ю. *Редупликация как явление русского словообразования*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2000.
3. Минлос Ф.Р. *Редупликация и парные слова в восточнославянских языках*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2004.
4. Arnold I.V. *The English Word*. Moscow: Vyshaya shkola, 1986.
5. Мешков О.Д. *Словообразование в современном английском языке*. Москва: Наука, 1976.
6. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. *Лексикология английского языка*. Москва: Дрофа, 2001.
7. Федяева Е.В. Редупликация как одно из средств репрезентации неопределенного количества. *Известия РГПУ им. А.М. Герцена*. 2008; № 33 (73): 469–472.
8. Ибрагимов Г.Х. *Цахурский язык*. Москва: Наука, 1990.
9. Алисултанов А.С. Редупликация как грамматическое средство в лезгинских языках. Махачкала: ДГПУ, 2011.
10. Алисултанов А.С. Редупликация в лексической системе лезгинских языков. Махачкала: ДГПУ, 2012.
11. Jespersen O. Symbolic Value of the Vowel i. Selected writings of O. Jespersen. London: Routledge, 2009: 557–579.
12. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation: Synchronic-Diachronic Approach. München: Verlag C.H. Beck, 1969.
13. Арсентьева Е.Ф., Валиуллина Р.Б. Редупликация в современном английском и русском языках. *Филология и культура*. 2013; № 1 (31): 12–16.
14. Thun N. *Reduplicative Words in English*. Dissertation ... Doctor of Sciences (Philology). Uppsala, 1963.
15. Ибрагимова М.О. Некоторые аспекты семантической организации категории числа в западнолезгинских и южнолезгинских языках. *Вестник Института языка, литературы и искусства им. Г. Цадавы ДФИЦ РАН*. 2021; № 25: 11–15.
16. Ибрагимов Г.Х., Нурамедов Ю.Н. *Цахурско-русский словарь*. Махачкала: ДГПУ, 2010.
17. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры. *Studylib*. Available at: <https://studylib.ru/doc/972048/lingvisticheskaya-rekonstrukciya-kognitivnoj-struktury>

References

1. Zaripova A.M. *Lingvokul'turologicheskij analiz reduplikacii v tradicionnyh detskikh stihah*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Chelyabinsk, 2008.
2. Kryuchkova O.Yu. *Reduplikaciya kak yavlenie russkogo slovoobrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Saratov, 2000.
3. Minlos F.R. *Reduplikaciya i parnye slova v vostochnoslavjanskix jazykah*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2004.
4. Arnold I.V. *The English Word*. Moscow: Vyshaya shkola, 1986.
5. Meshkov O.D. *Slovoobrazovanie v sovremennom anglijskom jazyke*. Moskva: Nauka, 1976.
6. Antrushina G.B., Afanas'eva O.V., Morozova N.N. *Leksikologiya anglijskogo jazyka*. Moskva: Drofa, 2001.
7. Fedyaeva E.V. Reduplikaciya kak odno iz sredstv reprezentacii neopredelennogo kolichestva. *Izvestiya RGPU im. A.M. Gercena*. 2008; № 33 (73): 469–472.
8. Ibragimov G.H. *Cahurskij jazyk*. Moskva: Nauka, 1990.
9. Alisultanov A.S. Reduplikaciya kak grammaticheskoe sredstvo v lezginiskix jazykah. Mahachkala: DGPU, 2011.
10. Alisultanov A.S. Reduplikaciya v leksicheskoj sisteme lezginiskix jazykov. Mahachkala: DGPU, 2012.
11. Jespersen O. Symbolic Value of the Vowel i. Selected writings of O. Jespersen. London: Routledge, 2009: 557–579.
12. Marchand H. The categories and types of present-day English word-formation: Synchronic-Diachronic Approach. München: Verlag C.H. Beck, 1969.
13. Arsent'eva E.F., Valiullina R.B. Reduplikaciya v sovremennom anglijskom i russkom jazykah. *Filologiya i kul'tura*. 2013; № 1 (31): 12–16.
14. Thun N. *Reduplicative Words in English*. Dissertation ... Doctor of Sciences (Philology). Uppsala, 1963.
15. Ibragimova M.O. Nekotorye aspekty semanticheskoi organizacii kategorii chisla v zapadnolezginiskix i yuzhnolezginiskix jazykah. *Vestnik Instituta jazyka, literatury i iskusstva im. G. Cadasy DFIC RAN*. 2021; № 25: 11–15.
16. Ibragimov G.H., Nuramedov Yu.N. *Cahursko-russkij slovar'*. Mahachkala: DGPU, 2010.
17. Kibrik A.E. Lingvisticheskaya rekonstrukciya kognitivnoj struktury. *Studylib*. Available at: <https://studylib.ru/doc/972048/lingvisticheskaya-rekonstrukciya-kognitivnoj-struktury>

Статья поступила в редакцию 30.11.24

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-402-404

Ilyasov M.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Faculty of Dagestani Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: adilov.ashurali@bk.ru

Chapaeva R.M., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Dagestani Languages, Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: adilov.ashurali@bk.ru

FUNCTIONS OF ADITIVE OF THE TSURAIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article considers all possible distinctive features of the additive of the Tsurain dialect of the Muirin dialect of the Dargin language. The authors use the synchronous method, the method of synchronous comparison with the literary Dargin language, the descriptive and comparative historical methods. The results of the research can be used in teaching the Dargin language at school, in studying the course of Dargin dialectology at a university, in compiling textbooks and methodological manuals on dialectology, in creating a comparative historical grammar of the Dargin and Dagestani languages, in compiling dialectological and etymological dictionaries of the Dargin language. The article concludes that one of the features of the Tsurain dialect is the opposition of the affix of the additive *-chu* to the formant of the literary language *-chi*. The additive of the Tsurain dialect differs from all additive cases in its ambiguity. It acts as a function of both a purely local character and the nature of expressing various relationships between the names of objects that are not related to the meaning of location.

Key words: Dargin language, Tsurain dialect, Muirin dialect, aditive case, affix, circumstance of cause, literary language, syntactic function

М.В. Ильясов, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), г. Махачкала, E-mail: adilov.ashurali@bk.ru
Р.М. Чапаева, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет (ДГПУ), г. Махачкала, E-mail: adilov.ashurali@bk.ru

ФУНКЦИИ НАПРАВИТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В ЦУРАЙНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Статья представляет собой попытку рассмотреть всевозможные отличительные особенности направительного падежа цураинского говора муиринского диалекта даргинского языка. В данной статье использован синхронный метод. В тех случаях, когда данные исследуемого говора не всегда поддаются одно-значному объяснению, использован метод синхронного сопоставления с литературным даргинским языком и другими локальными единицами. В исследовании имеют место описательный и сравнительно-исторический методы. Результаты исследования могут быть использованы в преподавании даргинского языка в школе, при изучении курса даргинской диалектологии в вузе, при составлении учебников и методических пособий по диалектологии, создании

сравнительно-исторической грамматики даргинского и дагестанских языков, составлении диалектологического и этимологического словарей даргинского языка. В статье делается вывод о том, что одной из особенностей цураинского говора является противопоставление аффикса направительного падежа -чу форманту литературного языка -чи. Направительный падеж цураинского говора даргинского языка отличается от всех местных падежей многозначностью. Он выступает в функции как чисто местного характера, так и характера выражения различных отношений между именами предметов, не связанных с локальным значением.

Ключевые слова: даргинский язык, цураинский говор, муиринский диалект, направительный падеж, аффикс, обстоятельство причины, литературный язык, синтаксическая функция

В лингвистической литературе по вопросам цураинского говора муиринского диалекта даргинского языка о семантических и функциональных особенностях падежей имеется малое количество исследований. Однако встречаются исследования в области даргинского и аварского языков [1–11 и др.], которые вносят свой вклад в изучение говоров, диалектов данных дагестанских языков.

Между тем говор с. Цураи можно рассматривать в качестве реально существующей разновидности даргинского языка. Данный говор имеет свои морфологические, фонетические, лексические и синтаксические особенности.

В качестве отдельной языковой единицы цураинский говор муиринского диалекта даргинского языка впервые рассматривается на странице диссертации одного из авторов данной статьи [6].

Выделение какой-либо отдельной лингвистической единицы (например, диалект, говор или отдельный язык) требует научного обоснования. Следует отметить, что даргинский язык имеет большое количество диалектов, тем самым предоставляя обширное поле для лингвистических исследований, часть из которых уже проведена (М.В. Ильясов, П.М. Габидуллаева [7], Чапаева Р.М., Муродова Д.М. [9; 10], С.И. Герейбеков [11] и др.), и расхождения между полученными результатами порой значительные. Полагаем, что выполненные нами исследования [6; 7] помогли внести свой вклад в изучение диалектологической картины даргинского языка.

Освещение истории падежей – задача отнюдь не из легких, особенно в таком языке, как даргинский, у которого отсутствуют письменные исторические памятники. В исследовании процессов формирования и развития падежей цураинского говора пришлось опираться в основном на сравнительный анализ литературного материала даргинского и аварского языков (З.Г. Абдуллаев [1] М.-С.М. Мусаев [3]; Гаджиева А.Х. [8]).

В данной статье мы рассматриваем лишь функции направительного падежа данного говора (цураинского говора муиринского диалекта даргинского языка).

Актуальность исследования определяется недостаточной изученностью категории падежа и необходимостью решения вопросов структурно-семантического анализа и морфолого-синтаксического строя цураинского говора даргинского языка.

Направительный падеж входит в систему локальных падежей цураинского говора даргинского языка и является одним из средств выражения категории пространства.

Однако данная проблема изучена недостаточно, что определило выбор темы исследования.

Цель исследования состоит в рассмотрении функции направительного падежа в цураинском говоре даргинского языка.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

- обобщить основные теоретические сведения направительного падежа цураинского говора даргинского языка;
- описать систему направительного падежа в сравнении говора с литературным даргинским языком;
- определить и описать особенности структурной организации направительного падежа цураинского говора даргинского языка.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней впервые осуществляется комплексное исследование морфологической структуры, семантики и синтаксических функций цураинского говора даргинского языка. Исследование функциональных особенностей направительного падежа проводится на материале художественной литературы. Рассмотрены сериальные признаки направительного падежа, выявлены и описаны специфические формы образования направительного падежа цураинского говора даргинского языка.

Теоретическая значимость состоит в том, что проведенный анализ представляет новое видение того, как базовая грамматическая категория реализуется в языковых единицах.

Практическая ценность исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы для подготовки спецкурсов по сопоставительной грамматике родного (даргинского) языка.

Достоверность и обоснованность научных положений и выводов, содержащихся в данной статье, обеспечиваются применением объективных методов лингвистического исследования и исследовательских приемов. Комплексная методика предполагает использование таких основных методов, как описательный, сопоставительный. В рамках сравнительно-сопоставительного метода в работе используются также частные методы и исследовательские приемы.

Имя существительное даргинского языка характеризуется изменением по падежам.

«Падежные формы в лингвистической литературе относятся к формам словоизменения. Формы словоизменения имен в своей совокупности называются

склонением, а каждая отдельная форма, входящая в общую парадигму склонения, – формой того или иного падежа» [4, с. 70]. Таким образом, чтобы решить проблему изучения падежей и их функций, необходимо исследовать многообразие оттенков значений, выражаемых каждым падежом.

Важность изучения функций падежей подчеркивали многие известные исследователи-лингвисты. Так, Е.А. Бокарев писал, что грамматическая категория вообще и грамматическая категория падежа в частности представляет собой объективный факт, выявляющий в грамматическом строе единство смысловой стороны/значения группы однородных или даже разнородных значений, систематически выступающих друг вместо друга / и материального выражения / показателя или группы показателей, систематически выступающих друг вместо друга. Изучение этих значений дает более или менее отчетливую картину того, какую систему падежей выработал тот или иной язык.

В отношении рассматриваемой проблемы З.Г. Абдуллаев высказывает свою точку зрения [1, с. 35, 170], отмечая, что «изучение вопроса о значении падежных форм играет важную роль в общем решении вопроса о грамматической категории падежа».

П.К. Услар пишет: «Падежи, встречающиеся в хюркилинском языке, могут быть подведены под две категории. Первая категория заключается в себе падежи, обозначающие относительное положение в пространстве» [5, с. 15].

Направительный падеж на -чу в цураинском говоре отличается от всех остальных местных падежей своей многозначностью. Он выступает в функциях как чисто местного характера, так и характера выражения различных отношений между именами предметов, не связанных с локальным значением.

Направительный падеж на -чи указывает на то место, куда направлен предмет, выражает лицо, к которому направлено действие, выражает предмет, к поверхности которого направляется другой предмет.

Направительный падеж на -чу может быть выразителем как основных четко определенных локальных значений, так и нелокальных значений – выразителем обстоятельства времени, причины, цели, а также значений меры, сходства.

С обстоятельственными значениями направительного падежа на -чу переплетаются и значения дополнительные. При этом нередко приходится сталкиваться с таким трудным положением, когда невозможно определить, в обстоятельственном значении употреблена форма направительного падежа на -чу или же в дополнительном.

Остановимся коротко на каждом из значений направительного падежа с аффиксом -чу.

Направительный падеж места. Как и все местные падежи цураинского говора, направительный падеж с аффиксом -чу имеет своим основным значением локальное. Он выражает определенную сторону пространства, к которой направлен или приближается другой предмет или лицо. При этом направительный падеж на -чу может выражать место без различия в относительном положении предмета, к которому движется другой предмет, то есть показывает направление предмета на поверхность другого предмета [1, с. 177].

Например: *Юлдаши лоткаличи кабиб.* – «Товарищи сели на лодку». 2) *Мах1аммали книга устулличу кабиш.* – «Магомед на стол положил книгу». 3) *Тал ванзаличу кабиш.* – «Мяч упал на землю». 3) *Руццили ц1аличи чайник чебиц-цур.* – «Сестра поставила чайник на огонь» и др.

В вышеуказанных примерах направительный падеж цураинского говора на -чи показывает относительное положение предмета, к которому направляется другой предмет. Существительные *лоткаличи*, *устулличу* «на стол», *ц1аличи* «на огонь» и др. показывают, что предмет направляется, кладется и т. д. на поверхность данного предмета. Для выражения направительным падежом на -чи такого положения предмета в пространстве определенное значение имеет и семантика глагола-сказуемого [1, с. 177].

Приведем еще несколько примеров, в которых форма направительного падежа на -чи литературного языка в цураинском говоре принимает на -чу. Данный формант на -чи в литературном и в цураинском на -чу показывает направление предмета к другому предмету безотносительно к положению последнего в пространстве. В таких случаях направительный падеж на -чи оформляет лицо или предмет, к которому направляется или приближается другой предмет:

18. *Ну Мах1аммачу гъамибра.* Лит. *Ну Мях1аммадличу гъамиубра.* – «Я подошел к Магомеду».

1. *Аминатли руццичу кагъар белк1ун.* Лит. *Аминатли рузичу кагъар белк1ун.* – «Аминат написала письмо к сестре».

2. *Ну итучу аркъяс.* Лит.: *Ну итичи аркъяс.* – «Я к нему пойду».

Мусаев отметил, что в современных диалектах отмечаются три алломорфных показателя конт-латива: -шу, -шшу, и чу которые являются рефлексам исторического показателя -шу, сохранившегося в мегебском говоре (ср.: *рузи-шу* «к сестре»). Показатель -шшу отмечается в говорах и диалектах цудахарского типа,

а показатель -чу – в говорах и диалектах акушинско-урахинского типа, ср.: урах. *рудзичу* и цуд. *руццишу* «к сестре» [3, с. 650].

Как видно из вышеуказанных примеров, в цураинском говоре муиринского диалекта также встречается показатель -чу в направительном падеже.

Направительный падеж с окончанием на -цци. В диалектах даргинского языка показатель направительного падежа встречается всего в четырех аллоформах: -зи, -зе (диал. акуш. типа); -цци, -цце (диал. цудах. типа), которые восходят к продаргинскому -дзе. Как известно, продаргинский -дз в диалектах цудахарского типа перешел в преруптив -цц, а в диалектах урахинского типа он хотя и сохранился в основном без изменения, но в отдельных случаях мог переходить и в, что и отражено в показателе интер-латива.

Говоря о генезисе и этимологии показателя направительного падежа, необходимо отметить, что он является рефлексом показателя старого латива на -д, который был унаследован из общедагестанского праязыка и в таком облике до сих пор сохранился в отдельных наречиях и в некоторых лативных формах тех или иных диалектов. Надо полагать, что этот показатель сопровождался гласным звуком о, о качестве которого мы пока знаем очень мало. Известно только то, что этот исходный гласный, отмечаемый и в других показателях старого латива, на определенном этапе развития даргинского языка выравнивался в -и (в икающих диалектах). После выравнивания перед гласными переднего ряда -д со временем переходит в -дз, который в зависимости от типов диалектов дал -з (диал. акуш. типа) и цц (диалекты цудахарского типа) (Мусаев, 1984: 55–56).

Цураинский говор муиринского диалекта относится цудахарскому типу, поэтому направительный падеж имеет показатель -цци.

Направительный падеж с показателем -цци в цураинском говоре муиринского диалекта даргинского языка выполняет ряд синтаксических функций. Он преимущественно показывает направление, движение предмета в внутрь другого, непустотелого предмета. Данный падеж также оформляет также лицо, которому дают что-либо и к которому обращаются с речью.

Направительный падеж места. Данный падеж на -цци выражает имя места, в которое направлен предмет или куда прибыл предмет:

1. Г1амарли кьаркьа муццарлици кабирхьули сай». – Омар кладет камень в стену».

2. Г1уса сунла юлдашачули азбарлици чарухъун. – «Иса со своими друзьями вернулся во двор».

3. Нуи вац1алициб ккуртта чибабра. – «В лесу я увидел лису».

В цураинском говоре даргинского языка направительный падеж на -цци выступает также как с переходными, так с непереходными глаголами в функции косвенного дополнения:

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. Категория падежа в даргинском языке. Махачкала, 1961.
2. Бокарев Е.А. Синтаксис аварского языка. Москва – Ленинград, 1954.
3. Мусаев М.-С.М. Падежный состав даргинского языка. Махачкала, 1984.
4. Сулейманов А.А. Морфология даргинского языка. Махачкала, 2003.
5. Услар П. Хуркилинский язык. Тифлис, 1892.
6. Ильясов М.В. Фонетические и морфологические особенности цураинского говора даргинского языка. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2008.
7. Ильясов М.В., Габидуллаева П.М. Количественные и порядковые числительные в уркарахском говоре даргинского языка. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 6 (79): 430–432.
8. Гаджиева А.Х. Морфологическая структура и синтаксические функции местных падежей в аварском языке. Диссертация ... кандидата филологических наук. Махачкала, 2012.
9. Чапаева Р.М. Имя прилагательное в нижнемурбинском говоре даргинского языка. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2014; № 3 (28): 98–101.
10. Чапаева Р.М., Мурадова Д.М. Имя числительное в нижнемурбинском говоре даргинского языка. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2015; № 1 (30): 105–108.
11. Герейбеков С.И. Кадарский диалект даргинского языка. Магистерская диссертация. Махачкала, 2018. Available at: <https://stihi.ru/2018/06/08/9148>

References

1. Abdullaev Z.G. *Kategoriya padezha v darginskom yazyke*. Mahachkala, 1961.
2. Bokarev E.A. *Sintaksis avarskogo yazyka*. Moskva – Leningrad, 1954.
3. Musaev M.-S.M. *Padezhnyj sostav darginskogo yazyka*. Mahachkala, 1984.
4. Sulejmanov A.A. *Morfologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2003.
5. Uslar P. *Hurkilinskij yazyk*. Tiflis, 1892.
6. Il'yasov M.V. *Foneticheskie i morfologicheskie osobennosti curainskogo govora darginskogo yazyka*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2008.
7. Il'yasov M.V., Gabidullaeva P.M. *Kolichestvennye i porjadkovye chislitel'nye v urkarahskom govore darginskogo yazyka*. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 6 (79): 430–432.
8. Gadzhieva A.H. *Morfologicheskaya struktura i sintaksicheskie funkicii mestnyh padezhej v avarskom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Mahachkala, 2012.
9. Chapaeva R.M. *Imya prilagatel'noe v nizhnemurbinskem govore darginskogo yazyka*. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i humanitarnye nauki*. 2014; № 3 (28): 98–101.
10. Chapaeva R.M., Muradova D.M. *Imya chislitel'noe v nizhnemurbinskem govore darginskogo yazyka*. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i humanitarnye nauki*. 2015; № 1 (30): 105–108.
11. Gerejbekov S.I. *Kadarskij dialekt darginskogo yazyka*. Magisterskaya dissertaciya. Mahachkala, 2018. Available at: <https://stihi.ru/2018/06/08/9148>

Статья поступила в редакцию 05.12.24

SPATIAL CONFIGURATIONS IN ALEXEY SALNIKOV'S NOVEL "THE PETROVS IN AND AROUND THE FLU". The research undertakes a comprehensive analysis of spatial organization in A.B. Salnikov's novel "The Petrovs in and around the Flu", employing Henri Lefebvre's theoretical framework of social space as its primary analytical lens. The investigation examines the multifaceted phenomenon of spatial modalities within the literary work, specifically focusing on three distinct

dimensions: the alienated perceptual space, the differentiated conceptual space, and the absurdist lived space. Through meticulous examination of the text's spatial organization, this study illuminates the fundamental existential predicaments characteristic of the post-Soviet subject. Of particular scholarly significance is the analysis of influenza's metaphorical function as a catalyst for both societal disorganization and identity destabilization. The research substantiates the proposition that the novel's spatial architecture serves as a complex reflection of contemporary Russian social reality, wherein the Petrov family narrative functions as a microcosmic lens through which to examine the broader mechanisms of social disintegration and cultural metamorphosis within post-Soviet society. The theoretical framework employed herein facilitates a nuanced understanding of how spatial configurations within the text operate as signifiers of broader sociocultural transformations.

Key words: spatial organization, social space, post-Soviet literature, Alexey Salnikov, absurdism, urban space, Henri Lefebvre's theory

Лью Тяньвэй, аспирант, Сунанский университет иностранных языков, г. Сунань, E-mail: lvtianwei123@hotmail.com

ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ АЛЕКСЕЯ САЛЬНИКОВА «ПЕТРОВЫ В ГРИППЕ И ВОКРУГ НЕГО»

Данное исследование посвящено анализу пространственной организации романа А.Б. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него» через призму теории социального пространства Анри Лефевра. В работе рассматривается феномен множественности пространственных модусов произведения: отчужденного перцептивного, дифференцированного концептуального и абсурдистского жилого пространств. Исследование демонстрирует, как через призму пространственной организации текста раскрываются фундаментальные экзистенциальные проблемы постсоветского субъекта. Особое внимание уделяется анализу метафорической функции гриппа как катализатора социальной дезорганизации и кризиса идентичности. В работе обосновывается положение о том, что пространственная структура романа отражает комплексную картину социальной реальности современной России, где через призму семейной истории Петровых раскрываются универсальные механизмы социальной дезинтеграции и культурной трансформации постсоветского общества.

Ключевые слова: пространственная организация, социальное пространство, постсоветская литература, Алексей Сальников, абсурдизм, городское пространство, теория Анри Лефевра

Исследование выполнено при поддержке гранта Сунанского университета иностранных языков (КНР) № 2021BS022 «Исследование постмодерна в романе «Петровы в гриппе и вокруг него»» (《流感周围的彼得罗夫一家》的后现代性研究)

Роман «Петровы в гриппе и вокруг него» А.Б. Сальникова представляет собой уникальный феномен в современном российском литературном процессе, демонстрируя беспрецедентную траекторию художественного и критического признания. Подобно вирусной инфекции, произведение стремительно распространилось в литературном пространстве России, достигнув значительного резонанса как в коммерческом, так и в профессионально-критическом дискурсе. Исключительная рецепция романа подтверждается включением его в шорт-лист премии «Большая книга», получением премии критического сообщества «НОС» и присуждением премии «Национальный бестселлер».

Пандемическая ситуация, обусловленная COVID-19, способствовала актуализации художественной проблематики романа и расширению его рецептивного поля. Значимым этапом в процессе культурной легитимации произведения стала его театральная адаптация в московском театре «Гоголь-Центр» (2020), а последующая кинематографическая интерпретация К.С. Серебренникова, представленная на Каннском кинофестивале (2021), конституировала роман как «настоящее культурное событие» [1, с. 74]. Данные факты не только верифицировали художественную значимость произведения, но и способствовали его интеграции в международный культурный контекст, что подтверждается переводами на китайский, французский, немецкий, итальянский и другие языки.

Литературный критик Г.Л. Юзевский квалифицирует роман как «выдающийся текст и настоящий читательский праздник», акцентируя внимание на его исключительной художественной новизне и отмечая, что «книги такой яркости и новизны по-русски появляются не чаще чем раз в пять лет», при этом подчеркивая, что Сальников пишет «свежо, как первый день творенья» [2]. Очевидна тенденция к канонизации романа в контексте современной российской литературы, где он занимает парадигматическое положение.

Нарративное пространство романа локализовано в Екатеринбурге, где в преддверии новогодних праздников эпидемия гриппа провоцирует социальную дезорганизацию и массовую панику. Центральный персонаж, Петров, совмещающий профессию автомеханика с увлечением карикатурой, в состоянии гриппозной интоксикации, усугубленной алкоголем и просроченными медикаментами, погружается в особое психическое состояние, характеризующееся размыванием границ между реальностью и фантазией, актуальным опытом и ретроспективными переживаниями. Его бывшая супруга, работающая библиотекарем, также находится в измененном болезнью состоянии сознания, сопровождающемся визуализацией сцен насилия. Их сын также вовлечен в патологический процесс. Грипп в романе функционирует как метафорическая конструкция, посредством которой через призму абсурдистского опыта семьи Петровых артикулируются фундаментальные экзистенциальные проблемы постсоветского субъекта: травматический опыт утраты, тревожность и паническое мироощущение.

Феномен романа А.Б. Сальникова как значимого явления современной российской литературы, получившего широкий резонанс в критическом и читательском сообществах, обуславливает необходимость комплексного анализа и актуальность данной работы.

Особый интерес исследованию придает рассмотрение произведения в контексте постпандемической реальности и его влияния на современный культурный процесс. В связи с этим целью является анализ пространственной организации романа «Петровы в гриппе и вокруг него» с использованием методологического аппарата теории социального пространства.

Для реализации поставленной цели необходимо решить задачи, включающие в себя: 1) исследование специфики отчужденного перцептивного простран-

ства в романе; 2) анализ особенностей дифференцированного концептуального пространства; 3) выявление характеристики абсурдистского жилого пространства; 4) определение роли пространственной организации в раскрытии проблематики произведения.

Наиболее релевантным методом для решения подобного вида вопросов является пространственный анализ на основе теории А. Лефевра, структурно-семиотический метод и социокультурный анализ.

Теоретическая значимость работы состоит в развитии методологии анализа современной русской прозы через призму пространственной теории и расширении представлений о способах репрезентации социальной реальности в художественном тексте. Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы в преподавании курсов современной русской литературы, при разработке спецкурсов по теории пространства в литературе, а также в дальнейших исследованиях творчества А.Б. Сальникова.

Новизна исследования заключается в применении пространственной теории Анри Лефевра к анализу современного российского романа, что позволяет выявить новые аспекты в понимании художественной структуры произведения и его социокультурного значения.

Методологической основой исследования послужила пространственная теория А. Лефевра, позволяющая рассматривать пространство как продукт социальной практики в его материальном, духовном и социальном измерениях. В работе применен комплексный подход, сочетающий структурно-семиотический метод анализа художественного текста с элементами социокультурного анализа для выявления специфики отчужденного перцептивного, дифференцированного концептуального и абсурдистского жилого пространства в романе. Материалом исследования послужил роман А.Б. Сальникова «Петровы в гриппе и вокруг него», а также критические работы, посвященные анализу данного произведения.

Пространственная теория французского философа и социолога Анри Лефевра представляет собой фундаментальный методологический подход к исследованию множественности и социальной обусловленности пространства. В концептуальной парадигме Лефевра пространство выступает как продукт социальной практики, одновременно оказывающий детерминирующее воздействие на поведенческие паттерны и когнитивные процессы индивидов [3]. Пространство конституируется как комплексный феномен, интегрирующий материальное, духовное и социальное измерения в их диалектическом взаимодействии, формируя тем самым экзистенциальное пространство человеческого бытия.

Нарративное пространство в романе «Петровы в гриппе и вокруг него» характеризуется перманентной трансформативностью, где различные пространственные модусы интерферируют и накладываются друг на друга, что обуславливает специфическую диффузность, коллажность и фрагментарность художественной структуры произведения. Сальников имплементирует метод коллажа, конструируя магическое пространство, обладающее мозаичной яркостью при одновременной деконструированности и фрагментированности, что эксплицирует неопределенность и дискогерентность болезненного сознания протагониста, детерминированного патологическим состоянием.

В структуре романа каждый пространственный фрагмент обладает особой семантической значимостью, формируя уникальный нарративный континуум, включающий отчужденное перцептивное пространство, дифференцированное концептуальное пространство и абсурдистское жилое пространство.

Отчужденное перцептивное пространство в романе материализуется как объективная реальность. Екатеринбург, топографический локус повествова-

ния, репрезентируется через призму декадентской отчужденности. Урбанистический ландшафт Сальникова выступает безучастным наблюдателем экзистенциального одиночества персонажей. Пространственные доминанты – площади, индустриальные объекты и атомизированные жилые комплексы – функционируют как семиотические маркеры отчуждения. В контексте эпидемиологического кризиса город обретает миазматический характер. Субъекты этого амбивалентного пространства переживают кризис идентичности, при этом локальный нарратив экстраполируется на «постсоветское пространство, панславянское даже» [4].

Троллейбус как рекуррентный элемент пространственной структуры трансформируется в полисемантический символ отчуждения, становясь «транспорт-перевозчиком, медиумом, переносчиком Петрова в иной мир» [5, с. 64]. В этом пространстве протагонист сталкивается с манифестациями абсурда: «Стоило только Петрову поехать на троллейбусе, и почти сразу же возникали безумцы» [6, с. 9], что подтверждается в шестой главе: «Всегда, когда Петров ехал на троллейбусе, к нему приставали какие-нибудь безумцы» [6, с. 273]. Галерея экстравагантных персонажей создает экзистенциальную тревогу, где «каждый вообще совершеннейший психопат» [7].

Катафалк приобретает амбивалентную семантику, трансформируясь в пространство, интенсифицирующее отчуждение. Будучи медиатором между мирами живых и мертвых, он подвергается реконтекстуализации: становится локусом карнавального веселья, где Петров пребывает в лиминальном «состоянии перехода» [8, с. 178].

Дифференцированное концептуальное пространство произведения детерминировано психоэмоциональным состоянием субъекта, сформированным посредством перцептивной и когнитивной обработки экстерналированной реальности. Психологический портрет Петрова характеризуется амбивалентностью, проявляющейся в дихотомии между стремлением к автономизации и экзистенциальным переживанием отчужденности.

В интерперсональных отношениях с Игорем данная амбивалентность эксплицируется через симулянтное притяжение к его свободолобивым установкам при отторжении поведенческих паттернов, что репрезентирует внутриллический конфликт между эмансипацией и страхом утраты социальной идентичности.

Персонаж Сергей функционирует как экстернализованная проекция психической организации протагониста. Его суицидальные интенции репрезентируют фундаментальную экзистенциальную дилемму: стремление к абсолютной свободе парадоксально приводит к самодеструкции личности.

Пространственная организация образа Петровой демонстрирует фрагментацию постсоветского субъекта: за конвенциональной социальной ролью библиотекаря скрывается внутренняя динамика деструктивных интенций, направленных на дестабилизацию социального порядка.

Соматическое состояние (грипп) выступает триггером латентных агрессивных паттернов, проявляющихся в гомцидальных фантазмах (направленных на супруга коллеги, Петрова, собственного ребенка). Данные деструктивные идеи репрезентируют не только индивидуальную психопатологию, но и симптоматику системного социального кризиса постсоветского пространства.

Гриппозное состояние Петрова выступает метафорой его внутренней дисгармонии, тогда как психоэмоциональный статус Петровой отражает социальную эпидемиологию общественного кризиса. Ее психологическое состояние маркирует экзистенциальную тревожность и внутреннюю амбивалентность, характерные для представителей социума в период радикальной трансформации общественной парадигмы.

Фундаментальные социально-экономические пертурбации постсоветского периода обусловили масштабную дезадаптацию населения. Петрова демонстри-

рует типичную для данного периода фрустрацию, характеризующуюся утратой временной перспективы и ощущением беспомощности перед семейной дисфункцией. Эти негативные переживания находят выражение в деструктивных импульсах насильственного характера.

Дихотомия ее духовного пространства символизирует социальную турбулентность постсоветской эпохи и коллективную тревожность периода, отмеченного дезориентацией аксиологических координат и деконструкцией идентификационных механизмов.

Абсурдистское жилое пространство в романе «Петровы в гриппе и вокруг него», рассматриваемое через призму теоретических построений Лефевра о пространстве как продукте социальных интеракций, раскрывается преимущественно через абсурдизацию matrimониальных отношений и кризис маскулинной идентичности.

Матримониальные отношения протагонистов демонстрируют ярко выраженный абсурдистский характер: несмотря на юридическое расторжение брака, супруги продолжают вести совместное домохозяйство и осуществлять родительские функции. Данная модель семейного устройства конфронтует с конвенциональными представлениями о брачно-семейных отношениях, вызывая когнитивный диссонанс у самих участников ситуации: «Когда выяснилось, что Петрова, несмотря на развод, продолжает жить с Петровым, все замерли в недоумении. Петров и тот замер в недоумении. Да и сама Петрова, казалось, тоже замерла. Это был какой-то фантастический, необъяснимый поступок» [6, с. 294]. Абсурдность брачных отношений транслирует не индивидуальную девиацию, а манифестацию всеобъемлющего социального «гриппа», эксплицируя кризис ценностной парадигмы в период радикальных преобразований российского общества.

Маскулинные образы в романе (Петров и Сергей) конституируются через традиционные социальные роли работника и кормильца, что детерминирует ограниченность их профессиональной и социальной мобильности. Профессиональная деятельность Петрова-автомеханика, характеризующаяся рутинностью, формирует экзистенциальную неопределенность относительно перспектив самореализации.

Самодентификация мужских персонажей романа манифестирует комплексную феноменологию экзистенциального кризиса. Дезинтеграция их социального самопозиционирования сопряжена с острым ощущением девальвации собственной значимости, что наиболее ярко иллюстрирует случай Сергея, чьи нереализованные литературные амбиции кульминируют в суициде при участии Петрова.

Эмоционально-волевая сфера персонажей-мужчин демонстрирует выраженную рестриктивность, обусловленную социокультурными императивами маскулинности. Петров, подвергаясь полифакторному стрессу, избирает стратегию интрапсихической переработки проблематики, что приводит к кумуляции подавленного аффекта.

«Феномен писателя Алексея Сальникова», артикулированный Ю.С. Подлубновой [1, с. 69], знаменует значимый этап в современном литературном процессе России. Примечателен растущий интерес к творчеству этого «недооцененного» и «непрочитанного» автора [9]. Согласно проведенному исследованию, в произведении наблюдается конвергенция отчужденного перцептивного, дифференцированного концептуального и абсурдистского жилого пространств. Пространственные фрагменты интегрируются в целостную композицию, конституирующую полифоничный универсум романа. В пространстве эпидемии доминирует атмосфера неопределенности, репрезентирующая постсоветскую российскую действительность. Роман функционирует как рефлексивная призма социальных проблем российского общества.

Библиографический список

1. Подлубнова Ю.С. Алексей Сальников: литературная репутация и персональный бренд. Локальное vs глобальное. *Labyrinth. Теории и практики культуры*. 2022; № 3: 69–78.
2. Юзефович Г. *Безумие и норма, реальность и бред. В трех русских (отличных!) романах*. Meduza, 2017. Available at: <https://meduza.io/feature/2017/09/09/bezumie-i-norma-realnost-i-bred-v-treh-russkikh-otlichnyh-romanah>
3. Бедаш Ю.А. Концепция социального пространства Анри Лефевра. *Вестник ТГПУ*. 2012; № 11 (126).
4. Нет ничего фантастичнее реальности: Алексей Сальников – о своем романе и вокруг него. *Деловой квартал*. 2024. Available at: <https://chel.dk.ru/news/237157113>
5. Стрельникова Н.Д. Опыт прочтения романа «Петровы в гриппе и вокруг него». *Мир русского слова*. 2021; № 1: 63–68.
6. Сальников А. *Петровы в гриппе и вокруг него*. Москва: АСТ, 2018.
7. Писатель Алексей Сальников: Любый роман – это химический эксперимент. *Вслух.ру*. 2024. Available at: https://vsluh.ru/novosti/obshchestvo/pisatel-aleksey-salnikov-lyuboy-roman-eto-khimicheskij-eksperiment_318701/
8. Симкина В.С., Райкова И.Н. Поэтика композиции постмодернистского нарратива. *История и современность филологических наук: сборник научных статей по материалам Международной научной конференции XVI «Виноградовские чтения»*: в 2 т. Москва: Книгодел, 2021; Т. 2.
9. Чепелев В. Непосредственно. О поэтическом генезисе успеха романов Алексея Сальникова. *TextOnly*. 2024. Available at: <http://www.textonly.ru/case/?issue=48&article=39112>

References

1. Podlubnova Yu.S. Aleksey Sal'nikov: literaturnaya reputatsiya i personal'nyj brend. Lokal'noe vs global'noe. *Labyrinth. Teorii i praktiki kul'tury*. 2022; № 3: 69–78.
2. Yuzefovich G. *Bezumie i norma, real'nost' i bred. V treh russkikh (otlichnykh!) romanah*. Meduza, 2017. Available at: <https://meduza.io/feature/2017/09/09/bezumie-i-norma-realnost-i-bred-v-treh-russkikh-otlichnyh-romanah>
3. Bedash Yu.A. Konceptsiya social'nogo prostranstva Anri Lefevra. *Vestnik TGPU*. 2012; № 11 (126).
4. Net nichego fantasmagorichnee real'nosti: Aleksey Sal'nikov – o svoem romane i vokrug nego. *Delovoy kvartal*. 2024. Available at: <https://chel.dk.ru/news/237157113>
5. Strel'nikova N.D. Opyt prochteniya romana «Petroy v grippe i vokrug nego». *Mir russkogo slova*. 2021; № 1: 63–68.
6. Sal'nikov A. *Petrovy v grippe i vokrug nego*. Moskva: AST, 2018.
7. Pisatel' Aleksey Sal'nikov: Lyuboy roman – eto himicheskij eksperiment. *Vsluh.ru*. 2024. Available at: https://vsluh.ru/novosti/obshchestvo/pisatel-aleksey-salnikov-lyuboy-roman-eto-khimicheskij-eksperiment_318701/
8. Simkina V.S., Rajkova I.N. Poetika kompozicii postmodernistskogo narrativ. *Istoriya i sovremennost' filologicheskikh nauk: sbornik nauchnykh statej po materialam Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii XVI «Vinogradovskie chteniya»*: v 2 t. Moskva: Knigodel, 2021; T. 2.
9. Chepelev V. Neposredstvenno. O poe'ticheskom genezise uspeha romanov Alekseya Sal'nikova. *TextOnly*. 2024. Available at: <http://www.textonly.ru/case/?issue=48&article=39112>

Статья поступила в редакцию 23.12.24

Mehrabi Qaysar, assistant professor, Department of Russian Language, Faculty of Literature, Alzahra University (Tehran, Iran), E-mail: qmehrabi@alzahra.ac.ir

THE INFLUENCE OF THE VOICE OF A PARTICIPLE ON PRAGMATIC PERCEPTION OF AN UTTERANCE. At present, the cognitive-pragmatic orientation of the study of language, its operation and perception occupies one of the main roles in linguistic research. In this regard, this paper aims to determine the relationships between the pragmatic perception of an utterance and the use of the active and passive forms of the participle, along with the probability of its substantivation. The study employed corpus analysis, descriptive approach, and comparative analysis of utterances. The obtained results show that when the active voice is used, the presence of a syntactic subject of action, the role of which is played by the semantic subject, is not important for the pragmatic perception of the whole utterance. At the same time, in the passive voice, the semantic object of action, standing in the position of the syntactic subject, is important for pragmatic perception, while the actual semantic subject plays a secondary role. The passive voice of the participle is characterized by the following: the impossibility of excluding the syntactic subject and the absence of the process of substantivation put the semantic object in the center of the utterance in such a way that the real actor (semantic subject) has no influence on the pragmatic composition, which can be used to achieve the speaker's hidden communicative goals.

Key words: utterance perception, participle voice, substantivations, semantic subject, semantic object

Мехраби Кесарь, ст. преп., Университет Альзахра, г. Тегеран, E-mail: qmehrabi@alzahra.ac.ir

ВЛИЯНИЕ ЗАЛОГА ПРИЧАСТИЙ НА ПРАГМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ

В настоящее время когнитивно-прагматическая направленность изучения языка в рамках его восприятия играет одну из главных ролей в лингвистических исследованиях. В связи с этим данная работа нацелена на определение взаимосвязей между прагматическим восприятием высказывания и использованием действительной и страдательной форм залога причастия, наряду с вероятностью его субстантивации. В ходе исследования были использованы корпусный анализ, дескриптивный подход, сравнительный анализ высказываний. Полученные результаты показывают, что при употреблении действительного залога наличие синтаксического субъекта действия, роль которого исполняет семантический субъект, не является важным для прагматического восприятия всего высказывания. При этом в страдательном залоге семантический объект действия, стоящий в позиции синтаксического субъекта, является важным для прагматического восприятия, тогда как действительный семантический субъект играет второстепенную роль. Для страдательного залога причастия характерно следующее: невозможность исключения синтаксического субъекта и отсутствие процесса субстантивации ставят в центр высказывания семантический объект таким образом, что реальное действующее лицо (семантический субъект) не имеет влияния на прагматическую композицию, что может быть использовано в достижении скрытых коммуникативных целей говорящего.

Ключевые слова: восприятие высказывания, залог причастия, субстантивации, семантический субъект, семантический объект

Актуальность исследования определяется следующими обстоятельствами. Одной из наиболее сложных грамматических категорий глагольных форм является залог, представляющий собой отношения между субъектом и объектом, позволяющий осуществлять смещение фокуса с субъекта на объект действия и выражающийся в двух основных формах – действительной и страдательной [1; 2]. Поскольку функция данной грамматической категории реализуется в помещении фокуса на субъекте или объекте действия в рамках бинарной оппозиции [3], в русском языке залог представлен в действительной и страдательной формах [4].

В случае с действительным залогом происходит полное совпадение синтаксической и семантической структур высказывания, поскольку субъект действия находится в позиции подлежащего, а объект – в позиции дополнения: «Художник пишет картину маслом» [1; 3]. И, напротив, при употреблении страдательного залога манифестируется несоответствие семантической и синтаксической структур в связи с тем, что позицию подлежащего начинает занимать объект действия, тогда как субъект действия смещается в позицию дополнения в форме творительного падежа: «Эта картина была написана известным художником» [1; 3].

При этом в русском языке залог свойственен всем глагольным формам, включая как личные глагольные формы, подлежащие спряжению для получения согласования, так и вербоиды, представленные нефинитными формами [5]. Причастия, на которых и сосредоточено данное исследование, также обладают двумя формами залога, указанными выше.

Причастие представляет собой финитную форму глагола, обладающую не только функцией выражения действия, то есть предикативностью, но и функцией выражения состояния, именуемой также атрибутивностью [6]. Так, словосочетание *читающий школьник* с использованием причастия в действительном залоге, с одной стороны, отображает действие и его субъекта, а с другой – является для субъекта описанием. И, напротив, выражение *(самая) покупаемая книга*, содержащее причастие в страдательном залоге, описывает как действие, совершаемое над объектом (книгой), так и характеристику того же объекта. При этом, обладая схожим семантическим функционалом не только с глаголами, но и с прилагательными, причастие может подвергаться субстантивации, то есть выражать субъект или объект действия [6; 7]. Следующие два примера причастий в активном и пассивном залогах находятся в позиции подлежащего, что обеспечивается за счет субстантивации причастия:

- *шатающийся (парень) потерял шапку*;
- *раскачиваемый (зуб) наконец-то выпал*.

В данной работе мы полагаем, что выбор залога причастия, позволяющий осуществлять абсолютность отражения действительности путем действительного залога и относительность ее отражения путем страдательного [1; 8], наряду с вероятностью субстантивации может влиять на прагматическое восприятие со стороны реципиента. Прагматическое восприятие представляет собой восприятие языка в моменте использования, включая как эксплицитные, так и имплицитные смыслы, переносы фокусов между объектом, субъектом и прочими семантическими элементами высказывания [9; 10]. На данный момент область

прагматического восприятия взаимосвязи между субъектом и объектом действия, выражаемой посредством грамматической категории залога в русском языке, с одной стороны, обладает высоким уровнем значимости для понимания прагма-когнитивной работы языка, а с другой – является недостаточно изученной, что обуславливает актуальность настоящей работы.

Таким образом, целью данной работы является рассмотрение взаимосвязи между прагматическим восприятием взаимоотношений субъекта и объекта действия, залогом причастия и процессом субстантивации наряду со смещением фокуса в рамках субъекта и объекта действия.

Для достижения поставленной цели был определен следующий ряд задач: (1) поэтапное создание корпусной выборки из выражений, содержащих причастия, образуемые от наиболее часто используемых в русском языке глаголов; (2) анализ и сравнение полученной выборки причастий в моменте языкового использования.

Настоящее исследование впервые затрагивает вопросы связи между прагматическим восприятием высказывания и бинарностью залога причастий в русском языке, что подчеркивает новизну настоящей работы.

Результаты данного исследования могут быть использованы в качестве основы для дальнейших научных изысканий в области изучения когнитивно-прагматического восприятия речевых актов, получаемого на основании имеющихся в языке бинарных оппозиций, что отражает теоретическую значимость настоящей работы. Практическая значимость же заключается в возможности применения полученной информации для разработки учебно-методических комплексов по изучению русского языка как иностранного, а также для создания учебных пособий по лингвистическим и переводческим дисциплинам.

В качестве методов исследования использовалась комплексная методология, включающая в себя мануальную и корпусную выборки, дескриптивный подход и сравнительный анализ прагмалингвистических элементов высказывания.

В связи с тем, что данное исследование требует рассмотрения как когнитивно-прагматических, так и семантико-синтаксических аспектов высказывания, для его проведения был использован комплексный подход, соединяющий в себе методы, используемые в различных ответвлениях лингвистической науки.

Первый шаг заключался в мануальном отборе десяти наиболее часто используемых глаголов русского языка, способных образовывать причастия в форме как действительного, так и страдательного залога. Данный отбор проводился на основании «Частотного словаря современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка)» [11] с учетом следующих критериев вида, переходности, возвратности и наличия объекта действия:

- глаголы должны быть только переходные, поскольку непереходные глаголы неспособны образовывать причастия страдательного залога, необходимые для проведения сравнительного анализа;
- глаголы должны быть только несовершенного вида, поскольку глаголы совершенного вида неспособны образовывать причастия настоящего времени

Наиболее частотные глаголы в соответствии с критериями исследования и образуемые от них причастия

№ п/п	Инфинитивная форма глагола	Причастие в действительном залоге		Причастие в страдательном залоге	
		Настоящее время	Прошедшее время	Настоящее время	Прошедшее время
1.	иметь	имеющий	имевший	имеемый	имевшийся
2.	видеть	видящий	видевший	видимый	видевшийся
3.	понимать	понимающий	понимавший	понимаемый	понимавшийся
4.	считать	считающий	считавший	считаемый	считавшийся
5.	решать	решающий	решавший	решаемый	решавшийся
6.	давать	дающий	дававший	даваемый	дававшийся
7.	ждать	ждуший	ждавший	ожидаемый	ожидавшийся
8.	рассказывать	рассказывающий	рассказывавший	рассказываемый	рассказывавшийся
9.	рисовать	рисующий	рисовавший	рисуемый	рисовавшийся
10.	читать	читающий	читавший	читаемый	читавшийся

как в действительном, так и в страдательном залоге, которые также являются необходимыми для полноценного проведения исследования;

– глаголы должны быть непременно невозвратными и используемыми совместно с объектом, что является обязательным условием для проведения анализа в отношении смещения фокуса между субъектом и объектом действия [12; 13].

Таким образом, был получен следующий список глаголов, из которых были образованы формы причастий действительного и страдательного залогов в настоящем и прошедшем времени (табл. 1):

Далее создавалась корпусная выборка в рамках основного отдела Национального корпуса русского языка (<https://ruscorpora.ru/>) для каждой из указанных выше формы залога. Всего получилось 15 974 примера.

Следующим шагом стало одновременное проведение дескриптивного и сравнительного анализов полученных высказываний для выявления связи между формой залога причастия, возможностью субстантивации и прагматическим восприятием высказывания.

В ходе данного этапа включенные в корпусную выборку высказывания описывались на предмет помещения фокуса в бинарных связях между субъектом и объектом действия, сравнивались внутри своей глагольной группы, а также по категории формы залога и времени.

Дескриптивный и сравнительный анализы позволили выявить сложную взаимосвязь между залогом причастия, его субстантивацией и прагматическим восприятием речевого акта со стороны слушающего.

В случае абсолютного отражения действительности, как уже было указано выше, семантический субъект и объект действия совпадают. Однако в случае применения страдательного залога к глагольным формам, в том числе и к причастиям, происходит ассиметричное смещение центра с субъекта действия на его объект, что может привести к искаженному прагматическому восприятию со стороны слушателя.

Рассмотрим два следующих примера из корпусной выборки, имеющих схожий семантический субъект действия и одинаковые семантические объект действия и само действие в настоящем времени:

(1) *Читающий классику человек способен мыслить всесторонне в большинстве сложных ситуаций.*

(2) *Читаемая школьниками классика является неотъемлемым элементом школьной программы.*

При сравнении прагматического восприятия выражений с действительным и страдательным залогом в примерах выше можно отметить, что в первом случае фокус нацелен на само действие, обозначенное причастием, тогда как субъект сам по себе становится неважным, что подчеркивает возможность субстантивации причастия даже при наличии субъекта действия, а также возможность переноса фокуса прагматического восприятия не только между субъектом и объектом действия, но и в рамках трехсторонних связей, включающих в себя действие. И, напротив, в случае с использованием того же причастия, но в страдательном залоге такого переноса не происходит:

(3) *Читающий классику способен мыслить всесторонне в большинстве сложных ситуаций.*

(4) *Читаемая школьниками являет неотъемлемым элементом программы.*

(5) *Читаемая классика является неотъемлемым элементом школьной программы.*

Как мы видим, исключение из высказывания семантического и синтаксического субъекта действия несколько не изменило восприятие высказывания с дей-

ствительным залогом причастия. При этом в случае со страдательным залогом такое исключение семантического объекта действия, являющегося в причастной конструкции синтаксическим субъектом, просто невозможно. Однако, как мы можем видеть в пятом примере, исключение именно семантического субъекта (школьников) является возможным и не влияет на прагматическое восприятие высказывания, хоть и исключает вероятность субстантивации в данном случае.

Рассмотрим, как те же процессы восприятия действительного и страдательного залогов работают в случае с прошедшим временем:

(6) *Рассказывавший эту легенду старик выглядел настолько древним, что можно было представить, как он сам участвовал в ней.*

(7) *Рассказывавший эту легенду выглядел настолько древним, что можно было представить, как он сам участвовал в ней.*

Снова исключение семантического субъекта в проекции абсолютного отображения действительности посредством действительного залога причастия в прошедшем времени не повлияло на прагматическое восприятие высказывания. При этом такое исключение вызвало процесс субстантивации причастия. Противоположную картину мы можем увидеть в отношении применения того же причастия, но в страдательной форме залога:

(8) *Рассказывавшаяся мужчиной легенда потрясала воображение собравшихся в круг детишек разного возраста.*

(9) *Рассказывавшаяся мужчиной потрясала воображение собравшихся в круг детишек разного возраста.*

(10) *Рассказывавшаяся легенда потрясала воображение собравшихся в круг детишек разного возраста.*

В случае применения страдательного залога важным для прагматического восприятия остается семантический объект действия или же синтаксический субъект, тогда как семантическому субъекту отводится второстепенная роль.

Изложенное выше позволяет нам сделать следующие выводы. Во-первых, как для действительных, так и для страдательных конструкций причастия важным для прагматического восприятия является семантический объект действия, тогда как семантический субъект может исключаться в обоих вариантах без потери значения при прагматическом восприятии высказывания со стороны слушателя. Во-вторых, смещение фокуса на семантический объект действия путем применения страдательного залога причастия приводит к еще большей фиксации на семантическом объекте, а значит, существует высокая доля вероятности, что субъект не зафиксирован в памяти слушающего, что может быть использовано в персуазивных целях со стороны говорящего. В-третьих, первые два пункта позволяют нам заявлять, что семантический объект действия является центром прагматического восприятия в конструкциях с причастиями, хоть и исключает возможность субстантивации причастия.

Данная статья отображает результаты исследования взаимосвязи между применением действительной или страдательной форм залога причастия на особенности прагматического восприятия высказывания со стороны слушателя, которые показывают, что в случае с действительным залогом наличие или отсутствие синтаксического субъекта действия не влияет на прагматическое восприятие высказывания со стороны реципиентов. Однако для страдательного залога причастия ситуация представляется диаметрально противоположной: невозможность исключения синтаксического субъекта и отсутствие процесса субстантивации ставят в центр высказывания семантический объект таким образом, что реальное действующее лицо (семантический субъект) не имеет влияния на прагматическую композицию, что может быть использовано в достижении скрытых коммуникативных целей говорящего.

Библиографический список

- Булычева Е.А., Орлова А.И. О точности критериев в типологии грамматических категорий в современном удмуртском языке. *Ежегодник финно-угорских исследований*. 2009; № 1: 71–74.
- Воробьев С.А. Актуализация грамматического концепта «Залог» в современном английском языке. *Вестник Псковского государственного университета*. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2014; № 4: 120–123.

3. Панова Г.И., Антонов В.П. О возможной интерпретации категории залога в русском языке. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2021; № 2 (36): 62–66.
4. *Русский язык. Энциклопедия*. Москва: АСТ-ПРЕСС ШКОЛА, 2020.
5. Годизова З.А., Кокоева З.С. Грамматическая категория залога в осетинском языке (в сопоставлении с русским языком). *Известия СОИГСИ*. 2016; № 19 (58): 77–86.
6. Рассадин В.И. К вопросу о субстантивации причастий в калмыцком и русском языках. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2013; № 7-2: 39–41.
7. Лутфуллина Г.Ф. Выражение категории одновременности причастиями в русском языке. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 3: 796–801.
8. Некрасова И.М. Пассивная конструкция в аспекте синтаксической семантики. *Гуманитарные исследования. История и филология*. 2021; № 4: 75–84.
9. Гусейнова Т.С. Восприятие фразеологических трансформ в свете коммуникативно-прагматического аспекта (на материале публицистического дискурса). *Мир науки, культуры и образования*. 2022; № 2 (93): 301–303.
10. Диль А.В., Голикова И.А. Семантическое поле лексики тактильного восприятия в англоязычных рекламных текстах. *Ученые записки Санкт-Петербургского университета управления и экономики*. 2021; № 1 (73): 38–42.
11. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). Москва: Азбуковник, 2009.
12. Кондрашова О.В., Шельдешова И.В. Лингвометодические проблемы изучения русского причастия в иноязычной аудитории. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2020; № 30: 123–129.
13. Копров В.Ю. Категория залога в семантико-функциональной грамматике русского, английского и венгерского языков. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018; № 30: 81–86.

References

1. Bulychева E.A., Orlova A.I. O tochnosti kriteriev v tipologii grammaticheskikh kategorij v sovremennom udmurtskom yazyke. *Ezhegodnik finno-ugorskikh issledovaniy*. 2009; № 1: 71–74.
2. Vorob'ev S.A. Aktualizatsiya grammaticheskogo koncepta «Zalog» v sovremennom anglijskom yazyke. *Vestnik Pskovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Social'no-gumanitarnye nauki. 2014; № 4: 120–123.
3. Panova G.I., Antonov V.P. O vozmozhnoj interpretatsii kategorii zaloga v russkom yazyke. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2021; № 2 (36): 62–66.
4. *Russkij yazyk. 'Enciklopediya*. Moskva: AST-PRESS ShKOLA, 2020.
5. Godizova Z.A., Kokoeva Z.S. Grammaticheskaya kategoriya zaloga v osetinskom yazyke (v sopostavlenii s russkim yazykom). *Izvestiya SOIGSI*. 2016; № 19 (58): 77–86.
6. Rassadin V.I. K voprosu o substantivatsii prichastij v kalmyckom i russkom yazykah. *Aktual'nye problemy humanitarnykh i estestvennykh nauk*. 2013; № 7-2: 39–41.
7. Lutfullina G.F. Vyrazhenie kategorii odnovremennosti prichastiyami v russkom yazyke. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; Т. 16, № 3: 796–801.
8. Nekrasova I.M. Passivnaya konstruktsiya v aspekte sintaksicheskoy semantiki. *Gumanitarnye issledovaniya. Istoriya i filologiya*. 2021; № 4: 75–84.
9. Guseynova T.S. Vospriyatie frazeologicheskikh transform v svete kommunikativno-pragmaticheskogo aspekta (na materiale publicisticheskogo diskursa). *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 301–303.
10. Dil' A.V., Golikova I.A. Semanticheskoe pole leksiki taktil'nogo vospriyatiya v angloязычных reklamnykh tekstakh. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo universiteta upravleniya i ekonomiki*. 2021; № 1 (73): 38–42.
11. Lyashevskaya O.N., Sharov S.A. Chastotnyy slovar' sovremennogo russkogo yazyka (na materialakh Nacional'nogo korpusa russkogo yazyka). Moskva: Azbukovnik, 2009.
12. Kondrashova O.V., Shel'deshova I.V. Lingvometodicheskie problemy izucheniya russkogo prichastiya v inoyazychnoy auditorii. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2020; № 30: 123–129.
13. Kopro V.Yu. Kategoriya zaloga v semantiko-funktsional'noy grammatike russkogo, anglijskogo i vengerskogo yazykov. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhtkul'turnaya kommunikatsiya. 2018; № 30: 81–86.

Статья поступила в редакцию 01.12.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-409-412

Mussau-Ulianishcheva E.V., Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Faculty of Humanities and Social Sciences, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: catalina37@yandex.ru

Skudnyakova E.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (the First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: elenaskudnakova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6975-1852>

Ivanova S.S., senior lecturer, Department of Russian Language 1, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: svetlana-ivanova@yandex.ru

SPEECH MODELS OF REQUEST REALIZATION IN RUSSIAN LANGUAGE. A request is one of the most pervasive and widespread speech genres in various types of interpersonal and public discourses. Being an expression of the addressee's goal-setting, it differs from a demand in that it contains a certain degree of voluntariness of cooperation for the addressee. At the same time, the manifestation of the admissibility of this or that degree of voluntariness is an unexplored issue, which became the basis for this study. Using a comprehensive methodology, including descriptive approach, questionnaires, analysis of utterance structure and comparative approach, it is possible to classify speech patterns of request realization in Russian, as well as to reveal the relationship between the speech pattern and the degree of voluntariness admissibility of following the addressee's goal-setting on the part of the addressee.

Key words: speech pattern of request, speech strategy, indirect request, direct request, modality

Е.В. Муссау-Ульянищева, канд. ист. наук, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: catalina37@yandex.ru

Е.В. Скуднякова, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «К.Г. Московский государственный университет технологий и управления имени Разумовского (Первый казачий университет)», г. Москва, E-mail: elenaskudnakova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-6975-1852>

С.С. Иванова, доц., Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: svetlana-ivanova@yandex.ru

РЕЧЕВЫЕ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСЬБЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Просьба является одним из наиболее перазивных и распространенных речевых жанров в различных видах межперсональных и публичных дискурсов. Являясь выражением целеполагания адресанта, она отличается от требования тем, что содержит в себе определенную степень добровольности кооперации для адресата. При этом проявление допустимости той или иной степени добровольности является неизученным вопросом, что и стало основанием для данного исследования. С использованием комплексной методологии, включающей дескриптивный подход, анкетирование, анализ структуры высказывания и сопоставительный подход, удалось классифицировать речевые модели реализации просьбы в русском языке, а также выявить взаимосвязь между речевой моделью и степенью допустимости добровольности следования за целеполаганием адресанта со стороны адресата. Авторы делают вывод о том, что стратегия косвенной просьбы включает в себе шесть видов речевых моделей с разным уровнем ограничения добровольности целеполагания адресата. Степень допущения будет варьироваться в зависимости от вида предложения, наличия эпистемической модальности, выраженной глаголом *мочь* в разных формах, наличия сослагательной частицы *бы* и вспомогательного глагола *хотеть*. Данный вид стратегии в большинстве случаев используется независимо от социального статуса и дистанции между коммуникантами.

Ключевые слова: речевая модель просьбы, речевая стратегия, косвенная просьба, прямая просьба, модальность

Актуальность исследования определяется рядом факторов. Начиная со второй половины прошлого века, ознаменованной рождением прагматического ответвления и появлением теории вежливости [1], процесс коммуникативной реализации просьбы вызывает особый интерес отечественных и зарубежных ученых из различных сфер гуманитарных наук, включая лингвистику, социологию и психологию [1–5].

Просьбу можно охарактеризовать как целеполагание адресанта в отношении действий или поведения другого человека, отображаемое, с одной стороны, как волеизъявление, а с другой – как побуждение к определенному комплексу действий, отношений или поведений в рамках добровольного сотрудничества [4; 6].

Просьба представляет собой отдельный жанр с определенным набором речевых моделей, реализуемый в различных видах публичных и межперсональ-

ных дискурсов и обладающий собственными необходимыми для манифестации условиями коммуникативной ситуации наряду с объективизацией говорящими определенных мыслей и чувств [7]. Несмотря на наличие жанра просьбы практически во всех языках и его pervasивности в публичных и межперсональных дискурсах, речевые модели ее реализации могут различаться в зависимости от принятых в культуре социальных норм и правил [8]. Несмотря на наличие общих правил вежливой интеракции, культурные особенности все же имеют свое влияние на речевое поведение коммуникантов, выражаясь в выборе определенных коммуникативных стратегий, формирующих речевые модели [9; 10]. При этом прагматическая реализация речевых моделей жанра просьбы в русском языке, зачастую связанная с имплицитными значениями, формируемыми за счет конвенционализации коммуникативных стратегий, является на настоящий момент недостаточно изученной областью, что отражает актуальность данной работы.

Одним из концептов, неизученных на настоящий момент, является взаимосвязь между целеполаганием адресанта и степенью добровольности кооперации, предоставляемой адресатом. Так, цель данного исследования заключается в рассмотрении степени допущения добровольности следования адресата за целеполаганием адресанта в отношении действий первого, отражаемой путем выбора определенной речевой модели в рамках коммуникативной стратегии для реализации жанра просьбы.

Для достижения данной цели нами был поставлен ряд задач: (1) постановка условий в рамках положения и близости коммуникантов для реализации просьбы; (2) составление вопросов для анкетирования, нацеленного на получение языкового материала исследования; (3) классификация полученного языкового материала в зависимости от коммуникативных стратегий и речевых моделей реализации просьбы; (4) определение взаимосвязи между речевой моделью и степенью допущения добровольности следования за целеполаганием адресанта.

Решение поставленных задач требовало комплексности используемых методов исследования, включавших в себя дескриптивный подход для постановки условий реализации просьбы, анкетирование, а также анализ структуры высказывания и сопоставительный подход для выполнения классификации и определения взаимосвязей.

Теоретическая значимость настоящей работы заключается в возможности дальнейшего применения полученных результатов в исследованиях, посвященных реализации различных междискурсовых жанров. Также полученные данные могут быть использованы при создании различных учебно-методических комплексов, нацеленных на преподавание русского языка иностранным студентам, что подчеркивает практическую значимость исследования.

На настоящий момент не были проведены исследования, нацеленные на изучение взаимосвязи между выбором речевой модели в рамках коммуникативной стратегии в русском языке и степенью допущения добровольного следования за целеполаганием адресанта, что определяет новизну настоящей работы.

Данное исследование включало в себя три основных этапа: подготовка к анкетированию, сбор языковых данных посредством анкетирования и анализ полученного языкового материала.

Рассмотрим структуру первого этапа. Для подготовки к анкетированию необходимо было осуществить установку коммуникативных ситуаций, в которых реализуется речевой жанр просьбы путем применения дескриптивного подхода.

Как уже упоминалось ранее, речевой жанр просьбы является pervasивным для большинства культур и видов дискурса [2; 4; 5; 8], поэтому для установки коммуникативных ситуаций мы в первую очередь опирались на критерии положения участников коммуникации и дистанции между ними, на основании которых уже подбирались те или иные виды коммуникативной среды.

Коммуникативная ситуация представляет собой коммуникативный акт в рамках определенной среды, характеризующийся целью ситуации и особенностями участников коммуникации [11; 12]. Статус коммуникантов представляет собой положение участников коммуникации в социально-культурной среде, опре-

деляемое в соответствии с набором таких критериев, как возраст, должность, имущество и прочее [12; 13]. Дистанция между участниками коммуникации рассматривается в рамках бинарной оппозиции, подразумевающей отношения на основании социальных статусов – близкие и дальние [12]. С учетом перечисленных выше критериев было получено 6 коммуникативных ситуаций, отображенных в табл. ниже (табл. 1).

Отбрав комплекс коммуникативных ситуаций, мы перешли к созданию вопросов, необходимых для проведения анкетирования. В отношении каждой из ситуаций было сформулировано задание в следующей форме:

– *Представьте себя в разговоре с ... (соответствующий адресат из таблицы выше). Вам нужно попросить ... (коммуникативная ситуация из таблицы выше), как бы Вы это сделали. Напишите Вашу просьбу в формате письменной речи.*

Все шесть заданий (по одному на каждую коммуникативную ситуацию), были помещены в форму Google для опросов.

После этого анкета была опубликована, и на основании полученных ответов нами был получен языковой материал для завершающего этапа исследования. На задания ответили 90 респондентов, являющихся совершеннолетними носителями языка обоих полов. Полученный языковой материал анализировался на предмет выявления структуры высказывания, которые в дальнейшем классифицировались в подгруппы по речевым моделям и группы по речевым стратегиям путем применения сопоставительного анализа. Последним шагом стало выявлением связи между речевой моделью реализации жанра просьбы и степенью допущения добровольности выполнения целеполагания адресанта.

Анкетирование, проведенное среди 90 респондентов, совершеннолетних носителей русского языка, позволило нам проанализировать 540 высказываний-просьб в различных межперсональных дискурсах.

Прежде всего необходимо отметить, что, согласно теории речевых актов [14], существует два основных вида просьб – прямые и косвенные. В первом случае выражение просьбы и сама иллюция вербального прошения являются эксплицитными, тогда как во втором просьба реализуется имплицитно [15; 16]. К прямым речевым актам просьбы будут относиться те, где иллюция видна всем сторонам коммуникации в прямой речевой модели:

Прошу Вас пройти вот за то место.

Такой вид просьб является довольно редким. Особенностью их является эксплицитная иллюция с перформативным глаголом, имеющим значение *просить* [10].

Большее же количество просьб реализуется посредством множества вариаций имплицитных речевых моделей, где отсутствует перформативный глагол, отображающий действие говорящего со значением *просить* [15; 16]:

Не мог бы ты принести мне чай?

Так, проводя классификацию на стратегии, мы можем сделать разделение на стратегию прямой просьбы и стратегию косвенной просьбы. Рассмотрим речевые модели из каждой группы, которые удалось классифицировать из полученного материала.

Стратегия прямой просьбы. Начнем с прямого речевого акта просьбы. Стоит отметить, что никто из респондентов, участвовавших в анкетировании, не использовал прямого речевого акта просьбы при наличии такого критерия коммуникативной ситуации, как близкая дистанция, такие просьбы выполнялись только в косвенной форме.

При этом прямые речевые акты просьбы более были распространены для отношений, где существует разница в статусах между коммуникантами:

(1) *Прошу Вас остаться после работы сегодня. Нужно обязательно сдать отчет* (Коммуникативная ситуация 1: Начальство обращается с просьбой к подчиненному).

(2) *Прошу Вас отпустить меня сегодня пораньше, мне нужно к стоматологу* (Коммуникативная ситуация 3: Подчиненный обращается с просьбой к начальству).

Таблица 1

Варианты коммуникативных ситуаций для составления анкеты на получение данных по речевым моделям жанра просьбы

№ п/п	Статус участников коммуникации		Дистанция между участниками коммуникации	Коммуникативная ситуация
	Адресант	Адресат		
1.	Высокий	Низкий	Далекая	Начальник – подчиненный: Просьба задержаться на работе после окончания трудового времени
2.	Высокий	Низкий	Близкая	Родитель – ребенок: Просьба помыть посуду после ужина за всеми членами семьи
3.	Низкий	Высокий	Далекая	Подчиненный – начальник: Просьба отпустить с работы пораньше
4.	Низкий	Высокий	Близкая	Ребенок – родитель: Просьба отпустить на ночевку к другу/подруге
5.	Равный	Равный	Далекая	Коллега – коллега: Просьба подменить на работе
6.	Равный	Равный	Близкая	Друг – друг: Просьба сходить вместе на выставку

(3) *Хочу попросить Вас отпустить меня сегодня пораньше, мне очень нужно уйти* (Коммуникативная ситуация 3: Подчиненный обращается с просьбой к начальству).

(4) *Хочу попросить тебя подменить меня сегодня, у меня есть срочное дело. А я за тебя в следующий раз отработаю* (Коммуникативная ситуация 5: Коллега обращается с просьбой к коллеге).

Эксплицитная иллюстрация прямой просьбы выражалась респондентами в двух вариантах перформативной конструкции: «*прошу вас/тебя*» и «*хочу попросить вас/тебя*». Такие модели являются более нацеленными на достижение желаемого путем их эксплицитности, что снижает уровень допущения добровольности кооперации. Это означает, что адресант оставляет адресату меньше свободы для самостоятельного выбора. Также необходимо обратить внимание на наличие деонтической модальности в прямых просьбах между коммуникантами с дальней дистанцией, представленной за счет внедрения таких лексических единиц, как *надо*, *необходимо*, *имеется срочность* и прочие. Как и любой вид модальности, деонтическая модальность представляет собой вербальное выражение отношения говорящего к окружающей реальности [17]. Однако ее особенностью является отображение обязательности, этичности, моральности и обязательств в отношении того или иного действия или явления [13; 18].

Поскольку применение деонтической модальности напрямую связано с отображением обязательств в отношении действий или объектов, к которым происходит референция высказывания, речевые модели, включающие в себя данный вид модальности, отображают необходимость следования за целеполаганием адресанта, а значит, они являются ограничителями добровольности со стороны адресата.

Так, в стратегию прямой просьбы входят повествовательные речевые модели, содержащие повествовательные предложения с перформативными конструкциями «*прошу тебя/вас*» или «*хочу попросить тебя/вас*», нацеленные на сжатие допустимого уровня добровольности в осуществлении коммуникации между участниками с дальней дистанцией, а также подкрепленные деонтической модальностью, выражающей обязательность следования за целеполаганием адресанта.

Стратегия косвенной просьбы. Обратимся к группе, выраженной стратегией косвенной просьбы. В первую очередь важно отметить, что в случае со стратегией прямой просьбы респонденты использовали только повествовательные предложения, тогда как в случае со стратегией косвенной просьбы используются побудительные и вопросительные конструкции.

Побудительная речевая модель просьбы. Рассмотрим просьбы, реализуемые в речевой модели с побудительным компонентом, представленным в форме императива:

(5) *Задержитесь сегодня, пожалуйста, на пару часов* (Коммуникативная ситуация 1. Начальство обращается с просьбой к подчиненному).

(6) *Помой, пожалуйста, посуду* (Коммуникативная ситуация 2. Родитель обращается с просьбой к ребенку).

(7) *Опустите, пожалуйста, меня сегодня пораньше. У меня назначен прием к врачу* (Коммуникативная ситуация 3. Подчиненный обращается с просьбой к начальству).

(8) *Мам, сегодня у Машки пижамная вечеринка. Отпусти меня, пожалуйста, к ней с ночевкой* (Коммуникативная ситуация 4. Ребенок обращается с просьбой к родителям).

(9) *Подмени меня, пожалуйста. Очень надо* (Коммуникативная ситуация 5. Коллега обращается с просьбой к коллеге).

Единственным отличием такого вида просьбы от требований является наличие лексической единицы *пожалуйста*. При этом, несмотря на наличие данной лексической единицы, высокая схожесть с требованиями значительно снижает добровольность следования за целеполаганием адресанта за счет императивности глагола, представляющего собой основную цель, которую стремится достичь говорящий. Важным является тот факт, что подобные побудительные конструкции использовались реципиентами со всеми вариациями различия статусов коммуникантов и дистанции между ними.

Теперь обратимся к вопросительным конструкциям. Такие конструкции были представлены как в положительной форме, так и в отрицательной. Начнем с рассмотрения положительной формы речевой модели просьбы. Здесь также можно выделить две подгруппы: с модальностью и без модальности в самом вопросительном предложении. Такие безмодальные вопросы выражают форму предположения в отношении реальности, что говорит о нацеленности адресанта на достижение его целеполагания, а значит – снижают уровень добровольности кооперации:

(10) *Помоешь посуду? Мы все устали* (Коммуникативная ситуация 2. Родитель обращается с просьбой к ребенку).

(11) *Подменишь меня сегодня, пожалуйста? Я за тебя в следующий раз отработаю* (Коммуникативная ситуация 5. Коллега обращается с просьбой к коллеге).

При этом статус участников коммуникации и дистанция между ними не имели влияния на выбор подобной речевой модели.

В случае же модальности для вопросительных речевых моделей положительной формы реципиентами была выбрана эпистемическая модальность, выражаемая глаголом *мочь* в различных формах.

Эпистемическая модальность также является отражением говорящего к окружающей его действительности, однако в противопоставление к деонтической модальности эпистемическая модальность представляет собой возможность или вероятность какого-либо действия или явления [18; 19; 20]. Рассмотрим примеры вопросительной речевой модели просьбы в положительной форме с наличием эпистемической модальности:

(12) *Можете задержаться сегодня? Дело срочное* (Коммуникативная ситуация 1. Начальство обращается с просьбой к подчиненному).

(13) *Можешь помыть посуду после ужина?* (Коммуникативная ситуация 2. Родитель обращается с просьбой к ребенку).

(14) *Можете отпустить меня сегодня пораньше?* (Коммуникативная ситуация 3. Подчиненный обращается с просьбой к начальству).

(15) *Можно я уйду сегодня раньше?* (Коммуникативная ситуация 3. Подчиненный обращается с просьбой к начальству).

(16) *Можно я сегодня останусь у подружки?* (Коммуникативная ситуация 4. Ребенок обращается с просьбой к родителям).

(17) *Можешь отпустить меня на ночевку к Свете? Ее родители будут за нами следить* (Коммуникативная ситуация 4. Ребенок обращается с просьбой к родителям).

(18) *Можешь сходить со мной на эту выставку?* (Коммуникативная ситуация 6. Друг обращается с просьбой к другу).

Эпистемическая модальность, используемая в положительной форме вопросительной речевой модели просьбы, в отличие от использования безмодальных вопросов, выражает возможности и вероятности осуществления какого-либо действия или события в будущем, что указывает на более высокий уровень допустимости добровольности по отношению следования за целеполаганием адресанта. При этом статус и дистанция между коммуникантами также не имели никакого значения.

Наибольшую группу составили вопросительные речевые модели отрицательной формы. Они также имели модальную и безмодальную формы. К тому же глагол отрицательной формы в таких вопросительных конструкциях нацелен на то, чтобы увеличить уровень добровольной кооперации в достижении целеполагания адресанта:

(19) *Не задержитесь сегодня?* (Коммуникативная ситуация 1. Начальство обращается с просьбой к подчиненному).

(20) *Не помоешь посуду? Там совсем немного* (Коммуникативная ситуация 2. Родитель обращается с просьбой к ребенку).

(21) *Ты не подменишь меня сегодня? Очень нужно* (Коммуникативная ситуация 5. Коллега обращается с просьбой к коллеге).

(22) *Не сходишь со мной на выставку в выходные?* (Коммуникативная ситуация 6. Друг обращается с просьбой к другу).

Еще более допускающими свободу для адресата в достижении целеполагания адресанта являются вопросительные речевые модели отрицательной формы с использованием эпистемической модальности в сослагательном наклонении посредством использования глагола *мочь* для второго лица и сослагательной частицы *бы*:

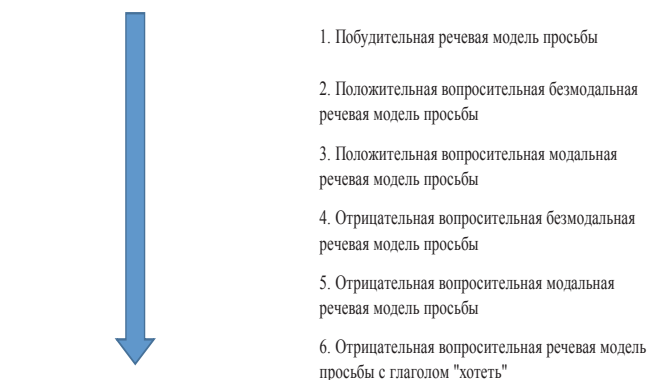
(23) *Не могли бы Вы задержаться сегодня? Нам нужно срочно подготовить заказ* (Коммуникативная ситуация 1. Начальство обращается с просьбой к подчиненному).

(24) *Ты не мог бы помыть посуду? У меня еще слишком много дел?* (Коммуникативная ситуация 2. Родитель обращается с просьбой к ребенку).

(25) *Не могли бы Вы отпустить меня сегодня пораньше? Очень нужно* (Коммуникативная ситуация 3. Подчиненный обращается с просьбой к начальству).

(26) *Не мог бы подменить меня сегодня?* (Коммуникативная ситуация 5. Коллега обращается с просьбой к коллеге).

Максимальное ограничение добровольности



Максимальное допущение добровольности

Рис. 1. Градация допущения добровольности речевых моделей стратегии косвенной просьбы

Наиболее свободными в отношении добровольности действий реципиента являются отрицательные вопросительные модели, где вспомогательным глаголом в отрицательной форме является глагол *хотеть*, реферирующий к желаниям адресата. Важным является тот факт, что подобные речевые модели могут использоваться коммуникантами с высоким или равным статусом по отношению к адресатам низшего или равного статуса:

(27) *Не хочешь помыть посуду после ужина?* (Коммуникативная ситуация 2. Родитель обращается с просьбой к ребенку).

(28) *Не хочешь подменить меня сегодня?* (Коммуникативная ситуация 5. Коллега обращается с просьбой к коллеге).

(29) *Не хочешь сходить со мной на выставку? Мне одной скучно* (Коммуникативная ситуация 6. Друг обращается с просьбой к другу).

Таким образом, на основании полученных результатов целесообразным является составление градационной схемы допущения добровольности следования за целеполаганием адресанта для стратегии косвенной просьбы в связи с разнообразием используемых в ее рамках речевых моделей (рис. 1).

Так, наиболее ограничивающими являются стратегия прямой просьбы, представленная повествовательной речевой моделью с использованием кон-

струкций «прошу тебя/вас» и «хочу попросить тебя/вас», а также побудительная речевая модель в рамках стратегии косвенной просьбы. При этом наиболее допускающую речевую модель представляет собой отрицательная вопросительная речевая модель просьбы с глаголом *хотеть*.

Таким образом, мы провели исследование, классифицирующее речевые модели просьбы в русском языке. На основании полученных результатов можно сделать несколько выводов. Так, стратегия прямой просьбы объединяет в себе один основной вид речевой модели, представленной как повествовательная речевая модель просьбы, и применяется в рамках дальней дистанции между коммуникантами всех видов статусов, при этом не являясь распространенной для коммуникации на близкой дистанции. Напротив, стратегия косвенной просьбы включает в себе шесть видов речевых моделей с разным уровнем ограничения добровольности целеполагания адресата. Степень допущения будет варьироваться в зависимости от вида предложения, наличия эпистемической модальности, выраженной глаголом *мочь* в разных формах, наличия сослагательной частицы *бы* и вспомогательного глагола *хотеть*. Данный вид стратегии в большинстве случаев используется независимо от социального статуса и дистанции между коммуникантами.

Библиографический список

1. Brown P., Levinson S.C. *Politeness. Some universals in language*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1988.
2. Дьякова Л.Н., Стернин И.А. Жанр разговора по душам и русская авторская песня. *Жанры речи*. 2005; № 4: 273–279.
3. Дюркгейм Э. *Социология. Ее предмет, метод, предназначение*. Москва, 1995.
4. Которова Е.Г. Модель речевого поведения «просьба» в русском и немецком языках: сопоставительное исследование. *Жанры речи*. 2016; № 1 (13): 65–77.
5. Модже Д.Х. Просьба в современной русской речи в не прямой форме. *Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика*. 2014; № 3: 175–182.
6. Ильина Ю.Н., Цывунина Н.А. Речевой жанр «просьба» в практике обучения русскому языку как иностранному. *Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук*. 2021; № 3 (19): 39–44.
7. Маслова А.Ю., Бабушкина М.А. О функции метакоммуникативного побудительного высказывания в аспекте соблюдения речевых норм. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 12 (48): 43–45.
8. Бабкина П.С. Вопросительное предложение как грамматический способ выражения не прямой просьбы (на материале русского и китайского языков). *Вестник Полоцкого государственного университета. Серия А: Гуманитарные науки*. 2022; № 2: 55–61.
9. Алухтина Н.Н. Речевые акты просьбы и ответа в различных лингвокультурах. *Записки Горного института*. 2010; № 187: 304–307.
10. Зенкова Т.Л. Стратегии вежливости в русском и английском языках (на примере отказа, просьбы и извинения). *Инновационная наука*. 2023; № 4-1: 37–40.
11. Закария А.К. Понятие «коммуникативная ситуация» на примере ситуации предложения. *Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология*. 2023; № 8: 28–43.
12. Бутова А.В. Средства саморепрезентации респондента в коммуникативной ситуации интервью. *Иностранные языки в контексте межкультурной коммуникации*. 2020; № XII: 23–27.
13. Горбачевская С.И., Леонтьева В.А. Способ выражения деонтической модальности в текстах разных жанров (на материале немецкого языка). *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2021; № 1: 42–51.
14. Austin J.L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
15. Риехакяйнен Е.И. Методы изучения речевого акта просьбы: психолингвистический подход в сопоставлении с социолингвистическим. *Социо- и психолингвистические исследования*. 2017; № 5: 132–137.
16. Россихина М.Ю., Икатова И.И. Прагматические аспекты уместного вербального поведения в речевых актах просьбы. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2020; № 3: 32–40.
17. Бекирова Л.И., Бекиров Р.А. Деонтическая модальность в крымскотатарском и арабском языках. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2023; Т. 9, № 4: 116–123.
18. Griffiths P., Cummins Ch. *An introduction to English semantics and pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017.
19. Бокале П. Дейксис, эпистемическая модальности и ирреальность в русском языке. *Этнопсихолингвистика*. 2019; № 2: 24–37.
20. Сафина А.Р. Теоретические аспекты изучения эпистемической модальности и эвиденциальности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2016; № 9-2 (63): 142–145.

References

1. Brown P., Levinson S.C. *Politeness. Some universals in language*. Cambridge, New York, New Rochelle, Melbourne, Sydney: Cambridge University Press, 1988.
2. D'yakova L.N., Sternin I.A. Zhanr razgovora po dusham i russkaya avtorskaya pesnya. *Zhanry rechi*. 2005; № 4: 273–279.
3. Dyurkgejm E. *Sociologiya. Ee predmet, metod, prednaznachenie*. Moskva, 1995.
4. Kotorova E.G. Model' rechevogo povedeniya «pros'ba» v russkom i nemeckom yazykah: sopostavitel'noe issledovanie. *Zhanry rechi*. 2016; № 1 (13): 65–77.
5. Modzhe D.H. Pros'ba v sovremennoj russkoj rechi v nepryamoj forme. *Vestnik RUDN. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2014; № 3: 175–182.
6. Il'ina Yu.N., Cyvunina N.A. Rechevoj zhanr «pros'ba» v praktike obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu. *Vestnik Syktyvskarskogo universiteta. Seriya humanitarnykh nauk*. 2021; № 3 (19): 39–44.
7. Maslova A.Yu., Babushkina M.A. O funkcii metakommunikativnogo pobuditel'nogo vyskazyvaniya v aspekte soblyudeniya rechevykh norm. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 12 (48): 43–45.
8. Babkina P.S. Voprositel'noe predlozhenie kak grammaticheskij sposob vyrazheniya nepryamoj pros'by (na materiale russkogo i kitajskogo yazykov). *Vestnik Polockogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya A: Gumanitarnye nauki*. 2022; № 2: 55–61.
9. Aлухтина Н.Н. Rechevyje akty pros'by i otveta v razlichnyh lingvokul'turah. *Zapiski Gornogo instituta*. 2010; № 187: 304–307.
10. Zenkova T.L. Strategii vezhlivosti v russkom i anglijskom yazykah (na primere otказа, pros'by i izvinieniya). *Innovacionnaya nauka*. 2023; № 4-1: 37–40.
11. Zakaria A.K. Ponyatie «kommunikativnaya situacija» na primere situacii predlozheniya. *Vestnik RGGU. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya*. 2023; № 8: 28–43.
12. Butova A.V. Sredstva samoreprezentacii respondentov v kommunikativnoj situacii interv'yu. *Inostrannye yazyki v kontekste mezhkul'turnoj kommunikacii*. 2020; № XII: 23–27.
13. Gorbachevskaya S.I., Leont'eva V.A. Sposob vyrazheniya deonticheskogo modal'nosti v tekstah raznykh zhanrov (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. 2021; № 1: 42–51.
14. Austin J.L. *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press, 1975.
15. Riehakajnen E.I. Metody izucheniya rechevogo akta pros'by: psiholingvisticheskij podhod v sopostavlenii s sociolingvisticheskim. *Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya*. 2017; № 5: 132–137.
16. Rossihina M.Yu., Ikatova I.I. Pragmaticheskie aspekty umestnogo verbal'nogo povedeniya v rechevykh aktakh pros'by. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2020; № 3: 32–40.
17. Bekirova L.I., Bekirov R.A. Deonticheskaya modal'nost' v krymskotatarskom i arabskom yazykah. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2023; T. 9, № 4: 116–123.
18. Griffiths P., Cummins Ch. *An introduction to English semantics and pragmatics*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2017.
19. Bokale P. Deiksis, 'epistemicheskaya modal'nosti i irreal'nost' v russkom yazyke. *Etnopsiholingvistika*. 2019; № 2: 24–37.
20. Safina A.R. Teoreticheskie aspekty izucheniya 'epistemicheskogo modal'nosti i 'evidencial'nosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 9-2 (63): 142–145.

Статья поступила в редакцию 06.12.24

Omarova Z.S., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Dagestan Philology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zainabguni@mail.ru

THE INANIMATE WORLD OBJECTS PERSONIFICATION PECULIARITIES AND ABSTRACT CONCEPTS IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV. The article examines characteristic features of personification of inanimate objects and abstract concepts in Rasul Gamzatov's poetry. Attention is paid to the importance of relevant points when analyzing this Dagestan culture outstanding figure creative heritage. Their consideration is based on structural, semantic, descriptive and comparative analysis, as well as the use of data contained in the specialized literature. The research defines aspects of personification of inanimate natural objects in the poet's works. As another research task, the author evaluates the most characteristic features of R. Gamzatov's use of personification technique on abstract concepts in his elegies, sonnets, octagons and ordinary poems. These directions are also complemented by consideration of such use in relation to live objects. In addition, it turns out by what means this writer implements this technique in all these cases.

Key words: Rasul Gamzatov, poetry of Dagestan, personification, objects of living world in Dagestan poetry, objects of inanimate world in Dagestan poetry, abstract concepts in Dagestan poetry

З.С. Омарова, канд. филол. наук, доц., декан факультета дагестанской филологии ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zainabguni@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРСНИФИКАЦИИ ОБЪЕКТОВ НЕЖИВОГО МИРА И ОТВЛЕЧЁННЫХ ПОНЯТИЙ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА

В статье исследуются характерные признаки персонификации объектов неживого мира и отвлечённых понятий в поэзии Расула Гамзатова. Прежде всего, внимание уделяется соответствующим моментам при анализе творческого наследия этого выдающегося деятеля дагестанской культуры. Их рассмотрение производится на основании структурного, семантического, описательного и сопоставительного анализов, а также привлечения данных, содержащихся в специальной литературе. Исходя из этого, устанавливаются, например, основные аспекты персонификации предметов неживой природы в творчестве данного поэта. Далее в качестве ещё одной исследовательской задачи автором была определена попытка оценить наиболее характерные черты использования Р. Гамзатовым приёма персонификации отвлечённых понятий в элегиях, сонетах, восьмистишиях и обычных стихотворениях. Данные направления дополняются также рассмотрением основных аспектов использования такового применительно к объектам живой природы. Кроме того, выясняется, при помощи каких именно средств поэт реализует этот приём во всех перечисленных случаях.

Ключевые слова: Расул Гамзатов, поэзия Дагестана, персонификация, объекты живого мира в дагестанской поэзии, объекты неживого мира в дагестанской поэзии, отвлечённые понятия в дагестанской поэзии

Актуальность темы статьи заключается в том, что языковые средства выражения экспрессивности несут образную, эмоциональную и текстообразующую функции [1]. К таким средствам относится и приём персонификации, который в литературе характеризуется как наделение животного и растительного мира, отвлечённых понятий, неодушевленных предметов и явлений природы человеческими свойствами, их представление в лицах (И.А. Дибиров, М.А. Дубовицкая, О.В. Монастырская, З.С. Омарова, Н.П. Филатова, О.Н. Шопалова).

В поэзии Расула Гамзатова персонификация строится на основе метафоры-олицетворения, когда объекты неживого мира и отвлечённые понятия как бы очеловечиваются, приписывая им эмоциональные и интеллектуальные свойства человека. Особо интересной разновидностью персонификации является приписывание человеческих качеств отвлечённым понятиям и природным явлениям – любви, природе, последствиям эмоциональных состояний человека (например, слезам), частям тела человека (в данном случае на метафору накладывается метонимия) и т. д. Использование приёма персонификации придаёт поэтической речи Расула Гамзатова личностный характер, способствует созданию живых образов на основе авторских образных ассоциаций. Следовательно, рассмотрение данной тенденции в его творчестве имеет ключевое значение с точки зрения понимания наиболее существенных особенностей творчества этого одного из выдающихся деятелей культуры Республики Дагестан.

Цель настоящей статьи, таким образом, заключается в освещении наиболее характерных черт персонификации объектов неживого мира и отвлечённых понятий в поэзии Расула Гамзатова.

Задачи, каковые с необходимостью должны быть решены для её достижения, включают:

- исследование того, как в творчестве интересующего нас поэта персонифицируются предметы неживой природы;
- изучение особенностей использования Р. Гамзатовым приёма персонификации отвлечённых понятий;
- рассмотрение основных аспектов применения такового применительно к объектам живой природы;
- выяснение, при помощи каких именно средств поэт реализует этот приём во всех перечисленных случаях.

При этом широко использовались следующие методы исследования: изучение специальной литературы; структурный, семантический, описательный и сопоставительный анализы.

Научная новизна статьи состоит в исследовании того, как в творчестве Р. Гамзатова персонифицируются предметы живой и неживой природы, отвлечённые понятия.

Теоретическая значимость – в освещении наиболее значимых черт соответствующего процесса.

Практическая значимость заключается в рассмотрении средств и методов, к которым прибегает интересующий нас поэт при использовании приёма персонификации.

В связи с темой настоящего исследования прежде всего обращают на себя внимание объекты неживой (=неодушевлённой) природы, которые персонифицируются в результате приписывания им способности выражать эмоции и переживания, свойственные человеку, говорить, думать.

Достаточно интересный приём персонификации материнской шали в поэме «Песня о матери» описывается в статье С.М. Магомедовой, в которой, в частности, отмечается: «Символ черного платка настолько значим, что местами в поэме Расула Гамзатова «Эбелалье кеч1» («Песня о матери») повествование ведётся от имени одушевленного черного платка, к которому обращается поэт и с которым ведет диалог, т. е. черный платок играет роль живого персонажа: ср.: Дидаса пашманаб шибго бугодай? «Есть ли что печальней меня?!» [2]. Поэт относится к этим предметам как к разумным существам, умеющим страдать, печалиться, радоваться и т. д. Такие примеры персонификации встречаются в элегиях, сонетах, восьмистишиях и обычных стихотворениях Расула Гамзатова.

Дун т1ураниги, ц1ад дида кьочана.
Хоть я и убежал, дождь меня поцеловал.

К1альан пайда гьеч1ин
Гьёб [берзул кьат1ра] нахье уна.
Не видя смысла говорить со мной,
Она [слезинка], отвернувшись, уходит [3].

В части примеров в качестве средства персонификации употребляются глаголы речи (=говорения): к1альазе «говорить, разговаривать», гаргардизе «говорить, общаться», бицине «сказать», гьаризе «просить», гьикьизе «спросить», семизе «упекать, ругать», абизе «сказать», ц1ехезе «спрашивать», гьардезе «просить», кьацандизе «спорить», гьедаризе «клясться» и др.

Такие глаголы образуют антропоцентрическое культурно-семантическое пространство, выступают в качестве средств создания образности и выполняют эмоциональную функцию. Субъектами говорения выступают слова типа рогьел «утро», т1угьдузул кьац1и «букет цветов», берзул кьат1ра «слезинка глаза», расал «волосы», сонал «годы [прожитые]», бакь «солнце», моц1 «звезда» и т. д.

Гьедин бач1ун рогьел, рагун гордогун,
Гаргадула дунгун шибаб нухалда.
Так приходит утро, открыв окно,
И каждый раз говорит со мною.

Гирун, гирун ана маг1ил гараби,
Гаргадилел руго гьел Хучбариде:
Бич1ч1ана гьезул мац1 гьав гьидальбаса.
Покатились слезинки [из глаз невесты],
Они обращаются к Хочбару:
Понял их язык гьидатлинец этот.
(из поэмы о Хочбаре)

Дур бадиб бетараб цо маг1ил горо
Гарадана дида, гъеб дур г1айибин.
В твоих глазах застывшая одна слеза
Сказала мне, что я виноват.

Дир бот1рол каралъул кьер свэрараб рас
Семана: Гъаб дуца гъабураб бугин.
Твоих волос поседевший локон
Упрекнул, что в этом я виноват [3].

Как свидетельствуют приведённые примеры, лирический герой поэмы о Хочбаре как бы вступает в диалог со слезинками невесты чужой или любимой женщины (=жены), с поседевшими её волосами, с наступившим утром, которого поэт просит беречь любимую.

Щибаб рогылида дица гъарула
Дуе роххел, хинлти, дуй сагълти, сонал.
Гъарула ц1унейин мун йигеб куцаль,
Квешлти, унти, херлти лъазе тогеян.

Каждое [наступившее] утро я прошу
Для тебя радости, тепла, здоровья, долгих лет.
Прошу беречь тебя такой, как есть,
Не дать почувствовать зла, болезней и старости [3].

Концептообразующий глагол гъаризе «просить» в поэтических произведениях Расула Гамзатова используется достаточно продуктивно. В качестве ещё одного примера с глаголом говорения гъаризе «просить» можно привести следующий отрывок:

Мун гъайигун дир гъасда	Как ты родилась, у моего очага,
Маргъабаца гъарана:	Сказки попросили,
Гъайбатайги йик1айин,	Чтобы прекрасной [ты] стала
Ч1ух1арайги йик1айин.	И красивой [ты] стала [3].

Метафоры, на основе которых произошла персонификация, соотносятся с разными кодами культуры – с телесным, антропным, природным, с растительным и т. д.

Особенно часто приём персонификации используется в тех случаях, когда языковые средства соотносятся с природным кодом культуры, когда поэт вступает в диалог с явлениями природы: ц1ад «дождь», г1ор «река», карачелал «волны», ральпад «море»:

Гъале гъанжеги гордахъ	Вот и сейчас у окна
Гаргадилеб буго ц1ад.	Разговаривает дождь.
(Из восьмистиший).	
Чвахун унеб г1оралда	У реки, журчащего,
Гъикъулеб буго дица.	Я спрашиваю [о жизни].
Г1ораль жаваб гъабула	Река отвечает,
Жиб бижараб къуруг1ан	Что чем скалы, где она рождается,
Берцинаб бак1 гъеч1илан.	Нет красивее места.
(Из восьмистиший).	

Амма шамхалида карачелабаз,
Нижеда лъаларин лъазе гъабуна.
Но волны ответили шамхалу,
Что они об этом не знают.
(Из поэмы о Хочбаре).

Маг1арухъа пулел гъураз бицинч1о,
Гъалбал кир хут1арал, кин гъараниги.
Ветры, дующие с гор, не сказали,
Где же задержались гости [свадебные].
(Из поэмы о Хочбаре) [3].

Персонифицируются не только слова с природным, но и с зооморфным и растительным кодами культуры: названия объектов животного и растительного мира наделяются человеческими свойствами: умениями говорить, общаться, вступать в диалог с поэтом (прием, характерный для Расула Гамзатова): х1ан-ч1ал «птицы», гъут1би «деревья», хурдул «травы», т1угъдул «цветы» и т. д.

Т1аде мун яч1ана, киналго х1анч1ал,
Нильеда к1алъана жиб-жиб гъот1ода.
Ты пришла, и все птицы
С нами заговорили на всех ветках.
(Из восьмистиший).

Ракъварал г1иц1ал гъут1бузВысохшие голые деревья
Ц1ехола гъаб ракъалда.Спрашивают у земли,
Жидер пахруяб рет1ел, Их нарядная одежда
Щай гъансиниб бугебан.В каком сундуке хранится?
(Из элегий).

Авлахъго г1енеккана...	Весь луг прислушался...
Г1одор реч1алел хурдул	Вянущие на нем травы
Хал гъабун руго гъезухъ.	Следят за всем происходящим.

Т1ассан роржунел х1анч1и	Летающие сверху птицы
Руго гъасде к1алъалел.	Разговаривают с ним [3].

Персонификация небесных светил используется как поэтический прием. При этом расширяется валентность названий небесных светил, используемых в сочетании с глаголами говорения или эмоционального состояния в переносных метафорических значениях: ц1ваби «звезды», зобал «небеса», бакъ «солнце» и др.

Ц1ваби г1одулеп руго,	Звезды плачут,
Лъихъ г1одулеп ругел дол?	По ком же они плачут?
	(Из восьмистиший).

Зобалазда гъикъана,	У небес [я] спросил,
Рогъунебго гъеч1ишан?	Что же не наступит рассвет?
	(«Эбелалъе кеч1» – «Песня о матери»).

Дица т1адеги вахъун,	Я поднявшись,
Гъеб бакъуда гъикъана.	Об этом у солнца спросил.
	(Ахирияб багъа» – «Последняя цена»).

Гъес [Хочбарица] ц1абзада ц1ар абич1ого,
Ц1ехолеб бук1ана бикал х1акъальулъ.
Он [Хочбар], у звезд, не называя имени,
Спрашивал о дочери нуцала.
(Из поэмы о Хочбаре) [3].

В формировании приёма персонификации принимают участие слова разных лексико-семантических групп [4]. В этом смысле персонификация, можно сказать, является достаточно характерным для стиля и языка поэтических произведений Расула Гамзатова изобразительно-выразительным средством [5].

Так, например, кроме перечисленных выше существительных в сочетании с глаголами говорения используются названия земли, различных предметов (саг1ат «часы», нуц1би «двери родного дома») и помещений, ментально и эмоционально связанных с поэтом (родной дом, родная школа), родных гор (муг1рул) и т. д.:

Дир школалъ гъикъула	Моя школа спрашивает
Гъудулзабазул рахъаль	О моих друзьях [школьных].
	(Из восьмистиший).

Рукъаль гъикъулеб буго,	Дом [родительский] спрашивает,
Дур вацал кир таралин.	Где оставил братьев,
Дица бицунеб буго:	Я, отвечая, рассказываю:
Пашманлъуда мина-ригъ.	Дом родной в печали.
	(Из восьмистиший).

Рукъаль гъикъулеб буго,	Дом родной спрашивает,
Эмен кив хут1араван.	Где отец остался?
	(Из восьмистиший).

Дунги саг1атги руго	Я и часы
Цоцада гаргадилел	Беседуем вдвоем.
	(«Саг1атилгун гаргар» – «Разговор с часами»).

Нуц1бузда дун гъардола,	Дверей я прошу,
Гъудулзабаз рагъеян.	Чтобы друзьям открывались.
	(Из восьмистиший).

Амма нахъа тарал муг1руз абула,
Маг1арулав, дуца бит1ун гъабуял.
Но оставленные позади горы говорят,
Что ты, аварец, правильно поступил.
(Из поэмы о Хочбаре).

Горы протянули мне цветы:
Пой [говорят], коль знаешь красоты причину.
(Из восьмистиший) [3].

Значительный интерес для поэтики произведений Расула Гамзатова представляет приём персонификации отвлечённых понятий, что в дагестанской поэзии свойственно именно ему и придаёт его произведениям философское осмысление того, что окружает человека в этом сложном мире с разными морально-нравственными ценностями [4]. Такие строки использованы, например, в коротких стихах и восьмистишиях Расула Гамзатова.

Дида гъит1инаб мех,	Я вижу время детства,
Бихула бельханхулеб.	Как оно смеется.
	(Из восьмистиший).

Дида херлти бихулаЯ старость вижу	
Ургъалида, пашманго.В печали, в раздумьях.	
	(Из восьмистиший).

Особенно показательны в этом плане достаточно яркие фрагменты из поэмы «Ахирияб багъа» – «Последняя цена»:

Бач1уна г1асияб ццин, Приходит гнев,
Цабиги кьирцизарун. Скрипя зубами.

Тушманлъяль гьикъула Вражда спрашивает
Гьудуллъяльул багъа. О цене дружбы.

Хвелаль гьикъулеб буго, Смерть спрашивает,
Г1умру, дур багъа щибан. Какова цена жизни.

Бач1ун ч1ола гьереси, Садится рядом обман,
Гьим-гьидула гьёб сверухъ. Усмехается, глядя вокруг [3].

Использование слов в переносных метафорических значениях в целях персонификации иногда приводит к образованию семантически несовместимых сочетаний, построенных на основе так называемого принципа алогизма [1]. Здесь мы имеем дело со смещённым употреблением метафорического глагола, когда формально он связан с одним словом, а логически – с другим:

свакараб пашманлъя гьимулёб буго
улавшая печаль [=женщина-мать] улыбаётся.

(«Эбелальё кеч1» – «Песня о матери») [3].

Использование приёма персонификации приводит в тому, что объекты растительного мира изображаются как умеющие по-человечески переживать, выражать эмоции. Свойство быть в определенном эмоциональном состоянии с человека переносится на объекты растительного мира:

Т1угьдул кьезе мун гьеч1о,
Гьел пашманго реч1ч1ана.
Нет тебя, чтоб подарить цветы,
Цветы печально завяли [3].

Нередко в поэтических дискурсах, в которых реализуется приём персонификации, поэтом используется императивная форма глагола, дающая возможность «вступить в беседу» [2]. При помощи форм повелительного наклонения со значением просьбы Расул Гамзатов обращается к цветам, раннему утру, капелькам дождя на стекле, к прожитым годам и т. д.:

Гьаб гордул ц1ералда ц1адул кьат1раби,
Къаси нужей бокьун щиб бугеб бице.
Капельки дождя на стекле окна,
Что вы сегодня хотите, скажите.
(Из элегий).

Г1одор ч1ая, дир сонал,
Щибжой нужер бук1араб?
Садитесь-ка, мои года,
Что с вами-то было?

Бице гьел кверазул ва гьелпул гьурмал,
Гьоркьоб щибго тоге, кинабго бице.
Расскажите об этих руках, о ее лице,
Ничего не оставляя, обо всем расскажите [3].
[Обращение к букету цветов].

Библиографический список

1. Медведева Е.А. *Языковые средства выражения семантики интенсивности в произведениях А.П. Чехова о детях и для детей*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Ростов-на-Дону, 2001.
2. Магомедова С.М. Лексико-семантические и лингвокультурологические особенности сравнений как средств создания образа женщины в поэзии Р. Гамзатова. *Вестник Дагестанского государственного университета*. Серия 2: Гуманитарные науки. 2014; № 3: 115–119.
3. Гамзатов Р.Г. *Собрание сочинений*: в 8 т. Махачкала: Советский писатель, 1987.
4. Омарова З.С., Дибиров И.А. Средства актуализации концепта «война» в лирике Расула Гамзатова. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2024; № 4: 74–86.
5. Дубовицкая М.А., Монастырская О.В., Филатова Н.П., Шаповалова О.Н. Синестезия и персонификация в художественном тексте: лингвостилистический аспект. *Неофилология*. 2022; Т. 8, № 31: 512–519.

References

1. Medvedeva E.A. *Yazykovye sredstva vyrazheniya semantiki intensivnosti v proizvedeniyah A.P. Chehova o detyah i dlya detej*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2001.
2. Magomedova S.M. Leksiko-semanticheskie i lingvokul'turologicheskie osobennosti sravnenij kak sredstv sozdaniya obraza zhenschiny v po'ezii R. Gamzatova. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Gumanitarnye nauki. 2014; № 3: 115–119.
3. Gamzatov R.G. *Sobranie sochinenij*: v 8 t. Mahachkala: Sovetskij pisatel', 1987.
4. Omarova Z.S., Dibirov I.A. Sredstva aktualizacii koncepta «vojna» v lirike Rasula Gamzatova. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 4: 74–86.
5. Dubovickaya M.A., Monastyrskaya O.V., Filatova N.P., Shapovalova O.N. Sinesteziya i personifikaciya vхудожественном тексте: lingvostilisticheskij aspekt. *Neofilologiya*. 2022; Т. 8, № 31: 512–519.

Статья поступила в редакцию 28.11.24

УДК 811.111.25

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-415-419

Perederii S.N., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Philology and Teaching Methodology of the Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: s-peredery@mail.ru
Trofimenko A.A., teaching assistant, Department of Philology and Teaching Methodology of the Humanitarian and Pedagogical Academy, Branch of V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: atrofka@mail.ru

SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF COLLOQUIALISMS OF L.A. FILATOV'S FAIRY TALE IN VERSE "THE TALE OF SOLDIER FEDOT, THE DARING FELLOW" INTO ENGLISH. The article considers the translation of colloquialisms as a tool for conveying the social and national specificity, imagery and color of a literary work, as well as the author's style. The research presents the colloquial vocabulary of the play (fairy tale in verse) by L.A. Filatov "The Tale of Soldier Fedot,

the Daring Fellow", which is classified by its composition and divided into phonetic, word-formation, morphological, semantic and formal-semantic types. The work presents the productive translation techniques used in the English verse by A.S. Vagapov, among which the leading ones are stylistic neutralization, omission, semantic development, the use of functional analogues, addition, generalization and specialization. The study is based on the methods of continuous sampling, random sampling, the descriptive method and the methods of comparative and contextual analysis. The article concludes that when translating the fairy tale "About Fedot the Strelets, the Daring Fellow" into English, the translator managed to partially convey the humor inherent in the original. Nevertheless, the national flavor (and hence the brightness of the images and the fairy-tale vividness), which is largely conveyed due to phonetic, word-formation, morphological and semantic colloquialisms, was lost.

Key words: literary colloquialism, fairy tale in verse "The Tale of Soldier Fedot, the Daring Fellow", composition of colloquialisms, stylistic neutralization, omission, semantic development, functional analogue

С.Н. Передерий, канд. филол. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: s-peredery@mail.ru

А.А. Трофименко, асс., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУ ВО «КФУ имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: atrofka@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ СКАЗКИ В СТИХАХ Л.А. ФИЛАТОВА «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК

В данной работе перевод просторечий рассматривается как инструмент передачи социальной и национальной специфики, образности и колорита литературного произведения, а также авторского стиля. В исследовании представлена просторечная лексика пьесы (сказки в стихах) Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца», которая классифицирована по своему составу и делится на фонетическую, словообразовательную, морфологическую, семантическую и формально-семантическую. Приводятся продуктивные переводческие приемы, использованные в переводе на английский язык А.С. Вагাপова, среди которых ведущими являются стилистическая нейтрализация, опущение, смысловое развитие, использование функциональных аналогов, дополнение, генерализация, конкретизация. В основе исследования лежат методы сплошной и случайной выборки, описательный метод, методы сопоставительного и контекстуального анализа.

Ключевые слова: литературное просторечие, сказка в стихах «Про Федота-стрельца, удалого молодца», состав просторечий, стилистическая нейтрализация, опущение, смысловое развитие, функциональный аналог

Актуальность данного исследования определяется тем, что на сегодняшний день вопрос адекватного перевода остается одной из центральных задач филологической науки и требует специальных знаний в целом ряде ее областей и смежных дисциплин: переводоведении, лексикологии, стилистике, прагматике, культурологии, литературоведении, психолингвистике и пр. Перевод заключается в своеобразном перекодировании исходного текста, созданного в системе языка-оригинала, в текст на языке перевода и всегда преследует конкретную цель, определяющуюся исследователями как репрезентация текста оригинала (С.В. Тюленев) [1], осуществление передачи содержания текста при сохранении его смысла (Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин) [2], межъязыковая трансформация текста оригинала (Л.С. Бархударов) [3], передача информации за счет языковых средств (О.С. Ахманова) [4], создание эквивалента оригинального текста (В.С. Виноградов) [5]. Очевидно, что при создании иноязычных репрезентаций текста его эквивалентность оригиналу будет условной именно ввиду непреодолимых несоответствий двух языковых систем на разных уровнях. Тем не менее перевод должен стремиться к преодолению этих несоответствий и максимально возможной приближенности к оригиналу. Во многом сложности, связанные с получением адекватного перевода, обусловлены культурно-историческими и социально-территориальными особенностями, которые находят свое отображение в безэквивалентной лексике и выражениях разной степени устойчивости, чьи референциальные значения в определенной мере расходятся со значениями их эквивалентов в языке перевода. Средства языка перевода также ограничены не только в силу формальных (структурных, морфологических, грамматических, синтаксических) особенностей, но и по причине стилистических особенностей текста (жанровая принадлежность, регистр и пр.). Все это целесообразно учитывать на практике при подборе максимально эффективных инструментов перевода. Таким образом, проведение исследования в сопоставительном ключе с учетом функционально-стилистических, формальных и семантических признаков лексических единиц является продуктивным и обеспечивает достижение цели данного исследования.

Цель работы заключается в изучении способов перевода литературных просторечий и выявлении наиболее продуктивных приемов их перевода.

Задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели, включают выявление особенностей просторечия как функциональной лексической единицы, определяющих трудность его перевода; классификацию просторечий по ряду признаков; проведение сплошной и случайной выборки материала исследования; классификацию материала исследования по совокупности фонетических, словообразовательных, морфологических, семантических и формально-семантических признаков; сопоставительный анализ и выявление фактических и наиболее продуктивных способов перевода просторечий.

Для решения задач исследования используются методы сплошной выборки, случайной выборки, сопоставительного и контекстуального анализа, описательный метод.

Научная новизна статьи заключается в изыскании взаимосвязи между лексическими признаками просторечий и особенностями их перевода, в частности первые определяют сложность решаемой задачи.

Теоретическая значимость определяется разработкой лексического подхода к переводу просторечий в рамках функций, выполняемых литературными просторечиями в тексте.

Практическая значимость состоит непосредственно в опыте проведения сопоставительного анализа русскоязычного оригинала и англоязычного перевода, который дает возможность подсвечить ограниченность переводческого арсенала при переводе специфической эмоционально и культурно-маркированной лексики (просторечий) и выявить наиболее эффективный инструментарий для выполнения поставленной задачи.

В отечественной науке исследованием эволюции, статуса, формальных признаков и функций просторечной лексики занимались многие авторитетные ученые, в частности С.И. Ожегов [6], Ю.С. Сорокин [7], Ф.Ю. Гужва [8], Н.Н. Кохтев [9], Л.П. Крысин [10], Ф.П. Филин [11], К.А. Войлова [12], А.И. Горшков [13], В.В. Химик [14]. А.А. Евстигина указывает на нелитературность, несистемность и ненормативность просторечной лексики и выделяет собственно просторечную и грубо-просторечную лексику [15]. М.В. Холодкова рассматривает просторечие как социолингвистическое явление, обозначает его противопоставленность языковой норме, при этом оставляя за ним право на соответствие функциональной, или коммуникативной норме; также исследователь выделяет переходные слои жаргонно-просторечной, диалектно-просторечной и разговорно-просторечной лексики [16]. Ю.В. Шпыг, делая упор на лексикологический подход, отмечает, что, по мнению ряда исследователей, в частности Ю.С. Сорокина, Ф.П. Филина и Л.А. Капанадзе, можно выделить отдельную категорию так называемых литературных просторечий, эмоционально-экспрессивных единиц нижнего речевого регистра, использование которых является эстетически мотивированным и реализуется в публицистических и художественных произведениях [17].

В последнее время феномену литературного просторечия уделяется все больше внимания, что отражается в появлении новых исследований, посвященных переводу лексических единиц нижнего речевого регистра в художественной литературе, в частности перевод просторечий рассматривается в работах Н.В. Кормилиной и Н.Ю. Шугаевой [18], А.М. Артемовой [19], И.В. Герасименко и А.Г. Бурдиной [20].

Объектом данного исследования также служат литературные просторечия. В основе работы лежит предложенный М.В. Холодковой принцип классификации просторечий по ряду признаков: 1) формальных (фонетические, словообразовательные, морфологические); 2) семантических (просторечные в переносном значении); 3) формально-семантических (грубые, экспрессивные просторечные существительные и прилагательные с усиленной степенью качества). Такая классификация позволяет более рационалистически взглянуть на материал, сгруппировать его и проследить применяемые стратегии перевода в отношении просторечий разного типа.

Материалом исследования выступают просторечные лексические единицы (литературные просторечия) из пьесы (сказки в стихах) Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» [21] и их перевод на английский язык. Для анализа использован перевод А.С. Вагাপова [22]. Пьеса стилизована под русскую народную сказку, и использование в ней просторечной лексики создает эффект непредсказуемости, комичности как на уровне персонажей (несоответствие использования сниженной экспрессивной лексики статусу большинства персонажей), так и на лексическом уровне за счет сочетания лексических единиц, относящихся к разным регистрам (высокому и низкому). В целом представляется, что оригинальность пьесы заключается именно в успешном языковом эксперименте, гибридизации нормативной лексики и лексики, которая относится к просторечной

коммуникативной норме. В частности, в сказке представлены просторечия, различные по составу.

Сказка «Про Федота-стрельца, удалого молодца» представляет собой образец языковой стилистической игры, нарратив носит нарочито просторечный характер, за счет чего решаются несколько задач: 1) сеттинга (места и времени); 2) создание образности (подражание народной сказке); 3) демонстрация контраста между нейтральной и возвышенной лексикой (юмористический эффект). В рамках исследования методом сплошной выборки были отобраны следующие просторечия:

– **фонетические (60):** вообще, энто (энтому), в ём, цельный, сурьезной, смысл, аглицкий, аль, ишо, сображаю, воопче-то, ежели, жисть, чаво, кабы, невсурьез, в Расее, куды, какаву, антрес, ходют, до тыщи, распужала, гешпанский, по брлянту, не варянт, отседова, у ей, шпенка, обчественность, перепужались, добер, на скольких, вашеблагородь, хранцуз, Хранция, обчем, предо мною, сумлеваться, наскрозь, фициальный, те (тебе), чаво-то, севодня, хоша, карахтер, кажный, у табе, деколоном, таперича, кияня, колефтив, пуцай, сполнил, социальный, интригал, отойдем-ко, сымает, спортмилась;

– **словообразовательные (41):** беспреренно, завсегда, избыть, Федотушко, Федька, буде, хужей, издала, звон, даве, инако, помру, народец, прознают, зазря, от напряга, в ейном соке, хоть вынай тебя, хошь, Маня, вчерась, пяток, умишко, мыслишка, гож, нонича, спробуй, неча, волосья, ужасть, задаром, обтерписся, порумяньше, погущей, евойною, серчай, таковской, тоща, лютей, не кажем виду, целехоньким;

– **морфологические (34):** с Гавай, на лужку, в дому, в уму, смогешь, должен, скрасть, не влязь, по сту шук, от одеколону, обнаружил повреждению, докладай, заглотнет, атташей, шуткую, дохлого мыша, сольфеджию, с балкону, подь, пыхают огнем, вынь да положь, хотишь, едарь, мрут, из ножон, кажись, робяты, на насекомой, по мордам, с путя, меды, совещанию, охочий;

– **семантические (164):** урод, в парше, жрать подавай, сморчок, башка с кулачок, смотрит как язвенник на редьку, дребедень, оттяпает башку, закуска, мосол, братец, чай, лаптем щи хлебаю, загубили на корню, дружок, еозят, баба, без врак, не светит ни шиша, пирушка, башкой ослаб, в свою дуду, балабоню, как полвесла, зыркает, подлюка, стибрить, в один присест, рот зашей, выгоню эзашей, пожрать талант, как попка, окаянная душа, потрескаться недурен, дурында, сплавлю, цыц, дуреха, враз отважу, аккурат, собака, захворал, шасть, брякнулся, ей-ей, намени, отцарился, умыкнути, куян, втихаря, кумекал, мысли скисли, полно, расшугай, шибко грамотный, стервец, молеа начнет трубить, страшает, расшибись, не вионо ни хрена, башку укорочу, в лапы палачу, клечет, шею бычит, лютеует, не кручинься, старый хрыч, дюжих молодца, прилер, колер, ухарь, хавет, изалялся, штырь ему в забрало, на руку опасный, зараза, браток, обмишулился чуток, на харчах, дурню, начищу рыло, искать управу, смурной, еношитися, стал с лица, подлец, носы утер, простак, башкой варить мастак, так твою растак, голуба, хуже горькой редьки, позарез, не гунди, солпи бахромой, в обимку с кручиной, глядишь сычом, оприч, раздавил бы гниду, ядрена вошь, мытарил душу, катись, оглоушить, оплошал, мозги не скипидарь, коровья морда, сиганула, башку себе продуй, обалдуй, хрумкает, на бюлютне, морочить мозги, губы дуть, затеяли вертеж, черта лысого найдешь, копить, невелик, не зыцки, соколик, ум потерял, толсто-мордина, от упыря, паразит, харю, старый черт, сверчок ты дохлый, ни гу-гу, смердит, очумела, постылый, кобенясь, балда, друг мой ситный, паршивей, хандря, смазали лыжи, посылы пожиге, скачет козлом, покалякать, старый бес, брякнешь, помяты гурьбой, вот те крест, пруд пруди, срамной, охальник, распишу под хохлому, осерчал, подсобить, черт бы его подрал, опосля дождя в четверг, дурило из дурил, вашу мать, от дерьма, клепать, обормотов, съезжу в рыло, обмарал, кареу, отороль берет, дуба дам, ни рожна, отродясь;

– **формально-семантические (3):** огромный, с голодухи, подлючесть. Ввиду обширного материала, полученного в результате сплошной выборки, был проведен сопоставительный анализ просторечий в оригинале и их эквивалентов в переводе посредством простой случайной выборки. В силу лингвокультурной специфики материала исследования, о которой мы упоминали ранее, можно говорить о сложности поиска функциональных аналогов просторечной лексики в переводе, в особенности затруднительно это в отношении категорий фонетических, словообразовательных и морфологических просторечий, так как они формируются за счет формальных (структурных) языковых особенностей. Так, чаще всего при переводе фонетических просторечий применяется прием стилистической нейтрализации и опущения: злобности в ём – *his malice*; аглицкий посол – *the British envoy*; воопче-то говоря – *they say*; ежели в подлшке – *when you have it with a sauce*; за энто (опущение); жисть мою – *my life*; То-Чаво-Не может быть – *Something That Can't Be*; Кабы – *If*; какаву – *soosa*; в Расее – *Russian*, куды – *where*, антрес – *I am interested*, ходют (в плане одежды) – *wear*, до тыщи – *a thousand more*, распужала – *have scared*, гешпанский – *Spanish*, по брлянту – *with diamonds*, не варянт – *a perfect party*, отседова – *consequently*, у ей – *her*, шпенка – *a spy*, обчественность – *the public*, перепужались – *scared*, добер – *for all you're worth*, вашеблагородь – *your honour*, хранцуз – *the French*, Хранция – *France*, в обчем – *in short*, предо мною – *before me*, сумлеваться – *doubt*, наскрозь – *through*, фициальный – *official*, те (тебе) – *you*, севодня – *today*, хоша – *though*, карахтер – *disposition*,

кажый – *every*, у табе – *you're*, деколоном – *eau-de-Cologne*, таперича (опущение), окиян – *the ocean*, пуцай – *must*, социальный – *social*, отойдем-ко – *let us step*, интригал – *engages in intrigues*.

При переводе ряда фонетических просторечий также применяются приемы добавления и смыслового развития; тем не менее их стилистическая (просторечная) окраска остается нейтрализованной: а так, вообще – *he was so-so, quite commonplace*, нешто я да не пойму – *Yes, of course, I understand*, сображаю что к чему – *and I do know what is what*, глухаря аль куропадку. Аль ишо кого-нибудь – *Say, a partridge, or a grouse or whatever, from the wood*, проходил я цельный день – *I have tramped the woods all day*, ни оной сурьезной птмцы – *there was not a single game bird, nothing good came in my way*; невсурьез – *very cautiously, with tact, talking round*, сполнил – *I have found in the end something to the Tsar's content*, сымает дрожь – *it will cool you*, спортмилась погода – *bad weather came out of the blue*, на скольких – *how many*, в колефтив – *I can make myself at home even in a wild bee swarm*.

Так, в результате опущения просторечия при переводе утрачен смысл, заложенный в оригинале: герой стремится попасть в общество любой ценой, будь то даже общество пчел, тогда как в переводе подразумевается его способность к адаптации к любым условиям. Тем не менее идея комического передается за счет сохранения гиперболизации.

Эмотивная функция, которую выполняет просторечная лексика, частично реализуется на синтаксическом уровне за счет эмфатических конструкций, таким образом происходит определенная стилистическая компенсация: потому как весь мой смысл исключительно в уму – *For it's my mind that makes the meaning*; Кабы вдруг меня сосватал твоё Федотушко-стрелец – *If it were Fedot the soldier who would offer me his hand*; Энто из Швеции, энто из Греции, энто с Гавай – и всем жрать подавай! – *one... another... a third*. Как видно из последнего примера, ритмический эффект, который осуществляется за счет повтора фонетического просторечия, в переводе достигается при помощи грамматической трансформации.

При переводе словообразовательных и морфологических просторечий также применяется прием стилистической нейтрализации и опущения: беспреренно быть войне – *there will be a war on us*, Федотушко – *Fedot*, на Федьку – *Fedot*, завсегда – *always*, с Гавай – *Hawaiian*, на лужку (опущение), скрасть – *to kidnap somebody's wife*, хужей (опущение), звон – *look*, даве – *the other day*, инако (опущение), of a suspect in a city crowd, помру – *I'm going to die*, народец – *people in the streets*, прознают – *learn*, от напряга – *under strain*, в ейном соке – *the aspen juice*, хоть вынай тебя (опущение), хошь – *if you want*, Маня – *Marusa*, вчерась (опущение), пяток – *five*, , хоть бы мыслишка – *there wasn't a single thought*, не гож – *isn't so fine, eh?*, нонича – *now*, спробуй – *take*, волосья – *hairs*, ужасть – *is not life*, задаром – *for free*, обтерписся – *you'll get used to him*, погущей – *rich and thick*, евойною – *his*, таковской – *such*, тоща – *thin*, лютей – *more ruthless*, не кажем виду – *pretending*, целехоньким – *safe and sound*, не влязь – *are the matters of my care*, по сту шук – *swarms*, от одеколону – *of their after-shaves*, обнаружил повреждению – *found some defects*, докладай – *tell*, заглотнет – *devour*, атташей – *the envoys*, шуткую – *talking tongue in cheek*, сольфеджию – *sol-fa*, с балкону – *from my balcony*, подь – *go*, пыхают огнем – *give out a brilliant sparkling glow*, хотишь (опущение), едарь – *hit*, мрут – *die*, выну из ножон – *I shall draw out my sword*, камиш (опущение), робяты – *friends*, на насекомой (опущение), по мордам – *smash his face*, с путя – *astray*, меды пить – *to eat*, совещанию (ж.р.) (опущение), охочий до еды – *wants to eat*.

Также были выявлены приемы генерализации или описания: как беду мою избыть (What am I supposed to do?) дохлого мыша – *a mouse*, издала – *trying not to hurt his feelings*, умишко – *mental health*; конкретизации: при моем-то при уму (I'm wise enough for that); смыслового развития: а такой я ни к чему, ни на службе, ни в дому – *I don't think that I'm good for anything*, порумяньше – *nice*, не болтал зазря – *to prevent the vicious tongues*, не серчай – *calm down*, вынь да положь – *to get one for love or money*.

На уровне грамматической трансформации применена инверсия, характерная для формального стиля: буде новая беда (Should you have some trouble again), что фактически является также стилистической трансформацией (переход из нижнего в высокий речевой регистр), которая имеет место быть в силу эклектического характера лексической составляющей произведения. Так как в следующем примере просторечия грамматически имеют модальную природу, то при переводе используется прием добавления и перемещения: не смогешь – *кого винить? я должен тебя казнить* (If you can't do that, my dear, I shall have to execute you, hear?). Стилистическая и эмотивная нагрузки перераспределяются на неформальное обращение, носящее контекстуально пренебрежительный характер (my dear), и эллиптическую конструкцию (hear?).

Перевод семантических и формально-семантических просторечий также характеризуется преобладанием приемов стилистической нейтрализации и опущения: жрать подавай – *they all needed a feed*, оттяпает башку – *chop off my head*, а у нас в дому закуски – *попкорнушки да мосол* – *while we only have to eat stale bread, a bone...*, братец (опущение), чай – *after all*, загубили на корню – *has been ruined to the root*, дружок – *my friend*, баба – *somebody's wife*, не светит ни шиша – *I don't think that I can*, балабоню – *an idle talk*, рот себе зашей – *keep your mouth shut*, my dear, пожрать талант – *he ate like mad*, как попка – *would keep parroting*, башкой ослаб – *Are you crazy?*, шибко грамотный – *he's got too*

much brain, молва начнет трюбить – there'll be a noise, прунер – I've really got it, враз отвежу – drive him out, изгальялся – play your jokes, спал с лица – I'm ailing, смазали лыжи – left him no chance, не гунди – don't talk back, обмшулился чуток – have missed by a small margin, мозги не скипидарь – don't bother me, оглоушут – strike, срамной – the shameless man, послы пожже – envoys of lower ranks.

Прием опущения часто используется и в отношении грубо-просторечной лексики, а именно: *дурьнда, стервец, дурню, зараза, черта лысого, старый бес, обормотов, карау.* В прочих случаях используются функциональные аналоги, позволяющие в большей степени передать смысловую составляющую оригинала и приблизительно эмоциональную: *окаянная душа – a vermin, дуреха – silly girl, старый хрыч – the crazy snob, так твою растак – damn, ядрена вошь – Damn! You're really being funny, коровья морда – you scarecrow, обалдуй – brainless, толстомордина – the god damn General, паразит – scoundrel, старый черт – you dry old stick, сверчок ты дохлый – you aren't worth a damn, балда – you fool, черт бы его подрал – the god damn, дурило из дурил – the stupid rat, вашу мать – what the hell, дерьмо – rubbish, собака – like a hunting hound.*

В ряде случаев используется прием смыслового развития: *ни урод – nor a fright, ни в парше – neither ragged, смотрпуг как язвенник на редьку – as if to say: "I can't stomach you anyway", дребедень – nothing good came in my way, егозят – may give an awful fright, чтобы аглицкий посол с голодухи не был зол – to content the British guest, без врак – he has told the truth to me, хрумкает – I'm feeling stiff, в лапы палачу – hand you in to the butcher, ухарь, хват – a dodger through and through, сопли бахромой – in beastly form, дуба дам – I shall run down.*

При переводе формально-семантического просторечия «огромный объем» (*could fill the whole palace*) использовано окказиональное соответствие с гиперболизацией, передающей усиленную степень качества, а при переводе просторечий *сморчок (the shrump of a man)* и *не лаптем щи хлебаю (a stupid bumpkin I'm not)* подобраны функциональные аналоги из низкого (грубо-просторечного) регистра с уничижительным подтекстом и близкими референциальными значениями. Стилистически окрашенные функциональные аналоги также используются для перевода стилизованного под просторечие фразеологического сочетания

опосля дождя в четверг – some day, when two Sundays meet (идиома), *просто-речия искать управу – find a bridle* (аналог, основанный на метафорическом переносе); *просторечий начищу рыло – wipe your mug, you swine* (сленг, перемещение), *скачет козлом – like an errand boy, the Tsar is dancing* (аналог, основанный на сопоставлении по критерию возраста и энергичности), *мысли скисли – his brain had cracked* (идиома), *кумекал – racked his brains* (идиома).

Подводя итог, отметим, что адекватный перевод просторечной лексики является многогранной проблемой. Избежать потери культурно-исторической, частично смысловой и стилистической составляющей при переводе не представляется возможным. В ходе исследования было выделено 302 просторечия, из них фонетические (60), словообразовательные (41), морфологические (34), семантические (164) и формально-семантические (3). Сопоставительный анализ включил в себя часть материала, в связи с чем результат исследования можно считать промежуточным. Как показал сопоставительный и контекстуальный анализы, подавляющее большинство просторечий при переводе либо заменялись на стилистически нейтральную или разговорную лексику, либо опускались. Тем не менее достаточно продуктивными показали себя также стратегии смыслового развития, подбора функциональных аналогов и добавления. В меньшей степени реализованы стратегии генерализации, конкретизации и грамматических и синтаксических трансформаций, хотя в частных случаях их использование можно считать оправданным и эффективным. Можно сделать вывод, что при переводе сказки «Про Федота-стрельца, удалого молодца» на английский язык автору удалось частично передать юмор, заложенный в оригинале. Тем не менее национальный колорит (а значит, и яркость образов, и сказкоподобность), который во многом передается за счет фонетических, словообразовательных, морфологических и семантических просторечий, был утрачен.

Перспективным продолжением исследования может стать более подробный анализ семантических просторечий по методу сплошной выборки и создание наглядных графических моделей классификации просторечий и способов их перевода. Также продуктивным может стать сопоставительный анализ других авторских переводов сказки «Про Федота-стрельца, удалого молодца», в том числе переводов, созданных искусственным интеллектом.

Библиографический список

1. Тюленев С.В. *Теория перевода: учебное пособие*. Москва: Гардарики, 2004.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР, 2009.
3. Бархударов Л.С. *Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода)*. Москва: Международные отношения, 1975.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва, 1966.
5. Виноградов В.С. *Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы)*. Москва: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001.
6. Ожегов С.И. О просторечии (К вопросу о языке города). Институт русского языка В.В. Виноградова. *Вопросы языкознания*. 2000; № 5: 93–110.
7. Сорокин Ю.С. *Развитие словарного состава русского литературного языка в 30–90-е годы 19 века*. Москва, 1965.
8. Гужва Ф.Ю. *Современный русский литературный язык*. Киев: Высшая школа, 1978; Ч. 1.
9. Кохтев Н.Н. *Просторечная лексика. Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Большая Российская энциклопедия под ред. Ю.Н. Караулова, 1997.
10. Крысин Л.П. *Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка*. Москва: Наука, 1989.
11. Филин Ф.П. *Просторечие. Русский язык: Энциклопедия*. Москва: Русский язык, 1979.
12. Войлова К.А. *Судьба просторечия в русском языке*. Москва: Издательство МПУ, 2000.
13. Горшков А.И. *Русская стилистика*. Москва: Астрель, 2001.
14. Химик В.В. *Поэтика низкого, или Просторечие как культурный феномен*. Санкт-Петербург, 2001.
15. Евтугина А.А. *Русский язык и культура речи: курс лекций: учебное пособие*. Екатеринбург: РГППУ, 2019. Available at: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0669-3>
16. Холодкова М.В. Определение состава просторечной лексики. *Вестник ТГУ*. 2008; № 10 (66): 49–52.
17. Шпыг Ю.В. Разговорная и просторечная лексика русского языка XX – начала XXI века: проблема лексикологической интерпретации. *Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007: 14–18.
18. Кормилина Н.В., Шугаева Н.Ю. Особенности передачи просторечной лексики при переводе на английский язык романа Ф.М. Достоевского «Идиот». *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2020: 51–60.
19. Артемова А.М. Способы передачи просторечий при переводе (на материале художественных произведений Б. Акунина). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. Тамбов: Грамота, 2018; № 7 (85), Ч. 2: 291–294.
20. Герасименко И.В., Бурдина А.Г. Особенности перевода английского просторечия на русский язык (на материале романа Ч. Диккенса "The Posthumous Papers of the Pickwick club"). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2022; № 1-2: 100–104.
21. Филатов Л.А. Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца. 1985. Available at: <https://www.culture.ru/poems/33195/pro-fedota-strelca-udalogo-molodca>
22. Филатов Л.А. Сказ про Федота-стрельца, удалого молодца. Перевод А.С. Баранова. Available at: http://samlib.ru/a/as_w/fed-rus-eng.shtml

References

1. Tyulenev S.V. *Teoriya perevoda: uchebnoe posobie*. Moskva: Gardariki, 2004.
2. Azimov E.G., Schukin A.N. *Novyj slovar' metodicheskikh terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam)*. Moskva: Izdatel'stvo IKAR, 2009.
3. Barhudarov L.S. *Yazyk i perevod (Voprosy obshchej i chastnoj teorii perevoda)*. Moskva: Mezhnunarodnye otnosheniya, 1975.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva, 1966.
5. Vinogradov V.S. *Vvedenie v perevodovedenie (obshchie i leksicheskie voprosy)*. Moskva: Izdatel'stvo instituta obshchego srednego obrazovaniya RAO, 2001.
6. Ozhegov S.I. O prostorechii (K voprosu o yazyke goroda). Institut russkogo yazyka V.V. Vinogradova. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; № 5: 93–110.
7. Sorokin Yu.S. *Razvitie slovarnogo sostava russkogo literaturnogo yazyka v 30-90-e gody 19 veka*. Moskva, 1965.
8. Guzhva F.Yu. *Sovremennyy russkij literaturnyj yazyk*. Kiev: Vysshaya shkola, 1978; Ch. 1.
9. Kohtev N.N. *Prostorechnaya leksika. Russkij yazyk: 'Enciklopediya*. Moskva: Bol'shaya Rossijskaya 'enciklopediya pod red. Yu.N. Karaulova, 1997.
10. Krysin L.P. *Sociolingvisticheskie aspekty izucheniya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1989.
11. Filin F.P. *Prostorechie. Russkij yazyk: 'Enciklopediya*. Moskva: Russkij yazyk, 1979.
12. Vojlova K.A. *Sud'ba prostorechiya v russkom yazyke*. Moskva: Izdatel'stvo MPU, 2000.
13. Gorshkov A.I. *Russkaya stilistika*. Moskva: Astrel', 2001.
14. Himik V.V. *Po'etika nizkogo, ili Prostorechie kak kul'turnyj fenomen*. Sankt-Peterburg, 2001.
15. Evtugina A.A. *Russkij yazyk i kul'tura rechi: kurs lekcij: uchebnoe posobie*. Ekaterinburg: RGPPU, 2019. Available at: <http://elar.rsvpu.ru/978-5-8050-0669-3>
16. Holodkova M.V. Opredelenie sostava prostorechnoj leksiki. *Vestnik TGU*. 2008; № 10 (66): 49–52.
17. Shpyg Yu.V. Razgovornaya i prostorechnaya leksika russkogo yazyka XX – nachala XXI veka: problema leksikologicheskoy interpretacii. *Nauchnyj vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo arhitekturo-stroitel'nogo universiteta*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2007: 14–18.
18. Kormilina N.V., Shugaeva N.Yu. Osobennosti peredachi prostorechnoj leksiki pri perevode na anglijskij yazyk romana F.M. Dostoevskogo «Idiot». *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva*. 2020: 51–60.

19. Artemova A.M. Sposoby peredachi prostorechij pri perevode (na materiale hudozhestvennyh proizvedenij B. Akunina). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov: Gramota, 2018; № 7 (85), Ch. 2: 291-294.
20. Gerasimenko I.V., Burdina A.G. Osobennosti perevoda anglijskogo prostorechija na russkij yazyk (na materiale romana Ch. Dikkensa "The Posthumous Papers of the Pickwick club"). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; № 1-2: 100-104.
21. Filatov L.A. Skaz pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca. 1985. Available at: <https://www.culture.ru/poems/33195/pro-fedota-strelca-udalogo-molodca>
22. Filatov L.A. Skaz pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca. Perevod A.S. Vagapova. Available at: http://samlib.ru/a/as_w/fed-rus-eng.shtml

Статья поступила в редакцию 05.12.24

УДК 811.35

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-419-420

Cherchiev M.Ch., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of General Linguistics, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

WAYS TO REPRESENT THE SEMANTICS OF GENDER IN DIFFERENT LANGUAGES. Based on the comparison and correlation of the main lexical units used to represent the gender semantics, as well as the factual material of large amount of examples from the Azerbaijani, Avar and Russian languages, the main ways to express gender are shown. The relevance of such research at the current development stage of both Russian and world linguistics and society as a whole conducting necessity is justified. To achieve the goal, the author solves four research tasks. First, the distinguishing between latent and structural, marked ways of expressing the gender identity semantics problem is considered. Further, special attention is paid to considering the first method application in the languages. Characteristic features of the expressing gender semantics structural ways that exist in them are highlighted and described. As the last research task, the authors describe the most typical cases of their use. The article concludes that there are two main ways of expressing gender of a designated object: latent, or hidden, and structural, or marked, within which two varieties are distinguished: morphological and syntactic. In different languages, each of these methods can be used depending on the specifics of the grammatical structure of the language itself.

Key words: gender, semantics of gender, Russian language, Avar language, Azerbaijani language

М.Ч. Черчиев, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ФО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМАНТИКИ ГЕНДЕРНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ

На основании сопоставления, сравнения и соотнесения основных лексических единиц, используемых для репрезентации семантики гендерности, а также привлечения большого объема фактического материала из азербайджанского, аварского и русского языков устанавливаются основные её способы. Перед этим обосновывается необходимость проведения соответствующих исследований на текущем этапе развития как отечественной и мировой лингвистики, так и общества в целом. Затем для достижения поставленной цели автор настоящей статьи решает четыре исследовательские задачи. Прежде всего, на страницах данного исследования рассматривается проблема проведения разграничения между латентным (скрытым) и структурными, маркированными способами выражения семантики гендерной принадлежности. Далее особое внимание уделено рассмотрению примеров применения первого из этих способов в интересующих нас языках. Выделяются и описываются характерные особенности структурных способов выражения гендерной семантики, существующих в них. В качестве последней исследовательской задачи автором была определена попытка описать наиболее характерные случаи их использования. В статье сделан вывод о том, что различаются два основных способа выражения гендерной принадлежности обозначаемого объекта: латентный, или скрытый, и структурный, или маркированный, внутри которого выделяются две разновидности – морфологическая и синтаксическая. В различных языках каждый из этих способов может быть использован в зависимости от специфики грамматического строя самого языка.

Ключевые слова: гендер, семантика гендерности, русский язык, аварский язык, азербайджанский язык

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящего исследования, во многом сводится к тому, что половая принадлежность, относящаяся к числу физиологическим свойств живых существ, вместе с тем может составлять и предмет изучения гуманитарных наук.

Для этого в них уже не первое десятилетие используется категория «гендер» (В.В. Виноградов, Т.С. Злотникова, Н.Н. Летина, А.В. Сидоренко). Если мы говорим о сферах лингвистики и филологии, то в данной связи в первую очередь должны отметить, что в грамматическом строе различных языков она отражается по-разному (Б.М. Атаев, М.А. Магомедов, М.И. Магомедов, Г.И. Мадиева, М.Д. Саидов) [1; 2; 3].

Научный термин «гендер» впервые был сформулирован американским ученым Р. Столлером. При этом следует заметить, что Р. Столлер выделил социокультурные характеристики мужчины и женщины. В отечественной науке понятие «гендер» впервые стало упоминаться в 90-х годах XX в. Причём следует понимать, что термин «гендер» подчеркивает социокультурную причину различий между полами [4, с. 15].

В социологическом словаре [5] отмечено, что гендер – это «совокупность представлений о личностных и поведенческих особенностях мужчины и женщины. Эти особенности взяты в отдельности. Определяют женственность (феминность) и мужественность (маскулинность)» [5].

В «Новейшем философском словаре» А.А. Грицанова [6] гендер рассматривается в качестве понятия, которое используется в социальных науках для отображения социокультурного аспекта половой принадлежности человека» [6].

По мнению А.А. Денисовой, которая является автором словаря гендерных терминов, «гендер – это социокультурное определение пола, базирующееся на дихотомии маскулинное – феминное» [7, с. 55].

В связи с этим следует рассмотреть те способы, с помощью которых семантика гендерности репрезентируется в них.

Особенно важным понимание этого является сегодня, когда в силу пагубного влияния некоторых, признанных экстремистскими течений термин «гендер» часто используется для девальвации традиционных ценностей и пропаганды различных форм асоциального поведения.

Современному гуманитарно-исследователю и практику как человеку, ответственному за культурное состояние общества, важно понимать истин-

ный смысл данной категории, а равно и то, каким образом она может преломляться в системах общения, выработанных представителями тех или иных этнокультурных общностей за столетия их проживания на территории нашей страны.

Частично соответствующая проблематика будет раскрыта на страницах настоящей статьи.

Её цель – рассмотреть основные способы репрезентации семантики гендерности, существующие в различных языках, на примере аварского, азербайджанского и русского.

Задачи, выполнение которых представляется автору необходимым для достижения цели, поставлены следующие:

- провести разграничение между латентным (скрытым) и структурно маркированными способами выражения семантики гендерной принадлежности;
- рассмотреть примеры применения первого из этих способов в интересующих нас языках;
- определить, какие в них существуют структурные способы выражения гендерной семантики;
- описать наиболее характерные случаи их использования.

Во время решения перечисленных выше задач были с успехом применены такие методы исследования, как сопоставление, сравнение и соотнесение основных лексических единиц, используемых для репрезентации семантики гендерности, которые являются общепринятыми в выбранных языках.

Научная новизна данной работы заключается в том, что в ней было проведено разграничение между латентным (скрытым) и структурными, маркированными способами выражения семантики гендерной принадлежности.

Теоретическая значимость сводится к всестороннему исследованию данных способов. Практическая значимость – к изучению примеров их использования, характерных для аварского, азербайджанского и русского языков.

Как уже говорилось об этом выше, необходимо различать латентный (скрытый) способ выражения семантики гендерной принадлежности, с одной стороны, и структурно маркированные – с другой.

Суть первого из них сводится к тому, что внешне, структурно данный признак в словах не выражается [1]. Гендерная принадлежность обозначаемого объекта при этом заключается в самом смысле слова.

Например, в русском языке гендерная принадлежность объектов, обозначаемых терминами «мать», «зять», «дедушка», «бабушка», «дядя», «тётя», структурно не маркирована. Аналогичным образом обстоит дело также с аварскими словами типа эмен «отец», эбел «мать», г1ала «кобыла», айгъир «жеребец», г1анк1у «курица», х1елеко «петух», ц1ц1е «коза», дег1ен «козёл» [2] или, например, азербайджанскими ана «мать», ата «отец», дайы «дядя», биби «тетя», тойуг «курица», хоруз «петух» и т. д. В этих примерах никакие внешние признаки слов не свидетельствуют о гендерной принадлежности обозначаемых ими объектов. О гендерной принадлежности обозначаемых этими словами объектов свидетельствует только семантика указанных слов (Е.М. Алексеев, Т.С. Злотникова, Н.Н. Летина, М.А. Магомедов, М.И. Магомедов, П.А. Саидова).

Во многих языках народов России и мира есть немало общеупотребительных слов, которые вообще не сигнализируют о гендерной принадлежности обозначаемых объектов (Б.М. Атаев, М.Д. Саидов, А.В. Сидоренко).

Таковы русские «змея», «птица», «ласточка», «пчела», «стрекоза», «собака», «сова»; аварские г1унк1 «мышь», х1ама «ишак», х1инч1 «птица», ц1ц1ум «орел», чу «лошадь», бац1 «волк»; азербайджанские ат «лошадь», ит «собака», гонаг «гость», гоншу «сосед», аьризаъчи «истец, жалобщик» и т. д. [1].

Говоря о соотносительности имён существительных аварского языка с категориями грамматического класса, авторы монографии «Современный аварский язык» отмечают: «Класс некоторых существительных определяется по контексту (в зависимости от пола обозначаемого лица): устар. «мастерица» и «мастер», ц1алдохъан «ученики» и «ученица», гьудул «друг» и «подруга». То же можно сказать и о заимствованных словах типа председатель, врач, депутат и т. д. [3].

В отношении соотносительности имён существительных с категорией грамматического рода или грамматического класса азербайджанский язык характеризуется тем, что в нем эти категории отсутствуют. Поэтому для выражения гендерной принадлежности наряду с латентным способом в азербайджанском языке используются способы структурные (маркированные). Они, в свою очередь, подразделяются на синтаксический и морфологический способы.

Синтаксический способ выражения семантики гендерности заключается в том, что это значение выражается сочетанием слов; при этом одно слово обозначает объект, другое же – гендерную принадлежность этого объекта [1]. В азербайджанском языке он является единственным структурным способом выражения семантики гендерной принадлежности объекта.

При этом маркерами гендерной принадлежности живых разумных существ (людей) выступают такие слова, как киши «мужчина, мужской» и гадын «женщина, женский», например: киши саьдр «мужчина председатель», гадын саьдр «женщина председатель», киши гонагъымыз «наш гость мужчина», гадын гонагъымыз «наша гостья женщина». В быту для обозначения гендерной принадлежности употребляется также слово арвад «женщина», например: арвад хейлагъ «женский пол».

Маркерами же гендерной принадлежности живых неразумных существ (животных) в азербайджанском языке выступают слова диши «самка» и эркаьк «самец», например: эркаьк пишик «самец кошка, кот», диши пишик «самка кошка», диши аслан «львица», эркаьк аслан «лев», диши гартал «орлица», эркаьк гартал «орел».

Этот же способ выражения семантики гендерности используется и в аварском языке [3]. При этом маркерами выступают слова бихьинаб «мужской» и ц1ц1уяб «самка» независимо от того, относится это к человеку или к животному, например: ц1ц1уяб г1адаг «самка человек, женщина», бихьхьинаб г1адаг «самец человек, мужчина», ц1ц1уяб х1ама «самка ишак», бихьхьинаб х1ама «самец ишак».

Интересно заметить, что в закатыльском диалекте в отличие от аварского литературного языка репрезентантами гендерной принадлежности человека и животного выступают разные слова: в отношении человека бихьхьинаб «самец, мужчина» и ц1ц1уяб «самка, женщина»; в отношении же животного оцаб «са-

мец» и г1акаб «самка», например: бихьхьинаб хизан «ребенок мужского пола», но: оцаб бех1че «тенок самец», ц1ц1уяб адам «самка человек, женщина», но: г1акаб гадъа «буйволенок самка».

Синтаксический (или аналитический) способ выражается также синтаксической связью между словом и его детерминантом, например, в русском *молодой председатель, новая староста, мой дедушка, моя бабушка*; в аварском *гъайбатъа бах1арав* «симпатичный жених», *берцинай бах1арай* «красивая невеста», *ц1одорав вас* «умный мальчик», *ц1одорай яс* «умная девочка». В этих сочетаниях формы определений указывают на гендерную принадлежность определяемого.

Как в русском, так и в аварском языках имеется целый ряд слов, которые одновременно обозначают существа с разной гендерной принадлежностью. В связи с этим следует рассмотреть также проблему соотношения имён существительных к категории грамматического рода в русском языке и грамматического класса в аварском.

Относительно русского языка В.В. Виноградов отмечал: «Все существительные, за исключением тех, которые употребляются только в формах множественного числа (*pluralia tantum*), распадаются на три формальных класса, известных под именем грамматических родов... У подавляющего большинства имён существительных, у тех, которые не обозначают лиц и животных, форма рода нам представляется немотивированной, бессодержательной. Она кажется пережитком давних эпох...» [1].

Действительно, категория грамматического рода непоследовательно мотивирована гендерной принадлежностью обозначаемого объекта. Даже у существительных, обозначающих лица и животных, нет последовательной соотносительности с категорией грамматического рода.

Так, например, слова женского рода «лошадь», «змея», «птица», «оса», «пчела» могут обозначать особей обоего пола, как и слова мужского рода «директор», «председатель», «ребёнок», «заместитель», а также среднего рода «дитя», «чадо» (В.В. Виноградов, Т.С. Злотникова, М.И. Магомедов, Г.И. Мадиева, М.Д. Саидов, П.А. Саидова, А.В. Сидоренко).

Аналогично обстоит дело с некоторыми именами существительными в аварском языке. «В языке существует немногочисленная группа имён, – отмечает М.Д. Саидов, – которые в зависимости от контекста могут быть отнесены и к мужскому, и к женскому, и даже к среднему классу» [2]. Это такие слова, как гьобол «гость, гостья», нуг1 «свидетель, свидетельница», а также заимствование из русского языка «врач», «депутат» и т. д.

Морфологический же способ выражения гендерной принадлежности объекта заключается в том, что маркер гендерности содержится в морфемном составе самого слова. В русском языке обычно таковыми для некоторых слов являются окончания: для женской гендерной принадлежности -а, -я («сестра», «няня», «подруга», «тётя»); для мужской – нулевое окончание («брат», «друг», «отец»). Как было уже отмечено выше, этот признак соблюдается непоследовательно.

В аварском языке эта разновидность структурного способа выражения гендерной принадлежности сохранилась в некоторых словах: вац «брат», йац «сестра», вас «сын», йас «дочь», вакъад «тесть», йакъад «теща», вацг1ал «двоюродный брат», йацг1ал «двоюродная сестра» (Е.М. Алексеев, Т.С. Злотникова, М.И. Магомедов, Г.И. Мадиева).

При синтаксическом способе выражения гендерной принадлежности маркер содержится в классном показателе определения или сказуемого, например: гьит1инай йас йац1ана «маленькая девочка пришла», гьит1инав вас вач1ана «маленький мальчик пришёл» [3].

Таким образом, различаются два основных способа выражения гендерной принадлежности обозначаемого объекта: латентный, или скрытый, и структурный, или маркированный, внутри которого выделяются две разновидности – морфологическая и синтаксическая. Причём в различных языках каждый из этих способов может быть использован в зависимости от специфики грамматического строя самого языка.

Библиографический список

1. Виноградов В.В. *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа, 1972.
2. Саидов М.Д. *Аварско-русский словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1967.
3. Алексеев Е.М., Атаев Б.М., Магомедов М.А., Магомедов М.И. и др. *Современный аварский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2012.
4. Матвиенко В.В. Гендер как социокультурный феномен. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2016; № 10: 14–16.
5. *Большой толковый социологический словарь*. Available at: <http://www.vokabula.ru/slovari/bolshoy-tolkovyy-sociologicheskij-slovar/>
6. Грицанов А.А. *Новейший философский словарь*. Минск: Книжный Дом, 1999.
7. Денисова А.А. *Словарь гендерных терминов*. Москва: Информация XXI век, 2002.

References

1. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva: Vysshaya shkola, 1972.
2. Saidov M.D. *Avarsko-russkij slovar'*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1967.
3. Alekseev E.M., Ataev B.M., Magomedov M.A., Magomedov M.I. i dr. *Sovremennij avarskij yazyk*. Mahachkala: IYaLI DNC RAN, 2012.
4. Matvienko V.V. Gender kak sociokul'turnyj fenomen. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2016; № 10: 14-16.
5. *Bo'l'shoj tolkovyj sociologicheskij slovar'*. Available at: <http://www.vokabula.ru/slovari/bo'l'shoj-tolkovysociologicheskij-slovar/>
6. Gricanov A.A. *Novejsij filosofskij slovar'*. Minsk: Knizhnyj Dom, 1999.
7. Denisova A.A. *Slovar' gendernyh terminov*. Moskva: Informacija XXI vek, 2002.

Статья поступила в редакцию 30.11.24

Anisimova A.A., senior teacher, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: anastasiia.denisova1993@gmail.com

EUPHEMISATION OF DYSPEMISMS AND DISFEMISATION OF EUPHEMISMS. The article studies a phenomena of euphemism and dysphemism from the position of semantic inversion between them. Traditionally, dysphemisms and euphemisms have been considered as opposite phenomena, going back to the concept of taboo. Euphemisms are defined as a resource designed to hide or soften taboo vocabulary, and dysphemism, in turn, is used to enhance the negative semantic load of taboo units. However, as language in general and these phenomena in particular developed, they have long gone beyond the above-mentioned functions, to the point that they began to be used for directly opposite purposes. The author analyzes cases of using Spanish euphemisms for dysphemistic purposes and Spanish dysphemisms that perform a euphemistic function. The material for the study is fiction by Spanish and Latin American authors. The cases of euphemism and dysphemism identified in the literary text make it possible to systematize and describe the purposes of using euphemisms and dysphemisms.

Key words: euphemism, dysphemism, pragmatics, semantic inversion, taboo, stylistics, Spanish language, fiction, discourse

А.А. Анисимова, ст. преп., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: anastasiia.denisova1993@gmail.com

ЭВФЕМИЗАЦИЯ ДИСФЕМИЗМОВ И ДИСФЕМИЗАЦИЯ ЭВФЕМИЗМОВ

Настоящая статья посвящена исследованию явлений эвфемии и дисфемии с позиции смысловой инверсии между ними. Традиционно дисфемизмы и эвфемизмы рассматривались как противоположные друг другу явления, восходящие к понятию «табу». В самом общем понимании эвфемизмы определяются как ресурс, призванный скрыть или смягчить табуированную лексику, а дисфемизм, в свою очередь, используется для усиления негативной смысловой нагрузки табуированных единиц. Тем не менее по мере развития языка в целом и данных явлений в частности они давно вышли за рамки вышеупомянутых функций, вплоть до того, что стали использоваться в прямо противоположных целях. В представленной статье анализируются случаи использования испанских эвфемизмов с дисфемистическими целями и испанских дисфемизмов, выполняющих эвфемистическую функцию. Материалом исследования послужили художественные произведения испанских и латиноамериканских авторов. Выявленные в литературном тексте случаи эвфемии и дисфемии позволили систематизировать и описать цели использования эвфемизмов и дисфемизмов.

Ключевые слова: эвфемизм, дисфемизм, прагматика, смысловая инверсия, табу, стилистика, испанский язык, художественная литература, дискурс

Эвфемия и дисфемия зародились как два противоположных явления, исторически восходящих к понятию «табу». Заявленные феномены прошли долгий путь развития от простой лексической замены до многогранных вербальных и невербальных ресурсов языка. Актуальность настоящей статьи определяет растущий интерес исследователей к процессам дисфемизации эвфемизмов и эвфемизации дисфемизмов, о чем свидетельствует корпус научных работ, опубликованных за последние десятилетия: E. Crespo Fernández (2005), J.C. Díaz Pérez (2012), M. Fernández de Los Ronderos (2015) и пр. Взаимосвязь и взаимовлияние эвфемизмов и дисфемизмов привели к необходимости четкого разграничения заявленных исходно противоположных друг другу понятий.

Объектом настоящего исследования являются процессы дисфемизации эвфемизмов и эвфемизации дисфемизмов в испанском языке. Материалом изучения послужили произведения художественной испаноязычной литературы XX–XXI вв. Основными методами исследования стали следующие: анализ и синтез теоретического материала, контекстуально-интерпретационного анализа фактического материала, индуктивный метод для последующей интерпретации полученных результатов. Цель работы заключается в анализе явлений эвфемии и дисфемии, описании их характеристик и целей в рамках функциональной взаимозамены. Для достижения обозначенной цели определены следующие задачи: 1. Исследовать степень изученности проблемы функций и целей эвфемизмов и дисфемизмов, а также вопрос их функционального взаимообмена; 2. Проанализировать примеры из испаноязычной художественной литературы на предмет реализации в тексте данного взаимообмена; 3. Выявить основные случаи эвфемизации дисфемизмов и дисфемизации эвфемизмов.

Несмотря на растущий научный интерес к явлениям эвфемии и дисфемии, в отечественной и зарубежной испанистике насчитывается ограниченное количество работ, посвященных изучению дисфемизмов и эвфемизмов как особых речевых актов. Кроме того, представляется малоисследованным феномен дисфемизации эвфемизмов. На материале испанского языка работы подобной направленности практически отсутствуют. С этой позиции настоящее исследование обладает безусловной новизной. Теоретическая значимость работы определена избранным подходом к освещению проблематики: использование эвфемизмов и дисфемизмов испанского языка рассматривается с позиции их прагматической целевой установки. Материал и результаты настоящей статьи будут полезны специалистам в области лексикологии, стилистики, межкультурной коммуникации и лингвокультурологии, что обеспечивает практическую ценность работы.

Эвфемизмы и дисфемизмы широко распространены в испанской письменной и устной речи: эвфемизмы используются носителями испанского языка для соблюдения максимы вежливости, дисфемизмы – для усиления эмоционального компонента сообщения. Однако в процессе своего развития от простой замены табуированного понятия аффективные явления эвфемии и дисфемии стали переплетаться между собой, что привело к появлению эвфемизмов, ориентированных на выражение пейоративной оценки, а также дисфемизмов, использующихся с целью смягчить сообщение. Безусловно, ключевую роль в данном случае будет играть не само по себе слово или высказывание, а намерение говорящего. Из двух вышеупомянутых тенденций в неформальном общении более востребована дисфемизация с целью создания эвфемистического эффекта. Преобладание дисфемизмов над эвфемизмами объясняется их подчеркнутой эмоционально-оценочной и экспрессивной окраской.

Использование эвфемизмов с целью негативного прагматического эффекта рассматривал на материале португальского языка Ж. да Сильва Коррея [1, с. 778]. В качестве примера исследователь приводил португальские «комплементарные выражения» (*forma lisonjeira*), использующиеся с намерением оскорбить адресата. В испанском языке данное явление также широко представлено. Так, например, если между говорящими принято обращение на *tú*, использование уважительной формы *usted* может преследовать цель обидеть или оскорбить собеседника. Употребление стандартных форм вежливости с намерением выразить оттенок сарказма и/или пренебрежения ярко иллюстрирует следующий литературный фрагмент:

«¿Palos yo? A mí me mata, si palos le doy. Ya está bien de la broma, y váyase a la mierda usted, y déjenos seguir en paz nuestro camino» [2, с. 100].

Исследователь Лаппи М. Граймс также обращается к вопросу пейоративных эвфемизмов, относя к таковым те, что призваны смягчить исходно табуированные понятия, однако все еще несущие в себе их негативную оценку [3, с. 17]. Зачастую такое может происходить в случае явлений, которые невозможно подвергнуть полной эвфемизации ввиду их высокой степени табуированности в социуме. В качестве примера автор приводит глаголы *desgraciado*, *deshonrar*, *hacer la grosería* в значении «обесчестить женщину». Обратимся к следующему примеру из художественного текста:

«Está probado que aprovechando el viaje del marido al Tandil, el hijo de Bramante trató de *deshonrar* a doña Viviana. En el forcejeo la mató» [4, с. 523].

Несмотря на то, что лексическая единица *deshonrar* является эвфемизмом глагола *violar*, она продолжает сохранять негативную коннотацию, что также подтверждается общим контекстом высказывания, его смысловой составляющей и отсутствием у говорящего цели смягчить сообщение.

Как уже говорилось ранее, более частотной является обратная тенденция, при которой исходно дисфемистические выражения употребляются с целью создания положительного прагматического эффекта, вследствие чего сообщение приобретает смягченный оттенок. Указанная особенность дисфемизмов была отмечена еще Ж. Вандриесом, утверждавшим, что «самые жестокие и грубые слова, выражающие гнев и ярость» [5, с. 240], могут быть использованы с противоположными целями, исключая намерение унижить или оскорбить собеседника (здесь и далее перевод мой – А. А.).

Тем не менее стоит подчеркнуть, что подобные смысловые инверсии, как правило, характерны для коммуникации между близкими людьми. Кроме того, для верной интерпретации цели высказывания ключевую роль будут играть используемые говорящим интонация и жесты.

К исследуемой проблематике обращался Ч. Кени, проводивший анализ дисфемистического потенциала метафор. По мнению Ч. Кени, «оскорбительное слово, используемое в качестве ласкового, можно называть какофемизмом, противоположностью эвфемизму» [6, с. 75]. Переход из дисфемизма в какофемизм, как заявляет автор, определена «эмотивной природой». В данном случае собеседник в первую очередь обращает внимание на такие прагматические аспекты, как эмоциональный окрас, жесты, интонация, а не на прямое значение слова или выражения. Оговоримся, что термин «какофемизм» традиционно принято рассматривать как синоним дисфемизма, вне зависимости от того, используется ли он с целью придания выражению негативной оценки или, напротив, призван выполнять эвфемистическую функцию.

Эвфемистические дисфемизмы, в противовес дисфемизмам как таковым, допустимы в контексте семейных, дружеских, любовных отношений или же – как средство коммуникации в рамках определенных социальных групп (например, в среде определенных профессий).

К данной категории выражений можно отнести блок инвективной лексики, которая, несмотря на свою дисфемистическую природу (*sabrón*, *puta*, *huevo*, *hijo de puta*, *maricón*, *gilipollas* и пр.), обретает прямо противоположную прагматическую трактовку. Для наглядной иллюстрации рассмотрим несколько примеров из художественной литературы:

«No te preocupes por Pepita, y ven aquí, *sabrón*. Dame un abrazo, *hijo puta*, que llevas una herida más honda que la mía» [7, с. 115].

«¿Y dónde te habías metido tú, *gilipollas*? – dijo como todo saludo, sin fijarse en el tobillo de su hermano» [8, с. 561].

Очевидно, что лексические единицы *sabrón*, *hijo de puta* и *gilipollas* в упомянутых выше фрагментах используются, во-первых, с целью придания выражению большей экспрессивности, во-вторых, несут в себе положительную коннотацию и говорят о близких отношениях между говорящим и слушающим.

Помимо этого, существуют дисфемизмы, изначально предназначенные для выражения положительной оценки какого-либо лица, предмета или явления. Среди подобных выражений можно выделить *de la hostia*, *de puta madre*, *acojonante*. Для наглядности рассмотрим несколько примеров из художественной литературы:

«No volvimos a cruzar una palabra hasta que Guille regresó, es increíble, Álvaro, me dijo, pero *acojonante*, me encanta, en serio...» [8, с. 106].

«Mira a tu alrededor, mira lo que está pasando, ¿es que no lo ves? Esto es maravilloso, *coño*, *esto es la hostia*, y tú pensando en la tonta de tu prima...» [8, с. 410].

«Para todo lo que bebí anoche, *estoy de puta madre*. No tengo resaca, solo sueño» [8, с. 841].

В приведенных примерах представлена подчеркнуто положительная оценка, а использованные дисфемизмы (*acojonante*, *ser la hostia*, *estar de puta madre*) транслируют одобрение, восхищение и воодушевление говорящего.

Помимо этого, дисфемизмы могут использоваться для снятия эмоционального напряжения, ввиду чего данные единицы языка зачастую могут применяться говорящим при возникновении стрессовой ситуации с той оговоркой, что данный прием допустим в том случае, когда использование дисфемизмов не вызовет отторжения у других участников коммуникации. В данном случае одним из самых популярных дисфемистических ресурсов являются междометия, посредством которых выражаются различные эмоции. Примерами могут послужить следующие выражения: *¡Coño!* *¡Hostia!* *¡Hostia puta!* *¡Joder!* *¡Mierda!* *¡Leche puta!* *¡Me cago en Dios!* *¡Me cago en la puta leche!* *¡Me cago en puta de oros!* *¡Tu puta madre! Cagarse en la hostia/ en tu madre/ en la madre que te parió/ en Dios.*

Приведенные лексические единицы активно используются в испаноязычном художественном тексте:

«Colabora un poco, *joder*, y así me ahorras hacerle una cara nueva al niño este que te has echado de mecenas» [9, с. 341].

«Hoy, la Virgen. ¡Buen día de caza, *me cago en sandiez!*» [10, с. 188].

«—¿Y por qué no la limpias en la calle?

19. *Coño*, pues porque se ve poco y hace un frío que pela. ¿Y tú por qué estás levantada a estas horas?» [11, с. 26].

Еще одним примером дисфемизации с эвфемистическими целями может служить использование дисфемизмов в различных социальных группах. В данном случае говорящий стремится обозначить свою принадлежность к определенному сообществу, преследует цель сократить дистанцию, завоевать расположение и установить доверительные отношения с остальными членами группы. При этом дисфемизмы, с одной стороны, могут быть жаргонизмами, понятными только конкретному кругу лиц, а с другой – входить в общий состав дисфемизмов, например, в случае общения между подростками (молодежный жаргон).

Таким образом, подтверждается неразрывность связи всех трех разделов семиотики (семантики, синтактики и прагматики) в контексте анализа любого лингвистического и, в особенности, стилистического явления, яркими представителями которого являются дисфемистические и эвфемистические процессы.

Подводя итог исследованию, отметим, что обращение к теоретическим трудам по теме эвфемизации дисфемизмов и дисфемизации эвфемизмов позволяет утверждать, что указанная проблематика привлекала внимание исследователей уже в конце прошлого столетия, однако не занимала ключевой позиции в работах, посвященных эвфемии и дисфемии, а затрагивалась косвенно. Среди испаноязычных работ по исследуемой проблематике процессы эвфемизации дисфемизмов и дисфемизации эвфемизмов не выносились в качестве самостоятельного объекта изучения. Отечественные испанисты также не затрагивали данный вопрос: труды, ориентированные на комплексное и системное описание эвфемизации дисфемизмов и дисфемизации эвфемизмов, отсутствуют.

Проведенный анализ художественного текста позволил выявить следующие функции дисфемизации эвфемизмов:

- 1) нарочито саркастическое использование форм вежливости или же эвфемистических средств для создания обратного эффекта;
- 2) смягчение высоко табуированных понятий, не поддающихся полной эвфемизации.

Эвфемизация дисфемизмов преследует более широкий спектр целей, среди которых:

- 1) использование дисфемизмов для выражения положительной оценки с целью придания сообщению большей экспрессивности;
- 2) использование дисфемизмов с целью разрядить напряженную ситуацию;
- 3) использование дисфемизмов для передачи нежного, шуточного, дружеского или любого другого эмпатичного общения между участниками коммуникации;
- 4) использование дисфемизмов в рамках определенной социальной группы с целью демонстрации принадлежности к ней для налаживания успешной коммуникации.

Изучение эвфемизмов и дисфемизмов с позиции их функционального разнообразия представляется перспективным направлением лингвистического исследования. Анализ прагматического аспекта эвфемии и дисфемии может быть проведен на материале различных типов дискурса (политического, рекламного, медийного и пр.). Кроме того, интерес для исследователей представляют механизмы эвфемизации дисфемизмов и дисфемизации эвфемизмов, находящиеся в процессе постоянной эволюции.

Библиографический список / References

1. Silva Correia da J. *O eufemismo e o disfemismo na língua e na literatura portuguesa*. Arquivo da Universidade de Lisboa. 1927; XII.
2. Sastre A. *El viaje infinito de Sancho Panza*. Bilbao: Argitaletxe Hiru, 1991.
3. Grimes L.M. *El tabú lingüístico en México: El lenguaje erótico de los mexicanos*. New York: Ed. Bilingual Press, 1978.
4. Bioy Casares A. *Obras completas. Novelas II*. Bogotá: Editorial Norma S.A., 1997.
5. Vendryes J. *El lenguaje. Introducción lingüística a la historia*. México: UTEHA, 1967.
6. Kany Ch.E. *American-Spanish euphemisms*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press, 1960.
7. Chacón D. *La voz dormida*. Madrid: Alfaguara, 2002.
8. Grandes A. *El corazón helado*. Barcelona: Tusquets Editores, S.A., 2007.
9. Ruiz Zafón C. *La sombra del viento*. Barcelona: Editorial Planeta, 2013.
10. Delibes M. *Diario de un emigrante*. Barcelona: Ediciones Destino, 2010.
11. Aramburu F. *Patria*. Barcelona: Tusquets Editores, 2016.
12. Crespo Fernández E. *El eufemismo, el disfemismo y los procesos mixtos*. 2005. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=61755>
13. Díaz Pérez J.C. *Pragmalingüística del disfemismo y la descortesía*. 2012. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=73128>
14. Fernández de Los Ronderos M. *Curiosidades del lenguaje: eufemismos y disfemismos*. 2015. Available at: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5026429>

Статья поступила в редакцию 03.12.24

УДК 81'23

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-422-425

Bolotskaya M.P., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of the Russian Language and Methods of Teaching of Russian, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: margarita_bolotskaya@mail.ru

Ramaeva T.R., MA student, Penza State University (Penza, Russia), E-mail: taliya.aitova@mail.ru

PROPER NOUNS IN RUSSIAN AND TATAR FOLK TALES. The article examines proper nouns (anthroponyms, toponyms, zoonyms, mythonyms) functioning in texts of Russian and Tatar folk tales, the study of which helps to identify features of the national culture of the ethnic group. It has been established that names of characters, geographical names, names of animals and various mythical creatures reflect features of the worldview of the two peoples, methods of artistic depiction of reality; they can characterize the social affiliation of characters, convey national and local flavor. It is noted that differences in the use of onyms are explained by the uniqueness of the systemic and structural properties of the two languages, as well as cultural ideas and literary and folklore traditions of the Russian and Tatar peoples.

The article examines proper nouns that perform an emotional and expressive function in the texts of folk tales, more clearly representing fairy-tale heroes, giving a special atmosphere to the depicted reality. The proper names are indicated, which are distinguished by the ability to designate generalized names of homogeneous objects (*Ivan, Emelya, Elena, Vasilisa, Sandugach, Magfura, Akhmet, Tan-batyr, Timur*, etc.).

Key words: *anthroponyms, zoonyms, toponyms, mythonyms, Russian folk tale, Tatar folk tale*

М.П. Болотская, канд. пед. наук, доц., Пензенский государственный университет, г. Пенза, E-mail: *margarita_bolotskaya@mail.ru*

Т.Р. Рамаева, магистрант, Пензенский государственный университет, E-mail: *taliya.aitova@mail.ru*

ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В РУССКИХ И ТАТАРСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ

В статье рассмотрены имена собственные (антропонимы, топонимы, зоонимы, мифонимы), функционирующие в текстах русских и татарских народных сказок, исследование которых помогает выявить особенности национальных культур этносов. Установлено, что имена персонажей, географические названия, наименования животных и различных мифических существ отражают особенности мировосприятия двух народов, способы художественного изображения действительности; могут характеризовать социальную принадлежность персонажей, передавать национальный и местный колорит. Отмечено, что различия в употреблении онимов объясняются своеобразием системно-структурных свойств двух языков, а также культурными представлениями и литературно-фольклорными традициями русского и татарского народов. Исследованы имена собственные, выполняющие в текстах народных сказок эмоционально-экспрессивную функцию, более наглядно представляя сказочных героев, придавая особую атмосферу изображаемой реальности. Указаны имена собственные, отличающиеся способностью обозначать обобщенные наименования однородных предметов (*Иван, Емеля, Елена, Василиса, Сандугач, Магфур, Ахмет, Таң-батыр, Тимур* и др.).

Ключевые слова: *антропонимы, зоонимы, топонимы, мифонимы, русская народная сказка, татарская народная сказка*

Пристальное внимание исследователей к именам собственным (истории появления их, семантике, связи с развитием общества, мировоззрением людей, окружающей природой), особенностям функционирования онимов в текстах русских и татарских народных сказок – кладезе сведений о старинном быте, обычаях, порядках – и недостаточная изученность их свидетельствуют об актуальности указанной темы.

Цель исследования – проанализировать имена собственные (антропонимы, топонимы, зоонимы, мифонимы) как особые языковые единицы текстов произведений устного народного творчества, обладающие широкими художественными, эстетическими возможностями.

Задачи исследования: рассмотреть лексико-семантические характеристики и функциональные особенности имен собственных в русских и татарских народных сказках, определить роль и место их в фольклорном тексте.

Научная новизна проявляется, прежде всего, в том, что имена собственные рассмотрены как категория не только грамматическая, но и лексико-семантическая. В произведениях устного народного творчества имя собственное может приобретать различные значения, функционировать в значении нарицательного, прономинилизоваться, а значит, позволяет детальнее раскрыть семантические процессы, происходящие в имени собственном со временем; проследить возможности различного восприятия собственного имени в произведениях УНТ.

В ходе анализа исследуются гибкость и живописность имен собственных, экспрессивная оценка качественного компонента в их семантике, отклик на эмоциональное воздействие имени, что и определяет теоретическую значимость. Практическая значимость заключается в том, что результаты данной работы можно применить и при рассмотрении ономастического пространства, и при изучении устного народного творчества – бесценной сокровищницы культуры различных народов.

Особенность использования имен собственных в фольклоре определяется, прежде всего, тем, что язык произведений устного народного творчества не представляет собой языковой формы выражения индивидуума, а объединяет коллективную языковую форму духовной общности, которая проходила этапы определённого исторического развития [1]. Имена собственные, встречающиеся в народных сказках, связаны не только с теми, которые являются названиями государств, городов, исторических событий и др., именами реально существовавших людей (в этом случае прямо отражают историю национальной и общечеловеческой культуры [2, с. 4]), но и с именами собственными, относящимися к мифам, а также с именами, представляющими, прежде всего, образ определенного произведения, что отражает глубокое понимание имени народом. В самом деле, при всей случайности, по мнению Э.В. Померанцевой, «печать старинного быта, обычаев, порядков» лежит на всех народных сказках волшебного или бытового характера [3, с. 34].

Как в русских, так и в татарских народных сказках антропонимы используются чаще других разновидностей онимов; герои русских и татарских сказок получают имена, что выделяет их из числа подобных, оттеняет индивидуальность, автономность сказочных персонажей.

В сказках антропонимы выполняют, прежде всего, функции номинации и индивидуализации: «В некотором государстве жил-был царь, холост – не женат. Был у него на службе стрелок по имени **Андрей**» («Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что») [4]; «Заманында **Зөһрә** исемле бик матур, бик акыллы, бик эшчән кыз булган» («Зөһрә-йолдыз») / «Когда-то очень давно жила на свете девушка по имени **Зухра**, красивая, умная, трудолюбивая» («Зухра-йолдыз») [5]; «Бу баланың исмен **Жиганша** дип куялар» («Жиганша») / «Называют ребенка **Жиганшой**» («Жиганша») [5]. Тексты произведений устного народного творчества могут содержать имя, которое переходит в нарицательное в силу своей эмоциональности, которая усиливается с помощью постоянных эпитетов: *премудрая* (Елена, Василиса), *прекрасная* (Елена, Василиса, Настасья), *дурак*

(Иван, Емеля), *безбожный* (Мамай), *звезда* (Зухра) и др. Определения могут характеризовать носителей имени с разных сторон, чаще всего отмечаются социальные, физические и психологические особенности персонажей: «...а царством осталась править дочь его **Марфа-царевна**» [4] («Иван-царевич и Марфа-царевна»); «Девушка **Синеглазка** будет спать, ты в терем к ней не заходи, а сядишь на коня и бей его по крутым бокам» [4] («Сказка о молодильных яблоках и живой воде»); «...жил мужик, и у него было три сына, два было умных, а третий **Емеля-дурак**» [4] («Емеля-дурак») и др.

Антропонимы могут создаваться народом по образу и подобию человеческих имен. В этом случае имя собственное включает в себя семантику нарицательного, называя героя сказки в соответствии с характерными особенностями носителя имени. Так, в сказке «Несмеяна-царевна» функционирует антропоним *Несмеяна* с эмоционально-экспрессивной оценкой: *Несмеяной* зовут царевну, которая «никогда не улыбалась, никогда не смеялась» [4, с. 467]; имя *Камыр-батыр* принадлежит богатырю, который был вылеплен из теста («**Камыр батыр**, атасының сүзен тыңлап, авылдан чыгып киткән» («Камыр-батыр») / «**Тесто-богатырь**, послушав отца, покидает село» («Тесто-богатырь») [5] и др. Причём и в русских, и в татарских сказках мужские имена встречаются гораздо чаще, чем женские, что объясняется историческими особенностями развития общества. Среди мужских имен наиболее часто используются в русских народных сказках *Иван, Василий, Семен, Ерема, Федор, Дмитрий, Фома, Даниил* и др.; в татарских народных сказках – *Ахмет, Таң-батыр, Тимур* и др. (данные антропонимы называют различных по социальным, психическим, физическим и др. характеристикам персонажей).

Антропоним *Иван* (др.-евр. – «Яхве (бог) смиловился») [6, с. 118] встречается наиболее часто, представляя разные социальные группы («Иван – крестьянский сын», «Иван-царевич и Белый Полянин», «Два Ивана – солдатских сына») [4]). Этим именем называют героя русских народных сказок, которого отличают великодушие, ум (даже несмотря на эпитет *дурак*), сила: «И тут Иван-царевич обуздал коня уздой неузданной, оседлал седельце неезженным, наложил двенадцать подпруг с подпругою – не ради красоты, ради славышки молодецкой» [4] («Сказка о молодильных яблоках и живой воде»). Распространенность данного имени в русских сказках обусловила использование его в фольклоре и как нарицательного, то есть когда имя *Иван* обозначало человека вообще (ср., например, с поговорками, где оно функционирует как нарицательное: «Люди Иван, и я Иван»; «С именем – Иван, без имени – болван» и др.) [7]. С расширением понятия реализуется потребность использования имени в ином контексте, в связи с чем увеличивается объем номинации. Заметим, что в пословицах и поговорках имя собственное становится опорным словом, обобщением, словом-образом. Так, имени *Иван* стали соответствовать такие понятия, как *труженик, бедняк* и пр.: «Богат Иван – богат и пан», «Щеголь Ивашка: что ни год, то рубашка» [7] и др.

Широкоупотребительное в татарских сказках имя *Ахмет* арабского происхождения имеет следующие значения: 1) «наиславнейший» и 2) «тот, кто постоянно благодарит Бога» [8]. Далее по частотности использования следуют имена *Таң-батыр* и *Тимур*. *Таң-батыр* (*Таңбатыр*) дословно переводится как «богатырь зари» [8], данное имя положительно характеризует сказочного героя [9]; оно дается герою потому, что он родился на заре («заря» – «яркое освещение горизонта перед восходом и после захода солнца», а также «начало, зарождение, ранняя пора чего-л.» [10]; Имя *Тимур* – тюркского происхождения, означающее «железный» – характеризует героя как способного стойко переносить все жизненные трудности [8]: «Кайчандыр бер ярлы кеше яшагән. Аның ха тыны һәм **Тимур** исемле улы булган. Бу кешенең хатыны авырып үлгән. Кечкенә **Тимур** ятим калды» («Алтын каләм») [9].

Женских имен в татарских народных сказках меньше, чем мужских: *Сандугач, Магфур, Зухра, Гульчечек, Алтынчеч, Зулейха* и др. Наиболее частотные – *Сандугач* и *Магфур*. Имя *Сандугач* имеет значение «соловей», «символ

мелодий, нежных чувств и любви» [11]. И даже если Сандугач не наделена способностью петь, она становится настоящим воином, выступает против войска врага, проявив смелость: «**Сандугач** Акбүз атка атлана да Кылтап гаскәренә каршы китә» («Алпамша») / «Вскочила **Сандугач** на Акбүзата и двинулась навстречу войску Кылтапа» («Алпамша и смелая Сандугач») [10]. *Мағфүра* (арабского происхождения) означает «умеющая прощать» [11]. Сказочная героиня с таким именем обладает исключительной мудростью («Акыллы кыз») / («Умная девушка») [9]. Имя *Зухра* (арабского происхождения) имеет значение «лучезарная», «сияющая» [11]: в сказке «*Зухра-йолдыз*» *Зухра* становится яркой звездой на небе, а в сказке «*Зәһрә*») / («*Зухра*») превращается в сизую голубку.

В русских народных сказках среди женских имен широкоупотребительно имя *Елена*. Так зовут невесту сказочного героя; данное имя может принадлежать царевне («Елена премудрая», «Василий-царевич и Елена Прекрасная», «Медное, серебряное и золотое царства», «Чудесная рубашка», «Вещий сон» [4] др.). Высокая частотность его объясняется, прежде всего, влиянием литературных, богослужебных произведений, а кроме того, этимологией (ср.: «гелиос» – «солнце») [6, с. 108]. В сказках «Разбойники», «Терешечка», «Сестрица Аленушка, братец Иванушка», «Чудесная дудка» [4] и др. встречается разговорный вариант данного имени – *Алена* (*Аленушка*). Особенной любовью пользуется и имя *Василиса* («Жар-птица и Василиса-царевна», «Василиса Прекрасная», «Морской царь и Василиса Премудрая», «Василиса Поповна» [4] и др.); как и Елену, Василису отличает не только необыкновенная красота, но и мудрость, благоразумие, а также дар превращения: «Оборотила Василиса Премудрая коней озером, Иван-царевича – селезем, а сама сделалась уткой» [4] («Морской царь и Василиса Премудрая»). Имя собственное *Василиса* может использоваться в значении нарицательного, когда речь идет о красивой, умной, благородной женщине.

В сказках часто встречаются мифонимы – имена вымышленных мифических существ в русских народных сказках – *Чудо-юдо*, *Баба-Яга* (*Ягишна*), *Кошечей Бессмертный* (*Кош Бессмертный*), *Лебедь-птица* («Бурёнушка», «Кошечей Бессмертный», «Данило Бессчастный») [4], в татарских сказках одним из них является *Див* (*Дию*). *Див* труднодоступен: живёт либо под землёй, либо под водой; в сказках *Див* похищает красивых девушек, дочерей падишахов («Танбатыр») [5], только одолев *Дива*, герой обретает счастье. Однако иногда *Див* помогает главному герою пройти через трудности (ср. с *Бабой-ягой* в русских народных сказках, которая может быть не только врагом, но и волшебным помощником). Заметим, что мифические сказочные персонажи – ненасытный *Кошечей*, птица *Веретено*, *Тур-богатырь* и мн. др. – в загадках получают нарицательное значение (ср., например, с загадкой о Кошечей, где отгадкой является «горшок», нарицательное имя существительное).

Для обозначения места действия в сказках могут быть использованы реальные топонимы – названия государств, городов, сел, рек, озёр, связанных с историей народа, наиболее распространёнными среди них являются следующие: *Киев* («Никита Кожемяка», «Данило Бессчастный» и др.), *Москва* («Пришли вятские в Москву», «Сосватанные дети», «Про Мамаю безбожного», «Слепцы» и др.), *Русь* («Кошечей Бессмертный»), «Три царства – медное, серебряное и золотое», «Сказка о злой жене» и др.), *Сибирь* («Правда и кривда», «Жадная старуха» и др.), *Чернигов*, *Муром*: «Собрали со всех концов *Руси* православной рать-силу великую...» [4]; «Поезжай ты прямо на *Киев-град*, прямо на *Чернигов-град*, и на пути своём не делай никакой обиды, не проливая напрасно крови христианской» [4]; «За правду, слышь, в *Сибирь* уходишь, скажут – кляузники» [4].

В сказках довольно часто встречаются топонимы, которые напрямую связаны с местом проживания самих рассказчиков – хорошо им знакомы. К таким именам собственным, в частности, относятся топонимы из сказки «Байки о щуке зубастой»: «Не житье нам в *Шексне*, переберемтесь-ка лучше в мелкие реки жить – в *Сизму*, *Коному* да *Славенку*; там нас никто не тронет, и будем жить припеваючи да деток наживаючи» [4]. Такие имена собственные, отражая географические особенности региона, обуславливают вариативность произведений устного народного творчества.

Наряду с реально существующими топонимами в фольклоре функционируют и вымышленные названия городов, рек, озёр и пр. Ярким примером является потамоним *Смородина* – сказочная река, отделяющая мир живых от мира мертвых («Иван Быкович»). Обычно сказочное царство называют по имени государя, например, в «Сказке о молодце-удальце, молодильных яблоках и живой воде» встречается топоним *Ефимьянское царство* (ср.: *царь Ефимьян*).

Заметим, что в татарских народных сказках топонимы встречаются намного реже, чем в русских народных сказках: место сказочного действия в татарских народных сказках обычно не определено топонимом: *бер авылда*, *су төбәндә*, *бер тау янында* / *в одной деревне, около воды, около горы* и др. Оно может быть представлено завуалировано: «Пароход *казаннары ясата торган жиргә* бара да, чуен материаллар алып, мунча салырга куша» («Ярлы егет белән юха елан») / «Он идёт к месту, где *делают котлы парохода*, берёт чугунные материалы и приказывает построить баню» («Бедный парень и змея») [9] (по-видимому, речь идет о Казанском адмиралтействе; основанное в 1718 году, оно предназначалось

для строительства, ремонта и длительного хранения речных и морских судов Волжской, Каспийской и Азовской флотилий). Однако и в татарских народных сказках топонимы тоже встречаются. Так, в татарской сказке «Өч бүләк») / «Три подарка» место, куда отправится герой, указано в начале сказочного действия: «Элек заманда бер бай *Мәкәрҗәгә* ярминкәгә китә» / «Давным-давно один богат собрался на Макарьевскую ярмарку» [9]. Макарьевская ярмарка – одна из крупнейших ярмарок в России (возникла в 16-м веке у Макарьево монастыря на Волге, в 88 км ниже Нижнего Новгорода) – становится местом сказочного действия, этот топоним выступает в роли отправной точки, где разворачиваются события.

Таким образом, в сказках и русского, и татарского народа представлено топонимическое пространство (гидронимы (потамонимы, пелагонимы), ойконимы, урбанонимы), хотя в русских народных сказках топонимов значительно больше, чем в татарских, где место действия обычно изображается неопределённо.

Дать исчерпывающую характеристику душевных, интеллектуальных, физических качеств человека помогают образы животных. Имена собственные, которыми наделяются в сказках животные, часто являются функциональными эквивалентами имен нарицательных: «Лиса запела: – **Медведь-медведухно** – имечко хорошее. **Лиса-олисава** – имечко хорошее. **Волк-волчухно** – имечко хорошее. **Заяц-зайчухно** – имечко хорошее. **Петух-петухухно** – имечко хорошее...» [4] («Звери в яме»); «Кабы **Солнышко** обогрело, кабы **Месяц** осветил, кабы **Ворон Воронович** пособил мне крупку собрать...» [4] («Солнце, Месяц и Ворон Воронович»); «А кот вскинул шерсть и отвечает: – Зовут меня **Котофей Иванович**, я из сибирских лесов прислан к вам воеводой» [4] («Кот и лиса») и др. Редко у какого животного встречается такое обилие имен, как у лисы: *Лиса Патрикеевна* («Лиса и кума») [4], *Лиса Олисава* («Снегурушка и лиса») [4]; *Лисафья-кума* («Петушок – золотой гребешок») [4]; *Лизавета Ивановна* («Кот и лиса») [4] и др. В основе номинации животных наблюдается омонимическое сближение с существительным нарицательным, называющим животное, например: «А лиса приступает со своими хитростями: – Я тебе, **Петенька**, добра хочу – на истинный путь наставить и разуму научить» [4] («Лиса-исповедница»); «Заяц меж тем прибежал к лисицной норе: – Медведь **Михайло Иванович** с волком Левом Ивановичем прислали сказать, что они давно ждут тебя с мужем, хотят поклониться вам...» [4] («Кот и лиса») и др.

Лиса, медведь и волк (зоонимы *Лиса*, *Медведь*, *Волк*) являются главными героями не только русских, но и татарских народных сказок о животных. *Лиса* отличается хитростью, коварством и, как правило, добивается своей цели: «Минме? Мин майда пешкән балык бөлешләре ашыйм, – дип хәйләли **Төлке**» «Төлке белән бүре» / «Я-то? Я кушаю беляши рыбные, на масле печёные, – лукавит **Лиса**» («Волк и лиса») [5]. Несмотря на силу, *Медведь* и *Волк* часто остаются ни с чем («Төлке белән аю») / («Лиса и Медведь») [5]. Силой и жестокостью отличаются в татарских народных сказках лев и тигр (зоонимы *Лев* и *Тигр*) («Лев и мышь» [5] и др.).

Зоонимы, построенные по модели антропонима с отчеством (*Кәтән Иванныч* – созвучно с русским *Котофей Иванович*, *Кот Котонаевич*), встречаются и в татарских народных сказках. Общность сюжетов сказок русского и татарского народов («Лиса и Котофей Иванович» и «Кәтән Иванныч» [4; 5]), безусловно, определяется культурным взаимодействием, «диалогом культур», что является мощным объединяющим фактором, фактором мира, согласия и взаимопонимания.

Интерес к именам собственным, их происхождению и значению, рассмотрение различных функций их (номинативной, идентифицирующей, дифференцирующей, текстообразующей, эмоционально-экспрессивной и др.), исследование изменения понятия о них, соотношения в нем конкретного и отвлеченного, единичного и обобщенного позволяет определить их художественные, эстетические возможности.

Произведения фольклора сохраняют не только само имя собственное, но и понимание его народом. Устное народное творчество представляло своих героев, имена которых становились нарицательными: мужественного, сильного, волевого, справедливого человека называли *Ильей Муромцем*, *Таңбатыром*; злого – *Кашеем*, *Дивом*; о прекрасной, умной, доброй девушке говорили *Василиса Прекрасная* или *Елена Премудрая*, об отважной женщине – *Сандугач*. Значения собственных имен весьма динамичны и в различных контекстах приобретают новые оттенки. Использование имен собственных в фольклорных произведениях отражает постоянный процесс их приспособления к нравам и обычаям людей. Наличие различных оттенков в значении имени свидетельствует о его гибкости, способности быть образом. Эмоциональная оценка носителя имени собственного становится источником метафоризации, рассмотреть которую интересно и на материале языков других народов, проживающих на территории России.

Имена собственные, функционирующие в произведениях устного народного творчества, значимы для отражения культурных, исторических и языковых особенностей русского и татарского народов: они не только выполняют идентифицирующую функцию, но и несут в себе глубокий смысл, связанный с мифологией, традициями и мировоззрением каждого народа.

Библиографический список

1. Щеголева А.А. Имена собственные в «Пословицах русского народа» В.И. Даля. *Далекие чтения*: материалы Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции молодых учёных. Белгород: ООО «Эпицентр», 2023: 107–111.

2. Суперанская А.В. *Имя – через века и страны*. Москва: ЛКИ, 2007.
3. Померанцева Э.В. *Писатели и сказочники*. Москва: Советский писатель, 1988.
4. Афанасьев А.Н. *Народные русские сказки*. Москва: Эксмо, 2019.
5. *Татар халык әкиятләре. Минем йорт*. Available at: <https://watan.su/balalar-bulmase/24-akiyatlar/269-zhihansha>
6. Петровский Н.А. *Словарь русских личных имен*. Москва: Русский язык, 1984.
7. Даль В.И. *Пословицы русского народа*. Москва: Альфа-книга, 2017.
8. *Значение имени*. Available at: <https://znachenieimeny.ru/>
9. *Татарча әкиятләр. Татар16 – Татар теле һәм әдәбият буенча ярдәмче сайт*. Available at: <https://tatar16.ru/unberenchexmet/>
10. *Словарь русского языка: в 4 т.* Москва: Русский язык, 1985–1988.
11. *Словарь татарских женских имен*. Available at: <https://gufo.me/>

References

1. Schegoleva A.A. *Imena sobstvennyye v «Poslovicah russkogo naroda» V.I. Dal'ya. Dalevskie chteniya: materialy Vserossijskoj (s mezhduнародnym uchastiem) nauchno-prakticheskoj konferencii molodyh uchenyh*. Belgorod: ООО «Epicentr», 2023: 107–111.
2. Superanskaya A.V. *Imya – cherez veka i strany*. Moskva: LKI, 2007.
3. Pomeranceva E.V. *Pisateli i skazochniki*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.
4. Afanas'ev A.N. *Narodnye russkie skazki*. Moskva: Eksmo, 2019.
5. *Tatar halyk äkiyatläre. Minem jort*. Available at: <https://watan.su/balalar-bulmase/24-akiyatlar/269-zhihansha>
6. Petrovskij N.A. *Slovar' russkih lichnyh imen*. Moskva: Russkij yazyk, 1984.
7. Dal' V.I. *Poslovicy russkogo naroda*. Moskva: Alfa-kniga, 2017.
8. *Znachenie imeni*. Available at: <https://znachenieimeny.ru/>
9. *Tatarcha äkiyatläre. Tatar16 – Tatar tele häm ädäbiyat büencha yärdämche sajıt*. Available at: <https://tatar16.ru/unberenchexmet/>
10. *Slovar' russkogo yazyka: v 4 t.* Moskva: Russkij yazyk, 1985–1988.
11. *Slovar' tatarskih zhenskikh imen*. Available at: <https://gufo.me/>

Статья поступила в редакцию 18.12.24

УДК 811.351.22

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-425-427

Vagizieva N.A., Cand. of Sciences (Philology), research worker, Institute of Languages, Literature and Arts n.a. G. Tsadasa, Dagestan Federal Research Center of Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: naida.vagizieva@mail.ru

THE WAYS OF WORD FORMATION IN THE TSUDAKHAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE. The article analyzes methods of nominal word formation in the Tsudakhar dialect of the Dargin language. The subject of the study is word-building suffixes of nouns in the Tsudakhar dialect in comparison with suffixes of the literary Dargin language. The objective of the study is to investigate categories of word formation in the Tsudakhar dialect of the Dargin language. The paper uses methods of theoretical analysis, descriptive method, structural-semantic analysis in the study of word formation of nouns in the system of the Tsudakhar dialect. The relevance of the study lies in the fact that a versatile study of dialects provides valuable material for further study of the history of the formation of the Dargin language and its historical dialectology as a whole. As a result of the research, peculiarities of the word formation of nouns are revealed: the dialect is characterized by proper Tsudakhar suffixes and proper Tsudakhar stems and some suffixes which coincide with ones in the literary Dargin language. The practical significance lies in the fact that the results can be applied to the systematic study of other little-studied dialects of the Dargin language.

Key words: Caucasian languages, Dargin language, Tsudakhar dialect, morphology, grammatical categories, word formation, suffixation, prefixation, composition

Н.А. Вагизиева, канд. филол. наук, науч. сотр. Института языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: naida.vagizieva@mail.ru

СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЦУДАХАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

В статье анализируются способы именного словообразования в цудахарском диалекте даргинского языка. Предметом исследования являются словообразовательные суффиксы существительных цудахарского диалекта в сравнении с суффиксами литературного даргинского языка, способы словосложения. Целью исследования выступает изучение ранее неисследованных категорий словообразования в цудахарском диалекте даргинского языка. В работе использованы приемы теоретического анализа, описательного метода, структурно-семантического анализа в изучении словообразования имен существительных в системе цудахарского диалекта. Актуальность исследования заключается в том, что разностороннее изучение диалектов предоставляет ценный материал для разработки вопросов истории формирования даргинского языка и диалектологии в целом. В результате исследования выявлены особенности словообразования существительных: диалекту свойственны как собственно-цудахарские суффиксы, собственно диалектные основы, так и некоторые суффиксы, совпадающие с суффиксами литературного даргинского языка. Практическая значимость состоит в том, что результаты могут быть применены для системного изучения грамматики других малоисследованных диалектов даргинского языка.

Ключевые слова: кавказские языки, даргинский язык, цудахарский диалект, морфология, грамматические категории, словообразование, суффиксация, префиксация, словосложение

Способ словообразования – метод образования новых слов с использованием определённого словообразовательного средства. Способы словообразования группируются по наличию или отсутствию аффикса в качестве словообразовательного форманта; по числу формантов, использованному при образовании мотивированного слова и др. Разными исследователями выделяется различное число способов словообразования.

Краткий экскурс в историю изучения вопроса о способах словообразования существительных в даргинском языке и его диалектах позволяет отметить, что суффиксальное словообразование было исследовано З.Г. Абдуллаевым [1; 2], С.Н. Абдуллаевым [3], М.И. Жирковым [4], С.М. Хайдаковым [5], С.М. Темиргалиевой [6], Р.О. Муталовым [7], Н.Р. Сумбатовой [8; 9], У.У. Гасановой [10], А.А. Сулеймановым [11] и др. Именное словообразование в дагестанских языках представляется одной из актуальных проблем в современном языкознании, которая имеет многоаспектное значение. «Большой интерес образование существительного представляет, прежде всего, в силу того обстоятельства, что оно не подчиняется каким-либо определенным закономерностям, а состав словообразующих средств характеризуется чрезвычайным разнообразием» [1, с. 42].

Актуальность исследования заключается в необходимости сохранения и развития малых языков Российской Федерации в условиях глобализации и

стремительного развития. Способы словообразования в цудахарском диалекте в структурном, грамматическом, семантическом и функциональном аспектах ранее не подвергались комплексному и обстоятельному изучению, что подтверждает новизну исследования. Цель работы заключается в изучении характерных способов образования и функционирования существительных в цудахарском диалекте.

Объектом исследования являются словообразовательные средства в цудахарском диалекте. Задачи исследования – установить способы словообразования и механизмы их функционирования в диалекте. Для решения этих задач автор использовал описательный метод и методы компонентного анализа.

Способы словообразования в цудахарском диалекте впервые становятся предметом специального научного исследования. Теоретическая значимость состоит в том, что основные результаты исследования могут быть применимы в дальнейших исследованиях кавказского языкознания, в частности дагестанских языков. Практическая значимость: материалы исследования могут быть применимы при проведении специальных курсов по даргинскому языку.

В морфологии даргинского языка выделяют три типа словообразования: морфологический, морфолого-синтаксический и лексико-семантический. В «Лингвистическом словаре» С.М. Хайдаков пишет, что «для лакского и даргин-

ского языков характерны три способа словообразования: суффиксальный, префиксальный и словосложение. В даргинском языке в функции приставок встречаются также и некоторые наречия места [12, с. 56]. Разнообразие средств можно сгруппировать в две основные группы: 1) лексемы, не имеющие функциональной и семантической самостоятельности. Средствами словообразования в данной группе являются деривация (аффиксальное словообразование), а также случаи аблаута; 2) лексемы, которые самостоятельны семантически и функционально, т. е. слагающиеся основы [13, с. 78].

В процессе сбора, систематизации и сравнения лексико-грамматического материала цудахарского диалекта нами выявлены собственно диалектные существительные, значительно отличающиеся от литературного даргинского языка: *цудах. кьичу буреппа* «булавка»; *бихала* «веревка»; *щёр* «ветер»; *рамччури* «волна»; *ухьха* «гнездо»; *ттултта буккан* «дятел»; *ттурзин* «отара, стадо» и др.

Ср.: литер. *калтлан* *буреппа* «булавка», *гьаа* «веревка», *дгел* «ветер», *руеер* «волна», *пукьа* «гнездо», *кьутмкьутли* «дятел»; *дурзам* «отара» и др.

По степени продуктивности выявлены продуктивные, малопродуктивные и непродуктивные суффиксы. Цудахарскому диалекту свойственны собственно диалектические суффиксы: *-ёгел*, *-игел*, *-ёхь*, *-ук*, *-ччви*, которые выражают семантику состояния, признака, привычки того или иного лица: *ккуш-ёгел* «бродяга», *шшит-игел* «нищий», *мецл-ёхь* «сплетник», *шшахр-ук* «псих», *сар-ччви* «веранда» и др.

По сематическому признаку словообразовательные суффиксы подразделяют на суффиксы, образующие существительные, обозначающие лиц по роду деятельности: суффикс *-гяли* образует существительные со значением производителя действия. Присоединяется, как правило, к существительным или наречиям: *цудах. кумхагяли* «пайщик», *валлигяли* «спутник», *дучегяли* «пастух» и др.

Суффикс *-чи* образует существительные, обозначающие лиц определенной профессии: *цудах. ттамрухчи* «барабанщик», *хьулчи* «вор», *зинрячи* «зурнач», *гьинучи* «гармонист». Суффикс *-чи* представляет собой заимствование из тюркского языка.

Значение деятеля в цудахарском диалекте выражается посредством присоединения к существительным суффикса *-ццар*. Суффикс *-ццар* образует лишь два существительных: *цудах. хьубццар* «пахарь», *хьанчиццар* «труженик, работник».

К основам двух цудахарских существительных присоединяется суффикс *-гяла* для обозначения лиц, принадлежащих к профессии «пастух»: *хьенкугяла* «пастух (общее название)», *кьанегяла* «пастух, пасущий телят».

Суффикс *-чев* образует существительные со значением обладателя чего-либо: *цудах. гякьчу-чев* «умник, умный»; *давала-чев* «богатый, богач» и др.

Суффикс *-кьар* в цудахарском диалекте используется лишь для образования следующих четырех существительных, обозначающих родственные отношения: *цудах. уцци-кьар* «двоюродный брат»; *руцци-кьар* «двоюродная сестра», *ауникьар* «четвероюродный брат», *кьаригар* «троюродный брат».

Существительные в цудахарском диалекте образуются от глагольных основ с добавлением цудахарских суффиксов *-ани* и *-утти*, последнему из которых в литературном даргинском соответствует суффикс *-уди*:

цудах. алтл-ани «вилка», *важилх-ани* «ремень», *бурхх-ани* «ремень» и др.

цудах. баркь-утти «действие», *берц-утти* «спасение», *бах-утти* «знание», *хлер-утти* «наблюдение». Посредством суффикса *-утти* в цудахарском диалекте образуется пласт слов с абстрактным понятием.

Выявлены собственно цудахарские суффиксы *-дари*, *-ччви*, являющиеся малопродуктивными и единичными: *ххал-дари* «тарелка», *ку-дари* «кувшинчик»; *сар-ччви* «веранда».

Примечательны цудахарские суффиксы *-ё*, *-у*, которые образуют слова, выражающие физиологические, природные недостатки человека. В других диалектах отсутствует подобный суффикс: *цудах. кьут-у* «тупой», *ссунт-у* «ни рыба ни мясо», *чяхь-ё* «плотный, низкий», *хьайхь-ё* «толстощекий», *някь-ё* «безрукий» и др.

Суффиксы *-ндай*, *-дай*, *-бай*, *-най* образуют существительные с уменьшительно-ласкательным значением: *цудах. гицу-ндай* «теленочек», *саклун-дай* «ловкач», *чакку-ндай* «красавец», *икка-най* «любимый». Суффиксы *-ндай*, *-дай* применительно к именам собственным употребляются в: 1) уменьшительно-ласкательном значении при обращении к ребенку; 2) пренебрежительном – по отношению к взрослому: *Хьасан-дай* «Гасанчик», *Гьасун-дай* «Османчик», *Кьурбан-дай* «Курбанчик» и др.

Суффикс *-ёкь* образует в цудахарском диалекте существительное со значением обладателя: *цудах. ссиклрёкь* «фокусник».

Наиболее продуктивным суффиксом, образующим существительные с абстрактным значением, является *-дихь*, который возникает от основ разных частей речи, преимущественно прилагательных: *цудах. ччаккудихь* «красота», *умзудихь* «чистота», *бабидихь* «томность», *ссимкудихь* «лживость», *бяххидихь* «прохлада», *бигьадихь* «легкость», *кьарцурдихь* «усталость» и др.

В системе словообразования имен существительных в цудахарском диалекте выделяют префиксально-суффиксальный способ. В образовании существительных используются префиксы *ка-*, *че-*, *гьу-*, *гьа-* и др.: *цудах. ка-булхь* «катоки», *гьу-хьвала* «постель», *гьа-бьил* «поле, очищенное от деревьев» и др.

Отглагольные имена существительные образуются в исследуемом диалекте с помощью префиксально-суффиксального способа: *цудах. ка-хьхь-ни* «лежание», *гьа-хьхь-ни* «поднятие», *ар-бул-ни* «уход», *гьуб-бик-ни* «поражение», *че-баг-ала* «внешний облик» и др. Наблюдается, что префиксы имеют тенденцию наслаиваться друг на друга: *гьу-че-бихь-ни* «сборище (сложить стопкой)», *ита-изан-булхь-ни* «оживленная ходьба от себя и к себе» и др.

Сложение основ является видом морфологического словообразования, когда в результате сложения двух и более основ образуется новое слово. Типы словосложения в цудахарском диалекте следующие: 1) соединение двух самостоятельных существительных с семантикой обобщенного понятия с собирательным значением. По семантическим признакам такого рода существительные классифицируются на три типа: а) состоящие из компонентов, которые составляют определенный класс однородных понятий; б) синонимичные существительные; в) антонимичные: *амарса-хьунул* «супруги (от *амарса* «муж», *хьунул* «жена»); 2) сращение сложных существительных, в которых первый компонент является определением второго компонента, выраженного существительным; 3) сращение существительных, состоящих из управляемых существительных и управляющих глагольных основ.

По семантическому признаку выделяют следующие типы основ:

а) образование имен существительных из двух основ: лицо + обувь. Существительных с подобной семантикой в других диалектах не выявлено: *цудах. мургул-ттапри* «мужчина (букв. мужчина-обувь)», *уршши-ттапри* «мальчик (букв. мальчик-обувь)», *хьхьунул-ттапри* «женщина (букв.: женщина-обувь)», *рурсси-ттапри* «девочка (букв.: девочка-обувь)»;

б) сложение двух основ с названиями домашнего скота, вещей, обихода, орудий труда: *цудах. мацца-мас* «овцы (букв.: овцы-овцы)», *кьаял-кьача* «теленочек (букв.: корова-теленочек)», *унц-кьача* «бык (букв.: бык-теленочек)», *гьаргьа-ката* «домашний скот (вся живность во дворе)», *дарччи-палтар* «одежда (букв.: одежда-одежда)», *алтлан-кьусса* «посуда (букв.: вилка-ложка)», *зул-кьамур* «посуда (букв.: сито-тазик)» и др.

Полагаем, что «диалекты и говоры в лингвистической науке уже давно признаны ценнейшим источником для лингвистических исследований. Неравномерность развития явлений в говорах и в литературном языке, проявляющаяся на всех уровнях... обуславливает консервацию в говорах многих языковых явлений, которые в литературном языке или уже стали достоянием истории или же выходят в пассивный запас» [14, с. 18]. Следовательно, способы словообразования и их функционирование в цудахарском диалекте даргинского языка носят специфический характер. Суффиксальный способ является наиболее продуктивным. В звуковом облике суффиксов наблюдаются различия, не подвергающиеся регулярным звукосоответствиям. Так, о категориях словообразования С.Н. Абдуллаев пишет, что «эти категории существительного иногда отличаются между собой как по способу образования множественного числа, так и в склонении, представляют много особенностей и исключений. Сложные существительные, образованные путем сложения основ из двух слов, склоняются так, как склоняется вторая часть этого сложения» [14, с. 112].

Таким образом, в ходе работы достигнута основная ее цель – подробно изучены способы словообразования в цудахарском диалекте даргинского языка. Поставленные задачи решены полностью. Проведенный анализ способов словообразования в исследуемом диалекте позволяет сделать следующие выводы:

а) существительные в цудахарском диалекте образуются способами суффиксации, субстантивации и словосложения. Суффиксальный способ является наиболее продуктивным;

б) выявлены продуктивные словообразовательные суффиксы существительных в цудахарском диалекте даргинского языка: *-лан*, *-ар*, *дихь*, *-ан*, *-чи*, *-ни*, *-ала*, *-ъала* и др.;

в) определены собственно-цудахарские суффиксы, не имеющие места в литературном даргинском языке: *-ёгел*, *-игел*, *-ёхь*, *-ук*, *-ччви*, *-ани*, *-ндай*, *-дай*, *-бай*, *-най* и др.;

г) большинство суффиксов, присущих цудахарскому диалекту, малопродуктивны ввиду полного или частичного слияния основы с флексией: в некоторых основах удается проследить именное или отглагольное происхождение (*-гяли*, *-дихь*, *-чев*), в других – значение затемнено (*-ег*, *-иг*, *-ук*, *-ехь*, *-ццар*, *кьар*, *-чча*, *-ча*, *-чви*);

д) в структуре сложных слов цудахарского диалекта и литературного даргинского языка наблюдаются различия: в цудахарском диалекте, в отличие от литературной нормы, новые слова образуются с помощью лабиализованных звуков и др.;

е) наиболее частотными типами словосложения в цудахарском диалекте являются соединения двух самостоятельных существительных с семантикой обобщенного понятия и собирательного значения. Компонентами данных существительных служат: 1) определенный класс однородных понятий; 2) синонимичные существительные; 3) антонимичные существительные; 4) сращение сложных существительных, в которых первый компонент является определением второго компонента, выраженного существительным; 5) сращение существительных, состоящих из управляемых существительных и управляющих глагольных основ и др.

Библиографический список

1. Абдуллаев З.Г. Даргинский язык: в 3 т. *Морфология*. Москва, 1993; Т. II.
2. Абдуллаев З.Г., Абдусаламов А.А., Мусаев М.С.-М., Темирбулатова С.М. *Современный даргинский язык*. Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 2014.
3. Абдуллаев С.Н. Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология). Махачкала, 1954.
4. Жирков М.И. *Грамматика даргинского языка*. Москва, 1926.
5. Хайдаков С.М. Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков. Москва, 1973.
6. Темирбулатова С.М. *Хайдаковский диалект даргинского языка*. Махачкала, 2004.
7. Муталов Р.О. Словообразовательный словарь глаголов ичаринского диалекта даргинского языка. Москва, 2011.
8. Сумбатова Н.Р., Ландер Ю.А. *Даргинский говор селения Танта: грамматический очерк, вопросы синтаксиса*: монография. Москва: Языки славянской культуры, 2014.
9. Sumbatova N.R. Dargwa. The Oxford handbook of languages of the Caucasus. 2021: 147–200.
10. Гасанова У.У. Аффиксальное словообразование существительных в даргинском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 472–473.
11. Сулейманов А.А. *Морфология даргинского языка*. Махачкала, 2003.
12. Хайдаков С.М. Сравнительно-сопоставительный словарь дагестанских языков. Москва, 1973.
13. Вагизиева Н.А. Лексико-фразеологические особенности кадарского диалекта даргинского языка. Махачкала: Институт ЯЛИ ДФИЦ РАН, АЛЕФ, 2021.
14. Абдуллаев С.Н. Грамматика даргинского языка (фонетика и морфология). Махачкала, 1954.

References

1. Abdullaev Z.G. Darginskij yazyk: v 3 t. *Morfologiya*. Moskva, 1993; T. II.
2. Abdullaev Z.G., Abdusalamov A.A., Musaev M.S.-M., Temirbulatova S.M. *Sovremennij darginskij yazyk*. Mahachkala: IYALI DNC RAN, 2014.
3. Abdullaev S.N. Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya). Mahachkala, 1954.
4. Zhirkov M.I. *Grammatika darginskogo yazyka*. Moskva, 1926.
5. Hajdakov S.M. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskij yazykov. Moskva, 1973.
6. Temirbulatova S.M. *Hajdakovskij dialekt darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2004.
7. Mutafov R.O. Slovoobrazovatel'nyj slovar' glagolov icarinskogo dialekta darginskogo yazyka. Moskva, 2011.
8. Sumbatova N.R., Lander YU.A. *Darginskij govor seleniya Tanty: grammaticheskij ocherk, voprosy sintaksisa*: monografiya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2014.
9. Sumbatova N.R. Dargwa. The Oxford handbook of languages of the Caucasus. 2021: 147–200.
10. Gasanova U.U. Affiksaly'noe slovoobrazovanie sushchestvitel'nyh v darginskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 472–473.
11. Sulejmanov A.A. *Morfologiya darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2003.
12. Hajdakov S.M. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj slovar' dagestanskij yazykov. Moskva, 1973.
13. Vagizieva N.A. Leksiko-frazeologicheskie osobennosti kaderskogo dialekta darginskogo yazyka. Mahachkala: Institut YALI DFIC RAN, ALEF, 2021.
14. Abdullaev S.N. Grammatika darginskogo yazyka (fonetika i morfologiya). Mahachkala, 1954.

Статья поступила в редакцию 22.11.24

УДК 8111.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-427-430

Vasbieva D.G., Cand. of Sciences (Economics), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: dinara-va@list.ru

ENGLISH IDIOMATIC PHRASEOLOGY IN THE ECONOMIC MEDIA DISCOURSE (EXEMPLIFIED BY ENGLISH-LANGUAGE JOURNALS AND NEWSPAPERS). The paper presents a review of stylistic, structural and lexical and semantic features of functioning of English idiomatic expressions or phraseological units in the economic media discourse. The main objective of the work is to study modern linguistic approaches of the Russian and foreign scientists to the definition of idiomatic phraseology and analyze features of functioning of English idiomatic combinations in economic media discourse, which will make it possible to detail the elements of the economic discourse analysis in the context of real communicative practice. The paper summarizes the Russian and foreign scientists' experience in the field of idiomatic phraseology. The specifics of functioning of phraseological units in the economic media discourse is revealed and interpretation of the information recorded in these idiomatic expressions using English-language economic media discourse is given. The findings are of practical value, they can be used in the process of teaching English for specific purposes at Economics and Finance universities.

Key words: idiomatic phraseology, economic media discourse, idiom, phraseological unit, phraseology

Д.Г. Васбиева, канд. экон. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dinara-va@list.ru

АНГЛИЙСКАЯ ИДИМАТИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖУРНАЛОВ И ГАЗЕТ)

Настоящая статья посвящена рассмотрению стилистических, структурных и лексико-семантических особенностей функционирования английских идиоматических выражений или фразеологических единиц в экономическом дискурсе СМИ. Основная задача исследования – изучить современные лингвистические подходы отечественных и зарубежных ученых к определению идиоматической фразеологии и проанализировать особенности функционирования английских идиоматических сочетаний в экономическом медиадискурсе, что сделает возможным детализировать элементы анализа экономического дискурса в условиях реальной коммуникативной практики. В статье обобщен опыт российских и зарубежных ученых в области исследования идиоматической фразеологии. Выявлена специфика функционирования фразеологических единиц в экономическом медиадискурсе, и дана интерпретация информации, зафиксированной в этих идиоматических выражениях, с использованием англоязычного экономического медиадискурса. Результаты имеют практическую ценность: их можно использовать в процессе обучения английскому языку для специальных целей в неязыковых вузах экономического профиля.

Ключевые слова: идиоматическая фразеология, экономический медиадискурс, идиома, фразеологическая единица, фразеология

В связи с возрастающей ролью СМИ в современной жизни общества экономический медиадискурс ставит своей целью как освещение текущих экономических ситуаций, так и воздействие на читателя [1, с. 150] через предоставление информации о текущих событиях и состоянии экономики, формирование отношения его (читателя) к экономическим процессам современного общества, формирование экономических теорий и концепций, исследование основных путей развития экономики и побуждение его (читателя) к определенным действиям. Бесспорно, огромен потенциал современного англоязычного медиадискурса как одного из наиболее влиятельных феноменов современной эпохи. Отсюда одним из необходимых условий для изучения английского языка на профессиональном уровне является фокус на медиадискурс как объект лингвистики для должного восприятия, анализа, точной и правильной интерпретации информации, опубликованной в СМИ [2, с. 525].

Сегодня в условиях конкурентной борьбы на медиарынке, связанной с завоеванием внимания большого количества читателей, очень часто на страницах текстов массовой информации используются фразеологические единицы (ФЕ) благодаря их главным стилистическим особенностям, таким как экспрессивность, образность [3, с. 525].

Актуальность нашего исследования продиктована особым интересом к функционированию идиоматических сочетаний или фразеологических языковых единиц в дискурсе СМИ, которому не уделяется особое внимание, несмотря на значительные разработки эффективных инструментов анализа дискурса в рамках современного медиадискурса. Особую значимость представляет изучение структурного, стилистического, лексико-семантического своеобразия фразеологических (идиоматических) сочетаний и особенностей их функционирования в текстах экономического массмедиа, адекватный перевод которых требует учета отличительных черт таких устойчивых выражений.

Целью научной работы является выявление особенностей функционирования английских идиоматических выражений в экономическом медиадискурсе, что даст возможность уточнить элементы анализа экономического дискурса в условиях реальной коммуникативной практики.

Для достижения цели научной работы перед нами стояли следующие задачи:

- рассмотреть современные лингвистические подходы отечественных и зарубежных ученых к определению идиоматической фразеологии;
- проанализировать стилистические, структурные и лексико-семантические особенности функционирования идиоматических выражений в экономических текстах медиадискурса.

Научная новизна работы выражена в выявлении специфики функционирования английской идиоматической фразеологии в экономических текстах медиадискурса и интерпретации информации, закрепленной за данными идиоматическими выражениями, с использованием англоязычного экономического медиадискурса.

Теоретической основой исследования послужили научные труды ученых, внесших вклад в сопоставительный анализ ФЕ (Л.И. Зимина, А.Д. Райхштейн); анализ фразеологического фонда русского языка (Н.Н. Амосова, В.В. Виноградов, А.В. Кунин, А.И. Смирницкий, А.Н. Баранов, Д.О. Добровольский и др.), англоязычных идиоматических сочетаний в медиадискурсе экономической направленности (О.А. Калугина), аксиологического, образного и эмоционального потенциала идиом в экономическом дискурсе СМИ (И.Г. Жогова, Е.В. Кузина).

Практическая значимость заключается в том, что материалы и результаты исследования могут непосредственно применяться в обучении студентов английскому языку для специальных целей в экономической сфере.

Анализ современных отечественных и зарубежных исследований показал, что отсутствует единое толкование термина «идиома». Формулировка данного понятия усложняется невозможностью отождествления значения слова и понятия в лингвистике, причем значение термина «фразеологизмы-идиомы» вытекает из того, что их смысл более сложный, чем лексический [4].

Согласно многим отечественным ученым, которые придерживаются узкой трактовки термина, идиомы относятся к одному из разрядов фразеологизмов (Н.Н. Амосова, В.В. Виноградов, А.И. Смирницкий, А.В. Кунин, Д.О. Добровольский и др.). Так, например, Н.Н. Амосова подразделяет фразеологизмы на два больших класса – фраземы и идиомы, согласно контекстологическому принципу классификации ФЕ [5]. Ученый причисляет идиомы к единицам постоянного контекста, которые характеризуются целостностью значения [5, с. 58–60]. По В.В. Виноградову, выступающие как эквиваленты слов и являющиеся немотивированными единицами ФЕ подразделяются на три категории единиц: *фразеологические сращения* (или идиомы) (наибольшая степень семантической цельности компонентов), *фразеологические единства* (меньшая по сравнению со сращениями степень цельности компонентов), *фразеологические сочетания* (опорное слово в них используется в несвободном, фразеологически связанном значении) [6, с. 24].

По утверждению А.И. Смирницкого, ФЕ и идиомы – это два вида устойчивых сочетаний, отличных друг от друга:

- 1) стилистически нейтральные, не имеющие метафоричности ФЕ;
- 2) идиоматические обороты с переносным значением, имеющие метафоричность [7, с. 211].

Согласно классификации А.В. Кунина, идиомы входят во фразеологическую секцию идиоматики и служат «устойчивыми сочетаниями лексем с полностью или частично переосмысленным значением», где преобладает коннотативный аспект, выражающийся в экспрессивно-оценочных, эмотивных, образных характеристиках элементов [8, с. 53]. Классификация идиом, предложенная А.В. Куниным, является своего рода дополнением к классификации В.В. Виноградова, но более приемлемой для английской фразеологии.

Идиоматическая фразеология в языке и речи состоит из семантически неделимого образования, смысл которого не может быть определен значением составляющих его отдельных слов [9, с. 15]. Исследователь Е.К. Луконина подчеркивает функционально-стилистические категории собственно идиом, приписывая ФЕ явно метафорический и гномико-дидактический характер, со-

Таблица 1

Тип	Пример	Значение
Чистые идиомы	at the top of the totem pole It is something inflicted on them by people at the top of totem pole (The Economist, Apr 24th 2024) [18]. – «Это нечто, причиненное им людьми, занимающими высокое положение» (здесь и далее перевод автора статьи – Д. В.)	Занимать высокое положение
Полуидиомы	to be on thin ice Hong Kong's dollar peg is on increasingly thin ice (Financial Times, Dec 29th 2022) [19]. – «Привязка гонконгского доллара к американскому доллару становится все более рискованной»	Ходить по тонкому льду / ходить по лезвию ножа / оказаться в рискованном положении / быть в затруднительном положении
Буквальные идиомы	loose cannon Mejia, meanwhile, was considered something of a loose cannon, already causing concerns after strongly criticising some of the reforms recommended by the IMF (Financial Times, May 22nd 2012) [19]. – «Между тем Мехия считался непредсказуемым человеком, который уже вызывал беспокойство после резкой критики некоторых реформ, рекомендованных МВФ»	Непредсказуемый, ненадежный человек, который может подвести в любой момент и представлять потенциальную угрозу

Таблица 2

Тип	Пример	Значение
по форме совпадающие со свободными словосочетаниями (переходный глагол + существительное)	to take effect Once confirmed publicly, the changes would take effect following a two-week implementation period. (Financial Times, June 9th 2024) [19]. – «После официального подтверждения изменения вступят в силу по истечении двух недель с момента их реализации»	Вступать в силу; производить или достигать желаемых результатов
сочинительные структуры	by hook or by crook It is the prime minister for seeking, by hook or by crook, to impose her will upon the House of Commons and frustrate its will as twice expressed by overwhelming majorities. (Financial Times, Mar 22nd 2019) [19]. – «Премьер-министр пытается всеми правдами и неправдами навязать свою волю Палате общин и сорвать ее волю, дважды выраженную подавляющим большинством голосов»	Если кто-то говорит, что сделает что-то всеми правдами и неправдами, он полон решимости это сделать, даже если придется приложить большие усилия или использовать нечестные средства
с предикативной структурой	as dead as mutton Digital can be fatiguing to watch (sometimes nauseating), as dead as mutton when not in the hands of a skilled director of photography (The Guardian, Oct 11th 2011) [21]. – «Цифровой формат может быть утомительным (иногда тошнотворным) для просмотра фильмов, и потеряет актуальность, если им не будет управлять опытный режиссер-постановщик»	Безжизненный, утративший силу
«одновершинные» структуры	in the money Beckham is in the money. Soccer ace David Beckham has become the youngest richest sports star under the age of 30, overtaking boxer Naseem Hamed, according ... (Daily Mail, Jul 22nd 2024) [22]. – «Бекхэм внезапно разбогател. Футбольный ас Дэвид Бекхэм стал самой молодой богатой звездой спорта в возрасте до 30 лет, обогнав боксера Насима Хамеда, ...»	Внезапно разбогатеть
глагольно-постпозитивные	give in Big investors give in to alternatives' alpha allure (Financial Times, Jul 18th 2018) [19]. – «Крупные инвесторы поддаются соблазну альтернативных альфа-проектов»	Уступать, поддаваться, сдаваться

хранение в некоторой степени связи с литературным первоисточником [там же]. А.Н. Баранов и Д.О. Добровольский относят идиоматичность и воспроизводимость к категориальным признакам ФЕ [10].

Среди некоторых отечественных исследователей распространено мнение, что идиома и фразеологизм могут выступать как синонимы [11; 12].

В суждениях зарубежных лингвистов по данному вопросу отмечается, что функционирование в качестве семантической единицы элементов фразеологизма в форме словосочетания или предложения придает ему (фразеологизму) значение отдельной морфемы или слова [13, с. 6]. Следовательно, фразеологизм передает переносное значение, а не совокупность значений составляющих его отдельных слов.

В своих научных трудах зарубежные авторы также разделяют мнение о том, что идиомы образованы из нескольких слов, и им присущи такие свойства, как синтаксическая, формальная и семантическая устойчивость [14].

Важно заметить, что во фразеологии русского языка понятие «идиома» применимо лишь к определенному типу ФЕ, отражающих немотивированность и высокую степень идиоматичности.

В зарубежных исследованиях большинство ученых определяют идиомы как различные группы устойчивых выражений, наиболее характерными признаками которых являются идиоматичность, коннотативность, относительная синтаксическая и семантическая устойчивость, лексикализированность ФЕ, усилительная функция в тексте [15, с. 125]. Идиому в качестве основного подтипа ФЕ отличает несовпадение ее значения со значениями составляющих ее элементов [15, с. 126].

Е. Паризоска (2022) утверждает, что корпусные исследования выявили следующие характерные черты английских идиоматических выражений:

- идиомы регулярно меняют свою лексико-синтаксическую структуру;
- некоторые варианты форм могут стать общепринятыми из-за частого использования;
- идиомы часто творчески применяются в дискурсе, то есть говорящие манипулируют их лексическими компонентами и структурой в коммуникативных целях;
- исследования лексико-грамматической гибкости идиом показывают, что изменения, которые они претерпевают, ограничены семантически – значениями их составляющих, идиоматическим значением и основными когнитивными механизмами, которые отражают идиомы [16].

Согласно И.В. Соколовой и Н.В. Яковлевой, семантический подход позволяет выделить три подкласса идиом: чистые идиомы (непрозрачные), буквальные идиомы и полудиомы (частично узнаваемые) [17] (табл. 1).

На наш взгляд, заслуживает внимания классификация структурных типов ФЕ, предложенная В.В. Елисеевой [20, с. 179–181]. Наиболее употребляемые типы идиом и устойчивых выражений в медиадискурсе рассмотрены в табл. 2.

При классификации использующихся в экономическом медиадискурсе идиом по их грамматической структуре (табл. 3) мы придерживаемся подхода, предложенного Ж.В. Лихачевой [23, с. 50].

Стоит отметить, что экономическому тематическому инварианту отводится важная роль при выделении ФЕ экономической направленности из всего англоязычного фразеологического состава [25, с. 142]. В зависимости от того, выявляется ли инвариантность в компонентном составе ФЕ или нет, выделяют имплицитную и эксплицитную закодированность. Например, имплицитное выражение экономической инвариантности в семантике фразеологизма *gravy train*: “It is a *gravy train* for consultants, involving banks, lawyers and government officials.” (Financial Times, Feb 1st 2015) [19]. – «Это кормушка для консультантов, в которой участвуют банки, юристы и правительственные чиновники»; эксплицитное выражение – *balance the books*: Now they were being told “no, your number one job is to balance the books and as a result you’re going to have to reduce staffing headcount ...” (The Guardian, May 5th 2024) [21]. – «Теперь им сказали: «Нет, ваша задача номер один – свести балансы, и в результате вам придется сократить штат сотрудников...»»; *money is no object*: Generally, personal customisation is available only where money is no object – on cars such as Rolls-Royces ... (The Economist, Jun 23rd 2016) [18]. – «Как правило, изготовление по индивидуальному заказу доступно только там, где деньги не имеют значения – на таких автомобилях, как Роллс-Ройсы...».

Следует отметить, что основными компонентами в лексическом составе вышеуказанных фразеологизмов являются экономические индикаторы *balance* и *money*.

Проведенный нами анализ английского журнала The Economist [18] в качестве медиасточника позволил установить экономическую референцию в составе ФЕ, таких как, например: *cash* (наличные деньги), *business* (бизнес, дело, деятельность), *money* (деньги). На наш взгляд, эти языковые единицы получили большое распространение в экономическом медиадискурсе благодаря своей широкой семантической структуре. Например: *cash* (*hard cash* – наличные деньги; The government is keen to mandate exporters to give up more *hard cash* and make it harder for money to leave the country ... / Правительство стремится обязать экспортеров отказаться от большого количества наличных денег и затруднить вывод денег из страны.); *business* (*monkey business* – противозаконная деятельность; No *monkey business*? Do more financially knowledgeable individuals make better investment

Таблица 3

Тип	Пример	Значение
глагол + дополнение/ определение и/или нарекание	to go bust Companies have been <i>going bust</i> in the European Union at the rate of about 200,000 a year for most of the period since the financial crisis (The Economist, Nov 14th 2014) [18]. – «Компании в Европейском союзе разорялись на уровне около 200 000 в год на протяжении большей части периода после финансового кризиса»	обанкротиться, разориться
фраза с одним или несколькими предлогами	to be in the red “The Chongqing plant continued to be in the red and China’s auto market is grappling with oversupply,” said Lee Hang-ko at the Jeonbuk Institute of Automotive Convergence Technology, a South Korean research group (Financial Times, Mar 13th 2024) [19]. – «Завод в Чунцине по-прежнему терпит убытки, а автомобильный рынок Китая борется с избытком предложения», – сказал Ли Хан Ку из Института автомобильных конвентных технологий Чонбук, южнокорейского исследовательского центра»	нести убытки; в долгах; с убытком
составная или сложная структура	rat race A man tired of the London <i>rat race</i> has revealed why he ditched the big city to start his business in a quiet town in Devon – and is now set to turn over £20m (The Independent, Dec 18th 2023) [24]. – «Мужчина, уставший от погони за успехом в Лондоне, рассказал, почему он покинул большой город, чтобы начать свой бизнес в тихом городке в Девоне, и теперь собирается заработать более 20 миллионов фунтов стерлингов»	погона за успехом; отчаянная борьба за успех; «крысиные бега»
сравнение	hard as nails The Netherlands – until recently a <i>hard-as-nails</i> ally of Germany in resisting help for peripheral eurozone members before they get their public finances in order – has seen its chickens come home to roost (Financial Times, Apr 24th 2012) [19]. – «Нидерланды, которые до недавнего времени были верным союзником Германии в противодействии оказанию помощи периферийным членам еврозоны до того, как они наведут порядок в своих государственных финансах – и увидели, как беда бедою отозвалась»	очень крепкий, стойкий, выносливый; недружелюбный, неприветливый, нерадушный
двухкомпонентная конструкция (слово + and + слово)	ups and downs “For those approaching, or in retirement, who have found managing their retirement and withdrawal plans stressful because of market <i>ups and downs</i> , this potential change in monetary policy direction might offer some respite,” she says (The Guardian, Nov 5th 2023) [21]. – «Для тех, кто приближается к выходу на пенсию или уже вышел на пенсию и считает управление своими пенсионными планами и планами вывода средств стрессовым из-за взлетов и падений рынка, это потенциальное изменение направления денежно-кредитной политики может стать некоторой передышкой», – говорит она»	взлёты и падения
трехкомпонентная структура (слово + and + слово)	blood, sweat and tears The ‘blood, sweat and tears’ behind Zambia’s default (зароловок) (Financial Times, Nov 19th 2020) [19]. – «Напряженная работа» стоит за дефолтом в Замбии.	напряженная работа
многокомпонентная структура (целое предложение)	put something by for a rainy day This time it is different, at least for south east Asia, as the governments have learned to put something by for a rainy day (The Guardian, Jan 25th 2009) [00]. – «На этот раз все по-другому, по крайней мере, для Юго-Восточной Азии, поскольку правительства научились откладывать кое-что на черный день»	откладывать на чёрный день

decisions? / Никакой незаконной деятельности? Принимают ли более финансово грамотные люди более эффективные инвестиционные решения?); money (money talks – с деньгами всего можно добиться; Money talks, and the two laps was literally a money scenario. / «С деньгами всего можно добиться, и эти два круга были буквально денежным сценарием (The Independent, Aug 29th 2021) [24]; to blow money – тратить деньги впустую; Don't blow money on gear without systems to extract the data, he advises (The Economist, May 31st 2018) [18]. – «Не тратьте деньги впустую на оборудование без систем для извлечения данных, советует он»).

Итак, в лингвистических исследованиях как российских, так и зарубежных ученых дается разная трактовка термина «идиома» из-за проблемы значения в лингвистике, а значение «фразеологизмы-идиомы» более сложное, чем лексическое. Идиомы и фразеологизмы – это синонимичные образования, для которых свойственны структурно-грамматическая целостность, а также целостность значения, не являющегося суммой значений входящих в их состав компонентов.

Как показал анализ стилистических, структурных и лексико-семантических особенностей функционирования идиом в экономических текстах медиадискурса, особенности их контекстуального развертывания определяются своеобразием дискурса, в котором они используются. Идиомы и фразеологизмы обогащают выразительность экономического дискурса СМИ; позволяют понять отношение автора к насущным проблемам; являются отражением ключевых тенденций современного экономического развития, помогают определить особенности языковой репрезентации менталитета в рамках экономического дискурса.

В дальнейшем данное исследование может быть продолжено в направлении изучения функционирования идиоматических словосочетаний в дискурсивном аспекте, так как многие свойства обнаруживаются именно при использовании их в речи. В связи с этим важно углубить области исследования употребления англоязычных идиом и привлекать к анализу тексты различной функционально-стилевой принадлежности.

Библиографический список

1. Чертоусова С.В. Экономический медиа-дискурс и его характеристики. *Эволюция и трансформация дискурсов: сборник научных статей*. Самара: Самарский университет, 2016.
2. Калугина О.А. Англоязычные идиоматические сочетания в медиадискурсе экономической направленности. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018; № 12-3 (90): 525–529.
3. Клыкова Ю.Ю. Специфика передачи фразеологизмов в текстах СМИ. Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки. 2022; № 4: 55–65.
4. Жогова И.Г., Кузина Е.В. Роль идиоматических сочетаний в англоязычном медиадискурсе политической и экономической направленности. *Филология и человек*. 2015; № 1: 130–135.
5. Амосова Н.Н. *Основы английской фразеологии*. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1963.
6. Виноградов В.В. *Избранные труды. Лексикология и лексикография*. Москва: Наука, 1977.
7. Смирницкий А.И. *Лексикология английского языка*. Москва: МГУ, 1998.
8. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка: учебник. Москва: Высшая школа, Дубна: Издательский центр «Феникс», 1996.
9. Луконина Е.К. *Идиоматическая фразеология в языке и речи: (на материале современного английского языка)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1986.
10. Баранов А.Н., Добровольский Д.О. *Основы фразеологии (краткий курс): учебное пособие*. Москва: ФЛИНТА, 2014.
11. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1966.
12. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. Дубна: Феникс+, 2005.
13. Stefan Th. Gries. Phraseology and linguistic theory: A brief survey. *Phraseology*. University of California, Santa Barbara, 2008: 3–25.
14. Ishida P. Contrastive idiom analysis: The case of Japanese and English idioms of anger. *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008: 275–291.
15. Gläser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. *Phraseology: theory, analysis, and applications*. Clarendon Press: Oxford, 1998: 125–143.
16. Parizoska J. Idiom modifications: What grammar reveals about conceptual structure. *Lexis*. 2022; № 19. Available at: <http://journals.openedition.org/lexis/6293>
17. Соколова И.В., Яковлева Н.В. Принципы классификации американских идиом. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 12 (6): 230–233.
18. *The Economist*. Available at: <http://www.economist.com/>
19. *Financial Times*. Available at: <https://www.ft.com>
20. Елисеева В.В. *Лексикология современного английского языка (базовый курс): учебное пособие*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2015.
21. *The Guardian*. Available at: <https://www.theguardian.com>
22. *Daily Mail*. Available at: <https://www.dailymail.co.uk>
23. Лихачёва Ж.В. Грамматическая классификация и способы перевода фразеологизмов в сфере неформального делового общения. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2019; № 2 (36): 49–54.
24. *The Independent*. Available at: <https://www.independent.co.uk>
25. Нерубенко Н.В. Фразеологические единицы экономического дискурса (на примере немецкого языка). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2013; № 9-2 (27): 142–144.

References

1. Chertousova S.V. 'Ekonomicheskij media-diskurs i ego harakteristiki. 'Evoluciya i transformaciya diskursov: sbornik nauchnyh statej. Samara: Samarskij universitet, 2016.
2. Kalugina O.A. Angloyazychnye idiomaticheskie sochetaniya v mediadiskurse 'ekonomicheskoy napravlenosti. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2018; № 12-3 (90): 525-529.
3. Klykova Yu.Yu. Specifika peredachi frazeologizmov v tekstah SMI. Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. *Filologicheskie nauki*. 2022; № 4: 55-65.
4. Zhogova I.G., Kuzina E.V. Rol' idiomaticheskikh sochetanij v angloyazychnom mediadiskurse politicheskoy i 'ekonomicheskoy napravlenosti. *Filologiya i chelovek*. 2015; № 1: 130-135.
5. Amosova N.N. *Osnovy anglijskoj frazeologii*. Leningrad: Izdatel'stvo LGU, 1963.
6. Vinogradov V.V. *Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya*. Moskva: Nauka, 1977.
7. Smirnickij A.I. *Leksikologiya anglijskogo yazyka*. Moskva: MGU, 1998.
8. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremenno anglijskogo yazyka: uchebnik. Moskva: Vysshaya shkola, Dubna: Izdatel'skij centr «Feniks», 1996.
9. Lukonina E.K. *Idiomaticheskaya frazeologiya v yazyke i rech: (na materiale sovremenno anglijskogo yazyka)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1986.
10. Baranov A.N., Dobrovolskij D.O. *Osnovy frazeologii (kratki kurs): uchebnoe posobie*. Moskva: FLINTA, 2014.
11. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1966.
12. Kunin A.V. *Kurs frazeologii sovremenno anglijskogo yazyka*. Dubna: Feniks+, 2005.
13. Stefan Th. Gries. Phraseology and linguistic theory: A brief survey. *Phraseology*. University of California, Santa Barbara, 2008: 3-25.
14. Ishida P. Contrastive idiom analysis: The case of Japanese and English idioms of anger. *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*. Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2008: 275-291.
15. Gläser R. The Stylistic Potential of Phraseological Units in the Light of Genre Analysis. *Phraseology: theory, analysis, and applications*. Clarendon Press: Oxford, 1998: 125-143.
16. Parizoska J. Idiom modifications: What grammar reveals about conceptual structure. *Lexis*. 2022; № 19. Available at: <http://journals.openedition.org/lexis/6293>
17. Sokolova I.V., Yakovleva N.V. Principy klassifikacii amerikanskikh idiom. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 12 (6): 230-233.
18. *The Economist*. Available at: <http://www.economist.com/>
19. *Financial Times*. Available at: <https://www.ft.com>
20. Eliseeva V.V. *Leksikologiya sovremenno anglijskogo yazyka (bazovij kurs): uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2015.
21. *The Guardian*. Available at: <https://www.theguardian.com>
22. *Daily Mail*. Available at: <https://www.dailymail.co.uk>
23. Lihacheva Zh.V. Grammaticheskaya klassifikaciya i sposoby perevoda frazeologizmov v sfere neformal'nogo delovogo obscheniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2019; № 2 (36): 49-54.
24. *The Independent*. Available at: <https://www.independent.co.uk>
25. Nerubenko N.V. Frazeologicheskie edinicy 'ekonomicheskogo diskursa (na primere nemeckogo yazyka). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2013; № 9-2 (27): 142-144.

Статья поступила в редакцию 10.12.24

Galiuk A.A., postgraduate, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: alinegalyuk@gmail.com

THE VERB TO SAVE AS A REPRESENTATIVE OF THE RESCUE SITUATION FROM THE PERSPECTIVE OF COGNITIVE LINGUISTICS. The paper deals with the cognitive and discursive analysis of the verb *to save* in aim to construct a cognitive model of the rescue situation in modern Russian. The choice of a verbal lexical unit is determined since the situation is based on a proposition, which is most often represented by the verb. Addressing the analysis of data from explanatory dictionaries, contexts presented in "The Russian National Corpus" and other Internet sources, typical situations verbalized by the word *to save* are identified, then, taking into account the highlighted situations, with a cognitive and discursive approach, the relevant properties of the lexeme are revealed. The data obtained is the basis for modeling the rescue situation, represented at the cognitive level in the form of a script. It is concluded that the verb *to save* verbalizes the situation of saving life, helping in a difficult situation, solving psychological problems. The cognitive scripts of the determined situations may alter on the type of discourse, cognitive and semantic hallmarks of the actants. It is also defined that salvation is often based on factors that do not depend on the will of a person, including also magical origins.

Key words: Russian language, verb, situation, cognitive model of situation, cognitive script, cognitive and discursive analysis, cognitive and semantic structure

A.A. Галюк, соискатель, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербурга, E-mail: alinegalyuk@gmail.com

ГЛАГОЛ СПАСТИ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СИТУАЦИИ СПАСЕНИЯ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ

Статья посвящена когнитивно-дискурсивному анализу глагола *спаст* для конструирования когнитивной модели ситуации спасения в современном русском языке. Выбор глагольной леммы обусловлен тем, что в основе ситуации лежит пропозиция, которая наиболее часто репрезентируется именно глаголом. На основе анализа данных толковых словарей, контекстов, представленных в Национальном корпусе русского языка, и других интернет-источниках выявляются типовые ситуации, вербализуемые глаголом *спаст*, далее посредством когнитивно-дискурсивного подхода определяются релевантные свойства рассматриваемой леммы с учетом выделенных ситуаций. Полученные сведения являются основанием для моделирования ситуации спасения, репрезентируемой на когнитивном уровне в виде сценария. В результате исследования делаются выводы о том, что глагол *спаст* вербализует ситуацию сохранения жизни, помощи в сложной ситуации, решения психологических проблем. Когнитивные сценарии данных ситуаций варьируются в зависимости от типа дискурса, когнитивно-семантических свойств актантов. Также выявляется, что спасение часто базируется на независимых от воли человека факторах, в том числе имеющих магические истоки.

Ключевые слова: русский язык, глагол, ситуация, когнитивная модель ситуации, когнитивный сценарий, когнитивно-дискурсивный анализ, когнитивно-семантическая структура

Глагол как языковая категория представляет собой часть речи, сочетающую в себе как признаковую природу (за счет характеристики субъекта), так и конституирующую (выражающуюся в формировании основы для построения высказывания). В этой связи следует согласиться с утверждением А.М. Плотниковой о сигнификативно-денотативном характере глагольных лемм: «Сигнификативную часть семантики глагола составляет собственно признаковое, процессуальное, реляционное значение; денотатом глагола является понятие, представление о ситуации и другие обстоятельства» [1, с. 101–102]. Если выражение акционального признака субъекта действия признается само собой разумеющимся, то ситуативная составляющая, наоборот, является дискуссионной.

В данном исследовании мы предпримем попытку смоделировать ситуацию спасения, существующую в современном русском языковом сознании, посредством когнитивно-дискурсивного анализа глагола *спаст*. Актуальность исследования обусловлена высокой степенью употребительности леммы *спаст* в современном русском языке, входением слова в денотативно-идеографическую группу частных видов социальных действий, а именно – помощи, представляющую значимой для носителей русского языка. Кроме того, обнаруживается неполное описание анализируемого глагола в лексикографических источниках с учетом лингвокогнитивного фактора. Выбор подхода связан с тем, что он рассматривает язык равноправно как с точки зрения одной из способностей человеческого мозга осуществлять мыслительные операции, так и с позиции главного средства передачи знаний в процессе общения [2, с. 79]. Это позволяет проводить многоаспектный анализ языковых феноменов как фактов познания и коммуникации с учетом ситуативной обусловленности речевой деятельности человека [3, с. 24]. Таким образом, целью нашего исследования является когнитивно-дискурсивный анализ глагола *спаст* для выявления обозначаемой им когнитивной модели ситуации. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть дефиниции глагола в толковых словарях русского языка; 2) проанализировать контексты его употребления в Национальном корпусе русского языка, а также в других источниках Интернета; 3) обнаружить типовые ситуации, вербализуемые леммой *спаст*; 4) описать когнитивно-дискурсивные характеристики леммы в выявленных ситуациях; 5) смоделировать когнитивные сценарии глагола *спаст*; 6) выявить особенности представления ситуации спасения, обозначаемой глаголом, в русском языковом сознании.

Научная новизна исследования видится в когнитивно-дискурсивном подходе к анализу глагола, учитывающем языковую и речевую факторы. Первый подразумевает использование сведений из словарей русского языка, второй же проявляется в рассмотрении контекстов употребления единицы в разных типах дискурса с привлечением интернет-источников.

Теоретическая значимость работы заключается в уточнении термина «ситуация», а также в возможности применения предлагаемой методики анализа для выявления когнитивно-дискурсивных свойств других глаголов, конструирования когнитивных моделей ситуаций, представленных другими леммами. Практическая значимость обусловлена возможностью использования результатов ис-

следования в практике преподавания русского языка русским и иностранным обучающимся, при разработке спецкурсов по когнитивно-семантическим особенностям русского глагола, а также при составлении учебных словарей лексико-семантических групп русских глаголов.

Прежде чем перейти к анализу леммы, необходимо определить содержание понятия «ситуация», поскольку в лингвистической литературе оно имеет различные толкования. На наш взгляд, можно говорить о существовании трех подходов к определению ситуации, а именно – денотативном, языковом и когнитивном.

Денотативная концепция подразумевает, что ситуация номинирует экстралингвистическую реальность. Так, В.Г. Гак считал, что «референтом высказывания является ситуация, т. е. совокупность элементов, присутствующих в сознании говорящего в объективной действительности, в момент "сказывания" и обуславливающих в определенной мере отбор языковых элементов при формировании самого высказывания» [4, с. 358]. Ту же точку зрения находим у Ю.Д. Апресяна: под ситуацией подразумевается «кусочек действительности, реальной или только мыслимой, в котором некие объекты (люди, предметы и т.п.) в какой-то момент времени и в каком-то месте связаны друг с другом определенными отношениями» [5, с. 46]. В целом мы можем отметить, что ситуация понимается, скорее, как контекст использования высказывания, который, в свою очередь, регулирует его языковое наполнение, или же как мыслительный образ, фиксирующийся в сознании человека и реализующийся в процессе коммуникации.

Языковая концепция предполагает не только учет экстралингвистического параметра, но и его соотношение с референтом предиката. В таком случае ситуация трактуется как «множество фактов и сущностей, связанных отношениями зависимости в единую структуру, к которой отсылает предикат» [6, с. 53–54]. Языковой подход обнаруживается и в работах Е.В. Падучевой, которая рассматривает ситуацию как «референт языкового выражения с пропозициональным значением» [7, с. 222]. Ситуация может быть эксплицирована различными частями речи, что демонстрируют результаты ассоциативных или грамматикализованных реакций, которые способны репрезентировать ситуацию [8, с. 29]. Однако поскольку глагол является базисным компонентом предложения за счет выражения пропозиционального значения, можно считать именно глагольную лемму прототипическим случаем представления ситуации. Другие же части речи выступают в роли аргументов ситуации [9], которые детерминируются глагольным словом.

Последователи когнитивного подхода имеют дело не с самой ситуацией, а с ее смысловым коррелятом, который базируется на знаниях человека, полученных в ходе познания внешнего мира. Именно поэтому предпочтительнее оперировать термином «когнитивная модель ситуации», под которой имеют в виду информационный образ ситуации, а не внеязыковую реальность [10, с. 38; 11, с. 12]. Иногда для обозначения данного понятия применяют специальные термины. Так, И.Ю. Колесов пишет о когнитивной сцене, которая «возникает как результат когнитивного конструирования ситуации предметной, денотативной», она обнаруживается при

исследовании семантики языковых выражений и всегда является обобщенным отображением ситуативного референта [12, с. 24].

В основе организации мыслительного содержания когнитивной модели ситуации лежит, на наш взгляд, когнитивный сценарий, под которым подразумевается стереотипная последовательность эпизодов, формирующая развитие конкретной ситуации, состоящая из участников действия и их отношений, условий, характеристики действия и т. д., которые вербально выражаются в субъектно-объектных связях глагола. Выбор данного когнитивного конструкта связан с тем, что связующим звеном ситуации является, как правило, глагол, который в своем категориальном значении акцентирует деятельностную природу, вследствие чего и когнитивный конструкт должен быть динамическим. Более того, когнитивно-семантическое наполнение глагола оказывается значительно шире значения благодаря актантам и сирконстантам высказывания, выступающим в виде компонентов ситуации, следовательно, они хранятся в памяти человека в виде более развернутой когнитивной структуры.

Итак, мы можем прийти к заключению, что по сути ситуация имеет уровневую организацию: 1) первый уровень представляет денотативная ситуация, реально существующая в мире, которая посредством мыслительных операций определяет контекст использования высказывания; 2) далее осуществляется осмысление ситуации и ее фиксация в сознании человека в виде когнитивной модели, что имеет определенное языковое отражение; 3) на последнем этапе происходит вербальная репрезентация ситуации в ее соотношении с референтом предиката. Исходя из сказанного мы считаем, что ситуация – это комплекс компонентов, обнаруживающихся в объективной действительности, раскрывающих положение дел в окружающем мире. Данные знания хранятся в сознании человека в виде когнитивной модели, которая на вербальном уровне репрезентируется предикатом и его словесным окружением.

Перейдем к анализу глагола *спассти*. Лексема обладает переходной семантической структурой (по терминологии Н.В. Соломоник), так как слово сочетает в себе признаки как моносемантического, так и полисемантического слова. Например, в «Малом академическом словаре» указывается два оттенка значения глагола: 'уберечь, избавить от гибели, уничтожения, какой-л. опасности, беды' и 'предохранить, защитить, избавить (от кого-, чего-л. неприятного, мешающего и т. п.)' [13, с. 218–219]. В словаре С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой данные оттенки представлены как два отдельных значения [14, с. 754].

Мы придерживаемся мнения, что семантика лексемы *спассти* включает в себя два оттенка значения, ввиду того, что она указывает на схожие денотативные ситуации, отличие между которыми сводится к степени опасности того или иного фактора, который может навредить человеку. Более того, поскольку исследуемый глагол входит в состав денотативно-идеографической группы, обозначающей помощь, мы можем заключить, что лексема может входить в состав синонимического ряда с доминантой *помочь*. Это доказывается тем, что *спассти* часто синонимизируется с единицами данной группировки лексики. Например, «Если что-то угрожает вашей жизни, пусть об этом узнает как можно больше людей, чтобы вы смогли обезопасить себя. Знайте, что вас поддержат, вам помогут, вас спасут» (Псевдоним Р.Н. Katherina. Частная жизнь, искусство, фотография (2022); <https://ruscorpora.ru/>) [15].

Глагол *спассти* репрезентирует две ситуации, где речь идет о: 1) сохранении жизни человека; 2) бытовых моментах, которые подразумевают изменение положения, хода развития дел. Также выделяется ситуация религиозного спасения, но нами она не будет описываться вследствие того, что она вербализуется отдельным значением лексемы.

Первая ситуация может быть дифференцирована по параметру субъекта. Так, помощь может оказывать специалистом, для которого спасение жизни – профессия. Приведем пример: «Вчера ушел из жизни *руководитель Министерства по чрезвычайным ситуациям Евгений Николаевич Зиничев*... Евгений Николаевич до конца исполнил свой долг, погиб сам, пытаясь *спассти* жизнь другого человека», – сказал Путин. Также президент похоронил *спассти* Зиничеву звание Героя России» (Путин: Зиничев исполнил свой долг до конца, спасая человека // Парламентская газета, 2021.09.09; <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Для осуществления спасения субъекту действия необходимо обладать профессиональными навыками и умениями. Несмотря на профессиональный характер помощи, данное действие расценивается как подвиг человека, поскольку субъект действия в силу своих морально-нравственных качеств рискует жизнью. Это становится еще более очевидным при анализе наиболее частых коллокаций лексемы *спассти*, одним из которых является слово *гибель*.

Субъектом действия может быть обычный человек, не имеющий профессиональных навыков спасения. Это как знакомый, так и незнакомый человек, который в силу стечения обстоятельств оказался рядом с объектом действия. «Один раз он [Липли] *поскользнулся, выходя из цистерны, упал в воду, потерял сознание и начал тонуть. Его чудом спас и реанимировал друг. В другой раз, поехав кататься на велосипеде, он попал в серьезную аварию и едва не погиб. Липли считал, что от гибели его спасли сотрудники ЕССО*» (Петр Талантов. Пионеры психонавтики: как ученые ставили эксперименты с психоделиками на себе (2019.04); <https://ruscorpora.ru/>) [15].

В целом, если характеризовать качества одушевленного субъекта, мы можем отметить храбрость индивида, оказывающего помощь, смелость, его способность бороться со страхом. К примеру, «– Давай не будем бояться и всех

спасем. ... Набравшись смелости, Даша стала продвигаться к двери» (А.Г. Асмолов. Дашина сказка (2015); <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Возрастной критерий при этом не представляется ключевым – важно быть добрым и отзывчивым человеком.

В роли субъекта может выступать и неодушевленное существительное, причем в данном случае помощь оказывается вне зависимости от воли человека. Приведем несколько примеров: «В моей жизни был момент, когда я едва не погиб. Шёл по леднику высоко в горах, и ледник подо мной провалился. Я ушёл метров на 30 под ледник, и *спас* меня мой фотоаппарат. Ремешком я зацепился за скалу, и *это спасло* меня...» (URL: https://vk.com/overhear?w=wall-34215577_2069755); «Жестоким мальчик Коля изо всех сил пнул кошку ногой. Бедное животное *спасло* от неминуемой смерти буквально чудо: ее тельце точь-в-точь вписалось в прямоугольник открытой форточки...» (Юрий Кашкин. Рассказы о животных / Сардель // «Ковчег», 2014; <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Как правило, здесь в роли спасителя оказываются предметы и действия. Также наблюдается семантическая детерминация субъекта: в данной ситуации частотно использование лексемы *чудо*. Вероятно, это связано с представлением носителей русского языка о том, что в жизни происходят и сверхъестественные события, которые не зависят от индивида, и именно они влияют на его дальнейшую судьбу.

При описании субъекта действия важно отметить, что при нем могут функционировать ограничительные частицы (*только*), уточняющие (*именно*), призванные конкретизировать деятеля, а также подчеркнуть, что он единственный, кто мог оказать помощь при данных обстоятельствах. Например, «... Артиллеристы не сразу поняли, что произошло. Оказывается, по низколетящим бомберам из недалекого перелеса – в упор почти – ударили хорошо замаскированные зенитки! ... Вот и сейчас *спассти* могло только чудо» (Владимир Тыцких. Через три войны // «Дальний Восток», 2019; <https://ruscorpora.ru/>) [15].

Перейдем к описанию объекта действия. Он может быть представлен одушевленными и неодушевленными существительными. В первом случае указывается человек, который был в опасности, во втором – происходит уточнение объекта спасения, а именно указывается, что спасается жизнь. Например, «*Это вещество [инсулин] спасло жизнь сотням тысяч людей с сахарным диабетом – диагнозом, который раньше считался смертельным*» (Ноябрь. Научный праздник на каждый день // «Кот Шрёдингера», 2016; <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Также могут указываться и части тела человека: «*Это дяде Сане пытались сообщить, что левую ступню спортсмена, к сожалению, тоже не удастся спассти*» (О.А. Славникова. Прыжок в длину (2014–2016); <https://ruscorpora.ru/>) [15].

При одушевленном объекте обычно отмечается его физическая уязвимость, неспособность защитить себя в тот или иной момент жизни, несамостоятельность. Однако после спасения, напротив, данные характеристики нивелируются, в результате чего индивид испытывает благодарность к своему спасителю. Приведем контекст из интернет-источников: «– Снег попал в рот, в нос, я уже начала задыхаться, но все-таки нашла в себе силы закричать, позвать на помощь. Почти сразу прибежали люди и бросились меня откачивать... Скорая увезла ее в родную «четверку», где девушка сейчас проходит лечение в отделении травматологии ... – Передайте мой низкий поклон и глубочайшую благодарность всем перьякам, кто не остался равнодушным и спас меня, – говорит Ульяна» (URL: <https://gkb4.perm.ru/index.php?id=562>).

Представляется важным указать на особенность, выявляющуюся в ходе дискурсивного анализа лексемы *спассти*. Дело в том, что в публицистическом типе дискурса при данном глаголе частотно указание на число спасенных жизней. Данная особенность обусловлена как информационным характером жанра заметки, так и важностью массового сохранения жизни населения. Поэтому в публицистическом типе дискурса важно уточнение количества человек, жизнь которых была сохранена. Например, «Только за последнее десятилетие российских спасатели более 40 тысяч раз привлекались для ликвидации последствий различных катастроф и аварий. Им удалось *спассти* жизни свыше 70 тысяч человек» (День 4 октября в истории // Парламентская газета, 2021.10.04; <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Особо обратим внимание, что в приведенном контексте глагол *спассти* используется в составном глагольном сказуемом со вспомогательным глаголом *удастся*: это частотная грамматическая конструкция для репрезентации данной ситуации. Она, с одной стороны, показывает результат спасения, с другой стороны, фиксирует важность удачи и чуда в оказании помощи.

Итак, анализ синтагматических свойств глагола *спассти* позволяет смоделировать его когнитивный сценарий, репрезентирующий ситуацию спасения жизни человека: попадание человека в беду → получение помощи от специалиста, близкого или незнакомого человека, стечения обстоятельств → сохранение жизни → возвращение физической и психологической стабильности.

Важно отметить, что данная ситуация может реализоваться и в том случае, когда человек не подозревает о грозящей опасности. «Недавно едем домой, уже было довольно темно. Проезжали мимо леса, и оттуда на дорогу выбежала черная собака и села нам на пути, мы остановились, увидев ее, а едем мы на большой скорости. Впереди дороги был опасный поворот, откуда на бешеной скорости выехала машина и промчалась прямо перед нами. После того как эта машина проехала, собака встала и убежала обратно в лес... И вот не верь после этого в ангела, который *спас* нас от ужасного последствия» (URL: https://vk.com/pn6?w=wall-56106344_9320869). В данном примере субъект действия из-

начально не имеет проблем, однако они могли бы появиться, если бы не стечение обстоятельств, помощь высших сил. Это также подчеркивает важность удачи в спасении и сохранении жизни, а также наличия потусторонних явлений, которые влияют на судьбу человека. Здесь когнитивный сценарий лексемы претерпевает ряд изменений: занятость объектом действия какой-либо деятельностью → прерывание данной деятельности каким-либо человеком или обстоятельством → спасение жизни человека субъектом действия.

Перейдем к анализу бытовых ситуаций, где главная цель – оказание помощи человеку для ликвидации негативных последствий того или иного действия, явления. Здесь наблюдается схожий с первой ситуацией субъект действия: он также выражается одушевленными или неодушевленными существительными. Одушевленные существительные называют знакомых или незнакомых людей, неодушевленные существительные – объекты, стечение обстоятельств. «*Но во время вчерашней пробежки произошел досадный случай: я поскользнулась на льду и упала, сильно подвернув ногу. Меня спас сосед... Он радостно предоставил мне свою руку, чтобы я могла идти, опираясь на нее*» [URL: https://vk.com/pn6?w=wall-56106344_9648911]; «*За это я безумно благодарен – скорее судьбе, чем милиции и службе безопасности. Для меня это был огромный опыт, который в каком-то смысле спас меня от судьбы городского парня*» (Юрий Лепский. В поисках Бродского // «Дальний Восток», 2019; <https://ruscorpora.ru/>) [15].

Личностные характеристики одушевленного субъекта действия несколько отличаются от приведенной выше ситуации: здесь имеет место не смелость, а, прежде всего, доброта, отзывчивость, готовность прийти на помощь. Приведем пример из источников интернета: «*Зашел в кафешку, взял себе сэндвич и кофе. Только всё принесли, я встал, хотел в уборную зайти, зацепился рубашкой за какой-то гвоздик в столе, потянул... Рубашка порвалась, кофе на меня полетел, сэндвич на пол... Это заметил владелец заведения, поменял мне еду, кофе, ещё и рубашку новую дал... Я был невероятно благодарен ему, с хорошим настроением прошел собеседование, меня взяли. Сейчас всегда перед работой забегаю в то заведение, завтракаю и высказываю своё уважение этому доброму человеку, который меня по-настоящему спас*» (URL: https://vk.com/pn6?w=wall-56106344_9354309). Именно благодаря спасителю предполагаемое негативное развитие действия не реализуется. Например, в контексте выше ситуация с порванной рубашкой могла привести к ухудшению настроения мужчины, в результате чего у него бы не получилось устроиться на работу. Помощь же владельца положительно повлияла на судьбу человека.

При обозначении субъекта ситуации, как и в ситуации спасения жизни, тоже могут наличествовать ограничительные и уточняющие частицы. Например, «*Павел Михайлович, помогите задачу по алгебре решить, уже часа четыре бьюсь, только вы можете спасти...*» (Владимир Ланг. Калейдоскоп детства // «Ковчег», 2013; <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Это показывает, что при бытовом спасении помощь тоже может иметь исключительный характер.

Объекты действия также выражаются одушевленными или неодушевленными существительными, однако последний тип более вариативен, чем при обозначении первой ситуации. Так, можно спасти положение, ситуацию, вещь, дружбу и прочее. Например, «*По мнению Артёма Кириянова, спасти ситуацию может само архитектурное сообщество – градостроительные, архитектурные советы, существующие во многих городах*» (Мнение архитектурного сообщества просят добавить веса // Парламентская газета, 2021.12.15; <https://ruscorpora.ru/>) [15].

Объект действия, выраженный одушевленным существительным, как и в ситуации спасения жизни, благодарен за помощь. Как правило, индивид попадает в сложную ситуацию внезапно, из-за чего не всегда может справиться с проблемой самостоятельно, однако после ее решения часто оказывается готовым прийти в случае необходимости на помощь к своему «спасителю». «*Спасибо тебе, Марьян, спасла. Теой вечный должник*» (Марина Зосимкина. Ты проснешься. Книга первая (2015); <https://ruscorpora.ru/>) [15]. Другими словами, здесь ситуация спасения может повторяться, при этом участники действия будут подвергаться взаимозамене.

Исходя из приведенных контекстов употребления, мы можем смоделировать сценарий, реализующийся глаголом в ситуации бытового спасения, а именно: попадание человека в сложную ситуацию → получение помощи от близкого или незнакомого человека, предмета, действия, явления → решение проблемы → положительные изменения в жизни объекта действия.

Необходимо подчеркнуть, что в обеих рассмотренных ситуациях частотно указание на объект угрозы в конструкции «спаси + от + существительное в родительном падеже». Например, «*– Спасибо тебе, Пунцов, – голос у Ромова был искренний. – Спас меня от моей же глупости*» (Сергей Бурлаченко. Сорвиголова // «Дальний Восток», 2019; <https://ruscorpora.ru/>) [15]. В роли таких угроз могут выступать ошибка, осуждение, мука, скука, угроза, последствие, проблема, неприятность и т. д. Данные существительные, согласно проведенному анализу, тематически относятся к существительным, обозначающим проблемы, эмоциональные переживания человека, социальное порицание.

Отдельно следует выделить функционирование интересующего нас глагола в психологическом типе дискурса, где в фокусе внимания оказывается сохранение отношений между людьми. Например, «*А еще бывает так, что имеющийся брак — навязанный родителями или обществом. Человеку в нем плохо, отношения не клеятся, но так как принято быть замужем, женщина пытается спасти то, чего нет*» (Елена Кириллова. Психология (2022); <https://ruscorpora.ru/>) [15]. В данной ситуации лексема *спаси* репрезентирует наличие у человека психологических проблем, которые препятствуют построению нормальных взаимоотношений, получению удовольствия от жизни, самореализации. Также здесь фиксируется представление о том, что для помощи другим необходимо, прежде всего, разобраться в собственных переживаниях. Сказанное иллюстрирует следующий пример: «*Баба Валя, я тебя спасу! И вот отважная внучка спешит пояснить бабе Вале, что живет та неправильно и взглядов придерживается, в общем-то неадекватных... Внученька, спасательство — не забота о другом. Это попытка спасти себя, но когда не знаешь, чем помочь себе, пытаешься помочь другим*» [URL: https://vk.com/psychojournal?w=wall-26587681_76994]. Таким образом, в данном типе дискурса наличествует идея сохранения человека, но не в физическом, а в психологическом ключе. Это ведет к трансформации сценария, характерного для ситуации спасения жизни: попадание человека в беду → получение помощи от специалиста, близкого или незнакомого человека → сохранение психологического состояния → возвращение психологической стабильности.

Таким образом, проведенный анализ продемонстрировал ситуативную вариативность, репрезентирующуюся глаголом *спаси*, в том числе с учетом дискурсивного параметра. Так, глагол вербализует ситуации спасения жизни, спасения в сложной жизненной ситуации, психологического спасения. В рамках каждой ситуации возможно несколько сценариев, что объясняется типом дискурса, который регламентирует конкретное словесное наполнение, семантическим статусом актантов (в частности субъектов и объектов действия), предшествующими спасению эпизодами. Также анализ проиллюстрировал, что спасение человека часто зависит от случайности, совокупности факторов, которые не поддаются воле индивида. При этом присутствует идея о возможности возникновения чуда, которое поможет разрешить сложную ситуацию.

Итак, когнитивно-дискурсивный анализ лексемы *спаси* позволил выявить особенности представления о ситуации спасения в современном русском языковом сознании. На денотативном и сигнификативном уровне были актуализированы основные особенности спасения, вербализованные предикатом *спаси*, на когнитивном же уровне были смоделированы сценарии глагола, демонстрирующие когнитивную модель рассматриваемой ситуации. Данная методика анализа может быть применима при исследовании других глагольных лексем (в том числе и глаголов помощи), кроме того, предложенное понятие ситуации может быть использовано при лингвокогнитивном рассмотрении других ситуаций. Полученные сведения целесообразно использовать на занятиях по русскому языку и культуре речи с российскими обучающимися, на практических занятиях по РКЛ. Также представляется важным учитывать выявленные особенности при разработке специальных курсов по лингвокогнитивным особенностям глагольных лексем, словарных статей учебного словаря по русским глаголам.

Библиографический список

1. Плотникова А.М. Денотативно-референциальное пространство русского глагола. *Русская глагольная лексика: денотативное пространство*. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 1999: 99–139.
2. Цурикова Л.В. Когнитивно-дискурсивная парадигма как новое направление описания и анализа речемыслительной деятельности. *Горизонты современной лингвистики: традиции и новаторство: сборник в честь Е.С. Кубряковой*. Москва: Языки славянских культур, 2009: 76–92.
3. Финикова И.В. Методология когнитивно-дискурсивного анализа в современной лингвистике. *Актуальные вопросы современной науки: сборник статей по материалам XIII Международной научно-практической конференции: в 3 ч.* Томск: Общество с ограниченной ответственностью «Дендра», 2018; Ч. 2: 19–27.
4. Гак В.Г. Высказывание и ситуация. *Проблемы структурной лингвистики*. Москва: Наука, 1973: 349–372.
5. Апресян Ю.Д. Лингвистическая терминология. *Словаря. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва: Языки русской культуры, 2004: 22–52.
6. Иорданская Л.Н., Мельчук И.А. *Смысл и сочетаемость в словаре*. Москва: Языки славянских культур, 2007.
7. Падучева Е.В. Высказывание и его соотносительность с действительностью: референциальные аспекты семантики местоимений. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
8. Белов В.А. Семанτικο-когнитивные основания семантической близости имен существительных в лексиконе носителей русского языка. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Санкт-Петербург, 2020.
9. Кобозева И.М. *Лингвистическая семантика*. Москва: УРСС, 2004.
10. Кустова Г.И. *Типы производных значений и механизмы языкового расширения*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
11. Радбиль Т.Б. Глава 1. Русский язык начала XXI века в свете проблемы языковой концептуализации мира. *Русский язык начала XXI века: лексика, словообразование, грамматика, текст*. Нижний Новгород: Издательство ННГУ им. Н.И. Лобачевского, 2014: 8–64.

12. Колесов И.Ю. К вопросу о роли понятия когнитивной сцены в концептуальном анализе языка. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2008. № 2 (15): 19–31.
13. Евгеньева А.П. *Словарь русского языка: в 4-х т.* Москва: Русский язык, 1985–1988; Т. 4.
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений*. Москва: Азбуковник, 1999.
15. *Национальный корпус русского языка*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>

References

1. Plotnikova A.M. Denotativno-referencial'noe prostranstvo russkogo glagola. *Russkaya glagol'naya leksika: denotativnoe prostranstvo*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet im. A.M. Gor'kogo, 1999: 99-139.
2. Curičkova L.V. Kognitivno-diskursivnaya paradigma kak novoe napravlenie opisaniya i analiza rechemyslitel'noj deyatel'nosti. *Gorizonty sovremennoj lingvistiki: tradicii i novatorstvo: sbornik v chest' E.S. Kubryakovej*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2009: 76-92.
3. Finikova I.V. Metodologiya kognitivno-diskursivnogo analiza v sovremennoj lingvistike. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki: sbornik statej po materialam XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii: v 3 ch.* Tomsk: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Dendra», 2018; Ch. 2: 19-27.
4. Gak V.G. Vyskazyvanie i situacija. *Problemy struktural'noj lingvistiki*. Moskva: Nauka, 1973: 349-372.
5. Apresyan Yu.D. Lingvisticheskaya terminologiya Slovary. *Novyj ob'yasnitel'nyj slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 2004: 22-52.
6. Iordanskaya L.N., Mel'chuk I.A. *Smysl i sochetanost' v slove*. Moskva: Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2007.
7. Paducheva E.V. *Vyskazyvanie i ego sootnesennost' s dejstvitel'nost'yu: referencial'nye aspekty semantiki mestoimenij*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
8. Belov V.A. *Semantiko-kognitivnye osnovaniya semanticheskoi blizosti imen suschestvitel'nyh v leksikone nositelej russkogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2020.
9. Kobozeva I.M. *Lingvisticheskaya semantika*. Moskva: URSS, 2004.
10. Kustova G.I. *Tipy proizvodnykh znachenij i mehanizmy yazykovogo rasshireniya*. Moskva: Yazyki slavyanskoi kul'tury, 2004.
11. Radbil' T.B. Glava 1. Russkij yazyk nachala XXI veka v svete problemy yazykovoj konceptualizacii mira. *Russkij yazyk nachala XXI veka: leksika, slovoobrazovanie, grammatika, tekst*. Nizhnij Novgorod: Izdatel'stvo NNGU im. N.I. Lobachevskogo, 2014: 8-64.
12. Kolesov I.Yu. K voprosu o roli ponyatiya kognitivnoj sceny v konceptual'nom analize yazyka. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2008. № 2 (15): 19-31.
13. Evgen'eva A.P. *Slovar' russkogo yazyka: v 4-h t.* Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988; Т. 4.
14. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovnyj slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenij*. Moskva: Azbukovnik, 1999.
15. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka*. Available at: <http://www.ruscorpora.ru/>

Статья поступила в редакцию 02.12.24

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-434-436

Samigullina A.S., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: lingua_anna@mail.ru
Gafarova A.R., MA student, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: ruslan78adana@yahoo.it

THE AUTHOR'S STYLISTIC TECHNIQUES OF V.V. NABOKOV (BASED ON THE MATERIAL OF THE BOOK "ADA, OR ARDOR"). The article explores the diverse stylistic devices employed in Vladimir Nabokov's novel "Ada, or Ardor," which highlight the complexity and multilayered nature of the work. The researcher examines vital and mortal metaphors, which emphasize the writer's skill in working with the semantics of the living and inanimate. Allusions are also investigated, including literary, cultural, mythological, and historical references that enrich the text and create new horizons for interpretation. Special attention is given to wordplay, where puns, polysemic words, and translation games activate reader perception and add elements of wit. Additionally, the nonlinear structure of the narrative is considered as a way for V.V. Nabokov to experiment with the themes of time and memory, creating a dynamic and intriguing reading. As a result, the study highlights how V.V. Nabokov's stylistic techniques enrich the text, open up new horizons for interpretation, allow the reader to actively participate in restoring the full picture of events, enable a deeper understanding and interpretation of the author's intentions, his unique style and the key themes, elements of the work.

Key words: vital metaphors, mortal metaphors, allusions, complex allusions, wordplay, puns, polysemic words, stream of consciousness, fragmentation

A.C. Самигуллина, д-р филол. наук, проф., Уфимский университет науки и технологий г. Уфа, E-mail: lingua_anna@mail.ru
A.P. Гафарова, магистрант, Уфимский университета науки и технологий г. Уфа, E-mail: ruslan78adana@yahoo.it

АВТОРСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В.В. НАБОКОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ "АДА, ИЛИ ОТРАДА")

В статье анализируются различные стилистические приемы, используемые в романе Владимира Набокова «Ада, или Отрада», которые подчеркивают сложность и многослойность произведения. Рассматриваются витальные и смертные метафоры, которые подчеркивают мастерство автора в работе с семантикой живого и неживого. А также исследуются аллюзии, которые включают литературные, культурные, мифологические и исторические отсылки, обогащающие текст и создающие новые горизонты для интерпретации. Особое внимание уделяется игре слов, где каламбуры, многозначные слова и перекладные игры активизируют читательское восприятие и вносят элементы остроумия. Кроме того, нелинейная структура повествования рассматривается как способ, позволяющий В.В. Набокову экспериментировать с темами времени и памяти, создавая динамичное и интригующее чтение. Таким образом, стилистические приемы В.В. Набокова обогащают текст, открывают новые горизонты для интерпретации, позволяют читателю активно участвовать в восстановлении полной картины событий, помогают глубже понять и интерпретировать замысел автора его уникальный стиль и ключевые темы, элементы произведения.

Ключевые слова: витальные метафоры, смертные метафоры, аллюзии, сложные аллюзии, игра слов, каламбуры, многозначные слова, поток сознания, фрагментарность

Данная работа посвящена изучению различных авторских стилистических приемов, использованных в романе В.В. Набокова «Ада, или Отрада». Актуальность данного исследования обусловлена тем, что стилистические приемы помогают глубже проанализировать текст и стиль автора, изучение этих приемов способствует более точному пониманию того, как автор создает художественное пространство и передает тонкие нюансы эмоций, мыслей и образов.

Цель исследования заключается в выявлении и изучении различных авторских стилистических приемов, которые В.В. Набоков использовал в романе «Ада или Отрада». Для достижения поставленной цели были выполнены следующие задачи: 1) изучить метафоры, их виды и функции, влияние метафор на художественный дискурс автора; 2) проанализировать различные типы аллюзий в романе и их влияние на развитие сюжета и персонажей; 3) изучить использование игровых элементов в языке Набокова и их роль в эмоциональной насыщенности текста; 4) исследовать фрагментарность и нелинейность повествования, а также их значение для глубинного понимания тем времени и памяти. Методологическая база исследования состоит из следующих методов: дефиниционный анализ, метод сплошной выборки, прием, классификации, а также техники сравнительного анализа.

Теоретическая значимость исследования заключается в его вкладе в изучение лингвистических особенностей идиостиля писателя в целом с точки зрения таких авторских стилистических приемов, как метафора, аллюзия, каламбур и проч.

Практическая значимость заключается в том, что результаты исследования могут быть использованы на семинарах и лекциях по лингвистике и литературоведению, а также в курсах, посвященных анализу произведений В.В. Набокова и других авторов, работающих с аналогичными стилистическими приемами.

Научная новизна данного исследования состоит в том, что в нём предлагается комплексный подход к анализу стилистических приемов В.В. Набокова в их взаимодействии и с позиции их влияния на целостное восприятие текста. Данное исследование акцентирует внимание на изучении витальных и смертных метафор, аллюзий и игры слов, а также фрагментарности, что позволяет глубже понять авторское видение и философские идеи, содержащиеся в романе «Ада, или Отрада». Настоящее исследование открывает новые горизонты для интерпретации текста и способствует более глубокому пониманию идиостиля великого мастера слова.

Теоретической базой данной работы стали труды следующих лингвистов: Дж. Лакофф, М. Джонсон, Г.Н. Спяревская, Н.Д., Арутюнова, Е.Н. Коваленко, А.П. Чудинов, Ю.В. Цинковская, М.А. Соловьёва, М.Н. Кожина и нек. др.

Роман Владимира Набокова «Ада, или Отрада» является одним из самых сложных и многослойных произведений в литературе XX века. Созданный в лучших традициях постмодернизма, «Ада или Отрада» поражает читателя не только богатством сюжетных линий, но и уникальными стилистическими приёмами, которые автор мастерски использует для создания глубоких смыслов и ярких образов. В произведении переплетаются темы любви, времени и памяти, а стилистические средства становятся неотъемлемой частью передачи авторских идей. Итак, рассмотрим подробно наиболее встречающиеся и значимые для понимания авторского видения стилистические приёмы.

– Метафоры: метафора – это стилистический приём, который представляет собой специальный инструмент выразительности языка, основанный на ассоциативном сравнении одного признака другому. Это сравнение может быть как явным, то есть читатель понимает, какой именно признак автор сравнивает, так и скрытым [1]. Выделяют два типа художественных метафор: витальные и моральные. Витальные метафоры характеризуются преобладанием семантики живого, в то время как моральные метафоры акцентируют внимание на семантике неживого.

В.В. Набоков использует схожее количество витальных и моральных метафор, что демонстрирует его мастерство в выборе слов с семантикой как живого, так и неживого. По классификации Квинтилиана, в рассматриваемом романе В.В. Набокова большинство метафор относится к категории моральных «неживому – неживое»: *reluctant machinery* [2, с. 209], *literary problem* [2, с. 58], *insidious simile* [2, с. 407], *rustic nudity* [2, с. 47], *joyless laughter* [13, с. 48], *ardent pulses* [2, с. 12], *sleeping cars* [2, с. 13], *lovely loss* [2, с. 14], *brief abyss of absolute reality* [2, с. 13], *crisp crystal night* [2, с. 14]. Ещё одна группа витальных метафор «неживое – живое» пользуется популярностью у писателя. Например, он может уподобить человеческие чувства и переживания природным явлениям, что усиливает эмоциональную насыщенность текста: *Their voices were subdued, their movements could not have been more discreet* [13, с. 200], *flesh-pale stockings* [2, с. 285], *ill-informed hesitations* [2, с. 44], *a face (of a moth) resembling the lens of a folding camera* [2, с. 45], *Her features were saved from elfin prettiness by the thickish shape of her parched lips* [2, с. 47], *naked fingertips* [2, с. 47], *impermissible skin* [2, с. 47], *indecent youthful beatitude* [2, с. 204]. Указанное обстоятельство объясняет тот факт, почему в романе часто встречаются антропоморфные и природоморфные метафоры, а именно – метафоризации таких концептов, как «Человек», «Любовь», «Эмоции», «Животные» и «Растения». В подобных метафорах центральной фигурой становится человек, а чувства часто описываются через смену сезонов или природу, создавая ассоциации с внутренними состояниями героев. Например, метафоры, связанные с цветами, могут отражать не только красоту, но и такие характеристики, как хрупкость или порочность: *ghosts of dead flowers* [2, с. 9], *I wished you to see, with me holding you, the daze of desert flowers that the rain had brought out* [2, с. 16], *The sweetness of his soul was deflowered* [2, с. 97], *the constraint, subsisting as a dull ache after the keen agonies of Fate's surgery* [2, с. 418], *flowery negligé* [2, с. 117], *allowed his undisguised gaze to caress the velvety apple* [2, с. 14].

– Аллюзии: Обращение к известным произведениям помогает читателю лучше понять внутренние конфликты героев и то, как они организуют собственные поиски смыслов. Так, М.А. Соловьёва выделяет два вида аллюзий: 1) маркированные (аллюзии, в которых используются такие слова-маркеры, как *as if*, *like*, *a kind of*, *as...as*; 2) немаркированные (аллюзии, в которых не используются слова-маркеры) [3, с. 14]. В романе чаще всего встречаются немаркированные аллюзии. Набоков нередко ссылается на различные произведения искусства, философские идеи и даже мифологические сюжеты, создавая богатый контекст для понимания событий и персонажей, также автор использует сложные аллюзии (обращения к нескольким объектам и источникам, основанные на двух или более прецедентных текстах) [4, с. 66–67]. Это позволяет писателю не только расширить горизонты интерпретации своих произведений, но и углубляет взаимодействие читателя с текстом. Отметим лишь некоторые из них.

1. Литературные аллюзии. В.В. Набоков часто ссылается на классические произведения литературы. Например, он делает отсылки к произведениям многих известных русских или французских писателей: В.В. Набоков часто использует аллюзии на французского писателя Франсуа Рене де Шатобриана (1768–1848), например, имя писателя совпадает с названием придуманного вида комара *Culex chateaubriandi Brown* [2, с. 79]. А название этого комара является частью цепочки аллюзий на произведение Шатобриана «Рене» (1802), в котором Амелия заявляет о своем запретном, порочном влечении к своему брату Рене. В.В. Набоков соединяет в своем романе имена двух французских писателей и поэтов: Франсуа Рене де Шатобриана и Шарля Бодлера (1821–1867), в результате чего получается имя Шатобриан (Шарль). Фраза *Mon enfant...* [2, с. 80] совмещает и переосмысливает стихотворение Шатобриана «Романс к Елене» (1806).

Начинается произведение с аллюзии на роман Л.В. Толстого: *All happy families are more or less dissimilar; all unhappy ones are more or less alike,* says a great Russian writer in the beginning of a famous novel (Anna Arkadievitch Karenina, transfigured into English by R.G. Stonelower, Mount Tabor Ltd., 1880) [2, с. 6]. Юмор и игривость В.В. Набокова продолжают в его комментариях, где он высмеивает

неправильные переводы русской литературной классики. Он искажает первоначальную фразу Л.В. Толстого, в шутку изменяет отчество Анны Аркадьевны на бессмысленную мужскую форму и неправильно добавляет жесткое окончание к ее фамилии. Ссылки на «гору Фавор» и «Понтий» подчеркивают искажения и неверные толкования, которым великие тексты часто подвергаются в руках претенциозных или неосведомленных переводчиков.

2. Культурные аллюзии. В.В. Набоков прибегает также к аллюзиям на картины, что свидетельствует о тесном взаимодействии искусства разных эпох. Эти отсылки помогают создать многослойность образов и идей автора:

«Аллегория пяти чувств» (1668) и «Аполлон и Аврора» (1671) – картины голландского художника Жерара де Ларесса, который ослепел в результате врожденного сифилиса. Ван сравнивает Люсетту с Авророй (древнеримской богиней рассвета): *He shook his head, looking up at her: 'You rise, he said, 'like Aurora'* [2, с. 361].

3. Мифологические и религиозные аллюзии. В романе также наличествуют аллюзии к мифам и религиозным текстам. Например, обращения к мифологическим персонажам и событиям подчеркивают темы любви и утраты. Главные персонажи анализируемого произведения являются аллюзиями к Адаму и Еве, а их вселенная представляет собой слияние Рая и Ада. Повсюду мелькают упоминания об аде. Имя Ада в переводе на русский означает «из ада», их мир также называется Демония, а их отец – Демон, одновременно перед читателем раскрываются изображения Рая и Эдемского сада. Созданный образ парка Ардис, где происходит большая часть любовных утех главных героев, ассоциируется с ранними полотнами с изображением Рая: «Сад земных наслаждений» Босха: *The roof of Ardis Manor presented an indescribable confusion of angles and levels, of tin-green and fin-gray surfaces, of scenic ridges and wind-proof nooks. You could clip and kiss, and survey in between, the reservoir, the groves, the meadows, even the incline of larches that marked the boundary of the nearest estate miles away...* [2, с. 37].

4. Исторические аллюзии. В исследуемом романе можно найти ссылки на исторические события и личности. Они помогают создать атмосферу времени и места, в которых разворачиваются события: «Золотой занавес» – *Golden Veil* [2, с. 431], – аллюзия к «железному занавесу», он отделяет территорию Золотой Орды, которая в действительности принадлежала СССР, от остального мира. В мире, созданном В.В. Набоковым, Антитерре, татары не потерпели поражения в Куликовской битве в 1380 году, и их великая империя не распалась в следующем столетии. Вместо этого орда русских была вытеснена в Северную Америку, или «Эстотию», американскую провинцию, простирающуюся от Северного полярного круга до собственно США. Их потомки теперь счастливо живут на всей территории объединенной «Амеруссии», управляемой Абрахамом Милтоном: *Amerussia of Abraham Milton with <...> notions of 'America' and 'Russia'* [2, с. 17]. Указанные аллюзии не только обогащают текст, но и открывают новые горизонты для интерпретации, позволяя читателям глубже понять замысел автора и основную тематику произведения.

– Игра слов. Использование игровых элементов в языке помогает «оживить» мысли персонажей и лучше прочувствовать эмоциональные состояния героев. Этот термин представляет собой важный аспект речевого воздействия, который позволяет творчески использовать язык и расширять его возможности. Тем самым этот прием создает новые языковые структуры, которые, в свою очередь, вызывают эстетические наслаждение у читателя. Это особенно актуально в художественной, публицистической и разговорной речи, где язык становится инструментом не только коммуникации, но и самовыражения [1].

В.В. Набоков славится своим остроумием и игривым подходом к языку. Он часто использует каламбуры, многозначные слова и даже искусные слова-неологизмы, что делает текст не только увлекательным, но и многозначным. Рассмотрим несколько примеров:

1. Каламбуры – игра слов, использование разных значений того же самого слова или двух сходно звучащих слов с целью произвести комическое впечатление. В.В. Набоков часто использует каламбуры, чтобы обострить игру слов. Например, он может использовать схожие по звучанию слова, чтобы создать комический эффект или подчеркнуть внутренние конфликты персонажей: *Cannabina cigarette* – игра слов, в которой используются латинские названия конопли (лат. *Cannabis*) – растения, из которого получают марихуану, наркотическое средство, и птицы коноплянки (*Linaria cannabina*) – *said gray-moustached Van as he took a Cannabina cigarette from the bedside table* [2, с. 92].

В романе главный персонаж Ван является кузеном Ады, поэтому использование таких созвучных слов во французском языке, как «кузен» и «комар» создает интересные ассоциации. Это может символизировать не только близость и родственные связи между персонажами, но и подразумевать некоторую остроту отношений, их болезненность. В.В. Набоков использует такой же прием со словами *insect* (насекомое) и *incest* (инцест) – *Insect, incest, nicest* [2, с. 199].

2. Многозначные слова. В романе могут встречаться языковые единицы, в которых одновременно актуализируются прямое или переносное значения. Например, упоминание о «свете» может относиться как к физическому свету, так и к просветлению или пониманию и, наоборот, тень – к чему-то зловещему, порочному или тайному. Это позволяет читателю воспринимать текст на разных уровнях: *The shadows of leaves on the sand were variously interrupted by roundlets of live light* [2, с. 42]; *and the shadows in huge surges of black geometry overtaking them, in their winding upward course* [2, с. 156].

3. Переводные игры. В.В. Набоков, будучи автором-билингвом, иногда играет со словами, которые могут иметь различные значения в зависимости от языка. Это особенно заметно в его английских и русских текстах, где он подчеркивает разные культурные контексты. Например, заглавие исследуемого романа В.В. Набокова состоит из двух частей, которые фонетически и тематически связаны друг с другом. Английское и латинское слово *ardor* переводится как огонь, жар, страсть, рвение и предмет любви. Его последний слог *or* повторяет союз «или», деля название на две части, что создает бинарную конструкцию (a V b) и побуждает размышлять о соотношении этих составляющих. Стоит отметить, что слово *or* в английской геральдической терминологии означает «золотой» или «желтый», что связано с темой генеалогии в произведении. Дворянский герб Набоковых украшен золотыми элементами. Это значение соотносится с французским *d'or* (золотой), который присутствует в финальной части слова *ardor* и создает поэтический мотив, проявляющийся в названиях мест, имен и неологизмах романа (таких как Брат Ор, Ладора и др.). В целом название романа можно рассматривать как полилингвистическую шараду, поскольку оно включает в себя как английские слова (такие как *odor* – «запах», *door* – «дверь», *ado* – «беспокойство» и другие), так и русские смысловые отсылки (такие как ад, рад, род, дар). Также название перекликается с рекой Ладорой (*Ladore*), которая имеет поэтизированное и мифологическое значение для главных персонажей. Кроме того, «*ardor*» созвучно с такими номинациями, как *arbor* (беседка) и *harbor* (гавань, укрытие), что подчеркивает мотив защиты и укромного местечка для героев, вовлеченных в опасную страсть.

– Техника потока сознания. Подобная техника трансформирует восприятие времени и пространства в романе, позволяя читателю погружаться в мир мыслей и ощущений персонажей. Эта техника широко используется в литературе, например, у Джеймса Джойса и Марселя Пруста. Такой подход способствует лучшему пониманию внутренней динамики героев. С. Кораблева утверждает, что роль автора «заключается в анонимном придании невербальным образам сознания, неопосредованной словесной формой, в сознание персонажей вербальные формы», обеспечивая при этом восстановление их психической континуальности [5]. Итак, описание персонажей пронизано внутренними монологами и сложными психологическими конструкциями. В.В. Набоков описывает не только внешность, но и глубинные мотивы своих героев, что добавляет глубины и реализма их образам, помогает читателю лучше понять мотивацию и конфликт героев: *Lost again. Where was I? Where am I? Mud road. Stopped car. Time is rhythm: the insect rhythm of a warm humid night, brain ripple, breathing, the drum in my temple – these are our faithful timekeepers; and reason corrects the feverish beat* [2, с. 403].

– Фрагментарность. Роман имеет нелинейную структуру, что позволяет В.В. Набокову экспериментировать со временем и пространством. Это создает эффект многослойности и приводит читателя к осмыслению парадоксальных тем времени и памяти, а также делает повествование динамичным и напряженным. Персонажи часто путешествуют между разными временными рамками, что позволяет читателю заглянуть в их внутренний мир и понять их переживания. Подобный подход к повествованию не только подчеркивает сложность человеческих чувств и отношений, но и создает уникальный стиль, характерный для великого мэтра, позволяя ему исследовать философские и художественные вопросы, связанные с идентичностью, любовью и искусством. Нелинейность также добавляет элемент интриги и заставляет читателя активно участвовать в восстановлении полной картины событий.

Таким образом, стилистические приемы, используемые в романе В.В. Набокова «Ада, или Отрада», служат мощным инструментом для глубокого анализа и понимания основного замысла произведения. Метафоры, с помощью которых автор создает яркие образы и ассоциации, помогают читателю проникнуть в многослойность чувств героев и их внутренние конфликты. Витальные и смертные метафоры, пронизывающие текст, обогащают его эмоциональную палитру, связывая природные явления с переживаниями персонажей.

Аллюзии, применяемые автором, создают богатую палитру смыслов, что гарантирует более точное понимание как личных, так и культурных аспектов жизни персонажей. Литературные, культурные, мифологические и исторические аллюзии не только обогащают смысловые горизонты текста, но и подчеркивают влияние времени, искусства и философии на внутренний мир героев и на самого автора.

Игра слов в виде каламбуров и многозначных слов добавляет остроты и глубокого смысла, позволяя читателю ощутить сложные эмоциональные состояния героев.

Фрагментарная структура произведения не только привносит элемент интриги, но и делает возможным исследование времени и памяти, создавая динамичное взаимодействие между различными временными пластами.

Стилистические приемы в «Аде, или Отраде» образуют целостный художественный идиостиль, который способствует более глубокому осмыслению тем идентичности, любви и искусства. В.В. Набоков, эффективно используя эти приемы, создает многослойное произведение, способное вызывать у читателя богатство интерпретаций и эмоциональных откликов, что делает роман актуальным и привлекательным для изучения на протяжении многих лет.

Библиографический список

1. *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. Москва: Флинта: Наука, 2011.
2. Nabokov V. *Ada, or Ardor: a Family Chronicle*. Great Britain by Hazell Watson & Viney Ltd., Aylesbury, 2015.
3. Соловьёва М.А. Роль аллюзивного антропонима в создании вертикального контекста (на материале романов А. Мердок и их русских переводов). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Екатеринбург, 2004.
4. Коваленко Е.Н. *Когнитивные аспекты сказочной аллюзии*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Томск, 2009.
5. Кораблева С. *Текст «потока сознания» в художественной культуре модернизма (на материале романа Дж. Джойса «Улисс»)*. Available at: <http://www.james-joyce.ru/articles/tekst-potoka-soznaniya-v-hudozhestvennoy-kulture-modernizma.htm>
6. КАЛАМБУР *Словарь Ушакова*. Available at: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=22508>
7. Арутюнова М.Д. *Функциональные типы языковой метафоры АН СССР*. Серия литературы и языка. 1978; Т. 37: 333–343.
8. Бабинов А. *Прочтение Набокова. Изыскания и материалы*. Санкт-Петербург: Издательство Ивана Лимбаха, 2019.
9. Лакофф Дж., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*: Перевод с английского. Москва, 2004.
10. Складневская Г.Н. *Метафора в системе языка*. Санкт-Петербург: Издательство «Наука», 1993.
11. Чудинов А.П., Будаев Э.В. Когнитивная теория метафоры на современном этапе развития. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2007; № 4: 54–57.
12. Цинковская Ю.В. Виды художественных метафор в современной русской прозе. *Ученые записки ЗабГУ*. 2010; № 3.
13. Arabella von Arx *When Nabokov Went Rococo: Ada, or Ardor. The Decadent Review*. 2023. Available at: <https://thecadentreview.com/corpus/when-nabokov-went-roccoco-ada-or-ardor/>

References

1. *Stylisticheskij 'enciklopedicheskij slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Flinta: Nauka, 2011.
2. Nabokov V. *Ada, or Ardor: a Family Chronicle*. Great Britain by Hazell Watson & Viney Ltd., Aylesbury, 2015.
3. Solov'eva M.A. *Roľ allyuzivnogo antroponima v sozdanií vertikál'nogo konteksta (na materiale romanov A. Merdok i ih russkikh perevodov)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ekaterinburg, 2004.
4. Kovalenko E.N. *Kognitivnye aspekty skazochnoj allyuzii*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Tomsk, 2009.
5. Korabl'eva S. *Tekst «potoka soznaniya» v hudozhestvennoj kul'ture modernizma (na materiale romana Dzh. Dzhojza «Ulliss»)*. Available at: <http://www.james-joyce.ru/articles/tekst-potoka-soznaniya-v-hudozhestvennoy-kulture-modernizma.htm>
6. KALAMBUR *Slovar' Ushakova*. Available at: <http://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=22508>
7. Arutyunova M.D. *Funkcionalnye tipy yazykovoj metafory AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1978; T. 37: 333–343.
8. Babikov A. *Prochtenie Nabokova. Izyskaniya i materialy*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Ivana Limbaha, 2019.
9. Lakoff Dzh., Dzhonson M. *Metafor, kotorymi my zhivem: Perevod s anglijskogo*. Moskva, 2004.
10. Sklyarevskaya G.N. *Metafora v sisteme yazyka*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Nauka», 1993.
11. Chudinov A.P., Budaev E.V. Kognitivnaya teoriya metafory na sovremennom etape razvitiya. *Voprosy ukognitivnoj lingvistiki*. 2007; № 4: 54–57.
12. Cinkovskaya Yu.V. *Vidy hudozhestvennykh metafor v sovremennoj russkoj proze. Uchenye zapiski ZabGU*. 2010; № 3.
13. Arabella von Arx *When Nabokov Went Rococo: Ada, or Ardor. The Decadent Review*. 2023. Available at: <https://thecadentreview.com/corpus/when-nabokov-went-roccoco-ada-or-ardor/>

Статья поступила в редакцию 11.12.24

УДК 82.0

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-436-439

Guan Linli, Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor, Deputy Department Head College of Foreign Languages, Guangdong University of Education (Guangzhou, China), E-mail: guan_linli@126.com

Wang Yonghao, Cand. of Sciences (Philology), Russian Language Teacher, Guangdong University of Education (Guangzhou, China), E-mail: 406065267@qq.com

ANALYSIS OF THE AUTHOR'S EMOTIONALITY IN THE IMAGE OF SAMSON VYRIN IN THE STORY OF A.S. PUSHKIN "THE STATIONMASTER". The article analyzes the image of the main character of A.S. Pushkin's story "The Stationmaster" by Samson Vyrin and the author's emotionality. The researchers of the article focus special attention on the fact that Pushkin is interested not only in the social circumstances in which the hero finds himself and formulates them, but also

in his emotional mood and everyone around him in this life. At the same time, the overlap of individual episodes of the story with the sentimental dramas of European literature is noted and, at the same time, the inconsistency of the hero's fate with the traditional genres of the prose work. The article examines in detail the roles of the subject details of the image, the biblical parable of the prodigal son and the epilogue in revealing the author's emotionality. The main conclusions of the study: in each descriptive detail, there is a condemning emotionality of the author over the existing mores of society, where a unique personality turns into a replaceable thing, the price of which is measured by money; Pushkin depicts the life of the heroes as a world of broken human relationships. The contrast of Dunya's wealth and the poverty of Vyrin's housing testifies to the rupture of the blood ties of the closest people – father and daughter. The writer sees the main cause of the tragedy leading to the death of "little" people in indifference to the feelings and insults of their relatives and friends. Each of the participants in this human drama defends his love, proceeding not so much from Christian morality: "love your neighbor as yourself," as proceeding from his personal worldly interest.

Key words: Pushkin, narration, Stationmaster, irony, artistic detail, pathos, tragic, little people, fathers and children, sentimentalism

Гуань Линьли, канд. филол. наук, доц., зам декана, Институт иностранных языков Гуандунского второго педагогического университета, г. Гуанчжоу, E-mail: guan_linli@126.com

Ван Юнхао, канд. филол. наук, преп., Институт иностранных языков Гуандунского второго педагогического университета, г. Гуанчжоу, E-mail: 406065267@qq.com

АНАЛИЗ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА САМСОНА ВЫРИНА ИЗ ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «СТАНЦИОННЫЙ СМОТРИТЕЛЬ»

В данной статье анализируется образ главного героя повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» Самсона Вырина и способы создания автором эмоциональной выразительности. Особое внимание авторы статьи акцентируют на том, что Пушкина интересуют не только социальные обстоятельства, в которых находится герой, но и эмоциональный настрой его самого и всех, кто его окружает. При этом отмечается переключки отдельных эпизодов повести с сентиментальными драмами европейской литературы и в то же время несоответствие судьбы героя традиционным жанрам прозаического произведения. В статье подробно рассматриваются роли сюжетных деталей изображения, библейской притчи о блудном сыне и эпилога в раскрытии авторской эмоциональности. Основными выводами проведенного исследования являются следующие. В каждой детали наблюдается осуждение автором существующих общественных нравов, где неповторимая личность превращается в заменяемую вещь, цена которой измеряется деньгами. Пушкин изображает жизнь героев как мир разорванных человеческих отношений. Контраст богатства Дуни и бедности жилья Вырина свидетельствует о разрыве кровных связей самых близких людей – отца и дочери. Автор видит главную причину трагедии, ведущей к гибели «маленьких» людей в равнодушии к чувствам и обидам своих родных и близких. Каждый из участников этой человеческой драмы отстаивает свою любовь, исходя не столько из христианской морали: «возлюби ближнего, как самого себя», сколько из личного житейского интереса.

Ключевые слова: Пушкин, повествование, Станционный смотритель, ирония, художественная деталь, пафос, трагизм, маленькие люди, отцы и дети, сентиментализм

На протяжении долгих лет главной заслугой А.С. Пушкина считалось открытие нового социального типа в русской литературе XIX столетия – «маленького человека», униженного в своей нищете и несправедливости, к примеру, героя повести «Станционный смотритель» Самсона Вырина. Эта тема, растиражированная в русском литературоведении послеоктябрьского периода, была актуальной в идеологической полемике вокруг «униженных и оскорбленных» как социальных низов, несущих в себе мечту о другой – свободной и счастливой жизни.

Однако, как нам кажется, исследование особенностей и способов создания Пушкиным эмоциональной выразительности становится все более актуальным. Бесспорно, Пушкина волнуют не только социальные условия, в которых существуют его герои, но и их эмоциональное наполнение. Особенную важность это приобретает, когда с произведением знакомятся и пытаются понять иностранные читатели. Ведь критерии внешнего проявления эмоциональных состояний в разных культурах зачастую имеют весьма значительные национальные особенности и обусловлены культурной спецификой, в частности в китайской и русской картинах мира. Так, китайские студенты сталкиваются со сложностями при анализе эмоционального состояния и поведения героев литературных произведений, в частности героя повести «Станционный смотритель» Самсона Вырина. Более того, верное понимание средств эмоциональной выразительности положительно влияет и на формирование лингвострановедческой компетенции иностранных студентов, способствует расширению их лексического запаса, приводит к увеличению возможностей в плане анализа душевного состояния литературных персонажей.

Целью данного исследования является выявление основных средств, служащих для передачи эмоций человека в повести Пушкина «Станционный смотритель», изучение композиционных, функциональных и семантических особенностей. Для достижения цели необходимо решить следующие задачи: обратить внимание на сходство отдельных фрагментов исследуемого произведения с сентиментальными драмами европейской литературы; проанализировать несоответствие судьбы героя традиционным жанрам прозаического произведения; рассмотреть роли сюжетных деталей; выявить значение включения в сюжет библейской притчи о блудном сыне и эпилога в раскрытии авторской эмоциональности.

Методы исследования включают лингвистический и семантический анализы текста, описательный метод, метод композиционного анализа, а также элементы компаративного метода.

Объектом нашего исследования являются средства выражения и описания эмоций, проявляемых героем повести «Станционный смотритель» Выриным. Предметом исследования служат особенности функционирования средств передачи эмоций.

Научная новизна исследования заключается в том, что данная статья может предложить новый взгляд на композиционный и функционально-семантический анализы средств передачи эмоций в повести «Станционный смотритель» Пушкина.

Теоретическая значимость работы состоит в дальнейшем изучении особенностей эмоциональной выразительности произведений Пушкина. Полученные результаты могут применяться при совершенствовании методов композиционного и функционально-семантического описания средств современного русского языка, а также при дальнейшем изучении способов эмоциональной выразительности на материале художественной литературы.

Практическая значимость исследования выражается в том, что результаты могут быть использованы в практике преподавания русской литературы, русского языка как иностранного, способствуя углубленному пониманию студентами того, как с помощью языковых средств, сюжетных линий можно передать эмоциональное состояние персонажей. Также процесс исследования и полученные выводы могут быть полезны при работе над учебными пособиями и спецкурсами.

Исследователи не дают убедительного ответа на вопрос о том, почему именно Самсон Вырин стал единственным эпохальным героем в галерее пушкинских персонажей цикла «Повести Белкина», хотя, к примеру, герой повести «Гробовщик» Адрян Прохоров находился на том же социальном уровне жизни, несет внутренние обиды на беспросветность человеческого существования, которое забывалось лишь во время горького пьянства [1, с. 28].

В.Е. Хализев пишет: «Станционный смотритель» – «это одновременно и завершённые произведения, и часть более ёмкой художественной целостности пушкинского цикла из пяти повестей плюс предисловие писателя» [2, с. 183]. Каждая пушкинская повесть эстетически значима не только интересом автора к социальной судьбе каждого конкретного персонажа, но и художественно-философским размышлением о личных причинах, провоцирующих конфликтные ситуации, в которых они оказались. Пушкина интересуют не только социальные обстоятельства, в которых находятся герои его произведений. Писатель обращает внимание на эмоциональный настрой собственного восприятия и всех окружающих в этой жизни.

Сюжет повести начинается с экспозиции, из которой мы узнаем, что главный герой, Самсон Вырин, был «сущим мучеником XIV класса» [3, с. 86], последнего класса чинов в России. Табель о рангах, по сути, позволял проезжавшим его станцию, ставшую по закону его домом, унижать человеческое достоинство хозяина этого убогого жилища. Эмоционально-вопросительные строки в начале повести уже раскрывают авторское возмущение и сострадание и подчеркивают драматизм человеческого существования главного героя. Его полная зависимость от «господ» других социальных сословий: фельдъегерей, генералов, ротмистров, их откровенное унижение его достоинства сконцентрирована в главном вопросе: что такое станционный смотритель? [3, с. 86]. Местоимения «что», «такое» сводят личность героя на уровень «материальной вещи» дорогих услуг.

В то же время, несмотря на безразличие «гостей», посещавших его дом, их пренебрежение к его «бедности», Вырин добр и терпелив к своим «обидчикам». Это гражданское бесправие и душевная робость смотрителя мотивируют дальнейший ход событий в жизни героя ещё до приезда ротмистра Минского как неизбежного зла, разрушавшего его семью. Вырин, принимая во внимание трудный

жизненный путь, «обладает достаточной духовной силой, поскольку справлялся со всеми обстоятельствами своей трудной жизни и должности» [4, с. 10].

Неожиданный приезд Минского в дом Вырина, его агрессивная необузданность в требовании лошадей – это, скорее, лишь один из многих случаев, к которым привык смотритель и которые всегда заканчивались примирением с подобными посетителями при появлении Дуни [5, с. 125]. Минский, ослепленный красотой Дуни, остался. Наивная доверчивость смотрителя к Минскому ведет к тому, что он, не задумываясь, принимает ротмистра как человека, неспособного причинить зло его семье. Напротив, мнимая болезнь барина вызывает искреннее сочувствие.

Пушкин обращает внимание на страдание измученных лошадей, не вызывающих у смотрителя чувства жалости к животным, которых, «не кормя, запрягли... в кибитку проезжавшего» [3, с. 91]. Зато он сразу же встревожился о случившемся с Минским, который только что держал над его головой нагайку. Эта деталь свидетельствует о том, что проявление доброты Вырина обусловлено его социальным положением. Как Вырину было чуждо страдание животного, так он не имел понимания скрытого намерения «большого» обмануть его и украсть его дочь. Бесхитростный Самсон Вырин не мог помыслить, что Минский симулирует свою болезнь, чтобы ещё несколько дней насладиться присутствием возле себя Дуни, которая, как и её отец, не отходила от больного.

Обратим внимание на то, что сцена сговора Минского с лекарем, подтвердившим «диагноз», носит осуждающий характер над существующими нравами, так как за деньги, «двадцать пять рублей за визит» [3, с. 91], оказывается возможным не только вылечиться, но и заболеть. Тем самым подчеркиваются нестабильность счастья чиновника четырнадцатого класса и превращение уникальной личности в заменяемую вещь, цена которой измеряется деньгами.

Когда смотритель сам подтолкнул дочь сестры в его кибитку, он не подразумевал ничего дурного со стороны «его высокоблагородия», который увёз Дуню с собой навсегда из родительского дома. Поняв, что Дуня уехала с гусаром, Вырин не может принять тот факт, что это было обоюдное согласие молодых людей, поэтому, надеясь на «чудо» спасения дочери, он отправляется в Петербург к Минскому.

Сюжет «Станционного смотрителя» в отдельных его эпизодах перекликается с сентиментальными драмами европейской литературы. Например, образ убитого горем отца, сердце которого ноет от несправедливости и обмана, стал одним из главных в «мещанской» драме XVIII века [6, с. 94]. Но Пушкин изображает Самсона Вырина не как родителя, являющегося хранителем домашнего очага и защитником вечных ценностей семьи и её христианских традиций: наоборот, из рассказа Самсона Вырина мы узнаем о том, что он полностью зависима от дочери. Именно Дуня была хозяйкой дома и опорой его покоя и благодушия, несмотря на свою молодость. Автор «Станционного смотрителя» иронизирует над патриархальными представлениями своего героя о «вечных истинах», которые, как ему кажется, должны быть понятными всем людям разного социального положения – и «высокоблагородию» Минскому, и чиновнику XIV ранга Вырину [6, с. 99].

Надеясь на возвращение своей «заблудшей овечки» Дуни, соблазненной баринем, Вырин вспоминает библейскую притчу о заблудшем сыне. Эта притча вносит духовно-эмоциональную живость в содержательную форму повести в изображении душевных переживаний Вырина, потерявшего самую главную ценность в своей земной жизни, тем самым углубляя сентиментальную остроту драматических переживаний бедного отца.

Использование в тексте этой притчи, на первый взгляд, является морально-религиозной силой спасения Вырина и Дуни. Однако в скромном жилище Вырина нет ни икон, ни Библии: основных христианских атрибутов, веками освящающих уклад православного быта русского человека [7, с. 26]. А библейская притча предстаёт в виде изображения беззвучных картинок, подписанных немецкими стихами, которыми смотритель украсил свою смиренную, но опрятную обитель. О.Ю. Золотухина обращает внимание на эти немецкие картинки, отмечая то, что именно в европейской живописи притча о блудном сыне объединяла три истории: «блудный сын пирует с куртизанками на постоялом дворе, блудный сын пасет свиней, возвращение блудного сына домой» [8, с. 118]. Что же касается традиции русского искусства, то особое внимание было направлено только на сюжет о возвращении и раскаянии блудного сына, а также о прощении отца. Таким образом, притча о блудном сыне не имеет прямого отношения к христианской морали, которую исповедует герой [9, с. 83]. Скорее, она развенчивает иллюзорность ожидаемого счастья в грядущей старости [6, с. 113].

Исследуя отсыл Пушкина к притче о блудном сыне, Е.М. Верещагин справедливо обращает внимание на то, что в русской национальной культуре присутствует речеповеденческая тактика, которую можно в самом общем виде назвать следующим образом: «в несчастье виновато мистическое предзнаменование (а не я)». Так, речеповеденческая тактика Самсона Вырина как раз и состоит в том, что он обвиняет свое злосчастье, и Пушкин приводит две его реплики: «Да нет, от беды не отбоишься»; «Что суждено, того не миновать» [10, с. 473].

Новая встреча Вырина с Минским стала для смотрителя последней: произошло то, чего он не одобрял и боялся, – Дуня, его единственная радость в этой несчастной жизни забитого и безропотного человека, живет в роскошном особняке в содержанках. Случилось самое ужасное в его семье: дочь опозорена, и об этом узнают все в округе [7, с. 26]. И все-таки, несмотря на «грехи» падшей

дочери – любовницы Минского, отец хочет вернуть Дуню домой. Что чувствует Дуня, как она поведет себя при их горькой встрече, его не интересует, зато заботит Минского, который просит у Вырина прощения. Однако Минский понимает, что его «честное слово» [3, с. 93] дворянина ничего не значит для бедного смотрителя [5, с. 127], поэтому, выпроваживая Вырина за дверь, дает ему деньги, «сунув ему что-то за рукав» [3, с. 94].

Долгожданная встреча с дочерью, которая стала ещё красивее, была роковой в его жизни. Обморок Дуни, увидевшей отца, приводит в бешенство Минского [5, с. 111], который, «стиснув зубы» и «схватив старика за ворот», как какого-то вора и преступника, закричал: «Пошёл вон!» и «вытолкнул его на лестницу» [3, с. 95]. Так и не получив свою заблудшую дочь, Вырин возвращается домой, спивается и умирает.

Особая поэтическая функция в сюжетном построении повести принадлежит эпилогу, который, по сути, формирует инвариантные развязки. Эпилог «Станционного смотрителя» по своей эмоционально-драматической оценке изображения жизни главных героев, прежде всего смерти Вырина, является атипичным для произведений сентиментальной литературы. Он не соответствует традиционным жанрам прозаического повествования, в частности повести и новеллы, в стереотипности сострадательного сочувствия к онтологическому порядку человеческого бытия, в котором доброта героев должна быть вознаграждена [1, с. 40].

Пушкин не актуализирует смысл библейской притчи о нравственном очищении отца и дочери. Вырин умирает, так и не простив Дуню [7, с. 26]. Он смирился с неизвестностью относительно её дальнейшей судьбы, так как уверен, что у неё только один путь – падшей женщины, торгующей собой [5, с. 130].

Эпилог повести – это продолжение истории Дуни, но не Золушки, ставшей принцессой, а о женщине, по сути, предавшей отца и, наверное, много лет ждавшей встречи с ним, чтобы попросить у него прощения. В этом смысле эпилог – это покаянное возвращение дочери на могилу отца. После смерти смотрителя прошло несколько лет, и к нему приезжает «прекрасная барыня <...> в карете в шесть лошадей, с тремя маленькими барчатами и с кормилицей, и с черной москью» [3, с. 98]. «Прекрасная барыня», о которой с восхищением говорит соседский мальчик, это – Дуня.

Дуня приехала к отцу похвастаться своим изменившимся положением, убедить старика, что её выбор был правильным, и она по-прежнему любит его. Оказалось, что Минский был прав, когда предупреждал смотрителя о том, что он никогда не забудет о происхождении, а значит, не покинет Дуню [7, с. 29]. Но, к сожалению, отец девушки умер и «лежит теперь на кладбище», это «голое место, ничем не огражденное, усеянное деревянными крестами, не осененными ни единым деревцем» [3, с. 98]. Используя прием контрастного противопоставления в описании появления Дуни, автор акцентирует внимание на том, что контраст богатства, о котором мечтала и получила дочь, и бедности жизни в каждой описательности детали усиливает разрыв кровных связей самых близких людей – отца и дочери.

Привлекательность и ум Дуни стали причиной гибели отца, который не мог радоваться на свою дочь. У ее отца даже мысли не возникало, что его семья когда-нибудь развалится. Там его все устраивало, но он не задумывался о том, устраивала ли такая жизнь Дуню [1, с. 33]. А его красавица дочь, которая в бедном жилище «за перегородкой шила себе платье» [3, с. 90], наблюдая другую жизнь, жизнь проезжающих «барынь» и «господ», конечно, мечтала о богатых нарядах и украшениях. И свой шанс в лице ротмистра Минского, молодого, красивого и богатого гусара, возможно, она видела в своих девичьих снах [6, с. 112].

Всем ходом сюжета в сочетании его основных компонентов, начиная с экспозиции и кончая эпилогом, Пушкин изображает жизнь героев как мир разорванных человеческих отношений. Они находятся по разные стороны гражданского и личного положения. В этой реальности нет ни человеческого понимания, ни уважения (Вырин и Минский), так как они люди разных социальных сословий, у которых нет общего единого закона общественной жизни.

Однако главная причина трагедии в художественном мировосприятии Пушкина заключается не только в социальной несправедливости, ведущей к гибели «маленьких» людей, а в равнодушии к чувствам и обидам своих родных и близких. Каждый из участников этой человеческой драмы отстаивает свою любовь, исходя не столько из христианской морали: «возлюби ближнего, как самого себя», сколько из своего личного житейского интереса, в сущности, ограниченно эгоистического. К примеру, патриархальные иллюзии Вырина о своей счастливой и спокойной старости, в которой Дуня будет присутствовать до конца его дней, так и не открыли ему главной причины свалившегося на него горя [6, с. 129]. У Дуни были иные представления о человеческой жизни. Оценка известного теоретика Н.К. Гёя в отношении героини сурова: «она устремлена к обретению счастья для себя, как иногда говорят, за счет "третьего лица"» [1, с. 39].

Итак, образ Вырина-отца, боготворившего свою единственную дочь как подарок судьбы, вызывает смешанное эмоциональное чувство. При всей своей доброте и душевной доверчивости к людям, использующим его как материальную вещь, он зауряден и наивен в восприятии окружающего мира. Несмотря на бедность, он по-своему уверен в тех правилах жизни, по которым живет. Ему кажется, что и Дуня живёт по его моральным правилам. Дуня, в его представлении, – бесчувственный предмет, превратившийся в игрушку богатого Минского [7, с. 29]. А это значит, что драматическая ситуация, в которой оказались главные герои, изначально была предопределена не только их общественным положением

ем, но и относительностью системы восприятия каждым героем самого себя и всех окружающих, что во многом определяет их мысли и поступки.

В то же время в «Станционном смотрителе» Вырин представляется персонажем, наделенным таким положительным качеством, как доброта, несмотря на его заурядность и наивность. Доброта – это истина его человеческого бытия, распространенная на всех: Дуню, Минского, проезжих гостей, мальчишек, которыми он покупал конфеты, возвращаясь пьяным из трактира после «побега» дочери. Запоминается душевная искренность кривого ребенка: «Он выучил меня дудочки вырезать. Бывало (царство ему небесное!) идет из кабака, а мы-то за ним: Дедушка, дедушка! Орешков! – а он нас орешками и наделает» [3, с. 96]. И это качество характера главного героя противопоставляется личному эгоизму, который является основной причиной разорванности человеческих отношений. Тем самым, как нам кажется, Пушкин вызывает к нему человеческое сочувствие. В произведении великого писателя объединились историческое и личное, частное. Его герой выстоял во времена войн, исторических катаклизмов, но в критический период своей «мирной» личной жизни оказался не в состоянии защитить своё существование [11, с. 287].

Итак, обозначим выводы, к которым мы пришли в результате исследования:

1. В каждой детали повести «Станционный смотритель» прослеживается неодобрение автором существующих общественных устоев, где человек становится всего лишь заменяемой вещью, цена которой измеряется деньгами. И эмоционально-чувственное мировосприятие героев не изображено исключительно как психологически-сентиментальное: Дуня не вызывает к себе трогательно-умилительных чувств. Она красавица и кокетка, привыкшая к вниманию [3, с. 89]. Каждый из участников этой человеческой драмы защищает свою любовь, руко-

водствуясь не столько соображениями норм нравственности, сколько исходя из своего личного житейского интереса.

2. Притча о блудном сыне служит не только сильным сюжетообразующим элементом, но и является авторским способом раскрытия эмоциональности героев. Более того, история Дуни отнюдь не повторяет сюжет блудного сына, а идет вразрез с ним, в финале повести мы видим, что прощение и примирение отца и дочери уже невозможно. Несоответствие финала библейской истории и финала повести Пушкина показывает то, что притча, будучи всем известным сюжетом, трансформирует новую историю и эмоционально усиливает восприятие читателя к чувствам героев. Также, в отличие от притчи, внимание Пушкина обращено именно к фигуре Вырина. С помощью библейского сюжета автор усиливает звучание эмоций и чувств героев, углубляет смысл самой повести.

3. Эпилог в «Станционном смотрителе» служит важным моментом сюжетного раскрытия авторской эмоциональности произведения. В связи с этим отметим, что в эпилоге Дуня посещает могилу отца и горько плачет. Это свидетельствует о том, что она еще любит его, хотя ее плач далеко не компенсирует горькую обиду и мучительные страдания брошенного отца, давшего ей жизнь. Мы видим искреннюю жалость к отцу и осознание своей дочерней вины, что показывает скупая финальная фраза: Дуня «легла здесь и лежала долго». Эмоциональная насыщенность произведения достигается благодаря мастерству Пушкина в построении повествования и передаче психологической достоверности персонажей.

Перспективы дальнейшего исследования данной темы мы видим в более углубленном и расширенном анализе способов эмоциональной выразительности в произведениях Пушкина, а также в сопоставительном изучении способов эмоциональной выразительности в русском и китайском языках

Библиографический список

1. Гей Н.К. *Проза Пушкина: Поэтика повествования*. Москва, 1989.
2. Хализев В.Е. *Теория литературы*, Москва, 2013.
3. Пушкин А.С. *Собрание сочинений*: в 10 т. Москва, 1962; Т. 5.
4. Шишова А.Ж., Бабенко Ж.В. Самсон Вырин как романтический герой в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель». *Юный ученый*. 2023; № 6 (69): 9–12.
5. Петрунина Н.Н. *Проза Пушкина: Пути эволюции*. Ленинград, 1987.
6. Шмид В. *Проза Пушкина в поэтическом прочтении: «Повести Белкина» и «Пиковая дама»*. Перевод с немецкого А.И. Жеребина. Санкт-Петербург, 2013.
7. Есаулов И.А. О сокровенном смысле «Станционного смотрителя» А.С. Пушкина. *Евангельский текст в русской литературе XVIII–XX веков: цитата, реминисценция, мотив, сюжет, жанр: сборник научных трудов*. Петрозаводск; Москва, 2012; Выпуск 7: 25–30.
8. Золотухина О.Ю. Экфрасис в повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель». *ARTE. Электронный научно-исследовательский журнал Сибирского государственного института искусств имени Дмитрия Хворостовского*. 2021; № 3: 114–127.
9. Маркович В.М. «Повести Белкина» и литературный контекст. *Пушкин: Исследования и материалы*. Ленинград, 1989; Т. 13.
10. Верещагин Е.М. *Теоретические замыслы А.С. Пушкина, оставшиеся в черновиках. Доступные текстологические очерки*. Москва: Издательский дом «Познание», 2018.
11. Юхнова И.С. Самсон Вырин: миф о маленьком человеке. *Вестник Нижегородского университета им. Лобачевского*. 2012; № 1 (2): 285–288.
12. Есаулов И.А. *Русская классика: новое понимание*. Санкт-Петербург, 2012.
13. Лотман Ю.М. Александр Сергеевич Пушкин: Биография писателя. *Лотман Ю.М. Пушкин: Биография писателя; Статьи и заметки, 1960–1990; «Евгений Онегин»: Комментарий*. Санкт-Петербург, 1995: 21–184.
14. Непомнящий В.С. *Поэзия и судьба*. Москва, 1983.
15. Перевалов В.П. История в образах «Станционного смотрителя» А.С. Пушкина. *Литера*. 2015; № 3: 1–61.
16. Тупа В.И. Притча о блудном сыне в контексте «Повестей Белкина» как художественного целого. *Болдинские чтения*. Горький, 1984.

References

1. Gej N.K. *Proza Pushkina: Po'etika povestvovaniya*. Moskva, 1989.
2. Halizev V.E. *Teoriya literatura*, Moskva, 2013.
3. Pushkin A.S. *Sobranie sochinenij*: v 10 t. Moskva, 1962; T. 5.
4. Shishova A.Zh., Babenko Zh.V. Samson Vyryn kak romanticheskij geroj v povesti A.S. Pushkina «Stancionnyj smotritel'». *Yunyj uchenyj*. 2023; № 6 (69): 9–12.
5. Petrunina N.N. *Proza Pushkina: Puti 'evolyucii*. Leningrad, 1987.
6. Shmid V. *Proza Pushkina v po'eticheskom prochtenii: «Povesti Belkina» i «Pikovaya dama»*. Pervod s nemeckogo A.I. Zherebina. Sankt-Peterburg, 2013.
7. Esaulov I.A. O sokrovennom smysle «Stancionnogo smotritelja» A.S. Pushkina. *Evangel'skij tekst v russkoj literature XVIII–XX vekov: citata, reminiscenciya, motiv, syuzhet, zhanr: sbornik nauchnyh trudov*. Petrozavodsk; Moskva, 2012; Vypusk 7: 25–30.
8. Zolotuhina O.Yu. 'Ekfrasis v povesti A.S. Pushkina «Stancionnyj smotritel'». *ARTE. 'Elektronnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal Sibirskogo gosudarstvennogo instituta iskusstv imeni Dmitriya Hvorostovskogo*. 2021; № 3: 114–127.
9. Markovich V.M. «Povesti Belkina» i literaturnyj kontekst. *Pushkin: Issledovaniya i materialy*. Leningrad, 1989; T. 13.
10. Vereschagin E.M. *Tvorcheskie zamysly A.S. Pushkina, ostavshiesya v chernovikah. Dostupnye tekstologicheskie ocherki*. Moskva: Izdatel'skij dom «Poznanie», 2018.
11. Yuhnova I.S. Samson Vyryn: mif o malen'kom cheloveke. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. Lobachevskogo*. 2012; № 1 (2): 285–288.
12. Esaulov I.A. *Russkaya klassika: novoe ponimanie*. Sankt-Peterburg, 2012.
13. Lotman Yu.M. Aleksandr Sergeevich Pushkin: Biografiya pisatelya. *Lotman Yu.M. Pushkin: Biografiya pisatelya; Stat'i i zametki, 1960–1990; "Evgenij Onegin": Kommentarij*. Sankt-Peterburg, 1995: 21–184.
14. Nepomnyaschij V.S. *Po'ezija i sud'ba*. Moskva, 1983.
15. Perevalov V.P. Istoriya v obrazah «Stancionnogo smotritelja» A.S. Pushkina. *Litera*. 2015; № 3: 1–61.
16. Tupa V.I. Pritcha o bludnom syne v kontekste «Povestey Belkina» kak hudozhestvennogo celogo. *Boldinskie chteniya*. Gor'kij, 1984.

Статья поступила в редакцию 14.12.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-439-442

Gulina A.O., teaching assistant, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: an_gulina@mail.ru

PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF BORROWINGS IN MODERN LINGUISTICS. The article gives a theoretical overview of modern scientific works on problems of studying lexical changes in the Russian language during 2015–2024. With the help of the critical analysis of Russian and foreign sources, general trends have been identified that make it possible to characterize philosophical and methodological approaches to the study of linguistic transformations. Considerable attention is paid to the issue of language functioning in the digital environment in the context of linguoecology. The most significant layers of vocabulary with a large volume of borrowings are presented. The latest examples of borrowings from different fields allow to estimate the presence or absence of their Russian-language equivalent. In conclusion, it is noted that it is necessary to draw up criteria for the normalization of the use of foreign language

vocabulary in the speech of various professional groups. The scientific novelty of the work lies in understanding the reasons for the rapid change in the vocabulary of the language in terms of virtual individual being.

Key words: digital socialization, language digitalization, language mixture, borrowing, linguoecology

A.O. Гулина, асс., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: an_gulina@mail.ru

ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В статье представлен теоретический обзор современной научной литературы по проблемам изучения лексических преобразований, происходивших в русском языке в течение 2015–2024 гг. Методом критического анализа отечественных и зарубежных источников выявлены общие тенденции, позволяющие охарактеризовать философско-методологические подходы исследования языковых трансформаций в лингвистике. Значительное внимание уделяется вопросу функционирования языка в цифровой среде в контексте лингвоэкологии. Представлены наиболее значимые пласты лексики с большим объемом заимствований. В заключение отмечается необходимость составления критериев нормированности использования иноязычной лексики в речи различных профессиональных групп. Научная новизна работы состоит в осмыслении причин стремительного изменения словарного состава языка с точки зрения концепций сетевого бытия личности.

Ключевые слова: цифровая социализация, цифровизация языка, смешение языков, заимствование, лингвоэкология

Языковая интеграция или взаимодействие языков мира – явление неное. Это один из естественных факторов развития языка, который имеет свои особенности. Однако с появлением глобального интернет-пространства процесс смешения языков значительно ускорился. Глобальная сеть не просто меняет сознание и образ мыслей современного человека, но и языковую форму выражения этих мыслей. Смешение языков в Интернете приводит к смешению языков в голове человека.

Актуальность работы обусловлена тем, что в эпоху глобализации лексический состав русского языка активно пополняется иностранными словами, что вызывает споры среди ученых-лингвистов относительно нарастающей «загрязненности» языка иноязычными вкраплениями и необходимости их «приживания» в языке. Новая языковая политика занимает важное место в данной деятельности. Запрет на использование слов иностранного происхождения уже действует в ряде сфер, однако проблема быстрого подбора лексически верного и актуального русского эквивалента уже привычным иностранным словам также остается открытой в связи с устареванием нормативных словарей данного характера.

В качестве широкого объекта изучения для данной статьи выступает функционирование личности и языка в цифровом пространстве. Предметом исследования являются последние тенденции, характеризующие современные методологические подходы к изучению лексических преобразований в части заимствований.

Цель работы: дать краткий критический обзор исследования явления заимствования в современной лингвистике.

Данная цель определила задачи исследования:

1. Изучить теоретическую базу вопроса об аспектах влияния цифровизации на бытие личности в глобальном интернет-потоке информации.
2. Определить методологические основы исследований заимствований в современных лингвистических трудах.

Научная новизна работы заключается в рассмотрении проблемы лингвистического заимствования с точки зрения философских концепций сетевого бытия личности.

Теоретическая значимость данной работы определяется комплексным подходом к изучению вопроса о влиянии глобального интернет-пространства на социализацию личности в целом и речевую коммуникацию в частности.

Практическая значимость данной работы состоит в возможности применения материалов исследования при разработке лексикографических изданий (нормативных словарей, словарей заимствований), в том числе электронных, для использования экспертами-лингвистами, переводчиками-практиками. Также результаты работы возможно использовать в рамках лингвистических дисциплин в высших учебных заведениях: лексикология, межкультурная коммуникация.

Данная статья представляет собой критический анализ научной литературы, посвященной проблемам использования языка в условиях цифрового общества. Проанализированы современные российские и зарубежные научные труды за последнее десятилетие (2015–2024 гг.) по проблемам цифровой социализации личности, функционирования языка в сети и, как следствие, быстрого притока иностранных слов и изменения словарного состава русского языка.

Проблема изучения языковых трансформаций и, в частности, языковых заимствований является чрезвычайно актуальной в мировой лингвистике на данном этапе развития, о чем свидетельствуют многочисленные зарубежные источники (Бойд Р., Пеннебейкер Д.; Карлинг Г., Кронхамн С.; Хонкола Т., Джордан Ф. и др.) [1; 2; 3]. Важно отметить, что в данном исследовании нами было обработано 120 современных научных трудов по проблемам языковых изменений, связанных с цифровизацией общества, из которых более 30 – научная литература на других языках. Материал отбирался на сайтах российских научных электронных библиотек (eLibrary, cyberleninka.ru), а также известных англоязычных баз данных (Research Gate, Scopus, WoS). В данной статье приведены ссылки на наиболее значимые статьи.

Проделанный анализ позволяет выявить общие тенденции, характеризующие современные методологические подходы к изучению лексических преобразований. Рассмотрим их подробнее.

1. Тенденция влияния информационной социализации на трансформацию сознания личности

Данная тема рассматривается в рамках философского осмысления проблемы цифровизации общества и личности.

Проблему формирования возрастной культуры, а также процесс становления реальной и виртуальной идентичности личности принято рассматривать в рамках возрастных характеристик. Отмечается, что у молодых людей в возрасте 16–24 лет отсутствуют четкие границы этих двух миров, в связи с чем процесс информационной социализации для них проходит быстрее, но также именно они более всего подвержены негативным последствиям (формирование «клипового» мышления, киберзависимость, уход из реальности и т. п.) [4–7].

В зарубежной научной литературе вопрос влияния социализации на уровне психологии и антропологии освещается как с позиций формирования гибкого и инновационного склада ума личности [8], так и с позиций ее потенциально негативного воздействия на психическое здоровье в когнитивном, эмоциональном и поведенческом планах [9]. В отечественной науке отмечается особое влияние информационной культуры на трансформацию таких глубинных сущностей человека, как сознание, мировоззрение, язык, форму выражения мыслей в контексте изменения социоклада личности [10].

Существует мнение, что человеческий мозг способен к быстрой и эффективной переработке информации из разной культурной среды, это заложено генетически. Однако последствием может являться снижение духовной культурной составляющей жизни человечества, а именно – вступление молодежи в разного рода протестные группировки и акции [11]. Значительно чаще наблюдается чрезмерное употребление иностранных заимствований в текстах реклам, коротких клипов и повседневной речи, что ведет к выявлению следующей тенденции.

2. Тенденция глобального проникновения английского языка как языка Интернета в другие языки

Данная тема рассматривается в аспекте функционирования языка в цифровой среде, смешения языков, а также проблемы лингвоэкологии.

На данном этапе развития общества явно прослеживается взаимодействие языка цифровых технологий с языком профессиональной среды личности (ведение электронной документации, пользование веб-ресурсами, активная коммуникация в чатах по рабочим вопросам и т. п.) [12]. В связи с этим в лингвистический оборот входят такие понятия, как «цифровизация языка» и «киберязык». К отличительным особенностям такого вида языка относят стремление к упрощению, креативность, преобладание жаргонизмов и специфичной лексики [13]. Понятие «киберязык» характерно и для работ зарубежных исследователей [14], однако отмечается, что его важной отличительной особенностью в разных языках мира является использование в нем большого количества лексических единиц английского языка. Это обусловлено преимущественно его господством в глобальном сетевом пространстве, а также стремительном цифровом развитии США.

Проблемы лингвоэкологии языка интересуют многих отечественных и зарубежных ученых (Осокина С.А., Савельева Л.В., Стеффенсен С.В. и др.) [15; 16; 17]. К основным причинам, влияющим на состояние нарастающей «загрязненности» языка, относят чрезмерное употребление заимствований, интернационализмов, жаргонизмов, диалектизм, профессионализмов, сленга. При этом данная лексика может иметь как конструктивный характер (заполнять пробелы в родном языке), так и деструктивный, т. е. вытеснять уже имеющиеся номинации [18].

3. Тенденция к стремительной трансформации словарного состава русского языка в результате большого потока иностранных слов

Данная тема охватывает вопросы трудностей обработки заимствованных слов – их адаптации в принимающем языке, целесообразности нормирования, обновления словарей.

В рамках изучения данной тенденции мы выявили наиболее значимые пласты заимствованной лексики, которая исследуется учеными-лингвистами в течение последнего десятилетия. Охарактеризуем основные из них.

Профессиональная лексика сферы информационных технологий. Процесс ускоренного развития ИКТ за рубежом сделал эту отрасль наиболее уязвимой для попадания англицизмов. Примеры заимствований: *фронтенд* (от англ. *front end* – передняя часть) – часть разработки ПО, фокусирующаяся на интерфейсе; *бэкенд* (от англ. *back end* – задняя часть) – часть разработки ПО, фокусирующаяся на работах с базами данных и серверами [19]. Исследованием данного аспекта лексики занимались Каменева Н.А. (2019), Щитова О.Г. (2016), Дубровина И.А. (2023) и др.

Политическая лексика. Примеры заимствований: *хардлайнер* (от англ. *hardline* – неуступчивый) – лидер – сторонник жесткого курса в принятии решений; *установление* (от англ. *establishment* – установление) – правящая элита. Исследованием данного аспекта лексики занимались Чжайо Юйцзянь (2021), Кузнецова Ю.Н., Кузнецов Д.А. (2023) и др.

Экономическая лексика. Примеры заимствований: *корнер* (от англ. *corner* – угол) – намеренная скупка акций или товара отдельным лицом для овладения биржевым процессом; *вендинг* (от англ. *vend* – торговать через автоматы) – использование автоматизированного оборудования для продажи товаров. Исследованием данного аспекта лексики занимались Гилёва Е.С. (2022), Вранчан Е.В. (2020), Острянина А.А. (2024) и др.

Лексика сферы образования и науки. Примеры заимствований: *тьютор* (от англ. *tutor*) – наставник, репетитор; *софт-скиллс* (от англ. *soft skills*) – гибкие навыки; *флэш-доклад* (от англ. *flash* – мгновение) – доклад, на который дается 180 секунд. Исследованием данного аспекта лексики занимались Цверкун Ю.Б. (2022), Назарова Н.А. (2020) и др.

Молодежный сленг. Примеры заимствований: *вайб* (от англ. *vibe* – вибрация) – особое эмоциональное состояние, атмосфера; *инсайт* (от англ. *insight* – озарение, догадка) – на языке психологии внезапное глубокое понимание сути проблемы. Исследованием данного аспекта лексики занимались Александрова Т.Н. (2024), Корелова А.С. (2024) и др.

Исследователями отмечается, что большинство сфер функционирования языка теряют свой экологический баланс в связи с чрезмерным употреблением заимствований деструктивного характера. Остро стоит вопрос о введении еди-

ных норм употребления иноязычных слов в отдельных обществах и формировании профессионального языкового узуса [20].

В представленной работе проведено комплексное изучение темы исследования лексических заимствований в лингвистических трудах. Изучение философско-методологических аспектов функционирования личности и языка в глобальном информационном пространстве в совокупности с их влиянием на распространение иностранных заимствований в современном русском языке позволяет сделать следующие выводы.

Цифровое общество стоит рассматривать не только как технологический прогресс, влияющий на экономику и науку, но и как этап цивилизации, формирующий личность нового типа, которая серьезно отличается от более ранних в связи с развитием человечества. Проведение людьми большого количества времени в сети не только сделало информационное пространство одним из главных каналов поступления лексических заимствований в русский язык, но и увеличило их количество в разы за последнее десятилетие. В связи с этим процесс лексических заимствований следует изучать в контексте информационной социализации. Человек в глобальном потоке информации на разных языках встраивает ее в свою существующую базу знаний, оставляя при этом некоторые элементы чужого языка в исходном виде. Таким образом, меняется форма выражения последующих мыслей.

Анализ научных работ доказывает наличие связи между главными аспектами информационной социализации личности и его речевой деятельностью в целом, а также характером употребления иностранных заимствований в процессе взаимодействия. В результате преобладания виртуального общения над реальным происходит значительное упрощение языковой деятельности индивидов, что существенно сказывается на характере коммуникации в реальной жизни. Кроме того, с появлением Интернета преобладание английского языка в глобальном сетевом пространстве усилило процесс смешения языков, позволяя заимствованиям проникать в русский язык в ускоренном темпе.

С методологической точки зрения исследование заимствований является одним из наиболее актуальных вопросов отечественного языкознания в свете новой языковой концепции РФ и рассматривается главным образом в контексте лингвоэкологического подхода. Кроме того, остро встает вопрос о необходимости разработки критериев оценки включения заимствований в основной словарный состав русского языка по шкале «необходимости/избыточности» или «экологичности/ неэкологичности».

Библиографический список

- Ryan L. Boyd, James W. Pennebaker, Language-based personality: a new approach to personality in a digital world. *Current Opinion in Behavioral Science*. 2017; Vol. 18: 63–68.
- Honkola T., Jordan F.M. Kin Term Borrowings in the World's Languages. *Journal of Language Contact*. 2023; № 15 (3–4): 562–626.
- Carling G., Cronhamn S., Farren R., Aliyev E., Frid J. The causality of borrowing: Lexical loans in Eurasian languages. *PLoS ONE*. 2019; № 14 (10).
- Ковалчук М.А. Проблема особенностей личности нового типа в цифровом обществе. *Теоретическая экономика*. 2022; № 11: 56–68.
- Панов В.И. *Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия*: монография. Курск: Университетская книга, 2020.
- Рыжова Д.Н. Проблемы личности в цифровом обществе. *Сборник материалов Всероссийской научной конференции молодых исследователей с международным участием*. Москва: 2022: 195–199.
- Башмакова Н.И. Информационно-сетевая социализация на этапе профессиональной подготовки специалистов для судебной системы в контексте современного развития общества. *Образовательный вестник «Сознание»*. 2023: 4–12.
- Smith J., Hewitt B., Skrbis Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society*. 2015: 1022–1038.
- Oslé J.E.T. Digital socialization in media and youth: challenges to psychology. *Child in a Digital World: Book of Abstracts*. Moscow, 2023: 71.
- Максимович В.А. Социокультурные трансформации в условиях информационного общества. *Философия и гуманитарные науки в информационном обществе*. 2021: 55–70.
- Кисляков П.А., Меерсон А.-Л.С., Егорова П.А. Показатели психологической устойчивости личности к социокультурным угрозам и негативному информационному воздействию. *Вестник Мининского университета*. 2020.
- Мышкин С.В. Профессиональное языковое сознание в цифровой среде. *Русский язык в странах СНГ: положение, функционирование, коммуникация*: сборник материалов Международного научного конгресса. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2022: 73–76.
- Николаева Е.М., Дюкина Э.А. Цифровизация языка в условиях «вынужденной многозадачности: проблема идентификации». *Вестник ЧелГУ*. 2021; № 2: 448.
- Shi R., Zhu K. The Impact and Influence of Internet Language on Chinese Language in the New Media Environment. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2024; № 78: 9–15.
- Осокина С.А. Проблемы лингвоэкологии в аспекте теории языка. *Язык и культура*: сборник статей XXIX Международной научной конференции. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2019: 134–139.
- Савельева Л.В. *Лингвоэкология*. Москва: Юрайт, 2024.
- Steffensen S.V. "Surveying ecolinguistics". *Journal of World Languages*, 2024.
- Файзилова Г.В. Основные проблемы лингвоэкологии: теоретический и прикладной аспекты. *Лингвистика и образование*. 2024; № 1 (13).
- Денисенко В.Н., Чжан К. Заимствованное компьютерное и сетевое слово в русскоязычном и китайскоязычном коммуникативном пространстве Интернета. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2018: 911–925.
- Иванова Н.К. Современный русскоязычный научно-образовательный дискурс: особенности семантизации английских заимствований. *Лингвистическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты*. 2023: 135–138.

References

- Ryan L. Boyd, James W. Pennebaker, Language-based personality: a new approach to personality in a digital world. *Current Opinion in Behavioral Science*. 2017; Vol. 18: 63–68.
- Honkola T., Jordan F.M. Kin Term Borrowings in the World's Languages. *Journal of Language Contact*. 2023; № 15 (3–4): 562–626.
- Carling G., Cronhamn S., Farren R., Aliyev E., Frid J. The causality of borrowing: Lexical loans in Eurasian languages. *PLoS ONE*. 2019; № 14 (10).
- Koval'chuk M.A. Problema osobennostej lichnosti novogo tipa v cifrovom obschestve. *Teoreticheskaya ekonomika*. 2022; № 11: 56–68.
- Panov V.I. *Cifrovizaciya informacionnoj sredy: riski, predstavleniya, vzaimodejstviya*: monografiya. Kursk: Universitetskaya kniga, 2020.
- Ryzhova D.N. Problemy lichnosti v cifrovom obschestve. *Sbornik materialov Vserossijskoj nauchnoj konferencii molodyh issledovatelej s mezhduнародным uchastiem*. Moskva: 2022: 195–199.
- Bashmakova N.I. Informacionno-setevaya socializaciya na `etape professional'noj podgotovki specialistov dlya sudebnoj sistemy v kontekste sovremennogo razvitiya obschestva. *Obrazovatel'nyj vestnik «Soznanie»*. 2023: 4–12.
- Smith J., Hewitt B., Skrbis Z. Digital socialization: young people's changing value orientations towards internet use between adolescence and early adulthood. *Information, Communication & Society*. 2015: 1022–1038.
- Oslé J.E.T. Digital socialization in media and youth: challenges to psychology. *Child in a Digital World: Book of Abstracts*. Moscow, 2023: 71.
- Maksimovich V.A. Sociokul'turnye transformacii v usloviyah informacionnogo obschestva. *Filosofiya i humanitarne nauki v informacionnom obschestve*. 2021: 55–70.

11. Kislyakov P.A., Meerson A.L.-S., Egorova P.A. Pokazately psihologicheskoy ustojchivosti lichnosti k sociokul'turnym ugrozam i negativnomu informacionnomu vozdejstviyu. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2020.
12. Myskin S.V. Professional'noe yazykovoe soznanie v cifrovoj srede. *Russkij yazyk v stranah SNG: polozhenie, funkcionirovanie, kommunikaciya*: sbornik materialov Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2022: 73-76.
13. Nikolaeva E.M., Dyukina E.A. Cifrovizaciya yazyka v usloviyah «vynuzhdennoj mnogozadachnosti: problema identifikacii». *Vestnik ChelGU*. 2021; № 2: 448.
14. Shi R., Zhu K. The Impact and Influence of Internet Language on Chinese Language in the New Media Environment. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2024; № 78: 9-15.
15. Osokina S.A. Problemy lingvo'ekologii v aspekte teorii yazyka. *Yazyk i kul'tura*: sbornik statej XXIX Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 134-139.
16. Savel'eva L.V. *Lingvo'ekologiya*. Moskva: Yurajt, 2024.
17. Steffensen S.V. "Surveying ecolinguistics". *Journal of World Languages*, 2024.
18. Fajzieva G.V. Osnovnye problemy lingvo'ekologii: teoreticheskij i prikladnyj aspekty. *Lingvistika i obrazovanie*. 2024; № 1 (13).
19. Denisenko V.N., Chzhan K. Zaimstvovannoe komp'yuternoe i setevoe slovo v russkoyazychnom i kitajskoyazychnom kommunikativnom prostranstve Interneta. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. 2018: 911-925.
20. Ivanova N.K. Sovremennij russkoyazychnyj nauchno-obrazovatel'nyj diskurs: osobennosti semantizacii anglijskih zaimstvovanij. *Lingvoriticheskaya paradigma: teoreticheskie i prikladnye aspekty*. 2023: 135-138.

Статья поступила в редакцию 26.12.24

УДК 811.161.1+811.133.1'44

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-442-444

Ziba V.S., postgraduate, teaching assistant, Volgograd State University (Volgograd, Russia), E-mail: vsziba@volsu.ru

SYNCHRONOUS-DIACHRONIC CHARACTERIZATION OF THE BEAUTY CONCEPT IN RUSSIAN AND FRENCH LINGUISTIC CULTURES (BASED ON LEXICOGRAPHIC SOURCES). The article examines the specifics of interpretation of the concept of beauty in Russian and French languages, reflecting the dynamics of semantic changes in the key lexemes *krasota* (beauty) and *beauté*. As a result of the analysis of Russian and French lexicographic sources of different chronological periods, the expansion and complication of the "beauty" concept is traced, specific objects and phenomena that act as standards for the objectification of this concept are highlighted. The following pattern is established: in early sources, the beauty concept in both Russian and French languages correlated mainly with physical beauty and harmony, in subsequent periods it becomes a reflection of inner (moral and spiritual) perfection. It is determined that in Russian linguistic culture, compared with French, beauty is a complex and multi-layered concept combining external and internal qualities. The conclusion is made about the transformation of the concept at different stages of its historical development. It is noted that certain features of the beauty concept in both linguistic cultures fade out, new ones appear, due to historical, socio-cultural changes, the role of ideals and symbols in a particular culture.

Key words: beauty, beauté, semantics, diachrony, linguistic culture

B.C. Зуба, аспирант, асс., Волгоградский государственный университет, г. Волгоград, E-mail: vsziba@volsu.ru

СИНХРОННО-ДИАХРОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ КРАСОТЫ В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)

В данной статье рассматриваются особенности толкования понятия красоты в русском и французском языках, отражающие динамику семантических изменений ключевых лексем *krasota* и *beauté*. В результате анализа русских и французских лексикографических источников разных хронологических периодов прослеживается расширение и усложнение понятия «красота», выделяются конкретные объекты и явления, выступающие в качестве эталонов для объективации данного понятия. Устанавливается следующая закономерность: в ранних источниках понятие красоты как в русском, так и во французском языках соотносилось преимущественно с физической красотой и гармонией, в последующие периоды оно становится отражением и внутреннего (нравственного и духовного) совершенства. Определено, что в русской лингвокультуре, по сравнению с французской, красота представляет собой комплексное и многослойное понятие, сочетающее внешние и внутренние качества. Сделан вывод о трансформации понятия на разных этапах его исторического развития. Отмечено, что отдельные признаки понятия красоты в обеих лингвокультурах уходят в прошлое, появляются новые, обусловленные историческими, социально-культурными изменениями, ролью идеалов и символов в конкретной культуре.

Ключевые слова: красота, beauté, семантика, диахрония, лингвокультура

Понятие «красота» является одной из важнейших категорий, глубоко укоренившихся в культуре, философии и языке различных народов. Красота представляет собой сложное и многогранное явление, которое в разных исторических эпохах и в рамках различных лингвокультур воплощало не только эстетические идеалы, но и мировоззренческие установки, национально-культурную специфику и особенности социальной организации. Иммануил Кант, основоположник немецкой классической философии, указывал на невозможность выработки универсального критерия красоты из-за ее специфической природы: «Не может быть никакого объективного правила вкуса, которое определяло бы понятиями, что именно прекрасно» [1]. Красота как категория эстетики выражает идею совершенства, гармоничного соединения различных элементов и предназначена для эстетического наслаждения [2]. Несмотря на универсальный характер категории, репрезентация красоты в разных языках и лингвокультурах значительно варьируется. В одних культурах внимание акцентируется на внешнем выражении красоты, тесно связанном с гармонией и пропорциональностью форм, в других культурах выделяется внутренняя сущность красоты, находящая отражение в добродетели и моральном совершенстве.

Актуальность данного исследования обусловлена, во-первых, необходимостью изучения особенностей объективации значимых для носителя языка базовых категорий в различных лингвокультурах, во-вторых, сравнительно-сопоставительный подход, основанный на лексикографических источниках, предоставляет возможность изучения специфики отражения тех или иных понятий в неблизкородственных языках, например русском и французском, на разных исторических этапах, что особенно важно для развития теории межкультурной коммуникации и когнитивной лингвистики. С позиции переводоведения анализ национально-культурной обусловленности понятия «красота», номинируемого

базовыми лексемами *krasota* в русском языке и *beauté* во французском языке, является целесообразным для преодоления межъязыковых и межкультурных барьеров при переводе текстов, связанных с эстетическими категориями. Цель статьи – сравнительно-сопоставительный анализ эволюции понятия красоты в русской и французской лингвокультурах. Для достижения поставленной цели обозначены следующие задачи: 1) охарактеризовать особенности объективации понятия красоты на примере ключевых лексем *krasota* и *beauté* в толковых словарях русского и французского языков разных хронологических периодов; 2) выявить сходства и различия, а также динамику семантических изменений в структуре данных ключевых лексем; 3) определить национально-культурные особенности восприятия и языкового выражения красоты в сопоставляемых языках.

Научная новизна данной работы определяется расширением сведений в области лингвокультурологии и теории перевода, поскольку результаты исследования дают представление о специфике передачи универсальных понятий в межъязыковом взаимодействии. Теоретическая значимость работы заключается в привлечении нового материала для дальнейшего изучения взаимосвязи языка, культуры и мышления. Наряду с этим исследование расширяет научные представления о роли лексикографических источников как инструмента закрепления и анализа концептуальных изменений в языке. Практическая значимость заключается в дальнейшем использовании материала в вузовских курсах лексикологии, теории межкультурной коммуникации, когнитивной лингвистики, а также для оптимизации перевода текстов, связанных с эстетическими категориями, и для создания двуязычных и культурно ориентированных словарей, отражающих семантическую и прагматическую специфику определенного понятия. Основными методами в работе являются элементы метода компонентного анализа и сопоставительный метод (анализ семантического содержания ключевых лексем,

номинирующих понятие в двух лингвокультурах). Материалом для исследования послужили толковые словари русского и французского языков различных хронологических периодов (Средние века, XIX в., XX в., XXI в.).

Обратимся к ранним источникам с целью определить особенности объективации понятия красоты в сравниваемых лингвокультурах на разных этапах исторического развития. В период XI–XIII веков французский язык находился на стадии активного становления, когда доминирующим был старофранцузский язык (*ancien français*). Лексикографические материалы этого времени в основном представляли собой глоссы и комментарии к различным текстам. По этой причине современное понятие *beauté* начинает фиксироваться лишь в более поздних словарях. Вместе с тем в старофранцузском языке для обозначения красоты использовались такие формы, как *bellé* или *biau*. Так, в словаре старофранцузского языка *Dictionnaire historique de l'ancien langage françois, ou Glossaire de la langue françoise depuis son origine jusqu'au siècle de Louis XIV* [3] понятие *biau* обозначает что-то приятное, что вызывает восхищение своей физической или эстетической красотой и лучше по сравнению с другими предметами или явлениями (*biau signifioit quelquefois mieux*).

Собственно лексема *beauté* зафиксирована в словаре XV–XVI веков *Thresor de la langue francoyse tant ancienne que moderne*, где она представлена как производная от прилагательного *beau* ('красивый'). В данном источнике красота трактуется как *la formosité resultat des choses remarquées audit mot beau* (результат того, что замечено в слове *красивый*) и обозначает красоту человека – *la beauté d'une personne*, красоту женщины – *beauté de femme*. Важно отметить, что появляются новые оттенки значения в рамках понятия красоты, в которых красота начинает ассоциироваться с понятием свободы – *beauté d'un homme libre* ('красота свободного человека'), а также с окружающей реальностью – *la beauté du jour* ('красота дня') [4].

В рамках русской лингвокультуры аналогичного хронологического периода в Словаре русского языка XI–XVII вв. [5] понятие «красота» включало несколько аспектов и трактовалось достаточно широко. Рассмотрим ряд толкований понятия красоты:

1. Отжествление с окружающей действительностью, природными объектами, представляющими значимость для субъекта и вызывающими эстетическое наслаждение, а также блеск и богатство («И пристави къ нимъ мужи своя показати имъ церковную красоту: полаты златыя и въ нихъ сущее богатество, злато многое и паволоки и камене драгое»).

2. Высшее проявление совершенства, соотносимое с одушевленным субъектом (важным является внешность и живость интеллекта) (И вси начаша дивитесь красоте лица его; красота супротивныхъхъ).

3. Важный атрибут, в котором нуждается субъект или объект в зависимости от статуса или назначения («Красота воину оружие и кораблю втрילה, тако и правднику почитание книжное»).

Представленные толкования связывают красоту с высокими и положительными категориями (честь, слава, царство небесное).

Таким образом, понятие красоты в русском и французском языках обладает общими чертами в области эстетического восприятия и восхищения, однако структура и семантическая глубина номинирующих данное понятие единиц в старофранцузском и старорусском контекстах заметно различаются. В русском языке красота представлена многогранно и включает в себя не только эстетические аспекты, но и духовные и функциональные (становится символом социального статуса, либо подчеркивает значимые характеристики субъекта, объекта). Напротив, во французском языке внимание акцентируется в основном на эстетическом восприятии, сравнительной характеристике и физической красоте (прежде всего женщины) с дополнительным оттенком свободы и оценки окружающей действительности.

В русских и французских словарях XIX века трактовка понятия красоты обнаруживает сходства, в частности в данных хронологический период в источниках представлена объективация внешних и внутренних качеств, что связывает физическое совершенство с моральными и духовными характеристиками. В обеих лингвокультурах красота связывается с внешностью, природными явлениями, а также с внутренним состоянием человека, например, душевной чистотой, и продолжает восприниматься как универсальная ценность. Появляется также новая характеристика рассматриваемого понятия, расширяющая ее значение, которая подчеркивает влияние красоты на социальный статус или успех в обществе. Остановимся подробнее.

В XIX веке был издан французский энциклопедический словарь *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle* Пьера Ларюсса, в котором выделяются следующие ключевые аспекты объективации понятия «красота»: 1) качества внешней красоты (одежда, природа, внешность), а также внутренней (красота души): *La beauté du visage, du corps, de la taille, des cheveux* ('Красота лица, тела, талии, волос'); 2) красота как всеобъемлющее понятие, универсальный атрибут для объектов и явлений: *La beauté est le premier présent que la nature nous donne et le premier qu'elle nous élève* ('Красота – первый дар, который природа дает нам, и первое, что она в нас воспитывает'); 3) появляется новое значение, при котором красота ассоциируется с мужщиной и становится важной характеристикой для успешного бизнеса: *La beauté est une pièce de grande recommandation au commerce des hommes* ('Красота – отличная рекомендация для мужской торговли'); 4) как и ранее, понятие *beauté* сохраняет связь с женской красотой, как

внешней, так и внутренней: *Si une femme approuve la beauté d'une autre femme, on peut conclure qu'elle a mieux que ce qu'elle approuve* ('Если женщина одобряет красоту другой женщины, можно сделать вывод, что у нее есть что-то лучшее, чем то, что она одобряет') [6].

В «Словаре академии российской», изданном в XIX веке, красота начинает рассматриваться как единство внешних (физических) и внутренних (моральных) качеств, способна удовлетворить нравственные и эстетические запросы. Понятие в данном случае отражает прекрасное и соотносится с категорией эстетики. Рассмотрим определение, представленное в словаре: «Красота...то же, что и Краса во всех смыслах. Красота лица. Красота телесная. <...> Красота души или душевная. Непорочность, чистота души, добродетель». «Краса... Лепота, пригожесть. <...> Соединение многих внешних качеств, производящих приятность для зрения. <...> В нравственном смысле значит: изящество, превосходство; то, что делает кому честь, славу» [7].

Таким образом, в русском и французском языках указанного хронологического периода присутствует схожее понимание красоты как категории, объединяющей внешние и внутренние качества, но если во французском языке внимание акцентируется на социальном и практическом аспектах, красота связывается с социальным успехом и статусом (особенно в отношении мужчин), то в русском языке – на нравственно-эстетической составляющей. В приведенном словаре французского языка фиксируются значения, связанные с женской красотой, природой, включая скрытые социальные аспекты, например, соперничество или самооценку, что не находит отражения в русском источнике.

В словарях XX века понятие «красота» приобретает более широкое значение. Во Франции XX в. выходит *Grand Dictionnaire Encyclopédique Larousse* («Большой энциклопедический словарь Ларюсса») – это десятитомный словарь, опубликованный в Париже в период с 1982 по 1985 год издательством *Éditions Larousse*. В словаре представлены следующие определения понятия *beauté*: 1) качество кого-то, чего-то прекрасного, соответствующего эстетическому идеалу (*la beauté d'une femme, d'une œuvre musicale* – красота женщины, музыкального произведения); 2) характер того, что достойно восхищения по своим интеллектуальным или моральным качествам (*la beauté d'un acte désintéressé* – красота бескорыстного поступка); 3) очень красивая, привлекательная женщина (*une beauté brune* – красотка-брюнетка) [8].

В русском языке в Толковом словаре Д.Н. Ушакова [9] выделено шесть различных смыслов, отражающих разные аспекты рассматриваемого понятия. Среди них можно отметить внешнее проявление красоты (красота человека, природы, созданных предметов) и её связь с этическими категориями, такими как истина и добро. Новым явлением становится отражение в словаре использования лексемы *красота* в качестве междометия для усиления выражения или оценки, например: «Поскользнулся, упал в грязь – красота!» В более поздних словарях лексема также получает пометку «разг.» и фиксирует ее применение в роли сказуемого, когда говорится о чем-то особенно прекрасном, ярком и вызывающем восхищение. Мы можем сделать вывод, что в XX веке в русском языке понятие «красота» приобретает дополнительные эмоциональные и стилистические оттенки.

Таким образом, в рассматриваемый хронологический период красота понимается как соответствие эстетическому идеалу, связывается с моральными качествами (истина, добро, поступки, достойные восхищения). Однако в русском языке, в отличие от французского, в словарях фиксируется новое употребление ключевой лексемы в качестве междометия, усиливающего эмоционального окраску. Во французском языке в словаре отражается гендерная специфика (женская красота). В русском языке наблюдается расширение стилистической окраски.

Обратимся к лексикографическим источникам современного периода (XXI в.). Во французском языке одним из самых известных и востребованных на сегодняшний день словарей является одностомный *Le Petit Robert de la Langue Française* или просто *Petit Robert*. Словарь, впервые изданный Полем Робером в 1967 году, вышел в четвертом издании в 2008 году и доступен как в традиционном печатном, так и в электронном форматах. Понятие «красота» в данном источнике ассоциируется с проявлениями прекрасного (такими как гармония, изящество, великолепие – *harmonie, joliesse, splendeur*). Оно также охватывает красоту человека в целом, включая не только женщин, но и мужчин, например: *La beauté du diable* («дьявольская красота» – красота, которую молодость придает человеку, не обладающему истинной красотой) или *Être en beauté* («быть красивым» – выглядеть лучше, чем обычно). Кроме того, красота соотносится с тем, что вызывает моральное восхищение, например, с благородством (*noblesse*) или бескорыстными поступками (*pour la beauté du geste: dans un esprit désintéressé* – «для красоты жеста: в бескорыстном духе») [10].

В «Большом универсальном словаре русского языка» [11] понятие «красота» трактуется как и ранее – это свойства, явления и действия, вызывающие эстетическое наслаждение, а также внешние качества живых существ (например, красота лица). При этом источник дополняет представление о красоте, вводя синонимы, которые подчеркивают её новые аспекты, такие как редкость (сказочная), загадочность и ослепительность. Красота представляется как истинная, совершенная и уникальная, не поддающаяся сравнению, связывается с красотой женщины, которая «объединяет в себе природное и социальное начала и имеет амбивалентные характеристики» [12]. Если ранее красота рассматривалась исключительно как источник эстетического удовольствия, то теперь она воспринимается как сила, способная облагораживать и преобразовывать. Более

того, единица *красота* начинает выражать значение гармонии в самом широком смысле, как это выражено в известной фразе: «Красота спасёт мир».

Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что красота в рассматриваемых языках в рамках современного периода неразрывно связана с эстетическим восприятием действительности (гармонией, изяществом, великолепием), внешними характеристиками живых существ, включая физическую привлекательность, гармонией внутренних и внешних качеств, а также духовных и социальных аспектов. Данное понятие объемно, в нем представлено больше дополнительных смыслов, причем это характерно прежде всего для русского языка, поскольку идеалы красоты в русской культуре, как показал проведенный анализ, начиная с ранних исторических периодов, переплетались с вопросами духовности, религии, нравственности и понималась как нечто более глубокое, что влечет за собой моральное совершенствование и облагораживание человека. Во французском языке красота в большей степени универсальна, имеет отношение как к мужчинам, так и к женщинам (однако маркированным субъектом выступает прежде всего женщина) и связана, в том числе, с моральными качествами.

Таким образом, проведенный анализ позволил установить, что понятие красоты, номинируемое базовыми лексемами *красота* в русском языке и *beauté* во французском языке, обладает как универсальными чертами, так и специфическими особенностями, отражающими национально-культурные ценности и исторические контексты развития каждой лингвокультуры. В русской традиции красота связывается прежде всего с внутренней гармонией, духовностью, тогда как во французской – с внешней эстетикой и пропорциональностью. Анализ лексикографических источников в диахроническом аспекте позволил установить динамику изменений в семантике ключевых лексем: выявлена тесная связь представлений о красоте с философскими и этическими концепциями, доминирующими в определенные исторические периоды. Результаты исследования показали, что национально-культурные особенности восприятия красоты в той или иной лингвокультуре могут оказать влияние на процесс перевода, в связи с чем необходимо уделять особое внимание на семантические и прагматические различия при передаче эстетических категорий в исходном и переводящем языках.

Библиографический список

1. Кант И. *Критика способности суждения*. Перевод с немецкого. Москва: Искусство, 1994.
2. Зиб В.С. Некоторые особенности перевода универсального понятия красота в текстах художественной литературы (на материале русского и французского языков). *Материалы VIII Международной научно-практической конференции*. Симферополь: Ариал, 2024: 135–138.
3. *Dictionnaire historique de l'ancien langage françois, ou Glossaire de la langue françoise depuis son origine jusqu'au siècle de Louis XIV*. Available at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50681g/f454.item>
4. *Thresor de la langue francoyse tant ancienne que moderne*. Available at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50808z/f77.item.zoom>
5. *Словарь русского языка XI–XVII вв.* Москва: Наука, 1975–2015; Выпуск 1–30.
6. *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*. Available at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50724x/f456.item.r=grand%20dictionnaire%20universel%20du%20xixe%20siècle>
7. *Словарь Академии Российской*: в 6 т. Санкт-Петербург: При Императорской академии наук, 1789–1794.
8. *Dictionnaire du français contemporain*. Larousse. Available at: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/beauté/8533>
9. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1935–1940.
10. *Le Petit Robert de la Langue Française*. Available at: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/beaute>
11. Морковкин В.В., Богачева Г.Ф., Луцкая Н.М. *Большой универсальный словарь русского языка* (Программа «Словари XXI века». Фундаментальные словари). Available at: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka>
12. Шамне Н.Л., Милованова М.В., Отдельные аспекты вариативности лексических соответствий в русском и немецком языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 445–455.

References

1. Kant I. *Kritika sposobnosti suzheniya*. Perevod s nemetskogo. Moskva: Iskusstvo, 1994.
2. Ziba V.S. Nekotorye osobennosti perevoda universal'nogo ponyatiya krasota v tekstah hudozhestvennoj literatury (na materiale russkogo i francuzskogo yazykov). *Materialy VIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Simferopol': Arial, 2024: 135–138.
3. *Dictionnaire historique de l'ancien langage françois, ou Glossaire de la langue françoise depuis son origine jusqu'au siècle de Louis XIV*. Available at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50681g/f454.item>
4. *Thresor de la langue francoyse tant ancienne que moderne*. Available at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50808z/f77.item.zoom>
5. *Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vv.* Moskva: Nauka, 1975–2015; Vypusk 1–30.
6. *Grand dictionnaire universel du XIXe siècle*. Available at: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k50724x/f456.item.r=grand%20dictionnaire%20universel%20du%20xixe%20siècle>
7. *Slovar' Akademii Rossijskoj*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Pri Imperatorskoj akademii nauk, 1789–1794.
8. *Dictionnaire du français contemporain*. Larousse. Available at: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/beauté/8533>
9. *Tolkovyy slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1935–1940.
10. *Le Petit Robert de la Langue Française*. Available at: <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/beaute>
11. Morkovkin V.V., Bogacheva G.F., Luckaya N.M. *Bol'shoj universal'nyj slovar' russkogo yazyka* (Programma «Slovary XXI veka». Fundamental'nye slovary). Available at: <https://gramota.ru/biblioteka/slovari/bolshoj-universalnyj-slovar-russkogo-yazyka>
12. Shamne N.L., Milovanova M.V., Otdel'nye aspekty variativnosti leksicheskikh sootvetstvij v russkom i nemecom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 453–455.

Статья поступила в редакцию 09.12.24

УДК 82.0

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-444-446

Ivanova E.R., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow City Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: iva17051@yandex.ru

THE POETICS OF THE CELESTIAL BODIES IN M. SEBASTIAN'S PLAY “THE NAMELESS STAR”. The article reveals the main meanings of images of celestial bodies in M. Sebastian's play “The Nameless Star” based on the analysis of the author's individual interpretation of the semantics of celestial bodies. The main problem is modeling of the artistic world of the playwright who did not have time to create his own aesthetics of creativity. The article also examines images of celestial bodies based on the cognitive method, which, being a significant component of the work, allow us to reveal the theme and the idea of the play. The peculiarity of the aspect of the undertaken analysis is that in the dramatic work the meaning of the celestial bodies is revealed indirectly. In the undertaken research, the author's meaning of the stars, constellations, planets and other celestial bodies named in the work is compared with their traditional semantics, while the image of the nameless star receives a particularly capacious symbolic meaning.

Key words: M. Sebastian, poetics, symbol of star, celestial bodies, drama

E.P. Иванова, д-р филол. наук, проф., Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: iva17051@yandex.ru

ПОЭТИКА НЕБЕСНЫХ СВЕТИЛ В ПЬЕСЕ М. СЕБАСТИАНА «БЕЗЫМЯННАЯ ЗВЕЗДА»

В статье выявляются основные значения образов небесных светил в пьесе М. Себастиана «Безымянная звезда» на основе анализа индивидуальной авторской интерпретации семантики небесных тел. В качестве основной проблемы выступает моделирование художественного мира драматурга, не успевшего создать своей эстетики творчества. Также в статье на основе когнитивного метода рассматриваются образы небесных светил, которые, будучи значимыми составляющими произведения, позволяют раскрыть тему и идею пьесы. Особенностью аспекта предпринятого анализа является то, что в драматическом произведении значение небесных светил раскрывается косвенно. В предпринятом исследовании авторское значение названных в произведении звезд, созвездий, планет и других небесных тел сравнивается с их традиционной семантикой, при этом образ безымянной звезды получает особенно емкое, символическое значение.

Ключевые слова: М. Себастиан, поэтика, символ звезды, небесные светила, драматургия

В художественной словесности поэтика небесных светил имеет богатую историю. Еще античные авторы в своих философских, поэтических и научных трудах придавали огромное значение звездам, солнцу, луне, одухотворяли их, наделяли сверхсилами. Платон писал о том, что движение звезд имеет особое значение для человека, и они одушевлены [1]. Образы небесных светил, размышления о связи жизни человека с движением звезд встречаются в произведениях Гомера, Гесиода, Сафо, Арата, Овидия и др. Исследований, направленных на раскрытие семантики образов звезд, солнца, луны, кометы в художественной словесности, довольно много в современном литературоведении. Небесные светила в этих работах рассматриваются как символы, концепты, семантические группы и т. п. [2–9]. В данной статье представлен анализ поэтики небесных светил в пьесе М. Себастиана «Безымянная звезда». Актуальность исследования обусловлена недостаточностью изученности творчества М. Себастиана, а также тем, что известная пьеса «Безымянная звезда» не была подробно проанализирована с точки зрения особенностей интерпретации образов небесных светил. Более того, драматург, проживший короткую жизнь, не оставил серьезных эстетических работ, которые дали бы возможность понять его художественный мир, поэтому основными источниками, позволяющими получить представление о мировоззрении и творческом кредо автора, являются его произведения. Научная новизна заключается в выявлении индивидуальной авторской интерпретации образов небесных светил.

Цель исследования: определить значение образов небесных светил в пьесе «Безымянная звезда». Поставленная цель определила следующие задачи:

1. Обозначить особенности выбора драматургом небесных тел для реализации темы и идеи произведения.
2. Выявить художественные функции образов небесных светил в пьесе.
3. Сформировать представление о художественном мире драматурга.

Теоретическая значимость работы заключается в когнитивном подходе к художественному произведению, позволяющем увидеть, как формируются новые значения известных в литературе образов-символов. Практическая значимость обусловлена выбором автора и национальной литературы: материал исследования может быть использован в процессе преподавания истории зарубежной литературы XX века.

Комедия «Безымянная звезда» сегодня довольно популярна как театральная постановка. По этому произведению снято несколько фильмов, в том числе и российским режиссером М. Казаковым. Однако произведение пока не стало объектом литературоведческого исследования.

Настоящее имя автора пьесы Иосиф Гехтер (1907–1945), но он всегда творил под псевдонимами Виктор Минку или Михаил Себастиан. Его наследие невелико: четыре пьесы, последняя из которых осталась незавершенной, переводы и инсценировки нескольких романов, дневник «Отрывки из найденной записной книжки» (1930), сборник новелл «Женщины» (1933), роман «Город цветущей акации» (1931), книга «Целых две тысячи лет» (1934). Жизнь талантливого писателя, журналиста, а также хорошего адвоката была перечеркнута фашистским режимом. Он был вынужден провести четыре года в унизи­тельном положении еврея в гитлеровской оккупации. «Себастьяна выгнали из журнала, где он был редактором, из адвокатской конторы, работа в которой приносила ему средства к существованию; он провел часть предшествующих месяцев на разгрузке вагонов с лесоматериалами в бригаде, сформированной из направленных на принудительные работы евреев [10, с. 467]. Однако именно в такое страшное для драматурга время он написал удивительно красивую пьесу «Безымянная звезда», ставшую своеобразной «визитной карточкой» писателя. Сегодня именно эта пьеса позволяет понять художественный мир писателя, не утратившего жизненного оптимизма в условиях холокоста. Единственным литературоведческим исследованием творчества М. Себастиана на сегодняшний день является работа Е.В. Азерниковой «Драма и театр Румынии: Караджале. Петреску. Себастиан» [11], в которой одна глава посвящена обзору его наследия.

Действие произведения разворачивается в небольшом провинциальном городке, так похожем на Бразиле, в котором родился и вырос Себастиан. Писатель остро ощущал косность среды маленького городка и стремился вырваться из гнетущей атмосферы провинциальной жизни. Главным героем пьесы Себастиан делает скромного учителя Марина Мирою, который преподает в местной гимназии астрономию. Он одинок, беден, но одержим мечтой открыть свою звезду. Между ним и окружающим пошлым миром лежит огромная пропасть. Для обывателей он странный человек, который живет, «уткнувшись носом в книги, и думает только о своих звездах и кометах». Это становится очевидным уже в начале пьесы, когда учитель упрекает нерадивую гимназистку за то, что она плохо разбирается в астрономии. Ученица в контрольной работе написала, что «Орион – это планета, Юпитер – спутник, а комета Галлея – падающая звезда». Так впервые в пьесе появляются образы небесных светил. Они предстают в обыденном, подчеркнутно сниженном значении, в формате школьного, плохо освоенного материала, и Себастиан возлагает на своего героя нелегкую задачу – постараться возвысить статус светил над миром обывателей.

Интересно, что смысл названия пьесы раскрывается в произведении постепенно. Изначально учитель предстает как астроном-любитель, открывший новую звезду. Она не видна на небе, так как скрыта другими объектами. Мирою ее высчитал, и теперь ему необходимо проверить, действительно ли звезда, обнаруженная им, новая. Для этого он должен убедиться в том, что ее нет в перечне уже известных звезд. Учитель сверился со «Звездным каталогом Гиппарха»,

«Альмагестом» Птолемея, с трудами И. Кеплера, с «Каталогом первой тысячи новых туманностей и скоплений звезд» Ф.У. Гершеля, но не нашел в них «своей» звезды. Осталось только проверить в «Звездном каталоге» Ван Мерча, на который Мирою долго копил деньги. Встречая на вокзале посылку с дорогой книгой, учитель оказывается свидетелем того, как скорый поезд Синая – Бухарест неожиданно остановился, чтобы высадить безбилетного пассажира. Это оказалась молодая красивая женщина из светского общества, которая была вынуждена принять приглашение учителя, приютившего ее до утра. Именно случайной гостье Мирою рассказывает о своем открытии. Ей, ничего не знающей об астрономии, он доверяет надежды и с ней делится своими сомнениями. Он говорит, что его звезда не упоминается ни в одном каталоге из тех, которые ему удалось просмотреть. Осталось лишь сверить открытие с каталогом Гершеля, который Мирою только что получил в руки. Это предчувствие открытия соединяется с тревогой, боязнью обнаружить звезду в последнем авторитетном источнике. Этим объясняется волнение, с которым Марин Мирою говорит об астрономе Гершеле, отмечая его необычный взгляд на мир и его несоответствие сложившейся науке. Создается впечатление, что астроному-любителю симпатичен и близок Гершель, который, как и Мирою, противостоял консервативному общественному мнению.

В этом диалоге тема звездного неба, образ звезды возвеличиваются. Звезды предстают объектом пристального внимания великих ученых всего мира, а Марин Мирою – не просто учителем астрономии, а увлеченным исследователем, истинным поклонником науки о небесных светилах. Однако при этом звездные каталоги становятся символом утилитарного отношения к звездам, подобно тому, как считает и присваивает «ничьи звезды» Деловой человек в сказке А. де Сент-Экзюпери «Маленький принц». Вместе с тем астрономические каталоги словно отодвигают в сторону все остальные светила ночного неба: луну, планеты, кометы. Главными остаются только звезды и созвездия, получившие в мировой культуре и литературе многозначные толкования, связанные с возвышенным, идеальным.

Двойственное значение в пьесе обретает созвездие Большой Медведицы. С одной стороны, оно воспринимается как реальный небесный объект, состоящий из семи звезд, с другой – наделяется символическим, философским смыслом. Исследователь Е.В. Азерникова пишет: «Для Мирою люди, не видевшие Большой Медведицы, – не люди. Они не живут, а прозябают» [11, с. 143]. Случайно оказавшаяся в городе, где нет никаких новостей, светская красавица Мона бесконечно далека от звезд и астрономии, ей чужд романтический энтузиазм бедного учителя. Именно ей Мирою открывает прелесть созерцания звезд, показывает Большую Медведицу, словно распахивает дверь в другой мир. Прежде Мона никогда не смотрела на ночное небо. Занятая пустыми делами, она с удивлением, а потом и с восторгом разглядывает созвездие, в котором даже замечает разноцветные звезды.

После этой сцены мотив звезд становится основным в пьесе М. Себастиана, а также более глубоким и многозначным. Образ Большой Медведицы одухотворяется, созвездие словно оживает, каждый вечер видится новым. Иногда Большая Медведица учителю «кажется холодной, далекой, равнодушной», иногда – родной и близкой, готовой заговорить с ним. Такое восприятие окружающего мира выделяет Мирою из обывательской среды, он чужой в маленьком городе, где жители не смотрят на звезды. Они ограничили свой мир мещанскими ценностями, а он слышит, «как на каждой звезде шумят леса и океаны – фантастические леса и фантастические океаны», для него звезды «это живые существа, рассеянные по разным планетам и никогда не видевшие друг друга», они «делают знаки, угадывают, ищут друг друга» [12, с. 53], но никогда не находят. Однако это не огорчает героя, так как главным для него является поиск далекого светила, стремление к нему, вера в его существование. М. Себастиан превращает звезды в своеобразное мерило ценности бытия человека, в индикатор, определяющий готовность устремиться к чему-то возвышенному, романтическому. Звезда предстает как предчувствие чего-то важного, так как ее никто не видел, и школьный учитель ее лишь «высчитал», и как знак отчужденности Мирою от обывательского мира.

От Большой Медведицы Марин Мирою «передвигается» к звездам Алгол и Вега. Где-то за Алголом находится открытая Марином, но невидимая звезда, для которой он еще не придумал имени. Герой уверен, что оно должно быть кратким и легко произносимым.

Поиски имени для открытой звезды, наконец, приводят героев к знакомству, с которого обычные люди начинают общение. Однако Марин Мирою – необычный человек. Для него разговор о звездах важнее и интереснее стандартного обыденного знакомства, поэтому только в конце пьесы у Неизвестной появляется имя Мона, которым учитель готов назвать открытую им звезду.

Так появляется еще одна ипостась образа звезды – Мона как «ложная» звезда. «Ложными» звездами (квазарами) являются астрономические объекты, которые не излучают свет, а лишь отражают его. Светская «звезда» приближается к миру небесных светил: в ее честь названа открытая Марином Мирою звезда. Свообразным рефреном этой части пьесы становится фраза, которую повторяет Мирою: «Ни одна звезда никогда не отклоняется от своего пути» [12, с. 53]. Драматург настойчиво подчеркивает, что звездные орбиты неизменны, таков порядок мироздания. Однако Мона, для которой ночь в маленьком городе становится откровением, самоуверенно изменяет фразу Мирою о движении звезд, заявляя, что она «звезда, которая останавливается».

«Так всегда у Себастиана: одна ночь, одна встреча многое открывает в людях, а не самих и друг о друге. Она вырывает их из привычных орбит, на миг заставив Мирово поверить в счастье, в то, что звезда может отклониться от своего пути», а Мону — «звезду казино» — увидеть звезды на небе, свое отражение в воде старого колодца, прелесть простых вещей, красоту полевых цветов» [12, с. 145]. Такая интерпретация образа звезды в пьесе М. Себастиана подчеркивает его философское значение, которое раскрывается косвенно, не напрямую. Очевидно, что небесные светила для Марина Мирово не просто объекты астрономических наблюдений. Они являются для провинциального учителя и фантазера символами другой жизни, противоположной обывательскому миру маленького города. В этом он близок лирическому герою стихотворения В.В. Маяковского «Послушайте!», который требует, «чтобы обязательно была звезда», потому что-то «не переживает беззвездную муку». Одним из таких людей и является Мирово: ему необходимо верить, что где-то во Вселенной есть кто-то, смотрящий на планету Земля. Учитель говорит Моне: «...Приключение, которое у нас называется жизнью, повторяется иначе, под тем же небом, но с другой судьбой. Может быть, все, что здесь тяжело, — там легко; все, что здесь темно и мрачно, — там становится светлым и радостным. Все, что мы пытаемся сделать, и это удается нам только наполовину: наши напрасные поступки, наши мечты и утраченные иллюзии, — все, чего мы хотели добиться и не добились, все, что мы хотели любить и не любили, все-все, — там просто и осуществимо... так же осуществимо, как это было бы и здесь, если бы все люди понимали это, если бы все были равны, если бы все работали вместе...» [12, с. 53].

Отношение к небесным светилам определяет и систему персонажей, которые делятся на тех, кому «обязательно нужна звезда», и тех, кто не смотрит на звезды. Мона только на одну ночь стала звездой для Марина Мирово, затмив на короткое время другие светила. Утром за ней приезжает Григ, для которого Мона всего лишь содержанка. Он заявляет, что «не может разумный человек ревновать свою возлюбленную только потому, что она провела с кем-то ночь на Большой Медведице». Мона уезжает с ним, самонадеянно заявляя, что теперь есть звезда, которая будет носить ее имя. Неведома «беззвездная мука» мадемуазель Куку, начальнику вокзала Исапсу и его помощнику Икиму, торговцу Паску и другим обитателям захолустного городка. Промежуточное положение между Мирово и обывателями занимают гимназистка Элеонора Земфиреску, которая, хотя и поверхностно, но знает о небесных объектах благодаря урокам Мирово, а также учитель музыки Радуга Удья, друг и коллега Марина Мирово. Отношение к звездам выделяет из системы персонажей Мону. В пьесе очевидна динамика ее образа. Когда безымянной звезде учитель дает имя Моны, героиня обретает иной статус в образной системе. Она уже не сможет не смотреть на звездное небо, не думать об астрономе-отшельнике. Однако светская красавица, повторяем, не стала для Мирово путеводной звездой в жизни, а открытая им звезда осталась безымян-

ной, на что указывает герменевтика названия произведения. У пьесы не романтический финал. Отъезд героини лишь подтвердил аксиому: ни одна звезда не отклоняется от своего пути, и, следовательно, Мона не звезда. М. Себастиан не превращает разлуку героев в драму. Марин Мирово остается верен науке, которая возвышает его над обывателями. В последней ремарке драматург изображает учителя сначала растерянным, погруженным в свои переживания, а затем он открывает звездный атлас и начинает работать. Занавес опускается. Финал пьесы многозначен. Неожиданной является, например, его интерпретация, данная актером О. Далем, который был приглашен на роль Марина Мирово. Из письма О. Дала М. Козакову от 30 января 1978 г.: «Но вот в чем штука-то — никакой звезды Мирово не открыл! И книга это подтвердила! И ниточка, держащая его в жизни, порвалась, а потом встреча с Моей. Это бунт. Бунт против города и обитающих в нем сволочей. Бунт против себя» [13, с. 394]. Иное толкование дают Т.И. Науменко и А.А. Молозя: «На самом деле Мона видит в Мирово не учителя-бедняка, а великого звездочета, открывшегося ей минувшей ночью. Она знает, что уж он-то точно никогда не отклонится от своего пути, и поэтому хочет навсегда остаться для него единственной звездой, угаданной им в созвездии Большой Медведицы. Поэтому она покидает его» [14, с. 135]. На наш взгляд, отстраненность Мирово от обыденной жизни, его увлеченность изучением звездного пространства не позволяют свести сюжет пьесы к любовной истории. Мона не стала для него звездой, а открытая учителем звезда не получила имени светской красавицы. Художественный мир М. Себастиана строится на максималистски возвышенных идеалах, поэтому случайная короткая встреча не стала для Мирово большим чувством и трагедией. Очевидно, что вариации понимания смысла финала пьесы бесконечны.

Анализ пьесы М. Себастиана показывает, как по-разному интерпретирует автор образы небесных светил. В начале произведения астрономы появляются, чтобы предстать в их утилитарном значении, характерном для мировоззрения обывателей маленького города. Далее внимание драматурга сосредотачивается только на звездах и созвездиях, которые он наделяет множеством значений, оттеняющих идейную линию пьесы, а также придает им новые художественные функции, что позволяет по-новому раскрыть тему поиска идеала, веры в мечту. Очевидно, что М. Себастиан преднамеренно не упоминает луну как ночное небесное светило. Это подчеркивает, что Мирово не романтический герой, а ученый-практик, увлеченный своим делом, воодушевленный им. Более того, отношение героев к звездам и созвездиям становится своеобразным критерием системы персонажей в пьесе, что еще раз подчеркивает многозначность образа. Проведенный анализ произведения позволяет судить о художественном мире писателя, который в тяжелые годы фашистской оккупации не переставал творить и верить в светлое будущее. Анализ других произведений М. Себастиана позволит дополнить общую картину его творчества, ставшего яркой страницей в истории западноевропейской литературы XX века.

Библиографический список

1. Платон. *Послезаконие*. Available at: https://lib.ru/POEEAST/PLATO/platon_poslezakonie.txt
2. Бакирова А.А., Пименова М.В. Символические признаки концепта звезда в современной русской поэзии. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Филологические науки*. 2020; Выпуск 1 (144): 152–158.
3. Дутбаева С.С. Лингвокультурологические особенности образов небесного мира в русской поэзии 90-х гг. XX в. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2019; Выпуск 4 (80): 1094–1104.
4. Иванова Д.М. Космические образы неба в романе И.А. Бунина «Жизнь Арсеньева». *Русский роман XX века: Духовный мир и поэтика жанра*. Саратов, 2001: 98–103.
5. Колокольцева Т.Н. Солярная символика и ее текстообразующие возможности в поэзии (на материале произведений К. Бальмонта и И. Северянина). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2012; Выпуск 10 (133): 97–100.
6. Кривалева О.В. Концепты «небо» и «земля» в русской и немецкой языковых картинах мира. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Уфа, 2008.
7. Небо, наука, поэзия. Античные авторы о небесных светилах, об их именах, восходах, заходах и приметах погоды. Москва: Издательство МГУ, 1991.
8. Папшева Г.О. Символика небесных светил в поэтическом тексте Н.С. Гумилева: солярная символика. *Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова*. 2022; Выпуск 3 (89): 99–110.
9. Папшева Г.О., Голубцова Н.В., Матвеева О.Н. Символика небесных светил в поэтическом тексте А. Ахматовой: лунная символика. *Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова*. 2023; Выпуск 20 (4): 94–103. Available at: <https://doi.org/10.25587/2222-5404-2023-20-4-94-103>
10. Ленель-Лавастин А. *Забывший фашизм: Ионеско, Элиаде, Чоран*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007.
11. Азерникова Е.В. Драма и театр Румынии: Караджале, Петреску, Себастиан. Москва: Искусство, 1983.
12. Себастиан М. *Безымянная звезда*. Перевод Н. Контантиновского. Available at: <https://altdrama.ru/upload/iblock/fa4/fa4e936f4b4b8c926b93563557c2f7cc.pdf>
13. Львов-Анохин Б. *Олег Даль: Дневники. Письма. Воспоминания*. Москва: Центрполиграф, 2001.
14. Науменко Т.И., Молозя А.А. «Безымянная звезда»: музыка Эдисона Денисова в дискурсах необыкновенной истории. *Наука телевидения*. 2021; Выпуск 17 (2): 121–147.

References

1. Platon. *Poslezakonie*. Available at: https://lib.ru/POEEAST/PLATO/platon_poslezakonie.txt
2. Bakirova A.A., Pimenova M.V. Simvolicheskie priznaki koncepta zvezda v sovremennoy russkoy po'ezii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2020; Vypusk 1 (144): 152–158.
3. Dutbaeva S.S. Lingvokulturologicheskie osobennosti obrazov nebesnogo mira v russkoy po'ezii 90-h gg. XX v. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; Vypusk 4 (80): 1094–1104.
4. Ivanova D.M. Kosmicheskie obrazy neba v romane I.A. Bunina «Zhizn' Arsen'eva». *Russkij roman XX veka: Duhovnyj mir i po'etika zhanra*. Saratov, 2001: 98–103.
5. Kolokol'tseva T.N. Sol'yarnaya simvolika i ee tekstoobrazuyushchie vozmozhnosti v po'ezii (na materiale proizvedenij K. Bal'monta i I. Severyanina). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2012; Vypusk 10 (133): 97–100.
6. Krivaleva O.V. *Concepty «nebo» i «zemlya» v russkoy i nemetskoj yazykovykh kartinah mira*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ufa, 2008.
7. Nebo, nauka, po'eziya. Antichnye avtory o nebesnykh svetilah, ob im imenakh, voshodah, zahodah i primetakh pogody. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1991.
8. Papsheva G.O. Simvolika nebesnykh svetil v po'eticheskom tekste N.S. Gumileva: sol'yarnaya simvolika. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M.K. Ammosova*. 2022; Vypusk 3 (89): 99–110.
9. Papsheva G.O., Golubcova N.V., Matveeva O.N. Simvolika nebesnykh svetil v po'eticheskom tekste A. Ahmatovoy: lunarnaya simvolika. *Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta imeni M.K. Ammosova*. 2023; Vypusk 20 (4): 94–103. Available at: <https://doi.org/10.25587/2222-5404-2023-20-4-94-103>
10. Lenel'-Lavastin A. *Zabytyj fashizm: Ionesko, Eliade, Choran*. Moskva: Progress-Tradiiciya, 2007.
11. Azernikova E.V. Drama i teatr Rumynii: Karadzale, Petresku, Sebastian. Moskva: Iskusstvo, 1983.
12. Sebastian M. *Bezimyannaya zvezda*. Perevod N. Kontantinovskogo. Available at: <https://altdrama.ru/upload/iblock/fa4/fa4e936f4b4b8c926b93563557c2f7cc.pdf>
13. L'vov-Anohin B. *Oleg Dal': Dnevnik. Pisma. Vospominaniya*. Moskva: Centrpoligraf, 2001.
14. Naumenko T.I., Molozya A.A. «Bezimyannaya zvezda»: muzyka 'Edisona Denisova v diskursakh neobyknovennoy istorii. *Nauka televideniya*. 2021; Vypusk 17 (2): 121–147.

Статья поступила в редакцию 20.12.24

Yin Zixuan, teacher, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: 1363332326@qq.com

A POLYPARADIGMAL APPROACH TO STUDYING TOURIST DISCOURSE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION. The article examines the role of the multi-paradigm approach in the context of tourism discourse and intercultural communication. The relevance of the article lies in the fact that modern scientists have managed to significantly expand not only the scope of research in the field of language, but also to develop new approaches to studying the interaction of different language systems, which is the basis of intercultural communication. The reason for choosing tourism discourse within the framework of this study is due to the fact that it allows to determine the general patterns of modern discourses, the peculiarities of the consciousness of its subjects, as well as the specifics of intercultural communication. The purpose of the study is to determine the essence of a multi-paradigm approach to the study of tourism discourse in intercultural communication. The work also reveals the concept of tourism discourse, its poly- and interdiscursivity, as well as the following approaches to its study: cognitive, pragmatic, genre studies, virtual communication.

Key words: tourism, discourse, multi-paradigm approach, linguistics, pragmatics, genre, communication

Инь Цзысюань, преп., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: 1363332326@qq.com

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В настоящей статье проводится изучение сущности полипарадигмального подхода в контексте туристического дискурса и межкультурной коммуникации. Его актуальность заключается в том, что современным ученым удалось значительно расширить не только рамки исследований в области языка, но и выработать новые подходы к рассмотрению взаимодействия различных языковых систем, что является основой межкультурной коммуникации. Причина выбора туристического дискурса в рамках настоящего исследования обусловлена тем, что он позволяет определить общие закономерности современных дискурсов, особенности сознания его субъектов, а также специфику осуществления межкультурной коммуникации. Цель статьи – определить сущность полипарадигмального подхода к изучению туристического дискурса в межкультурной коммуникации. В работе также раскрывается понятие туристического дискурса, его поли- и интердискурсивности, равно как и следующих подходов к его изучению: когнитивного, прагматического, жанроведческого, компьютерно-опосредованного.

Ключевые слова: туризм, дискурс, полипарадигмальный подход, лингвистика, прагматика, жанр, коммуникация

В настоящее время полипарадигмальность представляет собой важный вектор развития современной лингвистики. Дело в том, что ученым удалось значительно расширить не только рамки исследований в области языка, но и выработать новые подходы к изучению взаимодействия различных языковых систем, на которых основывается межкультурная коммуникация. Результатом такой деятельности стало формирование синтезирующей парадигмы, которую часто называют «архипарадигмой» или «мегапарадигмой» [1, с. 96]. Ее особенность заключается в объединении важных достижений в области изучения языка в одну сферу. В современных научных кругах когнитивная и прагматическая парадигмы отличаются особо высоким уровнем развития, в результате чего они стали основой «архипарадигмы», указанной ранее [2, с. 153]. Именно поэтому анализ прагматико-когнитивных особенностей современного туристического дискурса представляет собой важное исследовательское направление в рамках лингвистики.

Причина выбора туристического дискурса в качестве объекта исследования обусловлена, как это уже было сказано выше, тем, что он позволяет определить общие закономерности современных дискурсов, особенности взаимодействия субъектов, а также культурную специфику данного процесса. Следует понимать, что туристический дискурс представляет собой явление многоаспектного характера. Его можно представить в виде совокупности текстов, которые являются результатом осуществления речевой деятельности в области туризма [3, с. 160].

Цель настоящего исследования – определить сущность полипарадигмального подхода к изучению туристического дискурса в межкультурной коммуникации.

В соответствии с поставленной целью были сформированы следующие задачи:

- 1) описать термин «туристический дискурс»;
- 2) рассмотреть особенности поли- и интердискурсивности туристического дискурса;
- 3) охарактеризовать особенности когнитивного подхода к изучению туристического дискурса;
- 4) проанализировать прагматический подход к изучению туристического дискурса;
- 5) охарактеризовать жанроведческий подход к изучению туристического дискурса;
- 6) проанализировать роль виртуальной коммуникации в контексте туристического дискурса.

Научная новизна настоящего исследования заключается в комплексном подходе к изучению туристического дискурса в рамках полипарадигмального подхода. По нашему мнению, именно данный подход позволяет более полно описать такой неоднородный объект исследования, как туристический дискурс.

Теоретическая значимость настоящего исследования заключается в описании полипарадигмального подхода в рамках туристического дискурса с целью выявления преимуществ данного метода для межкультурной коммуникации.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты в дальнейшем могут использоваться в качестве основы будущих работ на данную тематику, а также как учебный и лекционный материал. Полученные результаты также могут быть использованы в рамках преподавания стилистики, теории дискурса и дискурсивного анализа.

Понятие туристического дискурса

Развитие туризма повлияло на взаимодействие не только представителей разных культур, но и языков, что стало центральным явлением в постмодернистском обществе.

Так, Е.И. Панченко отмечает, что туристический дискурс представляет собой дериватив рекламного дискурса, в рамках которого происходит объединение разных видов туристической рекламы с целью продвижения туристических услуг на основе лингвокогнитивных аргументационных стратегий [4, с. 68]. При этом его предметом преимущественно является организация и описание туристических поездок, отличительных особенностей культуры и традиций посещаемой страны, основных достопримечательностей, экскурсий и т. д. Целью туристического дискурса является «манипуляция мнением целевой аудитории для создания определенного образа, а также установок и намерений, чтобы вызвать конкретные реакции» [5, с. 231].

И. Линг провел мультимодальный анализ при рассмотрении использования языков в брошюре, описывающей различные туры в Гонконге, которыми руководит Совет по туризму Гонконга и компания Splendid Tours & Travel Limited [6, с. 7]. Он изучил язык, используемый в брошюре, от микро- до макроуровня, сосредоточив свое внимание на лингвистических и визуальных элементах, содержащихся в туристических брошюрах, а также на факторах, которые влияют на интерпретацию информации, заложенной в тексте. Работа И. Линг по анализу туристического дискурса направлена на понимание аспектов языковых особенностей, особенно со стороны стилистических элементов и выбора слов с помощью мультимодального анализа. Автор обнаружил, что при выборе слов, грамматических и стилистических элементов, используемых в брошюрах, как правило, используются преувеличения, чтобы усилить влияние на читателя с целью привлечения большего числа туристов, желающих отправиться в тур по Гонконгу. Настоящая работа по-прежнему актуальна при изучении языковой репрезентации и доминирования дискурса в туризме по двум основным соображениям. Во-первых, сам языковой подход (лингвистический), используемый для рассмотрения дискурса в сфере туризма, и, во-вторых, выявление способов манипулирования мнением целевой аудитории с помощью языковых средств, использующихся в туристическом тексте.

К. Терлоу и А. Яворски изучали взаимосвязь туризма и лингвистики [7, с. 290]. Они описали дискурс туризма в глобальную эпоху, роль языка и общения в сфере туризма. В рамках их исследования было установлено наличие отношений лингвистики и туристического сектора; правила языкового обращения, такие как жанр и стиль языка, и то, как коммодификация местного языка может быть реализована в туристической коммуникации.

В этой работе использовался социолингвистический подход, который предполагает рассмотрение роли и функции языка в изучении туризма. Авторы также объяснили, что туризм может поддерживать культуру и демонстрировать неравные властные отношения в обществе. Языковой обмен в туристической деятельности – это также обмен с точки зрения экономических и идеологических аспектов. Исследователи пришли к выводу, что «все языковые обмены являются экономическими обменами; однако в новых условиях глобализации существующие языковые и конфигурационные формы (например, двуязычие) находят новое применение, приобретают новую ценность и становятся объек-

тами тщательного изучения с целью их использования в туристических текстах» [7, с. 92].

Соотношения дискурса и туризма было определено Н.Н. Кислицыной следующим образом: «Туристический дискурс – это дискурс конструирования, продвижения, признания и принятия языковой идентичности. Он формируется путем создания языковых и визуальных текстов для манипулирования мнением целевой аудитории» [8, с. 4]. При этом туристический дискурс чаще всего проявляется в таких видах текста, как новости, статьи, брошюры, объявления, заметки и т. д.

Репрезентация определяется как описание реальности, представленной в тексте, которая отображает социальные и культурные явления. В этом исследовании понятие языковой репрезентации соотносится с утверждением Ю.Н. Пинягина, что языковая репрезентация относится к единицам, описывающим что-то, кого-то или группу людей, имеющих отношение к значениям, связанным с их убеждениями [9, с. 40]. Итак, в этом смысле этот вопрос касается представления значения, которое текст трансформирует в средство общения. При этом необходимо отметить, что репрезентация представляет собой способ передачи и преобразования описаний с помощью текстовых новостей и авторских статей, которые функционируют на основе двух направлений, а именно – детерминации и функционализма.

Маркетизация публичного дискурса и растущее влияние средств массовой информации, в частности сети Интернет, приводят к более прочному обоснованию туристического дискурса. Д. Данн объясняет эту тенденцию следующим образом: «Туризм в процессе продвижения услуг, а также в процессе осуществления деятельности работниками туристических компаний имеет собственный дискурс. Таким образом, с этой точки зрения язык туризма – это гораздо больше, чем метафора. С помощью статических и движущихся изображений, письменных текстов и аудиовизуальных материалов язык туризма пытается убедить, заманить, соблазнить миллионы людей и тем самым превратить их из потенциальных в реальных клиентов» [10, с. 44].

Поли- и интердискурсивность туристического дискурса

В настоящее время туризм является одним из самых важных аспектов межкультурной коммуникации и средством дальнейшего развития процесса глобализации. Расширение деятельности туристических фирм стало следствием развития большого количества коммуникативных стратегий (реклама, отзывы туристов, путеводители и т. д.) а также изменений в лингвистической сфере [11, с. 187]. Туристический дискурс характеризуется общением с использованием сети Интернет, а также демократизацией благодаря появлению современных технологических средств общения. Особое внимание необходимо обратить на постепенное повышение уровня поли- и интердискурсивности туристического дискурса. Причина такого явления заключается во взаимодействии туристической сферы с иными сферами, а также его ярко выраженным гетерогенным и диффузным характером. Интердискурсивность туристического дискурса проявляется в его взаимодействии с другими сферами, такими как кулинария, спорт, медицина, культура и т. д. В то же самое время полидискурсивность является основой его взаимодействия с другими дискурсами:

- 1) религиозный;
- 2) деловой;
- 3) экологический;
- 4) образовательный;
- 5) виртуальный.
- 6) сетевой;
- 7) рекламный.
- 8) образовательный и т. д., а также следствием широкой классификации жанров коммуникации и развитием технологии гипертекста.

Именно поэтому при изучении туристического дискурса необходимо использовать полипарадигмальный подход ввиду локализирующей и глобализирующей тенденции. Особенность последних проявляется в сохранении традиционных и интеграции современных традиций туристической деятельности и коммуникации в данной сфере.

Основным субъектом туристического дискурса является турист с собственной языковой картиной мира и мировоззрением, которая основана на национальной культуре [12, с. 154]. Именно такая особенность и проявляется в туристическом дискурсе и его лексике с точки зрения прагматико-когнитивного и аксиологического аспектов. Его ярко выраженный антропоцентризм обусловлен стыком с другими видами дискурса, что отражается в лексике многих туристических текстов.

В связи с этим далее необходимо отметить, что с точки зрения межкультурной коммуникации рассмотрение прагматико-когнитивных и аксиологических аспектов туристического дискурса также является важным средством познания картины мира современного общества. Причина такого явления заключается в их особенностях, которые представлены ниже:

1. Прагматико-когнитивный аспект характеризуется совокупностью психо- и экстралингвистических факторов лексики туристического дискурса.
2. Аксиологический аспект характеризуется выражением ценностных установок субъектов туристического дискурса, отраженных в семантике слов и выражений [5, с. 232].

Далее необходимо отметить, что средством изучения туристического дискурса с точки зрения полипарадигмального подхода является классификация

лексического материала. Данный подход предоставляет возможность провести структуризацию опыта субъектов туристического дискурса и определить особенности их когнитивной деятельности. Так, использование прагматико-когнитивного метода в рамках туристического дискурса помогает исследователю сформировать конкретные концепты (например, «универсальность», «эмоции», «уникальность», «культура», «приключение», «природа», «выгода» и т. д.), уточнить их особенности, стилистические приемы, а также человеческие знания, которые стали их основой (социальные, языковые, культурные и т. д.). С точки зрения межкультурной коммуникации и полипарадигмального подхода необходимо отметить, что прагматико-когнитивный метод обладает серьезными перспективами в области анализа различных аспектов туристического дискурса, а в совокупности с аксиологическим подходом исследователю будет предоставляться возможность определить особенности не только языковой, но и общей картины мира их создателей. При этом важно понимать, что исследования концептов проводятся как в рамках лингвокультурологии, так и когнитивной лингвистики. Предметом исследования для когнитивной лингвистики является когнитивный концепт (универсальные представления, которые не зависят от конкретного языка или культуры), в то время как для лингвокультурологии – лингвокультурный (социальные, культурные и исторические аспекты, которые отражены в конкретном языке). Именно поэтому в рамках полипарадигмального подхода их изучение предоставляет возможность провести анализ не только универсальных, но и культурно специфических аспектов туристического дискурса. Это необходимо для формирования и создания новых коммуникационных стратегий, которые могут быть адаптированы под разные аудитории. Совокупность знаний лингвокультуры и когнитивной лингвистики также предоставляет возможность лучше понимать предпочтения туристов и адаптировать дискурс под конкретные туристические услуги или продукты.

Когнитивный подход к изучению туристического дискурса

Когнитивная лингвистика (КЛ) стремится выйти за пределы видимой структуры языка, чтобы объяснить или открыть когнитивные механизмы, посредством которых язык функционирует во взаимодействии. Другими словами, КЛ изучает, как полученные лингвистические структуры (входные данные) обрабатываются и переформулируются (выходные данные). В рамках КЛ считается, что «контекст» является неизбежным элементом такого анализа. Бинарный язык-контекст проложил путь для подхода когнитивной социолингвистики (КСЛ). Виллем Холлманн определяет КСЛ как «изучение языковых вариаций с точки зрения комбинационной точки зрения социальных и когнитивных ограничений» [13, с. 492]. КСЛ не ограничивает анализ вводом и выводом, как это делает КЛ. КСЛ обогащает свои выводы, рассматривая культурное разнообразие как существенный триггер языковых вариаций. КСЛ изучает, как обработка языка, входных данных и артикуляция этих лингвистических структур, выходных данных, формирует социальные ценности и продвигает (или снижает) социальное равенство и разнообразие.

Книга Лакоффа и Джонсона «Метафоры, которыми мы живем» вызвала интерес к метафорическим исследованиям [14]. В книге утверждалось, что концептуальная система метафорична по своей природе. Это означает, что то, что думает человек и что мы переживаем каждый день, – это всего лишь вопрос метафор. Они определили концептуальные метафоры (КМ) следующим образом: «Сущность метафоры заключается в понимании и переживании одного вида вещей в терминах другого» (ЛЮБОВЬ ЕСТЬ ПУТЕШЕСТВИЕ). Определение КМ, данное Антонио Барселона, основано на сопоставлении двух концептуальных доменов: исходного домена (осознаемое понятие – ПУТЕШЕСТВИЕ) и целевого домена (концептуальное и нематериальное понятие – ЛЮБОВЬ) [15].

Автор использует термин «концептуальная метафора» для обозначения «когнитивного механизма, посредством которого одна эмпирическая область частично «отображается», т. е. проецируется на другую эмпирическую область, так что вторая сфера частично понимается с точки зрения первой». Более простое определение вводит Золтан Ковечеш, который утверждает, что метафоры – это междоменные сопоставления, представляющие отношения между двумя фреймами с понятием А (абстрактное понятие, цель) и В (более физическое, источник) [16]. Определение концептуальных метафор, данное Ковечешем, основано на ментальной категоризации и метафорических проекциях в «Теории воображения» Джонсона (упомянутой выше). Он утверждает, что эти когнитивные структуры «необходимы для выживания» и являются «основой» языка и мыслей [16].

В более поздних исследованиях КМ Кристофер Харт определяет их как «когнитивный процесс проекции фрейма, который отражается и осуществляется посредством метафорических выражений в дискурсе» [17, с. 133–153]. Подобно Ковечешу, Харт утверждает, что необходимы концептуальные метафоры для мысленной обработки незнакомых или абстрактных понятий. Концептуальные метафоры – это не просто личный прием; это коллективный прием, в котором взаимное знание является важным элементом, придающим смысл социальным ценностям, событиям и ситуациям. Соответственно, КМ является частью когнитивных процессов, участвующих в осмыслении в целом и в принятии решений, действий и эмоциональных реакций в частности. Харт объясняет, что КМ может выделять определенные аспекты любой ситуации как важные и маргинализировать другие аспекты [18].

При этом «они особым образом проблематизируют ситуации, предлагают конкретные решения этих «проблем» и прокладывают путь к действиям, соответствующим метафоре». В настоящее время несколько ученых в области социаль-

ных наук больше интересуются КМ-анализом из-за его способности предлагать интерпретации социальных явлений из-за его механизмов выделения сходств и различий и определения приоритетов ситуаций.

Каждая метафора состоит из двух основных доменов: исходного домена (более физического, представленного буквой В) и целевого домена (более абстрактного, представленного буквой А). Отношения между ними представлены как А и В. Другими словами, цель – это источник «ПРИВЯЗАННОСТЬ – ЭТО ТЕПЛО» и «ЛЮБОВЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ».

Во-вторых, каждая метафора обретает эмпирическую основу, воплощенный опыт, который большую часть времени остается неосознанным. Это помогает любому носителю языка легче понять значения метафор. Например, мы без труда принимаем содержательные метафоры, такие как «ПРИВЯЗАННОСТЬ – ЭТО ТЕПЛО», потому что чувство привязанности коррелирует с телесным ощущением тепла. В-третьих, существуют всесторонние сопоставления между исходным и целевым доменами. Например, в метафоре «ЛЮБОВЬ – ЭТО ПУТЕШЕСТВИЕ» сопоставления следующие: любовники – это путешественники, любовные отношения – это транспортное средство, прогресс, достигнутый в отношениях, – это пройденное расстояние и т. д.

В-четвертых, существует связь между языковой метафорой (риторической) и концептуальной метафорой (когнитивной). Концептуальные метафоры проявляются через языковые выражения. Наконец, концептуальные метафоры создают культурные модели (или ментальные фреймы, определение которых приводится ниже), действующие в рамках мыслительного процесса. Это «культурно специфические репрезентации аспектов мира». Эти культурные модели означают взаимное знание любого абстрактного понятия, такого как ЛЮБОВЬ, которое одинаково обрабатывается членами этой культуры. Целевой диапазон понятия ЛЮБОВЬ, о котором упоминалось выше, является хорошим примером. Различное понимание целевой области зависит от конкретного значения в фокусе. Каждый из источников, ВОЙНА и ПУТЕШЕСТВИЕ, навязывает совершенно иное понимание целевой ЛЮБВИ, потому что каждый из них зависит от культурных, индивидуальных, телесных и эмоциональных переживаний любви. Даже когда две культуры взаимно понимают концепцию ЛЮБВИ через метафору ПУТЕШЕСТВИЯ, они обрабатывают и отображают эту метафору по-разному – в соответствии со связанной системой ценностей.

КП и когнитивная психология утверждают, что слова, которые мы используем, говоря о каком-либо социальном опыте или знаке, пробуждают уже сложившиеся ментальные рамки, которые придают значение этому опыту или знаку [19]. Распространяемый в сообществе дискурс – это инструмент, который наделяет смыслом наш социальный опыт и конструирует наши ментальные рамки социальной жизни.

Прагматический подход к изучению туристического дискурса

В рамках прагматики предполагается, что язык является социокультурным артефактом, который люди используют не только для того, чтобы распространять информацию, которая может изменить мировоззрение других, но, что более важно, для взаимодействия: для выполнения таких действий, как просьбы, запрос информации, извинения, приглашения, похвала других за их достижения, убеждения их в некоторых фактах или для создания, поддержания, укрепления или разрушения социальных отношений [20, с. 100]. Значение не является неотъемлемым свойством лексических единиц и грамматических структур, а выступает побочным продуктом намерений пользователей языка. Действительно, у говорящих есть информативное намерение или намерение передать определенное сообщение (сообщения), которое каким-то образом мысленно представлено (частное представление), и делают все возможное, чтобы их собеседники распознали это намерение. Следовательно, говорящие также имеют коммуникативное намерение и делают его явным.

Прагматика не может быть ограничена исключительно анализом того, как люди намеренно и открыто используют доступный им языковой репертуар с конкретными собеседниками в определенных условиях, чтобы генерировать публичные (воспринимаемые) репрезентации своих частных ментальных репрезентаций (мыслей, убеждений, намерений) и достигать конкретные цели. Если это считается социальным подходом, прагматика также должна учитывать когнитивный подход. Он должен углубляться в то, как люди манипулируют этими публичными представлениями, чтобы интерпретировать их и прийти к намеченным сообщениям. Это означает, что прагматика должна рассматривать как производство языка, так и его понимание, которые являются двумя неразделимыми сторонами одной медали, поэтому она должна иметь социально-когнитивную направленность.

Количество вербального материала, необходимого для реализации некоторых действий в определенных контекстах, и ответы слушателей также зависят от неявных норм и правил, которых придерживаются собеседники, для понимания их коммуникативного поведения.

Такие правила и нормы заставляют людей в некоторых восточных культурах, например, участвовать в своего рода ритуальном перетягивании каната при приглашении, в котором приглашающий должен повторить свое приглашение после дважды произнесенных первоначальных отказов приглашенного. В некоторых вариантах английского языка два собеседника, которые хорошо ладят, могут некоторое время болтать и комментировать свое местонахождение и некоторые другие мелочи, создавая таким образом фатические последовательности, чтобы начать разговор.

Эти нормы и правила имеют культурную природу и распространяются среди членов практических сообществ и более широких социальных групп. Культурные правила могут даже диктовать, кто должен приветствовать первым, кто может начать фатическую последовательность, продолжительность такой последовательности или ценность, которую могут приобретать такие характеристики, как темп. К числу таких норм и правил относятся те, которые связаны с вежливостью.

(Не)вежливость вызвала большой интерес у прагматиков, использующих социальный подход. Они исследовали, как вербальное поведение собеседников обусловлено определенными базовыми предположениями и представлениями о психосоциальных факторах, таких как их власть или социальная дистанция или желание избежать оскорблений или конфликтов, чтобы относиться к другим так, как они того заслуживают, или чтобы удовлетворить определенные ожидания [21, с. 180]. Появилось множество моделей, некоторые из которых оказали значительное влияние. К ним относится разговорно-максимный подход Р. Лакоффа и Лича, которые предлагают дополнительные интерактивные максимы, дополняющие принцип сотрудничества Грайса [22, с. 45]. Некоторые вербальные действия (например, приказание, просьба) по своей сути невежливы, в то время как другие (например, комплименты, поздравления) относятся к этикетным. Соответственно, вежливость состоит в том, чтобы свести к минимуму невежливые действия и максимизировать воздействие вежливых. Другой ключевой моделью является подход Брауна и Левинсона, которые также рассматривают некоторые действия как угрозу социальной гармонии, поэтому они требуют смягчения или смягчения с помощью широкого набора лингвистических стратегий [23, с. 169].

Недостатком этих моделей является их чрезмерная опора на уровень высказывания: говорящий может предвидеть риски своих вербальных действий, а не результат оценки слушающим поведения говорящего. Считается, что смягчение планируется для конкретных фрагментов дискурса. В последнее время в ряде исследований – так называемой постмодернистской волны – озвучивается необходимость перехода от интерпретаций аналитиков, отфильтрованных их интуицией и теоретическим аппаратом моделей, на которые они опираются, к учету собственных восприятий собеседника в ходе продолжающегося разговора через его (вербальные) реакции и ответы. Это включает в себя принятие дискурсивного подхода для изучения того, как люди представляют свою социальную идентичность и создают, поддерживают или изменяют свои отношения с помощью вербальных действий и своих реакций на них, а также как они согласовывают значение своих действий в более широком смысле, который выходит за пределы уровня высказывания [24, с. 62].

Таким образом, анализ туристического дискурса является важным инструментом для прагматики, поскольку он помогает понять, как люди не просто формируют других о туристических объектах и услугах, но и взаимодействуют между собой. Например, в туристическом дискурсе особое внимание уделяется убедительной коммуникации, когда туристические компании используют различные стратегии для привлечения клиентов, такие как яркие описания достопримечательностей, отзывы и рекомендации от других путешественников. Кроме того, туристический дискурс часто включает в себя элементы межкультурного общения, где важно учитывать культурные различия и предпочтения аудитории, чтобы эффективно передать информацию и установить доверительные отношения.

В подтверждение данного тезиса можно привести следующие примеры:

- 1) описание достопримечательностей: В рекламных материалах туристических агентств часто используются красочные и эмоционально насыщенные описания туристических объектов. Например, «Величественный Колизей в Риме – символ древнего величия и архитектурного гения, который манит путешественников со всего мира своими тайнами и историей»;
- 2) отзывы и рекомендации: на туристических платформах, таких как TripAdvisor или Booking.com, путешественники делятся своим опытом и дают рекомендации. Эти отзывы не только информируют других, но и создают ощущение сообщества и доверия между пользователями;
- 3) культурные различия: В международных туристических коммуникациях учитываются культурные особенности. Например, китайские туристические гиды могут делать акцент на уважении к традициям и природе, в то время как западные гиды могут сосредоточиться на комфорте и развлекательных аспектах.

Эти примеры показывают, как туристический дискурс помогает не только передавать информацию, но и строить взаимодействие между людьми из разных культур и с различными интересами.

Жанроведческий подход к изучению туристического дискурса

Понятие жанра обозначает особую категорию дискурса любого типа, устного или письменного, с литературными устремлениями или без них, включая академические и профессиональные дискурсы и другие бытовые типы дискурса. Исследователи понимают под жанром совокупность коммуникативных событий или текстовых практик с их идентифицируемыми центральными целями, их прототипическим содержанием и конвенциональной формой, разработанные и признанные членами определенного дискурсивного сообщества на основе контекстуальных, социальных и когнитивных закономерностей [25, с. 1].

При этом необходимо понимать, что в рамках туристического дискурса выделяются различные жанры, среди которых особо выделяются интервью, гиды, блоги, брошюры, туристическая реклама и т. д. Каждый из этих жанров обладает отличительными особенностями, которые оказывают влияние на

только на содержание, но и на форму дискурса. Так, туристическая реклама выполняет следующую целевую функцию – побудить туриста посетить конкретную дестинацию или купить тур. В рекламных текстах часто встречаются следующие элементы:

- 1) приемы убеждения;
- 2) эмоционально окрашенные слова;
- 3) метафоры;
- 4) яркие образы и метафоры.

В путеводителях особое внимание уделяется предоставлению объективной информации о дестинации, описаний достопримечательностей, практических советов и т. д. В блогах преобладает предоставление личного опыта путешественника, тем самым создавая неформальную атмосферу общения между автором и читателем.

Далее следует отметить, что жанроведческий анализ туристических текстов предоставляет возможность определить соотношение различных жанров, их целей и задач, а также использующихся для их достижения средств выразительности. В пример можно привести заголовки рекламных текстов, которые содержат ключевую информацию и сразу привлекают внимание читателей. В путеводителях внимание акцентируется на полноте и точности предоставляемой читателю информации, а также детальных описаниях и логичном построении текста.

Из этого можно сделать промежуточный вывод, что жанроведческий подход помогает определить особенности описания одного и того же объекта (например, конкретной достопримечательности) в разных жанрах. Так, в рекламном тексте объект может быть представлен в качестве идеального места отдыха, в то время как в блоге он часто описывается как личное открытие путешественника, а в путеводителе – в качестве совокупности сервисов и достопримечательностей.

Для жанроведческого подхода особое значение имеет трехшаговая схема Суэйлса «Создание исследовательского пространства» для введения в разнообразие жанров. Он определил следующие элементы (или «движения»): Создание территории, Создание ниши и Занятие ниши. Эти движения могут быть полезны для анализа туристического дискурса, который включает различные жанры, такие как реклама, описание достопримечательностей, описание маршрута, историческая справка и экскурсия.

1. Создание территории. В рамках данного элемента автор вводит читателя в общую тему и создает контекст. В туристическом дискурсе это может быть общая информация о туристическом направлении или объекте. Пример: в рекламных материалах создается территория, когда описывается общее представление о месте, например, «Пекин – город света, известный своими улицами, историческими памятниками и культурными сокровищами».

2. Создание ниши. Автор выделяет конкретные аспекты или проблемы в общей теме, подчеркивая их уникальность или важность. В туристическом дискурсе это может быть акцент на уникальных особенностях или преимуществах конкретного туристического продукта. Пример: в описании достопримечательности создается ниша, когда подчеркивается уникальность объекта, например, «Китайская стена – символ страны и одно из самых узнаваемых достопримечательностей в мире».

3. Занятие ниши. Автор показывает, как его работа или предложение занимает эту нишу, предоставляя уникальную ценность. В туристическом дискурсе это может быть конкретное предложение туристической компании или маршрута. Пример: в описании маршрута или экскурсии занятие ниши происходит, когда предлагается уникальный тур, например, «Наш экскурсионный маршрут по Пекину включает посещение Запретного города без очереди, обед в ресторане и круиз по озеру Куньминху с гидом»;

Используя схему Суэйлса, можно структурировать туристический дискурс и более эффективно анализировать, как разные жанры выполняют свои социальные цели и взаимодействуют с аудиторией.

Жанроведческий подход имеет большое значение для исследования туристического дискурса, так как предоставляет возможность проведения более глубокого анализа механизмов и средств создания текстов, а также способов их восприятия читателями. Посредством жанроведческого анализа исследователь может проследить процесс формирования имиджа туристического направления, а также влияние текстов на выбор туристами конкретной дестинации. Это позволяет не только провести структуризацию разнообразия текстов, но и понять, как они могут воздействовать на аудиторию. Рассмотрение жанровых особенностей туристических текстов предоставляет возможность лучше понять процесс формирования более привлекательного образа дестинации, равно как и ключевые языковые приемы, которые используются в сфере туризма.

Виртуальная коммуникация в контексте туристического дискурса

Л.П. Халыпина в своей работе отмечает, что использование сети Интернет при общении трансформирует такие понятия, как адресат, адресант, передача информации, в связи с чем она выделяет четыре формы онлайн-коммуникации:

- 1) «*один со многими*» – электронная почта, личные сообщения в социальных сетях;
- 2) «*многие со многими*» – групповые чаты, листы рассылки;
- 3) «*многие с одним*» – посещение веб-сайтов для поиска необходимой информации, специальной учебной системы и т. д. [26, с. 125].

В киберпространстве также выделяются несколько видов коммуникативного взаимодействия:

1) *безличная* – пользователь взаимодействует с полученной информацией.

2) *межличностная* – пользователь взаимодействует с другими пользователями.

3) *сверхличностная* – пользователь взаимодействует с другими пользователями, при этом есть возможность определить степень их искренности [27, с. 6].

И.Н. Розина в своей работе проводит классификацию коммуникационных технологий на основе места нахождения субъектов коммуникативного процесса и времени:

1) одно время и одно местонахождение – мгновенные сообщения в сервисах Telegram, WhatsApp, VK, видеозвонки Skype, Zoom и т. д.;

2) разное время и одно местонахождение – форумы на сайтах, блоги, Twitter, Instagram и т. д.;

3) разное время и разное местонахождение – сервисы электронной почты, удаленного доступа к учебным материалам и т. д. [28, с. 6].

Среди особенностей онлайн-коммуникации, различными авторами были выделены следующие:

Цифровой характер общения: онлайн-коммуникация использует цифровые носители для распространения сообщений. Отправитель может поделиться этими цифровыми сообщениями с одним или несколькими получателями через сеть Интернет [29, с. 3].

Интерактивность: онлайн-сообщения доставляются почти мгновенно и позволяют получателю ответить. Таким образом, существует возможность интерактивного общения между отправителем и получателем [30, с. 143]. Следовательно, существует двусторонняя коммуникация, а не односторонний поток информации, как в традиционной массовой коммуникации.

Скорость: онлайн-общение – это самый быстрый способ взаимодействия или обмена информацией с другими. Например, письмо может идти до получателя через несколько дней, но электронная почта или мгновенное сообщение в WhatsApp могут передать сообщение мгновенно, без каких-либо задержек.

Гибкость: интернет-ресурсы или сервисы доступны 24/7 в любом месте и с любого «умного» устройства (смартфон, планшет, ноутбук, персональный компьютер и т. д.), если есть подключение к Интернету [31, с. 20]. Таким образом, у пользователя есть удобство участвовать в обсуждениях или другой онлайн-активности в удобное для него время.

Коммуникация «многие ко многим»: традиционные средства массовой информации, такие как газеты и телевидение, следуют модели коммуникации «один ко многим», при которой СМИ распространяют сообщения среди своей аудитории. Однако онлайн-общение заменило эту модель моделью «многие ко многим» [32, с. 212].

Таким образом, вместо того, чтобы один источник рассылал информацию массам, каждый отдельный пользователь имеет право делиться информацией и отвечать на нее.

Обратная связь: онлайн-общение позволяет пользователям мгновенно предоставлять обратную связь по полученным сообщениям, что было нелегко в традиционных средствах массовой информации [33, с. 34]. Итак, односторонний поток информации заменен двусторонним.

Равенство пользователей: сдержанные или застенчивые люди, которые обычно не говорят, могут говорить сколько угодно, в то время как «громкие» люди – это просто еще один человек, который не может перебить. Это явление помогает в демократизации мыслей, идей, предложений и заявлений о ценностях, происходящих благодаря анонимности [34, с. 170]. Теоретически все взгляды должны рассматриваться как равные, и их достоинства проверяются на основе логики аргументации. Именно поэтому онлайн-общение дает всем равную возможность выразить свою точку зрения. Следовательно, это ведет к эгалитарному общению.

Документированное общение: в отличие от устного общения, онлайн-беседы продолжаются, и их можно повторно посещать, сохранять, делать снимки экрана и загружать [31, с. 20].

Глобальный охват: появляется возможность взаимодействовать с людьми по всему миру одним нажатием кнопки. Инструменты онлайн-коммуникации сократили расстояния между людьми, позволяя им общаться в любое время и в любом месте [35, с. 2]. Его глобальный охват также стал инструментом для повышения осведомленности людей, формирования онлайн-сообществ, а также осуществления обучения онлайн. Это также дало людям возможность даже влиять на Запад.

Пользовательский контент: онлайн-платформы, такие как социальные сети, блоги, YouTube и веб-сайты, позволили людям создавать контент и публиковать его в Интернете. Эта гибкость онлайн-общения демократизировала процесс общения. Но с другой стороны, это также подняло вопрос о достоверности, конфиденциальности, вежливости и нарушении авторских прав, поскольку люди могут напрямую публиковать что-либо в Интернете [36, с. 152].

Использование мультимедиа: наряду с текстовой беседой онлайн-общение способствует передаче сообщений в форме изображений, видео, анимации и звука [29, с. 5].

Полезность: после подписки на интернет-сервис онлайн-общение оказывается намного более полезным, чем другие формы общения. Например, гораздо дешевле публиковать новости и статьи в Интернете, чем печатать их в бумажном

Таблица 1

Основные подходы к изучению туристического дискурса: теоретики, суть, примеры и выводы

Подход	Ученые	Суть подхода	Примеры из туристического дискурса	Выводы
Когнитивный подход	Дж. Лакофф, М. Джонсон, З. Ковечеш	Исследование когнитивных механизмов, через которые язык помогает интерпретировать и описывать туристический опыт. Включает концептуальные метафоры	Метафоры, такие как «Любовь – это путешествие», где туристический опыт описывается через путешествие. Например, экскурсия по местам культуры преподносится как «приключение»	Когнитивные метафоры помогают туристам лучше понимать и визуализировать культурные и эмоциональные аспекты путешествий, упрощая восприятие сложных понятий
Прагматический подход	Дж. Остин, Дж. Сёрль, Д.Ш. Гусейнова	Исследует, как язык используется для воздействия и манипуляции мнением туристов. Особое внимание уделяется убеждению через рекламные тексты, отзывы	Рекламные тексты с эмоционально окрашенными фразами, такие как «Рим – это путешествие в сердце истории». Отзывы на платформах типа TripAdvisor, которые влияют на решения туристов через личные впечатления и рекомендации	Прагматический подход выявляет стратегии манипулирования мнением целевой аудитории, демонстрируя, как язык может формировать поведение и предпочтения туристов
Жанроведческий подход	Дж. Суэйлс, Н.Н. Кислицына	Анализирует различные жанры туристического дискурса (путеводители, блоги, реклама), их функции и коммуникативные цели	В рекламных текстах используется убеждение через заголовки: «Пекин – город света». В блогах путешественники описывают свои личные открытия. В путеводителях дается объективная информация о достопримечательностях и полезные советы	Жанроведческий подход позволяет структурировать разнообразие туристических текстов, что помогает разработать более эффективные и целенаправленные коммуникации
Виртуальная коммуникация	Л.П. Халяпина, И.Н. Розина, В.А. Сергодеев	Изучение особенностей онлайн-общения. Рассматриваются социальные сети, форумы и платформы с туристическими отзывами, их влияние на восприятие туризма	Отзывы на платформах типа Booking.com, форумы путешественников, где обсуждаются маршруты. Социальные сети, где туристы делятся фотографиями и впечатлениями, влияя на формирование восприятия определенных туристических направлений	Виртуальная коммуникация усиливает демократизацию туристического дискурса, создавая более интерактивную и глобально доступную платформу для обмена опытом

виде [37, с. 189]. Точно так же общение в Интернете или обмен медиа через Интернет с другими через электронную почту, социальные сети и программы обмена мгновенными сообщениями становятся более рентабельными.

Удобство: пользователи могут легко общаться и обмениваться информацией в Интернете, не выходя из дома. Видеоконференцсвязь позволяет людям проводить встречи без необходимости физического присутствия вместе. Это удобство облегчает жизнь пользователям. Онлайн-общение также значительно облегчило концепцию работы на дому и фриланса.

Асинхронность: в настоящее время человек может выбирать, когда, где и как реагировать на полученное сообщение. Точно так же, общаясь в сети, люди могут гибко получать сообщения и возвращаться к ним в удобное для них время. Нет необходимости одновременно находиться в сети [38, с. 128].

Актуальность: онлайн-общение дает возможность обмениваться примерами из реальной жизни и опытом. Возможность оставаться анонимным при участии в онлайн-обсуждениях на форумах явно освобождает людей при обсуждении сугубо личных вопросов. Истории, которые появляются, обычно подробны, убедительны, эмоционально насыщены и очень реальны.

Непредсказуемость и безграничность: невозможно предсказать, куда пойдет онлайн-обсуждение, а неожиданное часто приводит к случайному обучению. Это справедливо как для участия в онлайн-сообществе, так и для онлайн-обучения в классе. Часто люди бывают удивлены проблемами, которые на самом деле беспокоят их сообщество, а не проблемами, которые, по их мнению, должны или будут беспокоить их сообщества. Так что онлайн-взаимодействие часто оказывается хорошей проверкой на практике.

С помощью интернет-коммуникации происходит замена эмоционального компонента общения. Для изображения эмоций невербальным путем используются эмодзи, смайлики, GIF-анимация и т. д. При этом с целью акцентирования высказывания применяются заглавные буквы («капс»), использование восклицательных и вопросительных знаков, а также выражение эмоций словами.

Соответственно, далее следует представить все подходы, рассмотренные выше, в виде таблицы. Это необходимо для того, чтобы систематизировать и организовать данные в контексте работы с многоаспектной темой, такой как научные подходы в изучении дискурса в контексте полипарадигмальности.

В рамках исследования туристического дискурса с применением полипарадигмального подхода были выделены и проанализированы несколько ключевых подходов, каждый из которых вносит свой уникальный вклад в понимание и интерпретацию данного явления.

Когнитивная лингвистика позволяет выйти за пределы видимой структуры языка и объяснить когнитивные механизмы, посредством которых язык суще-

ствует во взаимодействии. В контексте туристического дискурса данный подход помогает выявить, как туристы воспринимают и обрабатывают информацию о туристических объектах и услугах. Он способствует пониманию универсальных представлений, не зависящих от конкретного языка или культуры, что важно для создания эффективных и понятных коммуникационных стратегий для международной аудитории.

Прагматический анализ туристического дискурса фокусируется на стратегиях убеждения и влияния, используемых для привлечения туристов. Он позволяет исследовать, как различные лингвистические приемы (например, отзывы, рекомендации) влияют на восприятие и решение туристов. Важно учитывать культурные различия, чтобы адаптировать сообщения к различным аудиториям и установить доверительные отношения.

Жанроведческий подход выделяет различные жанры туристического дискурса, такие как реклама, описание достопримечательностей, маршрутов, исторические справки и экскурсии. Каждый жанр имеет свои особенности и коммуникативные цели, что позволяет структурировать и систематизировать текстовые практики. Этот подход помогает понять, как типичные элементы жанров способствуют достижению коммуникативных целей в туристическом дискурсе.

Анализ виртуального общения в туристическом дискурсе позволяет изучить, как цифровые платформы и социальные сети влияют на коммуникацию и взаимодействие туристов. Отзывы на туристических платформах, обсуждения на форумах и в социальных сетях создают ощущение сообщества и доверия. Этот подход подчеркивает важность цифровых медиа в современном туристическом дискурсе и их роль в формировании впечатлений и решений туристов.

Туристический дискурс представляет собой сложное явление, включающее различные типы текстов (рекламу, путеводители, блоги и т. д.) и формы коммуникации (межкультурное общение, виртуальные платформы). Полипарадигмальный подход позволяет учитывать разнообразие аспектов дискурса, что необходимо для его всестороннего анализа.

Таким образом, полипарадигмальный подход к изучению туристического дискурса предоставляет всесторонний анализ, учитывающий когнитивные, прагматические, жанровые и цифровые аспекты. Это позволяет более глубоко понять механизмы взаимодействия и коммуникации в сфере туризма, а также разрабатывать эффективные стратегии для разных аудиторий и культурных контекстов.

Важно отметить, что результаты проведенного исследования стали основой для методологии диссертационной работы автора. Полипарадигмальный подход применялся к анализу туристического дискурса России и Китая, показывая, как разные парадигмы (когнитивная, прагматическая, жанровая и виртуальная коммуникация) помогают понять особенности дискурса этих стран.

Библиографический список

1. Филиппова Д.Ю. Лингвистика текста как научная парадигма (на примере исследований советского периода). *Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание*. 2014; № 3: 94–100.
2. Заботкина В.И. Когнитивно-прагматический подход к неологии. *Когнитивно-прагматические аспекты лингвистических исследований*: сборник научных трудов. Калининград: КГУ, 1999: 3–9.
3. Сакаева Л.Р., Базарова Л.В. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; № 6 (36): 159–161.
4. Панченко Е.И. К вопросу о лингвистическом статусе туристического дискурса. *Лингвистика. Лингвокультурология*. 2014; № 7: 66–72.
5. Тарнаева Л.П., Дацюк В.В. Туристический дискурс: лингвопрагматические характеристики. *Вестник СПб ГЭУ. Серия 9*. 2013; № 3: 229–23.
6. Ling I. Analyzing tourism discourse: A case study of a Hong Kong travel brochure. *LCOM Papers*. 2008; № 1: 1–19.
7. Thurlow C., Jaworski A. Tourism discourse: Languages and banal globalization. *Applied Linguistics Review*. 2011; № 2: 285–312.

8. Кислицына Н.Н., Рак А.Н. О некоторых аспектах изучения туристического дискурса. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Филологические науки*. 2016; № 2-1: 1–8.
9. Пинягин Ю.Н. Языковая репрезентация типологических свойств туристического дискурса в переводе. *Евразийский гуманитарный журнал*. 2019; № 4: 39–46.
10. Dunn D. Singular encounters: Mediating the tourist destination in British television holiday programmes. *Tourist Studies*. 2006; № 6: 37–58.
11. Блохина Т.Р., Лохтина И.В. Реализация коммуникативных стратегий и тактик в сети Интернет: на примере сайтов туристических путеводителей и гидов. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 7: 183–189.
12. Овчинникова М.С. Туристический дискурс – современная реальность? *CCS&ES*. 2018; № 3: 151–156.
13. Hollmann W.B. Constructions in cognitive sociolinguistics. *The Oxford handbook of construction grammar*. 2003; № 2: 491–509.
14. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University Of Chicago Press. 2003.
15. Barcelona A. The cognitive theory of metaphor and metonymy. Berlin: De Gruyter, 2003.
16. Kovecses Z. *The scope of metaphor*. Berlin: De Gruyter, 2003.
17. Hart C. Metaphor and the (1984–85) Miners' Strike: A multimodal analysis. *Discourses of disorder: Riots, strikes and protests in the Media*. 2019; № 4: 133–153.
18. Hart C., Lukeš D. Cognitive linguistics in critical discourse analysis: Application and theory. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009.
19. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.
20. Которова Е.Г. Прагматика в кругу лингвистических дисциплин: проблемы дефиниции и классификации. *Вестник РУДН. Серия: Лингвистика*. 2019; № 1: 98–126.
21. Соболева И.Н. Различные аспекты коммуникации: вербальные и невербальные. *Вестник КузГТУ*. 2006; № 6: 180.
22. Lakoff R. Language in Society. *Language in Context*. 1973; № 1: 45–80.
23. Brown P., Levinson S. Universals in Language usage: Politeness phenomena. *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. 1978; № 8: 56–289.
24. Мельникова О.Т., Куткова Е.С. Дискурсивный подход к исследованию идентичности. *Вестник Московского университета. Серия 14. Психология*. 2014; № 1: 59–72.
25. Мисинева И.А. Речевой жанр как объект лингвистических исследований в работах различных ученых. *Актуальные проблемы авиации и космонавтики*. 2017; № 13: 1–2.
26. Халяпина Л.П. Интернет-коммуникация и обучение иностранным языкам. Кемерово, 2005.
27. Сергодеев В.А. Коммуникативные практики в сетевых интернет-сообществах. *Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология*. 2014; № 1 (135): 1–7.
28. Розина И.Н. Теория и практика компьютерно-опосредованной коммуникации в России: состояние и перспективы. *Теория коммуникации и прикладная коммуникация*. 2002; № 4: 5–17.
29. Якова И.А. Особенности интернет-коммуникации (социологический, лингвистический, гендерный аспекты). *Вестник ИргТУ*. 2012; № 3 (62): 1–7.
30. Зудилина Н.В. Особенности проявления интерактивности интернет-сообществ. *Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология*. 2011; № 3-4: 143–153.
31. Куликова А.В. Особенности интернет-коммуникаций. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия: Социальные науки*. 2012; № 4 (28): 19–24.
32. Шарипова В.А., Елинсон М.А., Исхакова О.С. Интернет-коммуникация: новые возможности и способы опосредованного общения или деградация языка. *Вестник Башкирского университета*. 2019; № 1: 210–215.
33. Гусейнова Д.Ш., Абдусаламова А.З., Саидова Г.С. Культура и коммуникация в онлайн-среде. *Гуманитарные и социальные науки*. 2019; № 5: 34–41.
34. Королева Н.Н. Влияние коммуникации в сети Интернет на личностные особенности пользователей. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2004; № 9: 168–180.
35. Хуторной С.Н. Сетевое виртуальное общение и его влияние на межличностные отношения. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013; № 6 (26): 1–10.
36. Морозова О.Н. Особенности интернет-коммуникации: определение и свойства. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2010; № 5: 150–158.
37. Мирошник М.А. Особенности форматов интернет-вещания. *Знак: проблемное поле медиаобразования*. 2019; № 4 (34): 189–195.
38. Колокольцева Т.Н. Диалог и диалогичность в интернет-коммуникации. *Известия ВГПУ*. 2011; № 8: 128–134.

References

1. Filippova D.Yu. Lingvistika teksta kak nauchnaya paradigma (na primere issledovaniy sovetskogo perioda). *Vestnik VolGU. Seriya 2: Yazykoznanie*. 2014; № 3: 94–100.
2. Zabotkina V.I. Kognitivno-pragmaticheskiy podhod k neologii. *Kognitivno-pragmaticheskie aspekty lingvisticheskikh issledovaniy: sbornik nauchnykh trudov*. Kaliningrad: KGU, 1999: 3–9.
3. Sakaeva L.R., Bazarova L.V. Ponyatiya «turizm» i «turisticheskij diskurs» v sovremennoj nauchnoj paradigme. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; № 6 (36): 159–161.
4. Panchenko E.I. K voprosu o lingvisticheskom statuse turisticheskogo diskursa. *Lingvistika. Lingvokulturologiya*. 2014; № 7: 66–72.
5. Tamaeva L.P., Dacyuk V.V. Turisticheskij diskurs: lingvopragmaticheskie harakteristiki. *Vestnik SpB G'E. Seriya 9*. 2013; № 3: 229–23.
6. Ling I. Analyzing tourism discourse: A case study of a Hong Kong travel brochure. *LCOM Papers*. 2008; № 1: 1–19.
7. Thurlow C., Jaworski A. Tourism discourse: Languages and banal globalization. *Applied Linguistics Review*. 2011; № 2: 285–312.
8. Kislitsyna N.N., Rak A.N. O nekotorykh aspektakh izucheniya turisticheskogo diskursa. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Filologicheskie nauki*. 2016; № 2-1: 1–8.
9. Pinyagin Yu.N. Yazykovaya reprezentatsiya tipologicheskikh svoystv turisticheskogo diskursa v perevode. *Evrasijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2019; № 4: 39–46.
10. Dunn D. Singular encounters: Mediating the tourist destination in British television holiday programmes. *Tourist Studies*. 2006; № 6: 37–58.
11. Blokhina T.R., Lohitina I.V. Realizatsiya kommunikativnykh strategiy i taktik v seti Internet: na primere sajtov turisticheskikh putevoditeley i gidov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 7: 183–189.
12. Ovchinnikova M.S. Turisticheskij diskurs – sovremennaya realiya? *CCS&ES*. 2018; № 3: 151–156.
13. Hollmann W.B. Constructions in cognitive sociolinguistics. *The Oxford handbook of construction grammar*. 2003; № 2: 491–509.
14. Lakoff G., Johnson M. *Metaphors we live by*. Chicago: University Of Chicago Press. 2003.
15. Barcelona A. The cognitive theory of metaphor and metonymy. Berlin: De Gruyter, 2003.
16. Kovecses Z. *The scope of metaphor*. Berlin: De Gruyter, 2003.
17. Hart C. Metaphor and the (1984–85) Miners' Strike: A multimodal analysis. *Discourses of disorder: Riots, strikes and protests in the Media*. 2019; № 4: 133–153.
18. Hart C., Lukeš D. Cognitive linguistics in critical discourse analysis: Application and theory. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, 2009.
19. Charteris-Black J. *Politicians and Rhetoric: The Persuasive Power of Metaphor*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2011.
20. Kotorova E.G. Pragmatika v krugu lingvisticheskikh disciplin: problemy definitsii i klassifikatsii. *Vestnik RUDN. Seriya: Lingvistika*. 2019; № 1: 98–126.
21. Soboleva I.N. Razlichnye aspekty kommunikatsii: verbal'nye i neverbal'nye. *Vestnik KuzGTU*. 2006; № 6: 180.
22. Lakoff R. Language in Society. *Language in Context*. 1973; № 1: 45–80.
23. Brown P., Levinson S. Universals in Language usage: Politeness phenomena. *Questions and politeness: Strategies in social interaction*. 1978; № 8: 56–289.
24. Melnikova O.T., Kutkova E.S. Diskursivnyy podhod k issledovaniyu identichnosti. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psihologiya*. 2014; № 1: 59–72.
25. Misineva I.A. Rechevoj zhanr kak ob'ekt lingvisticheskikh issledovaniy v rabotakh razlichnykh uchennykh. *Aktual'nye problemy aviatsii i kosmonavтики*. 2017; № 13: 1–2.
26. Halyapina L.P. Internet-kommunikatsiya i obuchenie inostrannym yazykam. Kemerovo, 2005.
27. Sergodeev V.A. Kommunikativnye praktiki v setevykh internet-soobschestvakh. *Vestnik Aдыгейского государственного университета. Seriya 1: Regionovedenie: filosofiya, istoriya, sociologiya, yurisprudenciya, politologiya, kul'turologiya*. 2014; № 1 (135): 1–7.
28. Rozina I.N. Teoriya i praktika komp'yuterno-oposredovannoi kommunikatsii v Rossii: sostoyaniye i perspektivy. *Teoriya kommunikatsii i prikladnaya kommunikatsiya*. 2002; № 4: 5–17.
29. Yakoba I.A. Osobennosti internet-kommunikatsii (sociologicheskij, lingvisticheskij, gendernyy aspekt). *Vestnik IrGTU*. 2012; № 3 (62): 1–7.
30. Zudilina N.V. Osobennosti proyavleniya interaktivnosti internet-soobschestv. *Uchenye zapiski Krymskogo federal'nogo universiteta imeni V.I. Vernadskogo. Sociologiya. Pedagogika. Psihologiya*. 2011; № 3-4: 143–153.
31. Kulikova A.V. Osobennosti internet-kommunikatsii. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo. Seriya: Social'nye nauki*. 2012; № 4 (28): 19–24.
32. Sharipova V.A., Elinson M.A., Ishakova O.S. Internet-kommunikatsiya: novye vozmozhnosti i sposoby oposredovannogo obscheniya ili degradatsiya yazyka. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2019; № 1: 210–215.
33. Guseynova D.Sh., Abdusalomova A.Z., Saidova G.S. Kul'tura i kommunikatsiya v onlajn-srede. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2019; № 5: 34–41.
34. Koroleva N.N. Vliyaniye kommunikatsii v seti Internet na lichnostnye osobennosti pol'zovateley. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2004; № 9: 168–180.
35. Hutorov S.N. Setevoye virtual'noye obscheniye i ego vliyaniye na mezlichnostnyye otnosheniya. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2013; № 6 (26): 1–10.
36. Morozova O.N. Osobennosti internet-kommunikatsii: opredeleniye i svoystva. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2010; № 5: 150–158.
37. Miroshnik M.A. Osobennosti formatov internet-veschaniya. *Znak: problemnoye pole mediaobrazovaniya*. 2019; № 4 (34): 189–195.
38. Kolokol'tseva T.N. Dialog i dialogichnost' v internet-kommunikatsii. *Izvestiya VGPU*. 2011; № 8: 128–134.

Статья поступила в редакцию 21.11.24

Korzova I.N., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Moscow University for Industry and Finance "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: clean24@yandex.ru

"YESENIN" LANDSCAPES IN K.G. PAUSTOVSKY'S AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF THE 1960S. The article examines the image of the Ryazan land in the sixth part of the autobiographical book "The Tale of Life" by K.G. Paustovsky. The southern part of the Ryazan region is described in detail in the chapter "Field Silence". The northern, marshy lands are almost not depicted in the story, since the previously published book "The Meshcherskaya Side" was dedicated to them. The key motifs of the created landscapes bring together what G.K. Paustovsky wrote with the poems of S.A. Yesenin. They confirm the prose writer's recognition that he owes a lot to Yesenin in discovering the beauty of central Russia. It has been established that direct text roll calls connect the chapters of the "Tale of Life" with the poems "Swamps and swamps...", "Goluben", "Low house with blue shutters...". Direct reference to these works occurs after a direct reference to the influence of Yesenin (chapter "Copper Horseshoes"). Writers share an open experience of connection with the Motherland through its nature.

Key words: Paustovsky, Yesenin, pretext, quotation, allusion, motif, landscape, image of Motherland

И.Н. Корзова, д-р филол. наук, проф., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: clean24@yandex.ru

«ЕСЕНИНСКИЕ» ПЕЙЗАЖИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО 1960-Х ГГ.

В статье исследуется изображение Рязанской земли в шестой части автобиографической книги «Повесть о жизни» К.Г. Паустовского. Южная часть Рязанщины подробно описана в главе «Полевая тишина». Северные болотистые земли почти не изображены в повести, поскольку им была посвящена вышедшая ранее книга «Мещерская сторона». Ключевые мотивы созданных пейзажей сближают написанное К.Г. Паустовским со стихотворениями С.А. Есенина. Это подтверждает признание прозаика, что в открытии красоты срединной России он многим обязан Есенину. Установлено, что прямые текстовые переклички связывают главы «Повести о жизни» со стихотворениями «Топи да болота...», «Голубень», «Низкий дом с голубыми ставнями...». Непосредственное обращение к этим произведениям происходит после прямого указания на влияние Есенина (глава «Медные подковки»). Писателей также роднит открытое переживание связи с Родиной через ее природу.

Ключевые слова: Паустовский, Есенин, претекст, цитата, аллюзия, мотив, пейзаж, образ Родины

В шестой части автобиографической «Повести о жизни», в «Книге скитаний» (1963), К.Г. Паустовский рассказывает историю своего первого, заочного, знакомства с Мещерским краем: «Обрывок карты относился к Мещерским лесам. В конце лета я поехал туда, и с тех пор вся моя жизнь круто переменялась, окрестности приобрели новую ценность, — впервые я узнал как следует срединную Россию» [1, т. 5, с. 512]. Описанная часть Мещеры расположена в рязанских землях, и в восприятии местных пейзажей у писателя был своего рода эстетический посредник — С.А. Есенин. В главе «Медные подковки» Паустовский прямо указал, что именно благодаря Есенину он научился видеть красоту рязанской земли.

Сопоставительный анализ рязанских пейзажей писателей уже проводился исследователями В.М. Касаткиным [2] и А.А. Гусаровой [3]. Т.В. Сивова [4] глубоко исследовала один из аспектов картины мира авторов — образ тишины. Целью данной статьи станет выявление есенинских претекстов в итоговом произведении К.Г. Паустовского «Повесть о жизни» (шестой частью которой является «Книга скитаний») с помощью сопоставительного метода. В задачи работы входит 1) мотивный анализ пейзажей в повести Паустовского, 2) установление конкретных текстуальных перекличек при изображении Рязанских земель Паустовским, 3) уточнение творческой истории «Книги скитаний». Для решения последней задачи в качестве материала привлечен не только канонический текст «Книги скитаний», но и серия ее машинописных вариантов. Обращение к новым источникам текста обеспечивает работе научную новизну.

Избранное направление исследования представляется актуальным, поскольку обращено к поздней автобиографической прозе Паустовского, в последние годы привлекающей большое внимание литературоведов. Анализ роли литературных претекстов в формировании авторского образа мира имеет теоретическую значимость, поскольку позволяет в дальнейшем обоснованно решать вопрос о творческом методе писателя. В «Книге скитаний» живая связь с литературой воплощается благодаря привлечению многочисленных аллюзий, перекличек, которые участвуют в воссоздании образа действительности. Материал статьи имеет практическую значимость и может быть использован в преподавании курса истории отечественной литературы.

Рязанские земли разделены Окой на две экосоны, потому и «открывались» Паустовским дважды. Писатель хорошо знал и прямо подчеркивал в своих текстах эту особенность рельефа: «Ока разделяет Рязанскую область на две обособленные части: северную — лесистую и болотистую и южную — полевую и овражную. Село Екимовка, где жил отец Липочки, лежало в южной части, среди бесконечных полей» [1, т. 5, с. 404]. К моменту создания шестой части «Повести о жизни» (1945–1963) Паустовский уже написал «Мещерскую сторону» (1939). Может быть поэтому в автобиографической повести большее внимание уделено Рязанщине полевой. Ей посвящена глава «Полевая тишина», о чудесном открытии Мещерской стороны рассказывается в главе «Обертка от голландского сыра», поездки в Мещеру упоминаются в главе «История с географией», но без пейзажной детализации.

В главе «Медные подковки», отдавая дань признательности Есенину, Паустовский говорит о крае более обобщенно: «Есенину я обязан многим. Он научил меня видеть небогатую и просторную рязанскую землю <...>» [1, т. 5, с. 472]. Открытым остается вопрос, о каких именно местах говорит в этом фрагменте писатель. По дальнейшему уточнению можно понять, что Паустовский имел в виду, очевидно, Солотчу: «Несколько лет я прожил в есенинских местах вблизи

Оки. То был огромный мир грусти и тишины, слабого сияния солнца и разбойничьих лесов» [1, т. 5, с. 472]. Но Солотча располагается на окраине Мещерской низменности, Константиново же находится на правом, высоком берегу Оки. Однако под есенинскими местами могли подразумеваться и Спас-Клепики, которые находятся в Мещере. Но главное — есенинская лирика тоже неоднородна по воссоздаваемому пейзажу [5]. Хотя в большей степени сквозе призму стихов Есенина воспринята полевая Рязанщина, но в тех же «Медных подковках» среди увиденных глазами поэта примет названы «гнилые гати» [1, т. 5, с. 472], а сам край определен как «дремучий» [1, т. 5, с. 472]. Эти характеристики в большей степени соответствуют Мещерской стороне. Поэтому, думается, во фразе, приведенной в начале абзаца, речь идет о Рязанщине в целом.

В изображении южнорязанского пейзажа Екимовки, его общей оценке у Паустовского можно выявить несколько доминантных черт: тишина, просторы, мягкая жара и особое движение воздуха. Широка горизонтальная приокских просторов запечатлена обоими писателями. Открывающиеся виды — это прежде всего поля, засеянные рожью: «Вскоре над шелестящим морем ржи возникли белая колокольня и зеленый купол церкви» [1, т. 5, с. 404]. (В первой машинописи: «Над шелестящим, слабо поблескивающим морем ржи возникла белая колокольня, потом зеленый купол церкви» [6, л. 3]).

Общая концептуальная значимость для Есенина и Паустовского тишины уже была отмечена Т.В. Сивовой [4]. Приведем некоторые текстуальные переклички, найденные нами в «Книге скитаний». У Паустовского: «<...> Среди бесконечных полей» [1, т. 5, с. 404], «Полевая тишина, не заданная ни единым звуком, кроме отдаленного гудка уходящего поезда, подошла вплотную» [1, т. 5, с. 404], «Главным обитателем дома, как и окрестных полей, была оцепенелая тишина» [1, т. 5, с. 405], «Зной и лазурь уснувших полей» [1, т. 5, с. 405], «То был огромный мир грусти и тишины» [1, т. 5, с. 472]. То же беззвучие составляет фон многих стихотворений Есенина: «Изба-старуха челюстью порога / Жует пахучий мякиш тишины» [7, т. 1, с. 74], «О край дождей и непогоды, / Кочующая тишина» [7, т. 1, с. 78], «Вот опять петухи кукарекнули / В обосененную тишину» [7, т. 1, с. 235].

Тишину у обоих могут парадоксальным образом поддерживать звуки, едва уловимые человеческим ухом: «над шелестящим морем ржи» [1, т. 5, с. 404], «в шуме сосен, в дрожании осенних осин, в шорохе крупного песка, сыплющегося в колею» [1, т. 5, с. 472] — «И звенит придорожными травами / От озер водяной ветерок» [7, т. 1, с. 22], «И вызванивают в четки / Ивы, кроткие монашки» [7, т. 1, с. 39], «В тихой дреме под навесом / Слышу шепот сосняка» [7, т. 1, с. 52], «А теперь вот в лесной обители / Даже слышно, как падает лист» [7, т. 1, с. 215].

В первой, самой ранней машинописи повести общее безмолвие было подчеркнуто еще одним постоянным звуком: «С навеса все время сыпалась древесная труха. Какой-то жук точил навес и день и ночь. Я стучал палкой по навесу. Жук на минуту прикидывался мертвым, а потом снова начинал грызть, но с хитростью, пытаясь меня обмануть, а потом входил в азарт, грыз во весь голос и сбрасывал мне наголову черный мусор» [6, л. 4].

В главе «Полевая тишина» человеческий быт созвучен природе, т. е. погружен в то же безмолвие. Скучная жизнь сельского священника в ветхом домике в целом непохожа на праздничное многоголосье ранних есенинских стихотворений. Но тем удивительнее отдельные параллели. Пение отца Петра, нарушившего тишину, и вновь наступившее безмолвие имеют мотивные параллели в есенинском стихотворении, начинающемся фразой: «Задымился вечер, дремлет

кот на брус, / Кто-то помолился: "Господи Иисусе"» [7, т. 1, с. 299]. Напомним, в его финале утверждает тишина как великая и святая норма этого деревенского мира: «В сердце почивают тишина и мош» [7, т. 1, с. 299]. У Паустовского также слова древнего псалма соприродны этому замершему миру: «Шмель улетал, и снова возвращалось безмолвие. Отец Петр тихонько прокашливался и запевал дрожащим тенорком: "Объяли мя муки смертные, и потоки беззакония устарили мя", но тотчас спохватывался и замолкал, боясь меня обеспокоить. И снова тишина. Только ветер иногда прошумит по саду и подымет на окошках ситцевые занавески» [1, т. 5, с. 405].

Паустовский, не смущаясь, вводит в пейзаж прозаические приметы, часто упоминает сорные травы: «Огромные лопухи, похожие на слоновые уши, росли рядом с крапивой в человеческий рост» [1, т. 5, с. 405] (первоначально «жгучей крапивой», «превышавшей человеческий рост» [6, л. 4] (исправлено уже в первой машинописи)). Очевидно, что все яркие, гиперболические образы отсеиваются Паустовским: «Днем сад вяло опускал листья» [1, т. 5, с. 406]; «Цикорий и дикая рябинка – желтая, как горчица, – еще не увядали и безмятежно и ярко дожидались ненастья» [1, т. 5, с. 410]. Упомянуты «дыхание бурьяна» [1, т. 5, с. 406] и «пожухлая крапива» [1, т. 5, с. 472]. Право на существование в литературе подобных пейзажей закрепляли многие поэты, в том числе и Есенин: «Вижу лес и вечернее полемя, / И обвитый крапивой плетень» [7, т. 1, с. 22], «У плетня заросшая крапива / Обрядилась ярким перламутром» [7, т. 4, с. 66].

Паустовский особо отмечает мягкость рязанского климата и использует для этого сравнение с южной жарой: «Но все же жара была мягкая, совсем не такая изурительная и зловещая, как в Закавказье» [1, т. 5, с. 406]. Для Есенина очень характерно слово «теплый», отмечающее ту же черту: «На плетнях висят баранки, / Хлебной брагой льет теплый. / Солнца струганные драки / Загораживают синь» [7, т. 1, с. 35], «Синий май. Заревая теплый» [7, т. 1, с. 211] и метафорическое «Никакая родина другая / Не волнет мне в грудь мою теплый» [7, т. 1, с. 226].

И Есенин, и Паустовский пытаются описать сам воздух: его движение, плотность, запах. Интересно, что если у Есенина словно земля смыкается с небесами, то у Паустовского небо надвигается на землю: «Облака тесно толпились от одного до другого края земли. Они плыли по выпуклому поднебесью, подергиваясь сизой тенью. <...> Облака за это время начали громоздиться башнями, подножия их стали темнеть. Потом бледная вспышка огня озарила их до самой глубины» [1, т. 5, с. 408]; «По небу однообразно тянулись синеватые холодные тучи» [1, т. 5, с. 410]. Чаще Паустовский фиксирует движение воздушных волн: «В лицо мне подул теплым воздухом ржи» (в первой машинописи «ржи и цветов» [6, л. 2]) [1, т. 5, с. 404]; «Зато каким роскошным, тенистым, зачарованным и полным дыхания бурьяна становился сад к вечеру! Какие свежие воздушные волны заполняли его к ночи и оставались в нем до утра!» [1, т. 5, с. 406]. Характерность этой приметы для рязанских пейзажей он подчеркивал в «Мещерской стороне»: «Простым глазом видны мощные воздушные токи. Они поднимаются от земли к небу. Облака тают, стоя на месте» [1, т. 3, с. 613].

Есенин чаще говорил о непрозрачности воздуха, хотя не всегда использовал однозначное слово «туман», ища нюансы: «Дымом половодье / Зализало ил» [7, т. 1, с. 33]; «Курит облаком болото, / Гарь в небесном коромысле» [7, т. 1, с. 39]; «Кудрявый сумрак за горой / Рукою машет белоснежной. / Седины пасмурного дня / Плынут всклокоченные мимо» [7, т. 1, с. 70]; «Заря окликает другую, / Дымится овсяная гладь...» [7, т. 1, с. 219].

Показательно, что на эту непрозрачность воздуха в рязанских картинах Паустовский указал лишь однажды. Именно в связи с открытиями Есенина, повлиявшими на него, он упоминает «молочный дым над селами» [1, т. 5, с. 472]. В этой фразе, несомненно, отозвались строки стихотворения «Голубень»: «Молочный дым качает ветром села, / Но ветра нет, есть только легкий звон. / И дремлет Русь в тоске своей веселой, / Вцепивши руки в желтый крутосклон» [7, т. 1, с. 80].

В обобщенном пейзаже из главы «Медные подковки» вообще более всего узнаваемы есенинские приметы, само перечисление деталей составлено из аллюзий и цитат. Приведем фрагмент целиком и укажем очевидные претексты. «Есенину я обязан многим. Он научил меня видеть небогатую и просторную рязанскую землю – ее синиеющие речные дали, обнаженные ракиты, в которых посвистывал октябрьский ветерок, пожухлую крапиву, перепавшие дожди, молочный дым над селами, мокрых телят с удивленными глазами, пустынные, неведомо куда ведущие дороги» [1, т. 5, с. 472]. Обнаженные ракиты и пожухлые травы заставляют вспомнить строки: «Трава поблекшая в расстеленные полы / Сбирает медь с обветренных раки» [7, т. 1, с. 79], «Да ракитник кривой и безлистый» [7, т. 1, с. 206], а образ посвистывающего ветерка добавляет к этому списку

поэтическое описание «Слушают ракиты / Посвист ветряной...» [7, т. 1, с. 65]. Узнаваем образ «птичьих стай, что тянут в небесной мгле над полесем к теплему югу», он отсылает к хрестоматийным строкам: «Стою один среди равнины голой, / А журавлей относит ветер вдаль» [7, т. 1, с. 209]. Наиболее тесно рязанские пейзажи Паустовского связаны со стихотворениями «Топа да болота...», «Голубень» и «Низкий дом с голубыми ставнями...».

Важное сходство описаний природы у Есенина и Паустовского заключается не в выдвигании на первый план пейзажа в его декоративности, а в осмыслении «чувства родины». И здесь мотивное сходство с Есениным, как, впрочем, и с рядом других авторов, писавших о срединной России, наиболее сильно. Паустовский подчеркивает скромность, неброскость пейзажа («небогатую и просторную рязанскую землю» [1, т. 5, с. 472], «понял силу и поэзию самых непритязательных душ и самых как будто невзрачных вещей» [1, т. 5, с. 512]), что роднит его в большей степени с послереволюционной поэзией Есенина. В последние годы этот писал: «Как бы я и хотел не любить, / Все равно не могу научиться, / И под эпит дешевеньким ситцем / Ты мила мне, родимая выть» [7, т. 1, с. 206] и еще контрастнее и резче: «Нездоровое, хилое, низкое, / Водянистая, серая гладь. / Это все мне родное и близкое, / От чего так легко зарыдать» [7, т. 1, с. 183]. Если отдельные детали пейзажей Паустовского напоминают раннюю лирику Есенина, то тональность их позднеесенинская.

В одной из промежуточных машинописей в главе «Обертка от голландского сыра» рассказ об обретении чувства коренной родины был дополнен еще одной фразой. «Любой облик ее – туманный и дождливый, задумчивый и строгий [исправлено на «ясный»], спокойный или нищенский был самым родным, самым близким и ничто не могло поколебать ту любовь» [8, л. 140]. Эти строки, особенно через эпитет «нищенский», подключают К.Г. Паустовского к традиции, представленной целым рядом поэтов, писавших о щемящей любви к скудной России. Это М.Ю. Лермонтов, Ф.И. Тютчев, А.А. Блок, в этом ряду стоит и С.А. Есенин (хотя, отметим, эпитет «нищенский» у Есенина отсутствует).

Для Есенина и Паустовского характерны оксюмороны в передаче чувств, рожденных пейзажем, некоторая импрессионистичность оценок, в которых описание природы сливается с рожденным ею чувством. Это всегда сочетание тишины и тихой радости, наиболее точно определенное формулой «нежность грустную русской души» [7, т. 1, с. 205]. Паустовский фиксирует это состояние во фразе «сладко тосковать» [1, т. 5, с. 472], постижение природы сравнивает с проникновением в материнское сердце: «в его скрытую ласковость, в его муку, в его небогатые радости». Пейзаж у обоих несомненно элигичен.

В финале главы «Полевая тишина» Паустовский дает смелое сравнение простой девушки Луши с Мадонной. Оно близко по смыслу и воплощению к стихотворению «Ты такая ж простая, как все...». Богородичные черты в возлюбленной прозревали еще представителя итальянского проторенессанса, видели их и поэты Серебряного века. Но у Есенина особый эффект достигается благодаря изначальной прозаизации образа, как бы приземлению, усреднению его. Тот же путь совершает и мысль Паустовского.

Наконец, как и Есенин, Паустовский не чуждается открытой рефлексии своей кровной связи с Родиной, упроченной на рязанской земле. «Я испытывал непрерывную радость от близости к земле, к России. Тогда я полностью почувствовал, что она действительно моя» [1, т. 5, с. 405].

Подводя итоги и соотнося полученные выводы с поставленными задачами, необходимо отметить, что литературный код в рязанских пейзажах Паустовского не вынесен на поверхность. Но обобщающие характеристики срединной России показывают, что Паустовский подключается к широкой, в том числе и поэтической, традиции воссоздания скромного пейзажа. Работа над рукописями рязанских глав показывает, что писатель избавляется от гипербола и броских сравнений. Ряд мотивов в рассмотренных фрагментах сближает повесть с поэзией Есенина: особая тишина и оттеняющие ее «маленькие» звуки, ширь полей и движение воздуха. Эмоциональный настрой роднит Паустовского с поздней лирикой Есенина. Тонкая живопись соседствует у Паустовского с экспликацией чувств и окрашивает его прозу в лирические тона. Если большинство пейзажей лишь мотивно родственно стихотворениям Есенина, то фрагмент о прямом влиянии поэта построен по-другому. В описании увиденного благодаря лирике Есенина Паустовский использует цитаты и аллюзии, словесно воссоздавая это есенинское видение. Отмеченные черты позволяют предположить, что перспективным в изучении стиля Паустовского может быть раскрытие поэтических претекстов его книг. Для него характерно особое, двойное видение природы: наблюдательное, произительно точное и одновременно инспирированное поэтическими открытиями предшественников.

Библиографический список

1. Паустовский К.Г. *Собрание сочинений*: в 9 т. Москва: Художественная литература, 1981–1986.
2. Касаткин В.М. Влюбленные в Рязанскую землю: Есенин и Паустовский (к 115-летию со дня рождения К.Г. Паустовского). *Современное есениноведение*. 2007; № 6: 254–262.
3. Гусарова А.А. К. Паустовский и С. Есенин – певцы рязанской природы. *Современное есениноведение*. 2020; № 4: 92–95.
4. Сивова Т.В. Тишина в звуковой картине мира К.Г. Паустовского и С.А. Есенина. *Сергей Есенин в XXI веке* Москва: ИМЛИ, 2018; Выпуск 6, Ч. 3: 526–537.
5. Астахов В.И. Пейзаж родины С.А. Есенина в художественных образах поэта. *Границы и природа Государственного музея-заповедника С.А. Есенина. Пейзаж в творчестве поэта*. Рязань: Узорочье, 2005: 112–118.
6. РГАЛИ Фонд К.Г. Паустовского (Ф. 2119). Оп. 1. Ед. хр. 130.

7. Есенин С.А. *Полное собрание сочинений*: в 7 т. Москва: Наука; Голос, 1995–2002.
8. РГАЛИ. Фонд К.Г. Паустовского (Ф. 2119). Оп. 1. Ед. хр. 132.

References

1. Paustovskij K.G. *Sobranie sochinenij*: v 9 t. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1981-1986.
2. Kasatkina V.M. Vlyublyennye v Ryazanskuyu zemlju: Esenin i Paustovskij (k 115-letiju so dnya rozhdeniya K.G. Paustovskogo). *Sovremennoe eseninovedenie*. 2007; № 6: 254-262.
3. Guseva A.A. K. Paustovskij i S. Esenin – pevцы ryazanskoy prirody. *Sovremennoe eseninovedenie*. 2020; № 4: 92-95.
4. Sivova T.V. Tishina v zvukovoy kartine mira K.G. Paustovskogo i S.A. Esenina. *Sergej Esenin. Lichnost'. Tvorchestvo. 'Epoha': sbornik nauchnykh trudov. Seriya Esenin v XXI veke* Moskva: IMLI, 2018; Vypusk 6, Ch. 3: 526-537.
5. Astahov V.I. Pejzazh rodiny S.A. Esenina v hudozhestvennykh obrazah po'eta. *Granicy i priroda Gosudarstvennogo muzeya-zapovednika S.A. Esenina. Pejzazh v tvorchestve po'eta. Ryazan': Uzoroch'e*, 2005: 112-118.
6. РГАЛИ. Фонд К.Г. Паустовского (Ф. 2119). Оп. 1. Ед. хр. 130.
7. Esenin S.A. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 7 t. Moskva: Nauka; Golos, 1995-2002.
8. РГАЛИ. Фонд К.Г. Паустовского (Ф. 2119). Оп. 1. Ед. хр. 132.

Статья поступила в редакцию 01.12.24

УДК 811.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-455-458

Korzova E.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: en.korzova@mpgu.su

THE CONTENT-SEMANTIC DISRUPTIONS OF THE COHESION OF BIBLICAL TEXT (BASED ON THE ENGLISH-LANGUAGE "BOOK OF ACTS"). The article considers the means of realizing textual cohesion, and also describes intentional disruptions of the content-semantic relations in the English biblical text. In the framework of unity of biblical tradition and modern linguistic theories identified is the reference of the Book of Acts to narrative genre. The characteristic of the book gives the possibility to analyze its textual structure in the aspect of the dictemic theory by M. Y. Blokh, in accord with which uniting separate sentences into a whole text is realized due to the topical function of the dicteme – an elementary unit of text. In the course of analysis of the biblical text it is stated that dictemic relations can be broken by means of semantic discontinuity, disruptions of grammatical collocation norm on the level of word and sentence, switch of the code, polyphony in the text. The results of the research allow to make the conclusion that numerous content-semantic disruptions in the biblical text strengthens its informational potential, activating readers' cognitive abilities and encouraging them to active co-creation.

Key words: biblical text, textual cohesion, cohesion disruption, delinearization, dictemic relations, precedential text, polyphony

Е.Н. Корзова, канд. филол. наук, доц., Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: en.korzova@mpgu.su

СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОСТИ БИБЛЕЙСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КНИГИ «ДЕЯНИЯ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ»)

В статье рассматриваются средства реализации текстовой связности, а также описываются интенциональные нарушения содержательно-смысловых связей в англоязычном библейском тексте. В рамках единства библейской традиции и современных лингвистических теорий определяется принадлежность текста книги «Деяния Святых Апостолов» к нарративному жанру. Данная характеристика произведения дает возможность проанализировать его текстовую структуру в аспекте диктемной теории М.Я. Блоха, согласно которой объединение отдельных предложений в целый текст происходит за счет тематизирующей функции диктемы – элементарной единицы текста. В ходе анализа библейского текста устанавливается, что диктемные связи могут перебиваться за счет смысловых разрывов, нарушений грамматической сочетаемости на уровне слова и предложения, переключения кода, многоголосия в тексте. Результаты исследования позволяют сделать вывод, что многочисленные содержательно-смысловые разрывы в библейском тексте усиливают его информационный потенциал, активизируя когнитивные способности читателей и побуждая их к активному сотворчеству.

Ключевые слова: библейский текст, текстовая связность, нарушение связности, делинеаризация, диктемные связи, прецедентный текст, многоголосие

Внедрение новых подходов и теорий в области лингвистических исследований предоставляет большие возможности для интерпретации связного текста. Однако проблема выявления намеренных нарушений структуры связного текста, а также способов их реализации все еще требует детального рассмотрения. Недостаточная изученность средств нарушения связности текста определяет актуальность данной работы. Научная новизна состоит в том, что в статье впервые проведен анализ структурных и семантических разрывов религиозного дискурса с точки зрения диктемной теории М.Я. Блоха.

Цель исследования заключается в выявлении намеренных нарушений текстовых связей англоязычного библейского текста, а также способов их языкового оформления. Обозначенная цель достигается решением следующих задач: 1) определить жанр анализируемого библейского текста; 2) рассмотреть связность текста с точки зрения диктемной теории М.Я. Блоха; 3) описать типы связей и способы их установления в библейском тексте; 4) выявить характерные способы нарушения диктемных связей в структуре библейского текста.

Теоретическая значимость работы обусловлена тем фактом, что полученные результаты анализа связного текста могут использоваться в дальнейших исследованиях категории связности и способов ее реализации в текстах разных типов и жанров. Результаты исследования помогают глубже понять процессы построения связного текста и механизмы его интерпретации.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что результаты исследования могут использоваться при подготовке занятий по стилистике и грамматике английского языка, на которых обсуждаются способы и приемы нарушений текстовой связности в аспекте экспрессивности. Результаты, полученные в ходе анализа категории связности, могут послужить в качестве инструмента построения логичных и последовательных текстов.

Современный мир предлагает человеку многообразные средства общения, однако, даже имея огромный арсенал новейших технологий, люди сталкиваются с непреодолимыми трудностями коммуникации. Доверительные отношения между странами и культурами нарушаются из-за исторических, экономических, по-

литических и прочих противоречий. На помощь в преодолении стойких противоречий на официальном уровне приходит личностно ориентированное общение, которое позволяет учитывать и обмениваться информацией, опытом и точками зрения. Такое глубокое и внимательное социальное взаимодействие может быть установлено посредством христианского общения, цель которого состоит в укреплении мира и доверия между людьми в разных сообществах.

Примером установления добросердечных отношений между людьми разных культур может служить первая христианская церковь. Подробное описание становления универсальных христианских связей приводится в книге «Деяния Святых Апостолов». Данное произведение, написанное апостолом Лукой и являющееся продолжением Евангелия, представляет собой очерк устройства Христианской Церкви в течение 30 лет после распятия Христа, когда первоначально задачей являлось основание христианских общин во всех частях греко-римской империи. Таким образом, выбор практического материала исследования обусловлен тем фактом, что опора на библейский текст книги Деяний может помочь восстановить утраченные отношения между людьми разных стран и культур.

Для международной коммуникации немаловажную роль играют переводы на национальные языки. Так как оригинал библейского текста практически недоступен, то перевод приобретает повышенное влияние и авторитет. Именно через переводы Библии происходили изменения, которые становились основой формирования православия, католицизма, протестантизма, а впоследствии и различий в культурах, связанных с особенностями конфессий [1, с. 24].

При анализе библейского текста наше внимание привлёк перевод, выполненный Британским и зарубежным библейским обществом и известный под названием «Библия Благой вести» (GNB) [2]. С момента первой публикации в 1976 г. GNB является самым распространенным переводом, используемым в различных конфессиях христианства в странах Америки, Африки, Азии и Европы. Широкое использование данной версии обусловлено простым, повседневым языком перевода, который был вдохновлен теорией динамической эквивалентности лингвиста Юджина Найды. Будучи исполнительным секретарем отдела переводов

Американского библейского общества, Ю. Найда создал новый стиль перевода, при котором библейский текст с еврейского и греческого языков передается «мысль за мыслью», а не «слово в слово» [3, с. 5]. Такой подход не предоставляет исчерпывающей возможности понять совершенство оригинала, так как некоторые содержательно-грамматические связи нарушаются. Однако текст перевода при достаточных фоновых знаниях позволяет современному читателю ощутить его духовное воздействие.

Таким образом, обращение к библейскому тексту в качестве практического материала исследования подразумевает, с одной стороны, внимательность к духовной составляющей текста, с другой стороны, сосредоточенность на лингвистических методах, разработанных для анализа нерелигиозных текстов. Духовная составляющая библейского текста, связанная с традицией толкования, определяет выбор научного подхода, который помогает постигнуть замысел автора.

Теоретической основой лингвистического анализа библейского текста в данной работе послужила теория диктемого строя языка М.Я. Блоха, в соответствии с которой содержательно-грамматические связи между предложениями в развертываемом тексте реализуются посредством микротемы. Единая тема объединяет ряд предложений в отрезок текста, который М.Я. Блох называет «диктема». В рамках данной теории диктема определяется как минимальное текстовое образование, через которое реализуется функция тематизации. «Именно через диктему в рамках аспекта тематизации реализуются близкие и далекие связи текста, отражающие его «когезию», – проспективные, ретроспективные, двунаправленные» [4, с. 184]. Собственно, с этой точки зрения мы предпринимаем попытку описать средства выражения разнообразных текстовых связей в библейском тексте и выявить характерные способы их нарушений.

Библейский текст при сохранении духовной традиции его толкования может выступать как объективированный (познаваемый) реальный текст с такими специфическими характеристиками, как ритуализация, сакральность, дидактичность, театральность, эзотеричность, мифологизация сознания. В библейском тексте отсутствуют черты рационализма. «Его основой является эмоциональное переживание чуда, переживание единения с высшей силой – Богом и с коллективом единоверцев» [5, с. 13]. Рационализация текстов религиозного дискурса, по мнению Е.В. Бобыревой, лишает их указанных жанровых характеристик, свойственных, в том числе, и библейскому тексту. Следовательно, вопрос относительно жанра анализируемой книги является основополагающим при лингвистическом анализе. Решение данного вопроса дает представление о главных героях, композиционных особенностях и, самое главное, о связном повествовании.

По мнению разных авторов, Книга Деяний содержит элементы таких жанров, как путевые заметки [6], биографии [7], исторический роман [8], историография [9]. Обнаруженные черты разнообразных жанров свидетельствуют о том, что автор, ап. Лука, отлично ими владел и использовал для того, чтобы с помощью своего писания позволить христианам постигнуть веру. Служа миссионерским и апологетическим целям, автор, однако, руководствуется историографическим жанром, придерживаясь нарративного изложения [10, с. 70]. Ап. Лука придерживается определенного плана повествования, последовательно излагая события, связанные с бытием Христа и становлением первой церкви.

Важнейшей характеристикой нарратива является линейное, поступательное развертывание повествования, которое предполагает наличие фундаментальных семантических и синтаксических связей между отдельными частями текста. По мнению М.Я. Блоха, текстовая связь определяется как «...наличие синтаксического прерыва от присоединяющего предложения к присоединительному предложению» [11, с. 361]. Текстовая содержательно-грамматическая связность отдельных предложений реализуется посредством единой микротемы, которая объединяет их в составе конкретной диктемы. Последовательность диктем с собственными микротемами составляет связный текст в общей макротеме. Такой механизм отражает текстовую «когезию» в тематическом плане. В репрезентативном плане когезия текста обуславливается многообразными связующими средствами – фонетическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими.

С точки зрения наличия/отсутствия структурного связующего элемента текстовая связь может быть союзной и корреляционной. Союзная связь, или конъюнкция характеризуется наличием союзов, союзных местоимений, союзных наречий, вводных конструкций. Так, **Пример № 1** является иллюстрацией союзной связи, реализованной за счет союза *and* и союзного наречия *then*.

Пример № 1.

«The apostles obeyed, **and** at dawn they entered the Temple and started teaching. The High Priest and his companions called together all the Jewish elders for a full meeting of the Council; **then** they sent orders to the prison to have the apostles brought before them» [2, 5:21] (**конъюнкция**).

Соотношение лингвистической единицы с постцендентной информацией в последующей части реализуется посредством замещающих элементов, или субституции и посредством наглядных элементов без возможности взаимозамены, или репрезентации. Такая связь определяется как корреляционная, так как лингвистические элементы, представленные в одной части диктемы, коррелируются с информацией в последующей части. **Примеры № 2 и № 3** иллюстрируют два типа бессоюзной связи: лингвистическая единица *believers* коррелируется с последующей информацией при помощи местоимений *them*, *their* (субституция); слово *group* соотносится с существительным *believers* (репрезентация).

Пример № 2.

«The group of *believers* was one in mind and heart. None of *them* said that any of *their* belongings were *their* own, but *they* all shared with *one another* everything *they* had» [2, 4:32] (**субституция**).

Пример № 3.

«As soon as Peter and John were set free, they returned to their *group* and told them what the chief priests and the elders had said.

When *the believers* heard it, they all joined in prayer to God: "Master and Creator of heaven, earth, and sea, and all that is in them!" [2, 4:23] (**репрезентация**).

Связующие элементы могут либо сигнализировать о продолжении темы в последующей части текста, либо соотносят тему предложения с тем, о чем сообщалось в предшествующей части текста. Таким образом, в аспекте временной соотнесенности текстовые связи представляются двумя разнонаправленными типами: проспективными (катафорическими, эпифорическими) и ретроспективными (анафорическими) связями. Используя терминологический аппарат теории диктемого строя языка М.Я. Блоха, мы будем называть содержательно-смысловые связи между предложениями, объединенными единой микротемой, диктемными связями [12, с. 76]. В тексте книги Деяний отчетливо обнаруживаются указанные типы диктемных связей. В **Примере № 4** элемент *action* соотносится с описанием ареста апостолов, представленном в последующем предложении; в **Примере № 5** указательное местоимение *this* возвращает читателя в предыдущий текст, акцентируя причину удивления первосвященников из-за исчезновения апостолов из тюрьмы.

Пример № 4.

«Then the High Priest and all his companions, members of the local party of the Sadducees, became extremely jealous of the apostles; so they decided to take *action*. They arrested the apostles and put them in the public jail» [2, 5:17–18] (**проспективная связь**).

Пример № 5.

«When we arrived at the jail, we found it locked up tight and all the guards on watch at the gates; but when we opened the gates, we found no one inside!»

When the chief priests and the officer in charge of the Temple guards heard *this*, they wondered what had happened to the apostles» [2, 5:23–24] (**ретроспективная связь**).

Несмотря на линейную организацию с последовательным изложением событий, текст книги Деяний содержит нарушения связного повествования. Анализируемый текст включает многообразные отклонения и отступления от четкой развертываемой линии писания. В своей работе, посвященной нарушениям связности поэтического дискурса, В.И. Карасик предлагает термин «делинеаризация» для описания содержательно-смысловых разрывов текста. Ученый трактует делинеаризацию как «... нарушение формальной и содержательной связности текста, реконструкция которой требует активного сотворчества читателя или слушателя» [13, с. 5]. Основная функция делинеаризации заключается в том, чтобы при помощи нестандартных, нетривиальных способов развертывания текста сначала привлечь внимание читателя, а затем заставить читателя принять идею, выраженную в тексте, сделать его единомышленником. Для того чтобы оказать эмоциональное воздействие, автор прибегает к нарушению тематических связей, восстановление которых предполагает максимальную вовлеченность со стороны читателя. В.И. Карасик выделяет такие четыре типа делинеаризации, как «смысловые разрывы, нарушение лексической и грамматической сочетаемости слов, переключение кода (переход на другой язык), многоголосие в тексте» [13, с. 5]. Все указанные типы нарушений текстовой связности обнаруживаются в тексте Деяний.

Одной из причин возникновения **смысловых разрывов** является авторская установка воздействовать на читателя посредством возрастания его информативности. Информационный потенциал текста усиливается за счет «... сокращения словесного представления информации при сохранении самого информационного объема сообщения» [14, с. 144]. В тексте книги Деяний обнаруживаются смысловые разрывы, которые оформляются скачками в тема-рематической прогрессии и сложными структурами с предикативными комплексами.

Тема-рематическая прогрессия подробно рассматривается в работе Ф. Данеша, который выделяет пять кардинальных типов тематических отношений в тексте, одним из которых является «прогрессия с тематическим прыжком» [15, с. 185]. Восстановление разрыва тематической связности, возникающей в прогрессии с последовательной тематизацией, требует непосредственных когнитивных усилий со стороны читателя. Так, в **Примерах № 6 и 7** обнаруживаются скачки в тема-рематической последовательности, представляющие соответственно факты из жизни Моисея и Ирода. Часть информации о женитьбе Моисея после бегства из Египта и о страданиях Ирода от смертельной болезни воссоздается самим читателем из контекста.

Пример № 6.

«When Moses heard this, he fled from Egypt and went to live in the land of Midian. **There he had two son**» [2, 7:29].

Пример № 7.

«At once the angel of the Lord struck Herod down, because he did not give honor to God. **He was eaten by worms and died**» [2, 12:23].

Еще одним приемом, при помощи которого автор добивается языковой компрессии при сохранении объема информации, является использование предика-

тивных конструкций с неличными формами глагола – инфинитивом, герундием, причастием. Данный прием позволяет выразить мысль меньшим количеством лингвистических единиц при сохранении объема содержания. Информационное свертывание (сжатость), достигаемое использованием предикативных комплексов и номинативных конструкций с неличными формами глаголов, является специфической чертой современного перевода GNB. Показательным служит **Пример № 8** из Главы 10, в которой последовательно используется грамматическая конструкция “Сложное дополнение” с причастием (стих 46), герундием (стих 47) и инфинитивом (стих 48).

Пример № 8.

«For they heard *them speaking* in strange tongues and praising God's greatness. Peter spoke up: "These people have received the Holy Spirit, just as we also did. Can anyone, then, stop *them from being baptized* with water?"

So he ordered *them to be baptized* in the name of Jesus Christ. Then they asked him to stay with them for a few days» [2, 10:46–48].

В соответствии с классификацией средств делинеаризации В.И. Карасика одним из проявлений разрыва текстовой связности является нарушение лексической сочетаемости слов (катахреза) [13, с. 7]. Анализ лексической составляющей текста Деяний не выявил нарушений лексической сочетаемости, что приводит к выводу о том, что ап. Лука пытался передать смысл посланий и проповедей последователей Иисуса Христа с максимальной точностью, не оставляя места для неоднозначного толкования. Автор стремился составить авторитетное и непогрешимое повествование о Боге Слова.

Что касается **грамматической сочетаемости**, то были обнаружены нарушения грамматических связей на уровне фразы и предложения. На фразовом уровне отмечается рекуррентное выражение принадлежности при помощи прилагательных в постпозиции как с одушевленными, так и с неодушевленными существительными: *the Law of Moses, the word of God, the light of day, the enemy of everything*. Так, проанализировав главу 13 на наличие указанных конструкций, мы обнаружили 17 выражений типа *the word of the Lord* против однократного использования существительного, оформленного *'s – the Lord's word*. Такое частое использование прилагательных, выраженного *of-phrase*, придает писанию большую торжественность и возвышенность, что, безусловно, привлекает внимание читателя.

На уровне предложения текстовая делинеаризация может реализовываться эмфатическим выделением значимых элементов отрезка текста, например, при помощи инверсии в сложном предложении.

Пример № 9.

«For the people who live in Jerusalem and their leaders did not know that he is the Savior, *nor did they understand* the words of the prophets that are read every Sabbath» [2, 13:27].

В грамматическом аспекте линейность текста часто нарушается внедрением в его структуру параллельных конструкций. Так, в следующем примере, который является отрывком обращения ап. Петра к язычникам в Иоппии, используется повтор вводного высказывания *You know*. Мы определяем вводные высказывания «... как реактивно-присоединительные конструкции, функцией которых является введения основного содержания высказывания с передачей модально-эмоциональных значений» [16, с. 223]. Вводные высказывания выступают как важным средством передачи эмоционально-оценочной информации, так и средства текстообразования. В **Примере № 10** анафорический повтор вводного высказывания нарушает семантико-синтаксические связи между составными частями диктемы, выделяя определенные части текста как существенно значимые. Такой прием позволяет придать речи выразительность и стилистическую окраску, что не может не оказать воздействие на читателя.

Пример № 10.

«Those who fear him and do what is right are acceptable to him, no matter what race they belong to.

You know the message he sent to the people of Israel, proclaiming the Good News of peace through Jesus Christ, who is Lord of all.

You know of the great event that took place throughout the land of Israel, beginning in Galilee after John preached his message of baptism.

You know about Jesus of Nazareth and how God poured out on him the Holy Spirit and power. He went everywhere, doing good and healing all who were under the power of the Devil, for God was with him» [2, 10: 36–38].

Еще одной разновидностью нарушения связности текста является **переключение кода** в форме вставки в линейную структуру произведения прецедентного

текста. Ю.Н. Караулов трактует прецедентные тексты как значимые «...для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [17, с. 45]. Прецедентному явлению присущи такие характеристики, как воспроизводимость, автосемантичность, хрестоматийность, сопричастность культурному наследию. Прецедентные тексты в структуре текста Деяний обладают огромной познавательной и эмоциональной ценностью, поскольку по большей части представлены цитатами и отрывками из книг Ветхого Завета – псалмов Давида, притчей Соломона, книг Пророков.

В тексте книги Деяний прямое цитирование Ветхого Завета встречается более 20 раз, что указывает на преемственную связь между Заветами. Применение ветхозаветных текстов является, с одной стороны, подтверждением подлинности апостольского благовествования, с другой стороны, указанием на мессианство Иисуса Христа. По мнению Р. Лонгенекера, в ранней Церкви существовал определенный набор цитат из Ветхого Завета, который был предположительно подсказан Иисусом и поэтому воспринимался как мессианский. Данное предположение приводит к выводу о том, что употребление ветхозаветных цитат в Новом Завете не произвольно, а обоснованно мессианской интерпретацией ветхозаветного текста – читатель Нового Завета видит Христа через отсылки на Ветхий Завет [18, с. 79].

Уникальной разновидностью делинеаризации анализируемого библейского текста является **многоголосие**, представленное разнообразными типами и жанрами текста, которые сплетаются и перекликаются друг с другом. Книга Деяний по большей части построена как текст, повествующий об апостольском служении. Однако автор не сам поясняет учение церкви, а основывается на авторитетных словах полномочных представителей Иисуса. Таким образом в структуре текста появляются речи, беседы, дебаты и другие жанры устной речи. В тексте Деяний обнаружено 24 речи, 8 из которых принадлежат Петру, 9 – Павлу, представлены речи первоученика Стефана, епископа Иакова и других важных служителей Церкви. Каждая речь характеризуется особым стилем, соответствующим личности оратора и отражающим его индивидуальность. История апостольских деяний, которую рассказывает Лука, отличается достоверностью, так как автор прибегает к историям заслуживающих доверия апостолов и пророков.

Степень делинеаризации текста определяется замыслом автора, который нацелен на максимальную включенность читателя в предлагаемые события. Нарушения повествования превращаются в мощное экспрессивное средство, заставляющее сконцентрироваться на восприятии как эксплицитной, так и имплицитной текстовой информации. Несмотря на разнообразие и многочисленные нарушения связности текст книги Деяний воспринимается читателем как непрерывное повествование, поскольку глубинные смысловые связи текста сохраняются за счет феномена текстовой темы.

Итак, результаты анализа библейского текста “Деяния Святых Апостолов” дают основание утверждать, что текст книги отличается линейной организацией повествования, которая характеризует жанр произведения как нарративный текст. Данная характеристика анализируемого библейского текста позволяет подвергнуть его лингвистическому анализу на основе современной диктемы теории М.Я. Блоха. Интеграция отдельных событий в целый текст реализуется посредством ретроспективных и проспективных связей, устанавливаемых в пределах тематического объединения предложений – диктемы. Несмотря на содержательно и синтаксически связную структуру, библейский текст обнаруживает многократные нарушения текстовой связности, проявляющиеся в смысловых разрывах диктеменных связей, нарушениях грамматической сочетаемости слов, переключении кода и многоголосии в тексте. Такие содержательно-смысловые нарушения связности библейского текста активизируют когнитивные усилия читателя, вовлекая его в описываемые события.

Дальнейшие исследования нарушений содержательных и синтаксических связей текста могут быть направлены на определение способов их реализации в текстах разнообразных стилей и жанров. Вычленение способов текстовой делинеаризации как важного экспрессивного средства имеет большое значение в связи с построением текста, для осмысления которого требуется деятельное сотворчество читателя, например, художественного текста. Материалы, представленные в статье, могут быть полезны для лингвистов-исследователей тематической и структурной связности текста, а также для широкого круга читателей, интересующихся интерпретацией библейских текстов.

Библиографический список

1. Bassnett S., Lefevere A. *Constructing cultures: essays on literary translation*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1998.
2. *Good News Bible*. Available at: <https://www.biblestudytools.com/gnb/>
3. Nida E. Towards a Science of Translating. Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: E.J. Brill, 1964.
4. Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. Дубна: Феникс+, 2017.
5. Бобырева Е.В. Религиозный дискурс: ценности, жанры, языковые характеристики. Волгоград: Перемена, 2007.
6. Мецгер Б.М. *Новый Завет. Контекст, формирование, содержание*. Москва: Библейско-богословский институт св. ап. Андрея, 2006.
7. Squires J.T. *The Plan of God in Luke-Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
8. Ауди Д. *Новый Завет и его литературное окружение*. Санкт-Петербург: Российское библейское общество, 2000.
9. Аверинцев С. С. Взаимосвязь и взаимоотношение жанров в развитии Античной литературы. Москва: Наука, 1989.
10. Харин Д. *К вопросу о жанре книги Деяний апостольских. Христианские чтения*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургская духовная академия, 2016; № 2: 70–82.

11. Блох М.Я. *Теоретические основы грамматики*. Дубна: Феникс+, 2016.
12. Блох М.Я. Человек и мир сквозь призму языка. Философские раздумья. Москва: Прометей, 2020.
13. Карасик В.И. Поэтическая деглинеаризация текста. *Вестник Сурагутского государственного педагогического университета*. 2013; № 3: 5–14.
14. Горбачева Е.Н., Плохотнюк С.П. Эксплицитный и имплицитный способы повышения информативности текста. *Сборник статей по итогам VI Международной конференции*. Москва: Спутник+, 2021: 143–148.
15. Daneš F. Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. *Probleme der Textgrammatik*. Studgard: Gramm, 1976; Vol. 11: 29–40.
16. Корзова Е.Н., Сыресина И.О., Гольдман А.В. Функциональная конвергенция вводных конструкций на уровне текстовых структур. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2024; № 21: 222–233.
17. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Книжный дом «Либроком», 2019.
18. Longenecker R.N. *Biblical exegesis in the apostolic period*. Grand Rapids, MI, Vancouver: Eerdmans, Regent College Pub, 1999.

References

1. Bassnett S., Lefevere A. *Constructing cultures: essays on literary translation*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters, 1998.
2. *Good News Bible*. Available at: <https://www.biblestudytools.com/gnt/>
3. Nida E. Towards a Science of Translating. Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating. Leiden: E.J. Brill, 1964.
4. Blokh M.Y. A Course in Theoretical English Grammar. Dubna: Feniks+, 2017.
5. Bobyreva E.V. Religioznyy diskurs: cennosti, zhanry, yazykovye harakteristiki. Volgograd: Peremena, 2007.
6. Megger B.M. *Novyy Zavet. Kontekst, formirovanie, sodержanie*. Moskva: Biblejsko-bogoslovskiy institut sv. ap. Andrey, 2006.
7. Squires J.T. *The Plan of God in Luke-Acts*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.
8. Auni D. *Novyy Zavet i ego literaturnoe okruzhenie*. Sankt-Peterburg: Rossijskoe biblejskoe obschestvo, 2000.
9. Averincev S. S. Vzaïmosvyaz' i vzaimootnoshenie zhanrov v razvitií Antichnoj literatury. Moskva: Nauka, 1989.
10. Harin D. *K voprosu o zhanre knigi Deyanij apostol'skih. Hristianskie chteniya*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskaya duhovnaya akademiya, 2016; № 2: 70–82.
11. Blokh M.Ya. *Teoreticheskie osnovy grammatiki*. Dubna: Feniks+, 2016.
12. Blokh M.Ya. *Chelovek i mir skvoz' prizmu yazyka. Filosofskie razdum'ya*. Moskva: Prometej, 2020.
13. Karasik V.I. Po'eticheskaya dëlinearizaciya teksta. *Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2013; № 3: 5–14.
14. Gorbacheva E.N., Plohotnyuk S.P. 'Eksplicitnyj i implicitnyj sposoby povysheniya informativnosti teksta. *Sbornik statej po itogam VI Mezhdunarodnoj konferencii*. Moskva: Sputnik+, 2021: 143–148.
15. Daneš F. Zur semantischen und thematischen Struktur des Kommunikats. *Probleme der Textgrammatik*. Studgard: Gramm, 1976; Vol. 11: 29–40.
16. Korzova E.N., Syresina I.O., Goidman A.V. Funkcional'naya konvergenciya vvodnykh konstrukcij na urovne tekstovykh struktur. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2024; № 21: 222–233.
17. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2019.
18. Longenecker R.N. *Biblical exegesis in the apostolic period*. Grand Rapids, MI, Vancouver: Eerdmans, Regent College Pub, 1999.

Статья поступила в редакцию 18.12.24

УДК 81'27 + 81'33 + 811.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-458-461

Litvishko O.M., Cand. of Sciences (Political Studies), senior lecturer, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: olitvishko@yandex.ru
Chernousova Yu.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: ellemoi@rambler.ru

THE CONCEPT OF RISK IN THE ENGLISH-LANGUAGE PROFESSIONAL WORLD VIEW (BASED ON THE MATERIAL OF INSURANCE LAW). The work studies the concept of RISK in the English-language professional picture of the world. The research is based on a definitional analysis of lexemes representing this concept in the discourse of insurance law. The authors identify semantic characteristics and contextual variants of the representation of the concept of RISK, which makes it possible to systematize existing knowledge about it and determine its significance in legal discourse. The lexicographic and combinational analysis of the lexemes verbalizing the RISK concept revealed a number of conceptual features forming different layers of the concept under study, and also demonstrated a variety of terminological phrases containing the 'risk' lexeme and participating in the transmission of additional conceptual features. The results obtained in the course of the study give full reason to consider the concept of RISK as one of the key concepts of the insurance law sphere underlying it. Further research of the concept of RISK will contribute to expanding theoretical understanding of it as an important element of English-language legal discourse in general and insurance law, in particular, as well as improving the efficiency of insurance law.

Key words: risk, insurance law, professional world view, professional verbal conscious, concept, concept field, concept sphere, legal discourse, legal terminology, English

О.М. Литвишко, канд. полит. наук, доц., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, E-mail: olitvishko@yandex.ru
Ю.А. Черноусова, канд. филол. наук, доц., Пятигорский государственный университет, г. Пятигорск, E-mail: ellemoi@rambler.ru

КОНЦЕПТ RISK В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ СТРАХОВОГО ПРАВА)

В статье представлено исследование концепта RISK в англоязычной профессиональной картине мира, основанное на дефиниционном анализе лексем, репрезентирующих данный концепт в дискурсе страхового права. Исследование направлено на выявление семантических характеристик и контекстуальных вариантов репрезентации концепта RISK, что способствует систематизации существующих знаний о нем и определению его значимости в юридическом дискурсе. Проведенный лексикографический и сочетаемостный анализ лексем, вербализующих концепт RISK, позволил выявить ряд концептуальных признаков, образующих разные слои исследуемого концепта, а также продемонстрировал разнообразие терминологических словосочетаний, содержащих лексему risk и участвующих в передаче дополнительных концептуальных признаков. Полученные в ходе исследования результаты дают полное основание рассматривать концепт RISK одним из ключевых концептов сферы страхового права, лежащих в его основе. Дальнейшее исследование концепта RISK будет способствовать расширению теоретических представлений о нем как важном элементе англоязычного юридического дискурса в целом и страхового права в частности, а также повышению эффективности функционирования страхового права.

Ключевые слова: риск, страховое право, профессиональная картина мира, профессиональное языковое сознание, концепт, концептуальное поле, концептосфера, юридический дискурс, юридическая терминология, английский язык

Концепт *RISK* выступает центральным в ряде областей человеческой деятельности – от финансовых рынков до медицинских практик. Особой актуальностью он обладает в сфере страхового права, учитывая тот факт, что понимание и управление рисками выступают основой функционирования данной отрасли. Англоязычная профессиональная картина мира сферы страхования насыщена понятиями, вербализуемыми терминами, тесно связанными с риском, что актуализирует его изучение не только в контексте теоретических исследований в области лингвистики или страхового права, но и в прикладном аспекте, в практике страхования.

Актуальность данного исследования обусловлена растущей значимостью понимания риска в условиях глобализации вследствие роста неопределенности

экономики, изменения климата, киберугроз и других факторов, что неизбежно требует пересмотра традиционных подходов к оценке и управлению рисками. В этой связи возникает потребность во всестороннем понимании концепта *RISK*, в том числе как он представлен в англоязычной профессиональной картине мира, а также какое влияние он оказывает на формулирование правовых норм и осуществление правовых практик.

Цель предлагаемого исследования состоит в анализе концепта *RISK* в англоязычной профессиональной картине мира на материале страхового права. Достижение поставленной цели предполагает решение нескольких задач: во-первых, проведение лексикографического анализа концептополя *RISK*, во-вторых, исследование семантических характеристик лексем, входящих в кон-

черкивая негативную коннотацию лексем, репрезентирующих исследуемый концепт.

Следующим этапом анализа, включающим выявление особенностей контекстуального использования лексем, вербализующих концепт *RISK*, является их сочетаемостный анализ, проводимый нами на материале аутентичного учебного пособия по страховому праву [13]. Автоматический поиск в тексте учебного пособия лексемы *risk* дал следующие результаты. Концепт *RISK* репрезентируется разнообразными словосочетаниями, представляющими терминологическую лексику сферы страхового права. Данные словосочетания образованы при помощи разных структурно-семантических моделей, одним из компонентов которых является лексема *risk*.

Наиболее многочисленная группа – дилексменные именные сочетания с лексемой *risk* двух типов: тип I – adj + R и тип II – noun + R.

I тип: *acceptable R, allied R, appreciated R, assumed R, 'bad' R, calculated R, chief R, commercial R, common R, consumer R, contractual R, economic R, enlarged R, financial R, genuine R, 'good' R, hard R, ideal R, insured R, 'large' R, marine R, 'mass' R, mere R, modest R, obvious R, perceived R, personal R, proposed R, real R, serious R, true R, unnecessary R*.

II тип: *fire R, land R, quality R, security R, subsidence R, theft R, transport R*.

Дилексменные словосочетания включают также примеры использования лексемы *risk* в атрибутивной функции: *R immateriality, R insurance, R management, R materiality, R policy, R spreading, R taking*.

Достаточно широко представлена группа словосочетаний с предлогами с лексемой *risk* в препозиции и постпозиции. Так, в первой модели нами зафиксированы следующие словосочетания: *R of an accident, R of being held responsible, R of being under-insured, R of burglary, R of claims, R of destruction, R of dishonesty, R of excess liability, R of fraud, R of honesty, R of litigation, R of loss, R of negligence, R of recurrence, R of suffering an injury*. Второй модели соответствуют следующие словосочетания: *appreciation of the R, assessment of the R, character of the R, commencement of the R, coverage of large R, increase / decrease of R, insurance against the R, material change in the R, placing of the R, presentation of the R, types of R, variety of R*.

Не менее многочисленной является группа глагольных сочетаний со связью управления, представленная несколькими структурными моделями – с предлогом и / или артиклем, без предлога и / или артикля.

Verb + R: *declare R, involve R, write R*.

Verb + the + R: *accept the R, assess the R, avert the R, bear the R, conceal the R, consider the R, cover the R, decline the R, define the R, diminish the R, estimate the R, increase / decrease the R, incur the R, investigate the R, rate the R, reduce the R, run the R, specify the R, spread the R, take the R, transfer the R, undertake the R, weigh up the R*.

Verb + preposition + R: *be at R, be off R, be on R, come on R*.

Verb + preposition + the + R: *guard against the R, provide against the R*.

Ряд словосочетаний не представляется возможным отнести к той или иной структурной модели, тем не менее они являются значимыми с точки зрения демонстрации сочетаемостных возможностей лексемы *risk*. К их числу относятся: *be immaterial / material to the R, narrow the scope of the R, place the R for, render the R uninsurable, Rs and perils, the R commences, the R is over*.

Итак, анализ контекстуального использования лексемы *risk* выявил следующие концептуальные признаки:

– *area of application / visibility* 'область применения / проявления' – *economic R, land R, marine R, R of burglary, R of fraud, security R*;

– *measurability and adjustment* 'измеримость / варьируемость' – *assess the R, appreciation of the R, calculated R, estimate the R, narrow the scope of the R, rate the R, weigh up the R*;

– *legal actions* 'правовые мероприятия' – *R of claims, R of litigation*;

– *negative consequences* 'негативные последствия' – *R of loss, R of destruction, R of suffering an injury*;

– *gravity* 'серьезность (тяжесть)' – *acceptable R, 'large' R, modest R, serious R*;

– *legal security* 'правовая защищенность' – *cover the R, R policy, R management, R insurance, guard against the R, provide against the R, write the R*;

– *prevention* 'предотвращение' – *avert the R, insurance against the R, insured R*;

– *continuance* 'продолжительность' – *commencement of the R, R of recurrence, subsidence R, the R commences, the R is over*;

– *pervasiveness* 'распространенность' – *accept the R, declare R, involve R, placing of the R, presentation of the R, R spreading, spread the R, R taking, take the R, transfer the R, undertake the R*;

– *liability* 'юридическая ответственность' – *bear the R, R of being held responsible, R of excess liability, personal R*.

Следует также отметить, что большинство лексических единиц и словосочетаний, вербализующих концепт *RISK*, представляют терминологический пласт лексики, соответственно, «опосредуют» при помощи профессионально маркированных языковых средств профессиональную картину мира [14, с. 30] сферы страхового права.

Проведенное исследование дало следующие результаты:

1. Анализ дефиниций показал, что концепт *RISK* вербализуется при помощи лексемы *risk* и ее синонимов *loss, hazard, danger, peril, injury, harm, threat, misfortune*, которые вместе с негативно окрашенными прилагательными и глаголами, выступающими дополнительными компонентами, образуют ядро исследуемого концепта.

2. Дальнейший анализ дефиниций синонимов и антонимов лексемы *risk* выявил концептуальные признаки, которые образуют когнитивные слои концепта *RISK*. К числу таких признаков относятся *uncertainty* 'неуверенность', 'неопределенность', *possibility / probability* 'возможность', 'вероятность', *loss* 'потеря', 'ущерб', *danger* 'опасность', 'угроза', *harm* 'вред', 'ущерб'. Данные признаки образуют базовый слой концепта.

3. Сочетаемостный анализ лексем, вербализующих концепт *RISK*, позволил обнаружить такие концептуальные признаки, как *area of application / visibility* 'область применения / проявления', *measurability and adjustment* 'измеримость / варьируемость', *legal actions* 'правовые мероприятия', *negative consequences* 'негативные последствия', *gravity* 'серьезность (тяжесть)', *legal security* 'правовая защищенность', *prevention* 'предотвращение', *continuance* 'продолжительность', *pervasiveness* 'распространенность', *liability* 'юридическая ответственность'.

4. Концепт *RISK* репрезентируется различными структурно-семантическими моделями, включая дилексменные именные сочетания, глагольные сочетания с предлогом и / или артиклем, без предлога и / или артикля.

Полученные в ходе исследования результаты позволяют сформулировать вывод о том, что концепт *RISK* является одним из ключевых концептов сферы страхового права. Он указывает на неопределенность, вероятность негативного развития событий, что, полагаем, актуализирует потребность в страховании. Таким образом, концепт *RISK* лежит в основе страховых интересов и возникновения страховых отношений.

Библиографический список

1. Фельде О.В., Мезит А.Э. Профессиональная языковая картина мира как объект исследования в терминоведении и в лингвистике LSP. *Вестник Томского государственного университета*. 2023; № 488: 120–126.
2. Литвишко О.М. К вопросу о лингвокогнитивном моделировании правовой концептосферы. *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2021; № 14: 87–96.
3. Добрынина И.В. Концептуальные характеристики счастья как константы семиосферы внутреннего мира человека в языковой картине мира (на материале английского и китайского языков). *Амурский научный вестник*. 2014; № 2: 72–83.
4. Гусева Э.Ю. Концептуальный анализ как метод лингвистических исследований. *Интеллект. Инновации. Инвестиции*. 2012; № 2: 24–26.
5. Никитин М.В. Развернутые тезисы о концептах. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2004; № 1: 53–64.
6. Risk – Definitions, Pictures, Pronunciation and Usage Notes. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/R_1?q=R
7. Risk definition and meaning. *Collins English Dictionary*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/R>
8. Risk definition and meaning. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/R>
9. Legal definition of risk. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: <https://legal.dictionary.thefreedictionary.com/R>
10. Risk synonyms, risk antonyms. *Free Thesaurus*. Available at: <https://www.freethesaurus.com/R>
11. Antonyms of risk. *Synonyms*. Available at: <https://www.synonyms.com/antonyms/R>
12. Шмелева О.Ю. Языковая репрезентация концепта "Insurance". *Известия Уральского государственного университета*. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2010; Т. 85, № 6-1: 93–98.
13. Hodgins R. *Insurance law: text and materials*. London: Sydney: Cavendish Publishing, 2002.
14. Литвишко О.М. Культурная обусловленность профессионального языкового сознания юриста (на материале английского языка). *Профессиональная коммуникация: актуальные вопросы лингвистики и методики*. 2024; № 17-3: 29–37.

References

1. Fel'de O.V., Mezit A.E. Professional'naya yazykovaya kartina mira kak ob'ekt issledovaniya v terminovedenii i v lingvistike LSP. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 488: 120-126.
2. Litvishko O.M. K voprosu o lingvokognitivnom modelirovanii pravovoj konceptosfery. *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2021; № 14: 87-96.

3. Dobrynya I.V. Konceptual'nye karakteristiki schast'ya kak konstanty semiosfery vnutrennego mira cheloveka v yazykovoj kartine mira (na materiale anglijskogo i kitajskogo yazykov). *Amurskij nauchnyj vestnik*. 2014; № 2: 72-83.
4. Guseva E.Yu. Konceptual'nyj analiz kak metod lingvisticheskikh issledovanij. *Intellekt. Innovacii. Investicii*. 2012; № 2: 24-26.
5. Nikitin M.V. Razvernutyje teziy o konceptah. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2004; № 1: 53-64.
6. Risk – Definitions, Pictures, Pronunciation and Usage Notes. *Oxford Learner's Dictionary*. Available at: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/R_1?q=R
7. Risk definition and meaning. *Collins English Dictionary*. Available at: <https://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/R>
8. Risk definition and meaning. *Merriam-Webster Dictionary*. Available at: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/R>
9. Legal definition of risk. *The Free Dictionary by Farlex*. Available at: <https://legal-dictionary.thefreedictionary.com/R>
10. Risk synonyms, risk antonyms. *Free Thesaurus*. Available at: <https://www.freethesaurus.com/R>
11. Antonyms of risk. *Synonyms*. Available at: <https://www.synonyms.com/antonyms/R>
12. Shmeleva O.Yu. Yazykovaya reprezentaciya koncepta "insurance". *Izvestiya Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*: Seriya 1: Problemy obrazovaniya, nauki i kul'tury. 2010; T. 85, № 6-1: 93-98.
13. Hodgins R. *Insurance law: text and materials*. London: Sydney: Cavendish Publishing, 2002.
14. Litvishko O.M. Kul'turnaya obuslovennost' professional'nogo yazykovogo soznaniya yurista (na materiale anglijskogo yazyka). *Professional'naya kommunikaciya: aktual'nye voprosy lingvistiki i metodiki*. 2024; № 17-3: 29-37.

Статья поступила в редакцию 17.12.24

УДК 81'+81'37+81'44

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-461-463

Lukmanova R.R., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: renata89373319690@gmail.com

TERM SYSTEM "SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND CLIMATE CHANGE": SPECIFICS OF ENGLISH-RUSSIAN TRANSLATION OF ITS UNITS. The results of the research aimed at developing mechanisms for creating an adequate translation of units of the term system 'Sustainable Development and Climate Change' on the material of Russian and English languages are discussed. Using 113 text fragments with 181 terminological units and combinations extracted from academic texts in two languages (manuals, scientific articles published in highly rated journals, nomination dossiers of natural areas of international significance and abstracts devoted to the problem of sustainable development of natural areas: geoparks, specially protected natural areas of various types), the specific formal, semantic and functional features of the terminological system, which should be taken into account when interpreting the terminology, are shown. To interpret terminology a broad approach is used: it includes scientific terms, nomenclature units, and terminoids.

Key words: term system 'Sustainable Development and Climate Change', term, nomenclature unit, translation, Russian, English

R.R. Лукманова, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: renata89373319690@gmail.com

ТЕРМИНОСИСТЕМА «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ КЛИМАТА»: СПЕЦИФИКА АНГЛО-РУССКОГО ПЕРЕВОДА ЕЁ ЕДИНИЦ

В статье обсуждаются результаты исследования, нацеленного на выработку механизмов создания адекватного перевода единиц терминосистемы «Устойчивое развитие и изменение климата» на материале русского и английского языков. С привлечением 113 текстовых фрагментов, содержащих 181 терминологическую единицу и сочетаний, изъятых из академических текстов на двух языках (монографий, научных статей, опубликованных в высокорейтинговых журналах, номинационных досье природных территорий международного значения и аннотаций, посвященных проблеме устойчивого развития природных территорий: геопарков, особо охраняемых природных территорий различного типа), показаны специфические формальные, содержательные и функциональные признаки терминосистемы, которые необходимо учитывать при создании адекватного перевода терминологии, формирующей её. Для интерпретации терминологии применён широкий подход: в её состав включены собственно термины, номенклатурные единицы (номены) и терминоиды.

Ключевые слова: терминосистема «Устойчивое развитие и изменение климата», термин, номенклатурная единица, перевод, русский язык, английский язык

Внедрение концепции устойчивого развития (далее – УР) – общий вектор, обуславливающий динамику современного общества. К текущему моменту мы имеем ситуацию, при которой экономическое развитие происходит за счёт чистых потерь природного капитала. Термин *sustainable development* («устойчивое развитие») был впервые введён в оборот в 1987 г. в докладе Всемирной комиссии по вопросам окружающей среды и развития «Наше общее будущее». Под УР в нём понимается удовлетворение потребностей нынешнего поколения без ущерба для возможности будущих поколений удовлетворять свои собственные потребности. Неотъемлемой частью работ по реализации концепции УР являются усилия человечества, направленные на борьбу с глобальным вызовом – изменением климата на планете и адаптацией к ней человека и природы – посредством внедрения новых научных методик, технологий продуктов, в связи с чем развивается новая отрасль научного междисциплинарного знания, которая формирует во всех развитых языках мира терминосистему (далее – ТС) «УР и изменение климата». Таким образом, есть значимые неязыковые (социально-экономические) факторы, обуславливающие актуальность темы статьи. Они обосновывают необходимость осуществления эффективной коммуникации между русско- и англоязычными учёными и комплексной разработки проблем адекватного перевода терминов, формирующих каркас названной ТС, их параметризации в русском и английском языках. Научная новизна работы состоит в том, что в нём впервые представлены результаты комплексного исследования, посвящённого анализу и внедрению методологических основ перевода единиц ТС «УР и изменение климата» в эпоху глобализации. Полученные результаты имеют теоретическую значимость, которая коррелирует с авторской методикой сопоставительно-переводческого анализа названной ТС. Она позволила произвести проблематизацию перевода терминологических единиц с одного языка на другой и выработать механизмы достижения его адекватности. Эти результаты имеют практическую значимость и могут быть использованы для дальнейших исследований в области лингвистического переводоведения, контрастной лексикографии, лингвоэкологии, лингвокультурологии, лингвопрагматики. Кроме того, они имеют дидактическую ценность и могут быть применены в преподавании таких дисциплин, как теория и практика перевода, специальный перевод, технический перевод. Цель

нашей работы – выработка механизмов создания адекватного перевода единиц ТС «УР и изменение климата» на материале русского и английского языков. Для достижения цели нами были последовательно решены следующие задачи: 1. Из сугубо научных текстов на русском и английском языках выделить текстовые фрагменты, содержащие единицы ТС «УР и изменение климата». 2. Выработать комплекс переводческих решений, направленных на достижение адекватности перевода терминологических единиц и сочетаний, функционирующих в рамках названной выше ТС. 3. На основании авторской методики сопоставительно-переводческого анализа выявить общие и специфические черты ТС «УР и изменение климата», функционирующей в русском и английском языках, определить проблемы перевода терминологических единиц и сочетаний с одного языка на другой.

В исследовательском процессе применялись различные методы. Так, последовательно были привлечены такие общенаучные методы, как наблюдение, сравнение, сопоставление, анализ, синтез, математико-статистическая обработка данных, анализ теоретических работ, относящихся к соответствующему спектру областей научного знания. К числу лингвистических методов исследования, задействованных в работе, следует отнести сопоставительно-переводческий, метод сплошной выборки терминологических единиц и сочетаний, контекстуальный анализ, метод анализа словарных дефиниций.

Исследование проведено в русле сопоставительного языкознания, лингвистического переводоведения на материале единиц ТС «Изменение климата и УР природных территорий» – терминов, номенов (номенклатурных единиц) и терминоидов, выделенных из текстов академического подстила на современном русском и английском языках. В статье использован материал монографий, научных статей, опубликованных в журналах, рецензируемых ВАК РФ, индексируемых РИНЦ, БД SCOUS и Web of Science, номинационных досье природных территорий международного значения и аннотаций, посвященных проблеме УР природных территорий: геопарков, особо охраняемых природных территорий различного типа. Термин – ключевая единица, вербализующая особую сферу человеческой деятельности – науку – и формирующая научную картину мира, которая характеризуется национально-культурной специфичностью. Термин

апеллирует к процессу познания мира, к познавательным возможностям человека, он – результат когнитивного процесса обработки научной информации, зафиксированный в языковой форме [1, с. 94]. Специфика номинации в случае с терминологическими единицами заключается в участии профессионального знания и опыта в их создании, и «основное предназначение термина – способствовать эффективному общению в той научной области, которой он принадлежит» [2, с. 14]. Если соотносить когнитивный и словообразовательный уровни языка, то скажем, что термины образуются по стандартным словообразовательным моделям с помощью корневых и аффиксальных морфем, но целенаправленный характер терминологической номинации требует выбора наиболее оптимальных языковых средств. Л.Г. Федюченко выделяет системность в качестве свойства термина не только на понятийном уровне, но и на морфологическом и словообразовательном, что «проявляется в использовании одинаковых суффиксов и в однотипности словообразовательных моделей и конструкций» [3, с. 10]. Очевидно, что системность – одно из основных свойств терминологических единиц, номенклатурных единиц и терминоидов (предтерминов), формирующих ТС и относящихся к разряду специальной лексики. Вслед за А.П. Миньяр-Белоручевой скажем, что «номен выполняет назывную функцию и не отображает сущности называемых предметов [и явлений] в отличие от терминов, которые максимально понятийны» [4, с. 166], кроме того, структура номена специфична, она может включать в себя буквенные и цифровые элементы. Зачастую в рамках ТС «УР и изменение климата» номенами являются наименования измерительных приборов, например: «Data logger CEM DT-171» – «*дата-логгер CEM DT-171*»; «*логгер данных CEM DT-171*» («регистратор температуры и влажности») или «*лидар «Атмарил-3» – «atmospheric and marine lidar-3» – («прибор для синхронного измерения профилей температуры и влажности атмосферы)*». Как видим, цифровая часть номена передаёт особенности, характеристики, обладающие дифференциальными признаками, таким образом, «номен называет единичное понятие, а термин – общее понятие» [5].

В целом настоящее исследование направлено на поиск механизмов создания адекватного перевода единиц ТС «УР и изменение климата» с одного языка на другой, и оно, наряду с теоретическим осмыслением проблемы, предполагает проведение прикладных исследований, направленных на выявление общих и специфических черт ТС в русском и английском языках. В связи с этим мы фокусируем своё внимание на комплексном сопоставительно-переводческом анализе большого по объёму двуязычного текстового материала с тем, чтобы выявить лучшие практики, позволяющие достигнуть адекватности перевода единиц исследуемой нами ТС.

В целом методом сплошной выборки из научных текстов на русском и английском языках нами было выделено 113 фрагментов, содержащих 181 терминологическую единицу и сочетаний. На основании авторской методики сопоставительно-переводческого анализа (с применением текстоцентрического и функционального подходов) нами выявлены основные особенности и трудности перевода терминов, функционирующих в сфере УР и изменения климата. В настоящей статье представим примеры, представляющие особую ценность в решении переводческих проблем и проанализированные с помощью авторской методики сопоставительно-переводческого анализа терминов, которая выстраивается в следующую последовательность операций:

1. Из академических письменных текстов на двух языках методом сплошной выборки извлечены терминологические единицы, формирующие ТС «УР и изменение климата». Уточним, что порядок представления исследовательского материала и выбор ИЯ и ЯП в рамках нашей работы был обусловлен тем, на каком языке написан оригинальный текст, а не тем, каково происхождение термина. В связи с тем, что наш исследовательский подход строится на принципе, согласно которому терминологические единицы функционируют в тексте, и оценка адекватности их перевода с одного языка на другой может быть сделана только с учётом анализа текстовых фрагментов языка оригинала и языка перевода, термины представлены с сохранением той их грамматической формы, в которой они применяются в тексте. В некоторых случаях для большей степени репрезентативности случаев грамматических трансформаций, произведённых при переводе, дополнительно показана форма числа единиц специальной лексики русского языка, например: ИЗМЕНЕНИЕ ТЕМПЕРАТУР (мн. ч.) / TEMPERATURE (ед. ч.) CHANGE.

2. Произведён сопоставительный анализ выбранных терминологических единиц с учётом их контекстуального окружения и функции, которую они выполняют в тексте. Термины проанализированы в семантическом и формальном аспектах, сделан вывод об адекватности / неадекватности их перевода.

3. На основании сопоставительного анализа, описанного в предыдущем пункте, делается вывод о том, следует ли автору настоящего исследования предложить к рассмотрению свой вариант перевода термина.

4. Производится выбор того переводческого решения, которое применил переводчик для передачи термина с одного языка на другой.

5. На основании полученных результатов проведён статистический анализ – определён объём ТС «УР и изменение климата».

6. На основании результатов сопоставительно-переводческого анализа, проведённого автором статьи, сделаны выводы относительно тождественности перевода рассматриваемых терминов – для улучшения качества их перевода. определены специфика перевода терминов и его механизмы.

Перейдём к рассмотрению фактического материала.

“Greenhouse gas emissions...from human activities are wrapping the Earth in a blanket of pollution that has warmed the planet and led to severe impacts such as more intense storms, droughts, floods and wildfires” [6].

«Выбросы парниковых газов ... в результате деятельности человека окутывают Землю слоем загрязнения, которое разогревает её и приводит к серьёзным последствиям, таким как более сильные штормы, засухи, наводнения и лесные пожары [здесь и далее перевод наш – Р.Л.]».

ВЫБРОСЫ ПАРНИКОВЫХ ГАЗОВ / GREENHOUSE GAS EMISSIONS

ШТОРМЫ (им. п., мн. ч.) / STORMS

ЗАСУХИ (им. п., мн. ч.) / DROUGHTS

НАВОДНЕНИЯ (им. п., мн. ч.) / FLOODS

ЛЕСНЫЕ ПОЖАРЫ (им. п., мн. ч.) / WILDFIRES

Четыре термина из пяти представленных (*greenhouse gas emissions, storms, droughts, floods* – «выбросы парниковых газов» «штормы», «засухи», «наводнения») переведены с помощью кальки и в данном случае никакие переводческие трудности не возникают.

Терминологическое сочетание «*лесные пожары*» русского языка традиционно переводится с помощью одиночного термина – *wildfires*, который имеет лишь частичное совпадение с единицей на языке перевода с точки зрения семантики. Термин на языке оригинала имеет более широкое значение, чем термин на языке перевода: наличие корня *wild* подразумевает горение растительности и стихийное распространение огня по любой дикой территории – совсем обязательно лесной. В данном случае мы наблюдаем трансформацию – конкретизацию лексического значения при переводе. Что касается переводческого решения, которое принимается в данном случае, то это применение функционального аналога.

Отметим, что такие термины, как *storms, droughts, floods, wildfires* – «штормы», «засухи», «наводнения», «лесные пожары» являются привычными для носителей современного русского и английского языков, однако сейчас они получают новое применение в рамках ТС «УР и изменение климата», в которой сила перечисленных катастрофических явлений становится отражением климатических изменений.

Рассмотрим другой пример.

«Сведения о климатических проектах включаются в реестр углеродных единиц (информационную систему, в которой регистрируются климатические проекты и ведётся учёт углеродных единиц и операций с ними)» [7, с. 12].

“The data about climate projects can be found in the carbon unit registry (an information system in which climate projects are registered and carbon units and transactions with them are recorded)”.

РЕЕСТР УГЛЕРОДНЫХ ЕДИНИЦ / CARBON UNIT REGISTRY

В данном случае «*реестр углеродных единиц*» переведён с помощью кальки – номинативного сочетания *carbon unit registry*, а в некоторых случаях в научной литературе на английском языке находим терминологическое сочетание *registry of carbon units*, которое с точки зрения грамматического устройства характеризуется как описательное сочетание с *of* (descriptive “of” phrase) – в данном случае наблюдаем типичную в переводческой практике ситуацию, когда переводческое решение опирается на возможность разного представления синтаксической связи. В практике употребления английского языка находим термин *carbon registry*. Такой перевод считаем адекватным, несмотря на то, что не обнаруживается эквивалентность и отсутствует компонент *unit*. Дело в том, что с точки зрения носителя английского языка «фиксировать» количество углерода можно только посредством единиц, и этот элемент смысла здесь подразумевается – по сути, в рассматриваемом случае сохраняется идиоматичность английской конструкции.

Как видим, мы имеем дело с проблемой вариативности, когда для перевода одного термина есть несколько эквивалентов в языке перевода, и это обусловлено главным образом его новизной.

Следующий текстовый фрагмент содержит специфическую специальную лексику, которая может быть квалифицирована как терминоиды – не собственно термины. Терминоиды, или предтермины, по нашим наблюдениям, в системе языка характеризуются переходностью: на конкретном этапе развития языка они ещё не имеют статуса термина, но стремятся получить его. Такая переходность обусловлена новизной рассматриваемой специальной лексики

«В статье описаны апсайклинг и ресайклинг товаров индустрии моды» [8, с. 305].

“The article describes upcycling and recycling of goods in the fashion industry” [8, с. 305].

АПСАЙКЛИНГ (им. п., ед. ч.) / UPCYCLING

РЕСАЙКЛИНГ (им. п., ед. ч.) / RECYCLING

Обе терминологические единицы, выделенные нами в тексте научной статьи, имеют переходный статус, они – терминоиды. В целом ТС «УР и изменение климата» характеризуется большим количеством подобной «переходной» специальной лексики и это обусловлено чрезвычайной актуальностью климатических исследований, их востребованностью – наличием большого количества научно-исследовательских, социальных и корпоративных программ национального и международного уровня, посвящённых вопросам изменения климата. Данные термины заимствуются из английского языка и могут быть переведены на рус-

ский язык разными способами: транскрипцией – «апсайклинг», «ресайклинг», функциональным аналогом – «создание новых вещей из старых без производственной переработки», «переработка одежды на производственном уровне». Частотны также случаи, когда термины английского языка помещаются в текст на русском языке в английской графике – *upcycling*, *recycling*.

Когнитивный процесс обработки научной информации фиксируется в языковой форме с помощью термина. Термин характеризуется системностью в части понятийной структуры, морфологии и словообразования. Терминологическая номинация имеет целенаправленный характер и таким образом формируется конкретная ТС, выполняющая коммуникативно-информационные функции профессионального общения. ТС включает в себя терминологию с термином, номенклатуру – с номеном, а также термины. Номен (например, Data logger CEM DT-171 – дата-логгер CEM DT-171) не связан с понятиями определенной области знания, в отличие от термина он только называет единицу, но не занят функцией раскрытия понятия, как это свойственно термину. Терминоид – это

«терминоподобные лексические единицы, статус которых не имеет четкого определения, например, *global issue* – «глобальный вызов», глобальная проблема.

ТС «УР и изменение климата» характеризуется значительной степенью динамичности, определяющей переходный статус её единиц в синхронии. Это обусловлено новизной ТС, чрезвычайной актуальностью климатических исследований, проводимых как на русском, так и на английском языках. Поясним на примере. Единица «апсайклинг», которая заимствована из английского языка, передаётся транскрипцией как *upcycling*. Она не зафиксирована в русскоязычных лексикографических источниках (поэтому квалифицируется нами как терминоид), однако в специализированной научной литературе используется достаточно часто, и можно спрогнозировать, что в течение короткого времени изменит свой статус в системе языка – станет термином. Полагаем, что для создания адекватного перевода (наряду с транслитерацией) в данном случае переводчик должен прибегнуть к переводческому комментарию – дефинированию терминоида.

Библиографический список

- Ефимов Д.К. Критерии разграничения терминологии массмедиа. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2015, № 4 (28): 93–98.
- Чистухина С.Н. О некоторых особенностях и функциях термина. *Теория и практика общественного развития*. 2011, № 1: 287–289.
- Федюченко Л.Г. *Терминологическое поле в когнитивной структуре учебного научного текста*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Тюмень, 2004.
- Миньяр-Белоручева А.П. О сходстве и различии терминов и номенклатурных образований. *Вестник Чувашского университета*. 2014: 166–169.
- Сабирова С.Г. Роль номенов и терминоидов в расширении терминологического состава экономического дискурса таджикского, английского и русского языков. *Вестник Педагогического университета*. 2021: 142–142.
- United Nations. Climate action. *Greenwashing – the deceptive tactics behind environmental claims*. Available at: <https://www.un.org/en/climatechange/science/climate-issues/greenwashing>
- Ситников С.Л. Углеродное регулирование в России: истоки и особенности. *Вестник евразийской науки*. 2022; Т. 14, № 6. Available at: <https://esj.today/PDF/44ECVN622.pdf>
- Алибекова М.И., Белгородский В.С., Андреева Е.Г., Гетманцева В.В. Апсайклинг и ресайклинг как способ реализации дизайнерской концепции в художественном проектировании костюма. *Технология текстильной промышленности*. 2022; № 1 (397): 305–310.

References

- Efimov D.K. Kriterii razgranicheniya terminologii massmedia. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015, № 4 (28): 93-98.
- Chistyuhina S.N. O nekotorykh osobennostyakh i funkciyakh termina. *Teoriya i praktika obschestvennogo razvitiya*. 2011, № 1: 287-289.
- Fedyuchenko L.G. *Terminologicheskoe pole v kognitivnoy strukture uchebnogo nauchnogo teksta*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Tyumen', 2004.
- Min'yar-Beloruicheva A.P. O shodstve i razlichii terminov i nomenklaturnykh obrazovaniy. *Vestnik Chuvashskogo universiteta*. 2014: 166-169.
- Sabirova S.G. Rol' nomenov i terminoidov v rasshirenii terminologicheskogo sostava 'ekonomicheskogo diskursa tadjikskogo, anglijskogo i russkogo yazykov. *Vestnik Pedagogicheskogo universiteta*. 2021: 142-142.
- United Nations. Climate action. *Greenwashing – the deceptive tactics behind environmental claims*. Available at: <https://www.un.org/en/climatechange/science/climate-issues/greenwashing>
- Sitnikov S.L. Uglerodnoye regulirovaniye v Rossii: istoki i osobennosti. *Vestnik evrazijskoy nauki*. 2022; T. 14, № 6. Available at: <https://esj.today/PDF/44ECVN622.pdf>
- Alibekova M.I., Belgorodskij V.S., Andreeva E.G., Getmanceva V.V. Apsajkling i resajkling kak sposob realizatsii dizajnerskoj koncepcii v hudozhestvennom proektirovanii kostyuma. *Tehnologiya tekstil'noj promyshlennosti*. 2022; № 1 (397): 305-310.

Статья поступила в редакцию 16.11.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-463-466

Lukyanova V.S., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru
Moskavets M.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Odintsovo Branch of Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Odintsovo, Russia), E-mail: m.moskavets@odin.mgimo.ru

STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF GASTRONOMIC VOCABULARY IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE FEATURE FILM. The purpose of this study is to identify the diversity of semantic types and structural models of gastronomic vocabulary in the context of modern English-language film text. The article offers results of an analysis of the structural and semantic types of gluttonyms in the context of everyday and mass culture represented by modern cinematography. The variety of semantic types and structural models of gastronomic vocabulary has been revealed. Special attention is paid to the role of the linguistic and cultural component of the lexeme, which conveys background knowledge through a single word, as well as phraseology with a national and cultural component of meaning. It has been established that in the cinematic discourse, a gluttonym acts as an element of an English-speaking culture or a translator of a foreign language linguoculture, which can be presented in the form of full and partial borrowing. The research uses methods of contextual, semantic and stylistic analysis. The paper presents quantitative data based on the recurrence of the investigated lexical units in the analyzed films, the authors outline some further vectors for relevant research.

Key words: gastronomic lexical unit, semantics, structure, gluttonym, national-cultural component, borrowing, audiovisual text, feature film

В.С. Лукьянова, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: v.lukyanova@odin.mgimo.ru
М.Н. Москавец, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, Одинцовский филиал, г. Одинцово, E-mail: m.moskavets@odin.mgimo.ru

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОТЕКСТЕ

Целью настоящего исследования стало выявление разнообразия семантических типов и структурных моделей гастрономической лексики в условиях современного англоязычного кинотекста. В результате анализа эмпирического материала была составлена классификация структурно-семантических типов глуттонимов в условиях бытовой и массовой культуры, представленной современным кинематографом. Особое внимание было уделено роли лингвокультурологического компонента лексемы, передающей фоновые знания посредством отдельного слова, а также фразеологизма с национально-культурным компонентом значения. Полученные результаты позволили установить, что в кинематографическом дискурсе глуттоним выступает элементом англоязычной культуры либо принимает на себя функцию передачи культурного кода другого языка. В последнем случае он представлен в виде полного и частичного

заимствования. В ходе исследования применялись методы контекстуально-семантического и стилистического анализа. В работе были приведены количественные данные на основе рекуррентности исследуемых лексем в проанализированных фильмах, а также намечен вектор дальнейших исследований глуттонима, связанных с его функционально-прагматическим потенциалом и проблематикой перевода на русский язык.

Ключевые слова: гастрономическая лексика, семантика, структура, глуттоним, гастроним, национально-культурный компонент, заимствование, аудиовизуальный художественный текст

Художественный фильм имеет особое значение в формировании когнитивного, аксиологического, критического, креативного мышления детей и взрослых. Его языковая, дискурсивная, прагматическая составляющие постоянно находятся в динамике и вызывают необходимость изучения на всех уровнях. Особую актуальность в настоящее время имеет употребление в кинодискурсе лексики базового обихода, сферы, общей для всех людей – еды. Пища в современном обществе перестала быть лишь средством выживания, она служит маркером новых социальных функций, которые находят отражение и в условиях кино- и анимационного фильма.

Актуализируемая в кинотексте гастрономическая лексика представляет собой не только показатель той или иной культуры, но и является важной прагматической единицей в коммуникации. Равно как и коммуникация – вербальная и невербальная – еда является неотъемлемой частью человеческого социума. Гастрономия в целом может выступать объединяющим коммуникантов фактором, национальная кухня как составляющая культурного кода – коммуникативным дифференциалом.

В художественных и анимационных фильмах гастрономическая лексика составляет определенный пласт, реализующий разнообразные прагматические функции. Кулинарные традиции того или иного этноса формируются под воздействием географических, политических, экономических факторов [1, с. 292]. В свою очередь, кинематограф и анимация становятся проводником элементов различных культур, в том числе кулинарных традиций.

Целью настоящего исследования стало изучение структурно-семантических характеристик гастрономической лексики, актуализированных в англоязычном художественном фильме. В связи с этим круг решаемых задач может быть обозначен следующим образом:

- 1) отбор лексических единиц семантического поля «еда» на основе их рекуррентности в англоязычных художественных фильмах;
- 2) анализ семантики глуттонимов и их классификация;
- 3) выявление средств реализации гастрономической лексики в условиях креолизованного текста;
- 4) изучение структуры анализируемых глуттонимов.

Теоретическая значимость заключается в том, что настоящая работа способна расширить теоретические представления о динамике процесса концептуализации глуттонима в современном медиадискурсе в рамках актуализации его лексико-семантического значения, а также может послужить верификационной базой для ряда положений теоретических исследований креолизованного текста.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения полученных результатов для дальнейшего анализа глуттонимов в различных аспектах их применения, а также для изучения особенностей креолизованного текста и дальнейшего сопоставительного анализа глуттонимов в различных лингвокультурах.

О необходимости исследования креолизованного текста в быстро меняющемся мире говорят в своих трудах И.В. Васькина, Е.Ф. Тарасов, А.А. Нистратов, М.О. Матвеев [2].

Применительно к лексической единице семантического поля «еда» в научной литературе пользуются терминами «глуттоним» (введен А.В. Оляничем) и «гастроним», которыми обозначают знаки пищи и их компоненты и которые, по мнению М.С. Загребельной, являются терминологическими синонимами [3, с. 295]. Т.В. Шмелева относит к гастрономическому лексическому пространству такие термины, как «кулинароним», «гастроним» и «трафоним», обозначающие название кулинарного блюда, а также «трапезоним» и «рестороним», исследуемые как ономастики, обозначающие названия заведений, где можно принимать пищу [4, с. 118]. Гастрономическая лексика представлена в филологических исследованиях Е.В. Капелюшник, А.В. Балдовой, рассматривающих еду как культурный код [5], а также в рамках миромоделирующей и аксиологической функции пищевой метафоры [6].

Новизной настоящего исследования является изучение структуры и семантики глуттонимов в англоязычном художественном фильме и контекстуальных условий их актуализации.

Материалом для анализа в настоящей работе послужили реплики персонажей детских, семейных и взрослых анимационных и игровых фильмов, содержащие глуттонимы. Корпус фактического материала представлен 300 лексическими единицами, содержащимися в самих репликах персонажей или представленных иконическим компонентом в кинотексте, отбор которых происходил методом сплошной выборки на основании анализа более 400 художественных фильмов и мультсериалов. В центре внимания была самая рекуррентная, а также стилистически окрашенная лексика. В исследовании применялись методы семантического, контекстуального, стилистического и культурологического анализа, а также обобщающего синтеза, проводился количественный подсчет.

Основное назначение речевой коммуникации, согласно Е.В. Сидорову, состоит в выполнении функции знаковой организации социального взаимодействия

людей [7, с. 92]. На реализацию функций высказывания оказывает влияние ряд факторов: условия коммуникации, характеристики коммуникантов (возраст, социальное положение, воспитание и др.), цели и форма высказывания.

Особенностью текстов художественных фильмов является то, что в акте коммуникации принимают участие не только непосредственные собеседники в фильме, но и зритель. В процессе создания фильмов авторы, с одной стороны, отражают общепринятые закономерности речевой деятельности в актах коммуникации своих персонажей, строят речевое поведение своих героев согласно системной функции текста. При этом применение персонажами различных речевых средств в общении предполагает определенную реакцию собеседника. С другой стороны, персонажи являются проводниками данных закономерностей. Зритель «примеряет» подобные модели общения на себя, решает, насколько приемлемы для него данные модели. Если персонаж положительный, зрители с большой вероятностью примут его манеру общения, и, скорее всего, отвергнут коммуникативную модель антипода. Таким образом, когда происходит непосредственная внутренняя реакция аудитории, реализуется социальная функция художественного фильма, а его целевая аудитория выступает особым условием в выстраивании коммуникации. В настоящем исследовании проводится наблюдение над речевыми средствами гастрономической сферы, используемыми в креолизованном тексте для реализации воздействующей функции. Можно с уверенностью сказать, что речевое воздействие на зрителя является главной целью любого художественного произведения. В рамках данной работы необходимо отметить, что, несмотря на стремление кинопроизводителей охватить максимально широкую и разнообразную целевую аудиторию, англоязычный зритель будет обладать индивидуальным лингвокультурным «багажом», отличным от носителей других языков и культур, которые будут воспринимать фильм через призму иной языковой картины мира.

Изучая неологизмы английского языка в области гастрономии, В.В. Катармина и Н.С. Соловьева выделяют две семантические группы: неологизмы-гастронимы, обозначающие продукты питания и неологизмы-гастронимы, называющие человека [8]. Результаты настоящего исследования позволяют произвести более подробную типизацию гастронимов в условиях кинотекста: 1) готовое блюдо; 2) продукт; 3) способ приготовления; единицы, обозначающие количество/меру; лексические единицы, используемые в процессе приготовления пищи; 4) название заведений общественного питания и антропонимы.

Самая многочисленная группа представлена единицами, обозначающими названия готовых блюд и напитков (55%). Далее следует группа единиц, которыми называют способ приготовления, меру или различные этапы кулинарного процесса (32%). Реже всего персонажи используют в речи названия отдельных продуктов, ингредиентов (11%). Глуттонимы в именах персонажей и названиях заведений общепита составляют около 2% исследуемого эмпирического материала.

1. Названия блюд

Глуттонимы-названия блюд содержат в себе культурный компонент.

Современным кинематографическим произведениям характерна транслитеральность. Это явление вызвано в первую очередь стремлением кинопроизводителей погрузить зрителя в атмосферу той или иной реальной или фикциональной культуры для придания реалистичности и атмосферности сюжету. Ряд единиц данной категории ослабили этимологические ассоциации, поскольку стали уже привычными во многих культурах мира. В основном это касается глуттонимов из англосаксонской кухни: *sandwich* (уже мало кто связывает историю этого блюда с персоной английского аристократа сэндвича); *steak* (из американской гастрономии). Трудно в настоящее время отнести к экзотизмам названия из исконно итальянской гастрономической культуры: *pizza*, *latte*, *martini*.

Реализация гастрономической лексики в исследуемом материале происходит двумя способами – средствами английского языка и посредством иноязычных вкраплений.

Средства английского языка включают простые лексемы и сложные лексемы (тропы и аббревиатуры).

Основная масса единиц этой группы составляют монокомпонентные и двухкомпонентные лексемы, среди которых можно выделить:

- обобщенные названия блюд: *hamburgers*, *a burger and fries* (*Duck Tales* / «Утиные истории», 1987-2017) [9], *steak, pie* (*Despicable me* / «Гадкий я», 2010) [9], *soup* (*Elemental* / Элементарно, 2023) [9], *sandwich* (*Corduroy Bear* / «Вельветик», 2000) [9], *cheese* (*Devil wears Prada* / «Дьявол носит Prada», 2006) [9], (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022) [9], *saveloys* (*Ice Age: The Meltdown* / «Ледниковый период 2: Глобальное потепление», 2006) [9];
- и напитков: *coffee* (*Devil wears Prada* / «Дьявол носит Prada», 2006) [9], *juice* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022) [9], *tea, beer* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9];
- названия конкретных блюд и напитков: *gummiberry juice* (*Adventures of Gummi Bears* / «Приключения мишек Гамми», 1985-1991) [9], *rhubarb compote*

(*Devil wears Prada* / «Дьявол носит Prada», 2006) [9], *apple pie* (*Chicken Run* / «Побег из курятника», 2000) [9], *gooseberry pie* (*Snowwhite and the seven dwarfs* / «Белоснежка и семь гномов», 1937) [9], *chocolate cake* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9], *cheese balls* (*Rio* / «Рио», 2011) [9], *milkshake* (*There Will Be Blood* / «Нефть», 2007) [9], *pease pudding* (*Ice Age: The Meltdown* / «Ледниковый период 2: Глобальное потепление», 2006) [9]. Как правило, конкретизация происходит за счет сочетания слов, обозначающих само блюдо и его основной ингредиент.

Интересными с точки зрения исследования являются единицы, представляющие собой сложные лексемы (тропы, аббревиатуры) – продукты авторского словотворчества, окказионализмы. Данные окказионализмы могут произноситься устами детей, т. е. внешне выглядят как результат детского словотворчества: *choco-swirlies*, *coco-nutties* (*Despicable me* / «Гадкий я» 2010) – способ выражения диминутивов. *PBJs* – аббревиатура, обозначающая блюдо в речи персонажей (*peanut butter and jelly* – бутерброды с арахисовым маслом и желе) (*Dexter* / «Декстер», 2021) [9]. Ситуативные словообразования в речи взрослых персонажей: *meat popsicle* (*Fifth Element* / «Пятый элемент», 1997) [9] («мясное мороженое») – сарказм, подчеркивающий осознание персонажем своей малой значимости в ситуации общения – для полицейских он является лишь «мясом» (к тому же персонаж был недавно приведен в чувство после кризиса мозгов).

Учитывая особую модель фикционального мира, воспроизводимую в художественном фильме, глуттонимы представлены тремя категориями:

1) фикциональное блюдо, название которого выражено несуществующей лексемой (*purp juice*, *Apulian chowder with extra solarian seed* (*Treasure planet* / «Планета сокровищ», 2002) [9]);

2) фикциональное блюдо, состоящее из несъедобных ингредиентов, название которого выражено «несъедобной» лексемой, особенно характерное для детского дискурса (например, меню в кафе: *Dirt burger*, *single turf*, *double dirt*, *sprouts*, *fertilizer*, *mud patties*, *compost* (*Elemental* / «Элементарно», 2023) [9], *Lovely clock!* (*Muzzy in Gondoland* / «Маззи», 1986) [9].

Часть исследуемых единиц передается в графической форме, например, в виде меню в ресторане, кафе. Так, в фильме *Elemental* (2023) на иконическом уровне обыгрываются названия продуктов, сочетая несъедобное со съедобным, объединенные по лексико-семантической теме «огонь»: *Flammin' Mallows*, *Fresh roasted wood patties*, *Multi-wood kindling sticks* – *wood soup mix*, *Ultra hot soot mix*, *Fiery grill*, *100% GAS*, *Fire-aid* (fire starter kit), *Fireball RED gum*, *Juicy flame*, *Doublemagma*, *Sizzle-mint gum* (*Elemental* / «Элементарно», 2023) [9]. Здесь обнаружен целый корпус лексем, образованных на игре слов через блендинг, авторы много шутят с названиями брендов;

3) блюдо, сочетающее в себе черты персонажа (субъекта) и собственно предмета поедания (объекта): *Fish is not our food, they are friends!* (*Finding Nemo* / «В поисках Немо», 2003) [9], *Gingerbread man* (*Shrek* / «Шрек», 2001) [9], *crab Sebastian* (*The Little Mermaid* / «Русалочка», 1989) [9].

Большая часть названий блюд в дискурсе анимационного и кинофильма представлена иноязычными вкраплениями (около 50%). Данные лексические единицы сохраняют свой национально-культурный компонент, вызывая ассоциации с определенным регионом:

– с Францией: *flambé*, *soufflé* (*Beauty and the Beast* / «Красавица и чудовище», 1991) [9], *ratatouille*, *Château Latour*, *bottle of Cheval Blanc 1947* (*Ratatouille* / «Рататуй», 2007) [9], *cheese fondue* (*Corduroy Bear* / «Вельветик», 2000) [9], *Black Forest gâteau* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9], *julienne* (*Aladdin* / «Аладдин», 1992) [9]. Подобные включения выполняют особую коммуникативную роль в англоязычном анимационном фильме [33];

– с Италией: *latte* (*Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief* / «Перси Джексон и Похититель молний», 2010) [9], *cappuccino* (*Groundhog Day* / «День сурка», 1993) [9], *martini* (*Goldfinger* / «Голдфингер», 1964) [9], *cannoli* (*Godfather* / «Крестный отец», 1972) [9], *trenette al pesto*, *spaghetti*, *pecorino*, *mozzarella* (*Luca* / «Лука», 2021) [9], *lasagna* (*Garfield* / «Гарфилд», 2004) [9], *panna cotta* (*The Platform* / «Платформа», 2024) [9];

– с Японией: *sushi* (*Timothy goes to school* / «Тимоти идет в школу», 2000) [9], (*The Boss Baby* / «Босс-молочкосос», 2017) [9];

– с латиноамериканской культурой: *Tequila* (*Avatar* / «Аватар», 2009) [9];

– с восточной культурой, хотя часть блюд вошла в западную культуру не так давно: *jubes* (*Avatar* / «Аватар», 2009) [9], *lotus cakes* (*Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief* / «Перси Джексон и Похититель молний», 2010) [9], *fudge* (*Charlie and the Chocolate Factory* / «Чарли и шоколадная фабрика», 2005) [9], *sherbet* (*Sonic the Hedgehog 2* / «Соник 2», 2022) [9], *sugar dates* (*Aladdin* / «Аладдин», 1992) [9], или воспринимаются как экзотизмы: *zeppelins* (блюдо из прибалтийской кухни) (*Mr. Magorium's Wonder Emporium* / «Лавка чудес», 2007) [9]; *haggis* (шотландская кухня) (*Brave* / «Храбрая сердцем», 2012) [9].

При этом национально-культурный компонент реализуется как на лексическом уровне (*flambé*, *soufflé* – фр., *sushi*, *tofu* – яп., *pecorino*, *cannoli* – итал.), так и на синтаксическом (*chicken à la King* (*Aladdin* / «Аладдин», 1992) [9], *goose à la Provençale* (*The Aristocats* / «Коты-аристократы», 1970) [9], *rôtisserie style* (*Shrek* /

«Шрек», 2001) [9]), хотя эта реализация наблюдается уже в другой семантической группе гастрономической лексики – способ приготовления.

2. Вспомогательная лексика (лексические единицы и выражения для обозначения способа приготовления, количества, процесса приготовления пищи)

Исследуемые единицы данной категории служат инструментом введения глуттонима в ситуацию общения, выступает «строительным материалом» для оформления полноценной реплики, содержащей название блюда или ингредиента. В данную группу отнесены лексемы, выражающие следующие понятия:

– количество, мера, количественное соотношение: *bun ratio*, *a couple* (*Mr. Magorium's Wonder Emporium* / Лавка чудес, 2007) [9], *a piece of*, *a box of* (*Forrest Gump* / Форрест Гамп, 1994) [9];

– процессы приготовления / потребления пищи: это могут быть глаголы в действительном и страдательном залогах: *We've cooked!* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022), *Was mom cooking again?* (*The Emperor's New Groove* / «Похождения императора», 2000) [9], *You haven't tried latte*, *you haven't lived* (*Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief* / «Перси Джексон и Похититель молний», 2010) [9], *refill of a* (*Treasure planet* / «Планета сокровищ», 2002) [9], *Becky is eating a cup!* (*Finding Dory* / «В поисках Дори», 2016) [9], *You're welcome to eat anything in the kitchen that doesn't eat you first* [9], *Personally, I don't feel these tree huggin' traitors deserve steak* (*Avatar* / «Аватар», 2009) [9], *We all eat, and it would be a sad waste of opportunity to eat badly* (*The Hundred-Foot Journey* / «Граности и страсти», 2014) [9], *Eat dessert first* (*Remember the Night* / «Запомни ночь», 1939) [9], *The only time to eat diet food is while you're waiting for the steak to cook* (*Julie & Julia* / «Джули и Джулия: Готовим счастье по рецепту», 2009) [9], *Congratulations, San Francisco, you've ruined pizza!* *Riley, if you don't eat your dinner you're not gonna get any dessert* (*Inside out* / «Головоломка», 2015) [9]; причастия: *Fried*, *roasted or stewed* (*Ice Age: The Meltdown* / «Ледниковый период 2: Глобальное потепление», 2006) [9];

– рецепты, названия приемов пищи, очередность подачи блюд, пищеварительные процессы: *my family recipe* (*Treasure planet* / «Планета сокровищ», 2002) [9], *Three banquets a day* (*Ice Age: The Meltdown* / «Ледниковый период 2: Глобальное потепление», 2006) [9], *Riley, if you don't eat your dinner you're not gonna get any dessert* (*Inside out* / «Головоломка», 2015) [9], *die-ge-ti-on!* (*Ice Age: The Meltdown* / «Ледниковый период 2: Глобальное потепление», 2006) [9] (здесь имеет место каламбур, построенный на омофонии слов *digestion* (пищеварение) и *die* (умереть+пищеварение)), *The Great Eskimo Chief Mighty Lug Nut taught me this recipe* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022) [9], *Eat dessert first* (*Remember the Night* / «Запомни ночь», 1939) [9];

– характеристика блюда: *searing hot latte* (*Devil wears Prada* / «Дьявол носит Prada», 2006) [9], *hot sausage and mustard*, *cold jelly*, *a great big steak* (*Ice Age: The Meltdown* / «Ледниковый период 2: Глобальное потепление», 2006) [9], ... *It smells like almond butter and gasoline* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022) [9], ... *But, I suppose maybe he's just a rotten egg who deserves it* (*Charlie and the Chocolate Factory* / «Чарли и шоколадная фабрика», 2005) [9] (в данном случае реализованный через известный английский фразеологизм глуттоним выступает в метафорическом значении, передавая через негативную характеристику блюда отношение к персонажу), *You smell like peanuts, strawberry-flavoured chocolate-coated, the most delicious kind* (*Charlie and the Chocolate Factory* / «Чарли и шоколадная фабрика», 2005) [9];

– выражение отношения к ситуации, действию или персонажу, реализованное в составе фразеологизмов: *Apples and oranges*, *baby-doll*. *I'm gifted, they're not; you can't compare the two, okay?* (*Chicken Run* / «Побег из курятника», 2000) [9] (данный фразеологизм передает оттенок уникальности говорящего в значении «не путай одно с другим»), *I didn't mean to upset the apple cart* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9] (в значении «не хотел нарушить ваши планы / вам мешать»).

3. Названия ингредиентов, продуктов

Немногочисленную, но все же значимую группу глуттонимов в кинодискурсе составляют названия продуктов. Сразу следует оговориться, что данные продукты могут быть как самостоятельными, готовым к употреблению блюдом, так и ингредиентом более сложного яства. Среди них чаще всего встречаются названия продуктов растительного происхождения: *banana* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022), (*Duck Tales* / «Утиные истории», 1985–1991) [9], *nut* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022), (*Mr. Magorium's Wonder Emporium* / «Лавка чудес», 2007) [9], *corn* (*Die Hard* / «Крепкий орешек», 1988) [9], *broccoli* (*Inside out* / «Головоломка», 2015) [9], *apples*, *raspberries* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9], *jalapeno* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022) [9], *peanuts* (*Charlie and the Chocolate Factory* / «Чарли и шоколадная фабрика», 2005) [9], *potato* (*The X-Files* / «Секретные материалы», 1993–2018) [9]. Исследуемый материал содержит глуттонимы животного происхождения: *cheese* (*Devil wears Prada* / «Дьявол носит Prada», 2006) [9], (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь», 2022) [9], *cream* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9], *sardine*, *fish* (*Cloudy with a Chance of Meatballs* / «Облачно, возможны осадки в виде фрикаделек», 2009) [9], *milk* (*Chip'n'Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл

спешат на помощь», 2022) [9], *egg* (*Charlie and the Chocolate Factory* / «Чарли и шоколадная фабрика», 2005) [9]. Приправы упоминаются в кинофильмах реже: *mustard* (*Duck Tales* / «Утиные истории», 1985–1991) [9], *sugar* (*Chip 'n' Dale Rescue Rangers* / «Чип и Дейл спешат на помощь!», 2022) [9], так же, как и органические пищевые вещества: *caffeine* (*Hot fuzz* / «Типа крутые легавые», 2007) [9], *carbs* (*Devil wears Prada* / «Дьявол носит Prada», 2006) [9]. Подобные лексические единицы используются в дискурсе кинофильма в прямом значении, либо являются элементами метафор.

4. Названия заведений общественного питания и антропонимы

Особого исследовательского внимания заслуживают названия заведений общественного питания в кино- и анимационных фильмах. В реальной жизни подобные наименования отражают социокультурную направленность общества, для которого они устроены, при этом учитываются факторы языковой политики, традиций, культуры питания, характеристики потенциальных потребителей. В иных случаях данный элемент может, напротив, выступить инструментом влияния, манипулирования культурным сознанием. Так, в постсоветский период закрытие кафе и ресторанов в бывших республиках СССР было одной из форм борьбы с существующей системой. На месте этих заведений открылись кафе и рестораны по американской франшизе и с соответствующими названиями, что способствовало навязыванию и популяризации американской культуры питания.

Создатели продуктов киноиндустрии проявляют неординарный подход к названиям заведений общественного питания в своих произведениях. В кинодискурсе на первое место выходит ценностная ориентация того сообщества, в котором разворачивается сюжет, одновременно с учетом особенностей потенциальной зрительской аудитории. Ряд примеров свидетельствуют об актуализации рекламно-аттрактивной функции названий кафе и ресторанов в фильмах: *Neptune's Net* (*The Fast and The Furious* / «Форсаж», 2001) [9], *Top Notch Hamburgers* (*Dazed and Confused* / «Под кайфом и в смятении», 1993) [9], *Bridges Restaurant and Bar* (*Mrs. Doubtfire* / «Миссис Даутфайр») [9].

Однако зачастую необходимо произвести впечатление на зрителя, велика вероятность применения здесь стилистических приемов – метафоры, аллюзии, оксюморона и т. д., например, *Lotus eater* (поедатель лотоса – праздный мечтатель, человек, живущий в свое удовольствие. В фильме *Percy Jackson & the Olympians: The Lightning Thief* / «Перси Джексон и Похититель молний», 2010, лексическая единица *lotus* использована в названии казино, в котором угощали пирожными в форме лотоса (*lotus cookies*), а гостей называли *Lotus eaters*. Здесь прослеживается аллюзия на древнегреческую мифологическую историю об Одиссее, в которой Гомер рассказывает о волшебных свойствах лотоса, дающего забвение тому, кто его отведал.

В мультфильме «Рапунцель: запутанная история» герои приходят в таверну под названием *Snuggly duckling* (*Tangled* / «Рапунцель: Запутанная история»,

2010) [9] – аллюзия на сказку Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок» (*ugly duckling*), но с противоположным значением (*snuggly* – «сладкий», «приятный»). Таким образом, реальность, описанная Рапунцель в мрачных тонах ее так называемой матерью, оказывается не столь ужасающей даже на уровне названия таверны.

Касательно антропонимов, в состав которых входят глуттонимы, наиболее частым случаем их употребления являются фильмы гастрономической тематики: *Luca Spaghetti*, *David Piccolo* (*Eat Pray Love* / «Ешь, молись, люби», 2010) [9], *Veruca Salt*, *Mike Teavee* (*Charlie and the Chocolate Factory* / «Чарли и шоколадная фабрика», 2005) [9], *Alfredo Linguini* (*Ratatouille* / «Рататуй», 2007) [9]. Подобным образом имя презентует характеристику персонажа и осуществляет связь персонажа и фильма в целом с миром гастрономии.

На основании проведенного анализа структурно-семантических характеристик гастрономической лексики, актуализированных в англоязычном художественном фильме, следует отметить широкую семантику исследуемых лексических единиц.

1. Количественный анализ показывает, что ни один современный художественный фильм не обходится без актуализации глуттонима, что добавляет реалистичность при восприятии кинопроизведения.

2. Исследуемые примеры показали, что в основном глуттонимы представлены следующими семантическими группами: названия блюд и напитков (реальных и фикциональных); вспомогательная лексика (этапы приготовления, обозначение количества и т.д.); названия отдельных продуктов и ингредиентов; названия заведений общественного питания и антропонимы.

3. Анализируемые лексемы чаще всего имеют моно- или двухкомпонентную структуру, зачастую представляя собой фразеологизмы с культурным компонентом значения.

4. Глуттонимы в тексте англоязычного художественного фильма реализованы как средствами английского языка, так и в форме иноязычных вкраплений. Стилистический анализ демонстрирует высокую метафорическую функцию глуттонима, подчеркивающий не только его особую культурологическую символику, способную оказывать значимое прагматическое воздействие на адресата, но и вызывать определенные сложности при межязыковом переводе художественного фильма.

В силу широкой распространенности глуттонимического дискурса в социальной коммуникации результаты настоящего исследования могут быть интересны специалистам в области лингвистики, культурологии, аудиовизуального перевода и широкому кругу лиц, интересующихся языковой и национально-культурной картиной мира, представленной в англоязычном кинематографе. Дальнейшая перспектива настоящего исследования представляется авторам в ракурсе изучения фактического материала с точки зрения его функционально-прагматической нагрузки, а также в переводческом аспекте.

Библиографический список

- Бисимбаева Г.Т. Гастрономическая лексика как код национальной культуры (на материале творчества Б. Момыш-улы). *Лингвистика, лингводидактика, лингвокультурология: актуальные вопросы и перспективы развития*: материалы III Международной научно-практической конференции. Минск: Белорусский государственный университет, 2019: 290–295.
- Креолизованный текст: Смысловое восприятие*: коллективная монография. Москва: Институт языкознания РАН, 2020.
- Загребельная М.С. Понятие «неоглуттоним» и его терминологические синонимы. *Modern Science*. 2021; № 5-3: 294–297.
- Шмелева Т.В. Атрактивность городского имени: заведения еды. *Journal of applied linguistics and lexicography*. 2019; № 1: 117–126.
- Капелюшник Е.В. *Кулинарный код культуры в семантике образных средств языка*. Автореферат диссертации ... ученой степени кандидата филологических наук. Томск, 2012.
- Балдова А.В. *Миромоделирующая и аксиологическая функции пищевой метафоры в русском языке*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Томск, 2016.
- Сидоров Е.В. *Онтология дискурса*. Москва: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009.
- Катермина В.В., Соловьева Н.С. Аксиологический потенциал английских неологизмов-гастрономов. *Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык*. 2022; № 2: 123–135.
- Internet Movie*. Available at: <https://www.imdb.com/>
- Лукьянова В.С., Москавец М.Н. Прагматический потенциал французских вкраплений в детской англоязычной анимации. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2018; № 5: 108–116.
- Исакова А.А. Социокультурный аспект названий заведений питания в русском, английском и французском языках. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 4 (28): 39–43.
- Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lotus-eater>
- Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/thesaurus/snuggly>

References

- Bisimbaeva G.T. Gastronomic lexica as a code of national culture (on the material of the work of B. Momyshev). *Linguistics, linguistics didactics, linguocultural studies: actual issues and perspectives of development*: materials of the III International Scientific and Practical Conference. Minsk: Belarusian State University, 2019: 290–295.
- Kreolizovannyi tekst: Smyslovoe vospriyatie*: kollektivnaya monografiya. Moskva: Institut yazykoznaniya RAN, 2020.
- Zagrebelskaya M.S. The concept of "neogluttonim" and its terminological synonyms. *Modern Science*. 2021; № 5-3: 294–297.
- Shmeleva T.V. Attractiveness of the city name: food establishments. *Journal of applied linguistics and lexicography*. 2019; № 1: 117–126.
- Kapelyushnik E.V. *Culinary code of culture in the semantics of figurative means of language*. Abstract of a dissertation ... candidate degree of philological sciences. Tomsk, 2012.
- Baldova A.V. *World-modeling and axiological functions of the food metaphor in Russian*. Abstract of a dissertation ... candidate degree of philological sciences. Tomsk, 2016.
- Sidorov E.V. *Ontology of discourse*. Moscow: Knizhnyy dom "LIBROKOM", 2009.
- Katermina V.V., Solov'eva N.S. Axiological potential of English neologisms-gastronomics. *Crede Experto: transport, society, education, language*. 2022; № 2: 123–135.
- Internet Movie*. Available at: <https://www.imdb.com/>
- Lukyanova V.S., Moskavec M.N. Pragmatic potential of French insertions in children's English-language animation. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblasnogo universiteta*. Series: Linguistics. 2018; № 5: 108–116.
- Isakova A.A. Sociocultural aspect of food establishment names in Russian, English and French. *Russian Linguistic Bulletin*. 2021; № 4 (28): 39–43.
- Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/lotus-eater>
- Cambridge Dictionary*. Available at: <https://dictionary.cambridge.org/thesaurus/snuggly>

Статья поступила в редакцию 09.12.24

Micallef L.O., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: larisa.olegovna@gmail.com

LINGUISTICS OF NEURAL NETWORKS AS A PARADIGM OF MODERN LANGUAGE SCIENCE. The article is dedicated to substantiating linguistics of neural networks as a new scientific field emerging at the intersection of linguistics, computer science, and cognitive science. The study describes and compares computational and corpus linguistics, highlighting their objectives and interrelation with artificial intelligence. Special attention is paid to the terminological framework of this emerging discipline, examining the stages of text processing by neural networks on the example of ChatGPT-4 and tasks addressed within natural language processing, including entity recognition, sentiment analysis, and language model construction. The article emphasizes the significance of linguistics of neural networks in enhancing human-machine interaction, as well as its prospects for applications in creating multimodal models, studying rare languages, and investigating the mechanisms of human cognition. The study presents and characterizes the architectures of modern neural networks. The conclusions of the article lay the foundation for the further development of this interdisciplinary field.

Key words: neural networks, artificial intelligence, ChatGPT-4, tokenization, generative models, embedding, linguistics of neural networks, corpus, natural language processing

Л.О. Микалlef, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: larisa.olegovna@gmail.com

ЛИНГВИСТИКА НЕЙРОСЕТЕЙ КАК ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ О ЯЗЫКЕ

Статья посвящена обоснованию лингвистики нейросетей как нового научного направления, возникающего на пересечении лингвистики, компьютерных наук и когнитивистики. В исследовании описываются и сопоставляются компьютерная и корпусная лингвистики, выделяются их задачи и взаимосвязь с искусственным интеллектом. Особое внимание уделяется терминологическому аппарату нового научного направления, исследуются этапы обработки текста нейросетями и задачи, решаемые в рамках обработки данных на естественном языке, включая выделение сущностей, анализ тональности и построение языковых моделей. Статья подчеркивает значимость лингвистики нейросетей для совершенствования взаимодействия человека и машины, а также перспективы ее применения в создании мультимодальных моделей, изучении редких языков и исследовании механизмов человеческого мышления. В исследовании представлены и охарактеризованы архитектуры современных нейронных сетей. Выводы статьи формируют основу для дальнейшего развития данного междисциплинарного направления.

Ключевые слова: нейросети, искусственный интеллект, ChatGPT-4, токенизация, генеративные модели, эмбединг, лингвистика нейросетей, корпус, обработка естественного языка

Проблема взаимоотношения искусственного интеллекта и языка становится одной из актуальных в современной науке. Нейросети, активно входящие во все научные направления, требуют теоретического осмысления в рамках лингвистики. Искусственный интеллект является важным объектом исследования в кибернетике, информатике, а также в других технических направлениях. Лингвисты за последние годы освоили применение нейросетей в переводе, лингводидактике, редактировании и анализе текста. Однако лингвистика нейросетей как самостоятельное научное направление с четко определённым объектом, целями и задачами ещё не сформировалась, что делает тему статьи актуальной.

Цель статьи заключается в обосновании лингвистики нейросетей как нового научного направления, изучающего взаимодействие языка и технологий искусственного интеллекта.

Объектом исследования статьи является лингвистика нейросетей как междисциплинарное направление, объединяющее языкознание, технологии искусственного интеллекта и когнитивистику.

Задачи исследования:

- определить роль нейросетей в лингвистике;
- сравнить корпусную и компьютерную лингвистику как предпосылки для формирования лингвистики нейросетей;
- выделить лингвистику нейросетей в самостоятельное научное направление;
- рассмотреть основные проблемы лингвистики нейросетей;
- изучить процессы восприятия текста человеком и машиной;
- уточнить ключевые термины и концепции лингвистики нейросетей;
- охарактеризовать современные архитектуры нейронных сетей;
- определить перспективы развития лингвистики нейросетей.

Научная новизна исследования состоит в формировании лингвистики нейросетей как научного направления, анализе её целей, задач и объекта изучения, а также исследовании её роли в современной лингвистике.

Теоретическая значимость работы заключается в обосновании лингвистики нейросетей в науке о языке, описании процессов обработки текста искусственным интеллектом и систематизации терминологического аппарата.

Практическая значимость связана с разработкой задач и методов лингвистики нейросетей для расширения исследований в когнитивной науке и ИИ.

В исследовании применяются описательный метод, методы наблюдения, анализа, сравнения и обобщения.

Первоначальные теоретические основы искусственного интеллекта были заложены в трудах Норберта Винера, основателя кибернетики. В 1930–1940-х годах появляются модели искусственного нейрона, имитирующие работу биологического. Модель нейрона МакКаллока-Питтса представляла собой простую логическую схему, способную выдавать бинарные результаты. В 1957 году Фрэнк Розенблатт создаёт первую искусственную нейронную сеть – перцептрон. Однако значительный прорыв произошёл в 2012 году, когда команда Джеффри Хинтона с помощью сверточной нейронной сети AlexNet выиграла конкурс ImageNet, продемонстрировав потенциал глубокого обучения [1, с. 4].

Современные технологии меняют все научные области, включая лингвистику. Уже в середине XX века сформировались такие направления, как компьютерная и корпусная лингвистика. Компьютерная лингвистика изучает язык с точки зрения его обработки с помощью компьютеров. Целью данного направления является разработка алгоритмов и технологий, позволяющих анализировать, интерпретировать, синтезировать и понимать естественный язык. К основным задачам компьютерной лингвистики относятся обработка естественного языка (NLP), машинный перевод, распознавание речи, генерация текста, извлечение информации и семантический анализ. Современная компьютерная лингвистика активно развивается благодаря достижениям в области машинного обучения и искусственного интеллекта, что с практической точки зрения позволяет создавать более точные и контекстно зависимые системы [2, с. 4–16].

Вопросами машинной обработки текстов занимается корпусная лингвистика, в рамках которой исследуется язык с опорой на эмпирические данные, а именно – с помощью обработки естественного языка анализируются социальные медиа и дискурс в Интернете, изучаются диалекты и языки меньшинств, а также создаются мультимодальные корпуса, включающие аудио- и видеоданные. Современная корпусная лингвистика предоставляет необходимые инструменты для эмпирического анализа языка, способствуя как фундаментальным исследованиям, так и практическим достижениям в лексикографии, лингводидактике и разработке технологий искусственного интеллекта (ИИ).

Некоторые ученые считают корпусную лингвистику подразделом компьютерной лингвистики, занимающимся разработкой общих принципов построения и использования лингвистических корпусов с использованием компьютерных технологий [3]. Однако, исходя из разных задач, компьютерная лингвистика и корпусная лингвистика являются самостоятельными направлениями в языкознании с разными целями и задачами, хотя и пересекаются в том, что компьютерная лингвистика использует текстовые корпуса как исходные данные для обучения моделей, а корпусная лингвистика применяет компьютерные методы для обработки корпусов и извлечения закономерностей.

Необходимо отметить, что корпусная лингвистика и ИИ имеют тесную взаимосвязь, так как корпусные данные и методы анализа играют важнейшую роль в разработке и обучении языковых моделей, используемых в ИИ. Их сотрудничество особенно заметно в областях обработки естественного языка, машинного перевода и построения диалоговых систем [4].

Помимо вышеупомянутых языковедческих направлений, в контексте развития нейронных сетей в лингвистике возникает новое научное направление, которое получит свое название – *лингвистика нейросетей*. Данное научное направление будет заниматься изучением взаимодействия языка и технологий искусственного интеллекта, направленных на обработку естественного языка. Данная междисциплинарная область объединит лингвистику, компьютерные науки и когнитивистику.

Следовательно, в круг задач лингвистики нейросетей войдут не только исследования алгоритмов обработки естественного языка нейросетями, но и анализ морфологических и синтаксических структур, смыслы текстов и их подтекстов, включая контекстуальные связи, моделирование многозначности, кон-

цептуализацию и категоризацию понятий. В практической сфере лингвистика нейросетей будет заниматься совершенствованием машинного перевода, генерацией текста и анализом его эмоциональной окраски в социальных сетях, а также распознаванием речи (преобразование устной речи в текст). Лингвистика нейросетей поможет моделировать когнитивные процессы, связанные с обработкой и пониманием языка, что позволит выявить сходства и различия между машинной и человеческой обработкой языка.

Основной проблематикой нейросетей остаются вопросы этики – использование языковых моделей в целях дезинформации, не до конца изученные культурные различия, так как нейросети до сих пор могут демонстрировать предвзятость на основе обучающих данных, и, наконец, обработка редких языков: большинство генеративных моделей плохо справляются с редкими языками ввиду ограниченного числа данных на этих языках для обучения. Например, в англоязычных корпусах тексты преимущественно отражают западные культурные ценности: модели могут генерировать предпочтительные ответы для популярных западных праздников, таких как Рождество, День благодарения, но игнорировать культурные традиции других стран. Кроме того, корпуса часто включают тексты, связанные с более развитыми странами, игнорируя уникальные языковые особенности стран с менее развитыми экономиками. Для таких языков, как баскский или ненецкий, существует недостаточное количество текстов в цифровом формате, что ограничивает обучение моделей и приводит к плохим результатам при обработке текстов на этих языках. В круг задач нового научного направления можно было бы включить создание специализированных корпусов для редких языков, которые могли бы собирать голосовые данные для малораспространённых языков, привлекая местные сообщества к сотрудничеству для сбора и аннотирования данных.

К перспективам лингвистики нейросетей можно отнести создание мультимодальных моделей, сочетающих текст, изображение и аудио, развитие нейросетей для изучения редких языков и диалектов, а также применение в когнитивной науке для исследования механизмов человеческого мышления и языка. Нейросети изменят традиционную лингвистику, сделают её прикладной и междисциплинарной, тем самым открывая новые горизонты для изучения языка.

Лингвистика нейросетей будет направлена в первую очередь на изучение процесса распознавания текста машиной. Так как человек и машина видят и распознают текст по-разному, следовательно, в современную лингвистику войдут новые понятия и дефиниции. Оптическая система человека воспринимает текст как световые сигналы, которые фокусируются на сетчатке. Затем эти сигналы обрабатываются зрительной корой головного мозга, где происходит различение форм, размеров и расстояний. Человек использует знания букв, слов и грамматики: распознавание осуществляется на основе контекста, что позволяет корректировать ошибки (например, видеть «дом» как «дом»). После распознавания текст преобразуется в смысловые образы с учётом опыта и знаний. В отличие от человека, у машины изображение текста фиксируется камерой или сканером, затем преобразуется в цифровой формат (пиксели). Далее происходит обработка изображения, в процессе которой используются методы компьютерного зрения, такие как обнаружение контуров и сегментация. Изображение текста таким образом преобразуется в контрастный чёрно-белый формат. Благодаря технологии OCR – оптического распознавания символов (Optical Character Recognition) – текстовое изображение преобразуется в машинно-читаемые символы. Генеративные модели обучаются на основе шрифтов и символов, чтобы различать буквы и слова. После распознавания текста машиной используются алгоритмы обработки естественного языка (например, BERT, GPT) для интерпретации смысла текста.

Таким образом, как человек, так и машина преобразуют визуальные элементы в символы, а затем в слова и смысловые единицы. Как у ИИ, так и у естественного интеллекта (ЕИ) контекст используется для устранения двусмысленности. Размытые или плохо читаемые тексты сложны для распознавания и для человека, и для машины.

Тем не менее, в отличие от машины, человек автоматически распознаёт шрифты и почерк, модели же требуются обучение на разнообразных данных. Для понимания контекста человек учитывает собственный опыт, культурный и языковой фон, а нейросеть ограничивается только теми данными, на которых она была обучена. Скорость обработки текста человеком зависит от сложности текста и его эмоционального и физического состояния, машина же обрабатывает большие объёмы текста мгновенно. Человек интуитивно может исправлять ошибки и опечатки, модель исправляет их на основе заложенных в ней настроек.

Существует множество различных направлений и исследований относительно того, как человек обрабатывает и распознаёт текст, но в контексте лингвистики нейросетей немаловажно понимать, как работают с текстом нейросети. Рассмотрим этапы обработки текста на примере ChatGPT-4. Подобные генеративные модели основаны на архитектуре трансформеров и используют методы машинного обучения для понимания и генерации текста. Процесс обработки текста и генерации ответов подразделяется на несколько этапов.

Предварительная подготовка и обучение на больших наборах текстовых данных, которые были загружены в сеть.

Токенизация – процесс разделения текста на отдельные более мелкие элементы – токены. Например, слово *language* может делиться на токены *lan*, *gua*, *ge*, которые представляются в виде чисел или индексов, что позволяет

нейросети работать с ними. Этот процесс преобразования слов, предложений, текстов или изображений в набор чисел и векторов называется эмбедингами (от англ. *embeddings*) – векторные представления, которые позволяют машинам обрабатывать текстовые данные как числовые значения. Целью эмбедингов является представление семантики и смысла текста так, чтобы схожие по значению слова имели близкие вектора в многомерном пространстве [5]. Следовательно, токенизация – это подготовительный этап обработки текста, а эмбединги представляют собой следующий этап, использующий результат токенизации. Токенизация делит текст, а эмбединги делают этот текст понятным для нейросетевых вычислений.

Контекстуальная обработка каждого токена осуществляется через механизм внимания, который помогает модели понимать, какое значение имеет каждый токен в контексте всего предложения или текста. Под контекстом для нейросети понимается слово, словосочетание, предложение и даже целый текст, в котором данный токен часто встречается. Механизмы внимания помогают нейросети учитывать контекст и значение слов в предложении, что обеспечивает понимание и генерацию текста на разных языках. Нейросеть может адаптироваться к контексту общения, включая язык, на котором ведётся диалог, и переключаться между языками, если это необходимо.

Генерация текста – этап, в процессе которого ответ генерируется на основе предсказания следующего токена с помощью полученного запроса и всех предыдущих токенов. Предсказания токенов продолжаются до тех пор, пока не будет сгенерирован полный ответ.

Постобработка представляет собой преобразование токенов обратно в текст, который выводится в качестве ответа.

Генеративная модель часто обновляется и продолжает совершенствоваться в своём обучении на новых данных, что помогает ей оставаться актуальной и улучшать свои способности. Обновление включает в себя работу с ошибками, корректировку алгоритмов и оптимизацию обработки запросов [6].

В контексте лингвистики нейросетей будут также изучаться современные архитектуры нейросетей. Ниже представлены основные из них.

BERT (Bidirectional Encoder Representations from Transformers) – модель, которая обрабатывает текст в двух направлениях – слева направо и справа налево, улучшая понимание контекста. Первые языковые модели могли анализировать текст только слева направо.

GPT (Generative Pre-trained Transformer) – модель для генерации текста, предсказывающая следующий токен на основе предыдущих.

T5 (Text-to-Text Transfer Transformer) – модель, превращающая все NLP-задачи в задачи преобразования текста в текст, когда переводчику или редактору на вход подаётся текст и задание (перевести, переписать или трансформировать) на уровне групп токенов и на уровне предложений и текстов.

Модели BERT, GPT и T5, хотя и основаны на трансформерах, имеют разные архитектуры и цели обучения, что делает их подходящими для разных типов задач в обработке естественного языка. BERT эффективна для задач понимания языка благодаря двунаправленному контексту. GPT хорошо генерирует последовательный текст благодаря авторегрессивному обучению. T5 объединяет преимущества обеих, предоставляя универсальную платформу для преобразования текста в текст и решения широкого спектра задач [7].

К основным задачам анализа текста можно отнести следующие:

1. Named Entity Recognition – сокращено NER (распознавание именованных сущностей) – выделяет именованные сущности в тексте, такие как имена, места и даты. NER даёт однозначный ответ на конкретный вопрос, оперируя фактами из текста.
2. Part-of-Speech Tagging – сокращено POS-tagging (частеречная разметка) – определяет части речи (существительное, глагол, прилагательное и пр.) в тексте.

Sentiment Analysis представляет собой анализ тональности текста для определения эмоциональной окраски. Важно отметить, что это самая распространённая и простая задача, которая может решаться ЕИ и без нейросетей.

Language Modeling (языковое моделирование) – задача предсказания вероятности последовательности слов в тексте.

Parsing (разбор) – анализ грамматической структуры предложения путем деления предложения на смысловые словосочетания. Parsing сейчас используется гораздо реже, так как его заменили более эффективные методы, такие как механизмы внимания, которые хорошо справляются с этой задачей.

Следовательно, в лингвистику нейросетей войдут следующие ключевые термины:

- обработка естественных языков (NLP) – направление, которое занимается взаимодействием между компьютерами и человеческим языком;
- корпус – набор текстовых данных, используемый для обучения нейросетевых моделей, например, корпус новостей или научных статей;
- токенизация – процесс деления текста на отдельные единицы (токены): слова, символы или предложения;
- эмбединги – векторное представление слов, позволяющее моделям работать с текстом в числовом формате;
- контекстуальные эмбединги – представление слов с учётом их контекста, широко используются моделями BERT и GPT.

Вышеприведенные термины формируют основу взаимодействия между нейросетями и естественным языком. Их знание важно для понимания и развития нового научного направления в языкознании, изучающего взаимоотношения ИИ и языка.

Таким образом, лингвистика нейросетей будет представлять собой новое и перспективное междисциплинарное направление, объединяющее достижения лингвистики, искусственного интеллекта и когнитивных наук. В данной области будут изучаться механизмы обработки, анализ и генерация текста с использованием нейронных сетей, а также поиск путей взаимодействия человека и машины в языковой коммуникации. Поскольку посредством нейросетей современная кибернетика пытается моделировать нейросети мозга человека, изучение языков в контексте лингвистики нейросетей также может помочь в изучении того, как человек понимает язык на уровне клеток мозга.

В статье были рассмотрены:

1. Исторический контекст развития и становления нейросетей, а также предпосылки возникновения данного научного направления на базе кибернетики, математического моделирования, компьютерной и корпусной лингвистики.

2. Роль нейросетей в современной лингвистике, а именно – как нейросети трансформируют традиционные подходы к обработке естественного языка.

3. Основные задачи лингвистики нейросетей, включая морфологический и синтаксический анализ, интерпретацию смыслов текста, моделирование многозначности, генерацию текста и распознавание речи.

4. Проблематика нейросетей, включающая в себя вопросы, связанные с предвзятостью данных, культурными различиями и недостаточной поддержкой редких языков, что требует дальнейшего изучения и проработки.

5. Современные архитектуры нейросетей для работы с текстом и ключевые термины лингвистики нейросетей.

6. Перспективы развития, среди которых выделяются создание мультимодальных моделей, развитие технологий для изучения редких языков, совершенствование методов генерации текста и расширение исследований в области когнитивных процессов.

Согласно проведенному исследованию, можно сделать вывод, что лингвистика нейросетей сформирует новый подход к изучению языка и взаимодействию человека с машинами, способствуя развитию как теоретических, так и прикладных аспектов современной науки. Она создаст прочную основу для дальнейших исследований и внедрения технологий искусственного интеллекта в различные сферы науки и общества и оформит новый терминологический и понятийный аппарат для современных исследований в области ИИ и ЕИ.

Библиографический список

- Гудфеллоу Я., Бенджио И., Курвилл А. *Глубокое обучение*. Москва: ДМК Пресс, 2018.
- Боярский К.К. *Введение в компьютерную лингвистику*: учебное пособие. Санкт-Петербург: НИУ ИТМО, 2013.
- Мамонтова В.В. Корпусная лингвистика в современной языковедческой парадигме. *Актуальные вопросы современной науки*. 2010; № 12: 230–238.
- Захаров В.П. *Корпусная лингвистика*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2005.
- Рогачев А.Ф., Мелихова Е.В. Разработка искусственных нейронных сетей со сверточными слоями для анализа ретроспективных данных интернет-контента. *Международный журнал прикладных наук и технологий INTEGRAL*. 2020; № 2-1: 20.
- Бурков А. *Машинное обучение без лишних слов*. Перевод с английского А. Киселева. Санкт-Петербург: Питер, 2020.
- Саттон Р.С., Барто Э.Дж. *Обучение с подкреплением: Введение*. Москва: ДМК Пресс, 2020.

References

- Gudfellow Ya., Bendzhio I., Kurvill' A. *Glubokoe obuchenie*. Moskva: DMK Press, 2018.
- Bojarskij K.K. *Vvedenie v komp'yuternuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Sankt-Peterburg: NIU ITMO, 2013.
- Mamontova V.V. Korpusnaya lingvistika v sovremennoj yazykovedcheskoj paradigme. *Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki*. 2010; № 12: 230-238.
- Zaharov V.P. *Korpusnaya lingvistika*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2005.
- Rogachev A.F., Melihova E.V. Razrabotka iskusstvennyh nejronnyh setej so svertochnymi sloyami dlya analiza retrospektivnyh dannyh internet-kontenta. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh nauk i tehnologii INTEGRAL*. 2020; № 2-1: 20.
- Burkov A. *Mashinnoe obuchenie bez lishnih slov*. Perevod s anglijskogo A. Kiseleva. Sankt-Peterburg: Piter, 2020.
- Sutton R.S., Barto E.Dzh. *Obuchenie s podkrepleniem: Vvedenie*. Moskva: DMK Press, 2020.

Статья поступила в редакцию 30.12.24

УДК 81'367.623:81'246.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-469-471

Moksheninova O.M., teacher of the highest category of Russian and Church Slavonic languages, Orenburg Orthodox Gymnasium n.a. St. Righteous John of Kronstadt (Orenburg, Russia), E-mail: olga-mihailovna0308@yandex.ru

FORMATION AND REPLENISHMENT OF FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELDS. The article studies the processes of formation and replenishment of functional-semantic fields based on the material of the Church Slavonic language. The aim of the study is to determine the way in which the elements of the functional-semantic field enter the area of its presentation, implementation in an utterance, and interaction with the elements of other fields. The focus is on the predicative, subject, attributive and adverbial cores, their structuring and interaction within the framework of various types of situations: temporal, aspectual, modal, possessive and locative. The research methods include the comparative-contrastive method and linguistic analysis of Church Slavonic texts reflecting the "projection onto speech". It is shown how grammatical forms are implemented in precedent texts, revealing their connection with the types of situations. In conclusion, the author offers for consideration utterances functioning in the corpus of precedent texts of the Church Slavonic language, where the action of grammatical forms is determined by various types of situations: temporal, aspectual, possessive and locative.

Key words: functional-semantic fields, field core (predicative, subject, attributive, adverbial), semasiology, Church Slavonic language, projection onto speech

О.М. Мокшенинова, учитель высшей категории русского и церковнославянского языков Оренбургской православной гимназии имени св. прав. Иоанна Кронштадтского, г. Оренбург, E-mail: olga-mihailovna0308@yandex.ru

СТАНОВЛЕНИЕ И ПОПОЛНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена исследованию процессов становления и пополнения функционально-семантических полей на материале церковнославянского языка. Целью исследования является определение способа выхода элементов функционально-семантического поля в область его презентации, реализации в высказывании, взаимодействия с элементами других полей. В центре внимания находятся предикативное, предметное, атрибутивное и обстоятельственное ядра, их структурирование и взаимодействие в рамках различных типов ситуаций: темпоральных, аспектуальных, модальных, посессивных и локативных. Методы исследования включают сравнительно-сопоставительный метод и лингвистический анализ церковнославянских текстов, отражающих «проекцию на речь». Показано, как грамматические формы реализуются в прецедентных текстах, обнаруживая их связь с типами ситуаций. В заключение автор предлагает для рассмотрения высказывания, функционирующие в корпусе прецедентных текстов церковнославянского языка высказывания, где действие грамматических форм определено различными типами ситуаций: темпоральных, аспектуальных, посессивных и локативных.

Ключевые слова: церковнославянский язык, функционально-семантические поля, ядро поля (предикативное, предметное, атрибутивное, обстоятельственное), семасиология, проекция на речь

В лингвистике значения и смыслы именуются планом содержания языка, или семантикой, что напрямую выводит к разделу языкознания – семасиологии, где слово представляет собой сложный комплекс отношений:

оно воспринимается как знак, оформленный комбинацией фонетического, предметного и смыслового содержания, обозначенного как семантический треугольник [1].

Актуальность исследования обусловлена значимостью изучения семантических полей в языкознании. **Семантическое поле** есть совокупность семантических единиц, связанных общим значением или концептом и объединяющим лексемы, которые выражают различные аспекты одного и того же понятия, образуя иерархическую структуру значений: центральные элементы наиболее точно отражают основной смысловой признак, а периферийные элементы имеют более узкие, или частные значения. Семантическое поле динамично, поскольку значения слов могут изменяться в зависимости от контекста, но его структура остается подчиненной общим закономерностям языка [2]. В центре исследования функционально-семантических полей (ФСП) расположена структура поля со свойственной ей иерархией элементов, отражающих взаимосвязанность и структурирование в системе языка. Для настоящего исследования актуальна мысль А.В. Бондарко о том, что функционально-семантические поля показывают проекцию на речь.

Цель исследования – определить, как элементы функционально-семантического поля выходят в область его презентации и реализации в высказывании, как осуществляется взаимодействие с элементами других полей, где их включенность в содержание высказываний, функционирование грамматических форм происходит в различных типах ситуаций (темпоральных, аспектуальных, модальных, посессивных, локативных). Все эти ситуации иллюстрируют проекцию на речь.

Задачи исследования, необходимые для достижения цели – описать моноцентрические и полицентрические группировки функционально-семантических полей, изучить механизмы пополнения ФСП и роль контекста и прагматических факторов в закреплении новых значений в церковнославянском языке, обосновать динамическую природу ФСП, охарактеризовать проекцию изученных ФСП на речевую практику с учетом темпоральных, аспектуальных, посессивных и локативных ситуаций.

Исследование проводится на базе церковнославянского языка. Материалом исследования явились основные тексты Священного Писания и гимнографические тексты (тропари, икосы, кондаки), которые используются во время богослужения.

Научная новизна: впервые в работе исследуется становление и пополнение функционально-семантических полей церковнославянского языка с целью наблюдения за материализацией единиц функционально-семантического поля в пределах высказывания и взаимодействием с единицами других полей согласно темпоральной, аспектуальной, модальной, посессивной или локативной ситуации.

Теоретическая значимость: исследование развивает теорию функционально-семантических полей, расширяя понимание их структуры, пополнения и взаимодействия на материале церковнославянского языка. Работа опирается на идеи отечественных и зарубежных лингвистов о динамике семантических полей, адаптируя их к специфике церковнославянского языка. Введение категорий, основанных на ситуационных типах (темпоральных, аспектуальных, модальных и др.), способствует более глубокому осмыслению механизмов функционирования языка. Оригинальный материал исследования позволяет изучить взаимодействие грамматических форм и их роль в создании значений, что важно для семасиологии, когнитивной лингвистики и исторической грамматики.

Практическая значимость результатов исследования заключается в проведенных наблюдениях за выходом единиц заданного поля в область их использования в речи, в исследовании их взаимодействия с единицами других полей в пределах содержания высказываний, в которых действие грамматических форм подчинено различным типам ситуаций: темпоральных, аспектуальных, модальных, посессивных и локативных.

Методы исследования: сравнительно-сопоставительный метод, метод лингвистического анализа, метод семантического поля, контекстуальный анализ и анализ ситуаций.

Изучение семантических полей представляет собой важное направление научных изысканий как для отечественных, так и для зарубежных лингвистов. Различные подходы исследователей к становлению и пополнению функционально-семантических полей мотивированы предположенностью слов сочетаться друг с другом заданным способом [1]. Так, лексико-семантический подход к изучению семантических полей М.М. Покровского содержит совместное употребление тематической группы, синонимии, а также морфологических связей [1]. Экстралингвистический подход И. Трира дифференцирует словесные поля на понятийные, выделяя поля с центральным понятием и зависящими от него (*ум, разум*) и лексические поля, основу которых составляет какое-то одно слово или его *семья слов* [3]. Ю.С. Степанов выделил ассоциативный тип лексико-семантических полей с обратным воздействием языка на сознание (*как хлопья снега, снег крошится*, влекут за собой группировки *хлопья – снег, крошка – хлеб*) [1]. Выделение *морфосемантических полей* – основание гнездового принципа П. Гиро, где слова группируются вокруг ядра [3]. По мысли О.М. Соколова, каждое такое ядро собирает вокруг себя несколько *морфосемантических центров со своим кругом аффиксальной валентности*. Так как данная работа, касающаяся лексико-семантических полей, обращена к теме их пополнения не только в русском языке, но и церковнославянском, особый интерес в пределах рассматриваемой проблемы представляют исследования морфологических центров О.М. Соколова, который акцентирует внимание на их старославянских и русских

основах с бинарными оппозициями *мороз – мраз, дерево – древо, город – град* и др. [3]. Очевидно, что в основе метода сопоставления семантических полей двух разных языков лежит сравнение их словарных единиц, демонстрирующих сходство и своеобразие. Природа семантического сходства и близости значений поля отражена в работах Ф.П. Филина [4]. Так или иначе, дифференциация *семантических классов слов* (в состав входят фразеологизмы) и *семантических полей* (содержит слова, фразеологизмы и грамматические средства языка) осуществляется с практической точки зрения. Как отмечает Л.М. Васильев, план выражения *лексико-грамматических полей* может быть представлен как лексическими, в том числе словообразовательными, так и грамматическими средствами, в этом и заключается их отличие от *лексических полей* [2]. Исследования функционально-семантических полей как языковых группировок с присущими им особенностями принадлежат А.В. Бондарко, который на материале русского языка выделил четыре группировки *функционально-семантических полей*, или *макрополей* [5].

Первая группировка *функционально-семантических полей* в исследовании А.В. Бондарко – это поля с *предикативным ядром* – «доминантой семантики данного поля» [5] (комплексы *полей аспектуальности, модальности, темпоральности и другие*); ко второй группировке относятся поля с *предметным (субъектно-объектным) ядром (поля субъектности/объектности и определенности/неопределенности)*; в третьей группировке находятся поля с *атрибутивным ядром (поля качественности, количественности, компаративности, посессивности)*; в четвертой группировке – поля с *обстоятельственным ядром (поля обусловленности и локативности)* [6].

Функционально-семантические поля, или *макрополя* находятся в подчинении у системы языка, т. е. морфологические категории (например, вид, время) организованы в рамках макрополей, которые являются элементами общей системы языка. Эти макрополя подчиняются общим принципам функциональной грамматики, где каждая категория играет свою роль в организации целостного языкового механизма. Центральные элементы ФСП (основные категории) выполняют ключевые функции в языке, а периферийные элементы отражают более контекстно зависимые значения. В этом заключается подчиненность поля системе языка: оно не автономно, а связано с другими компонентами языковой структуры [6].

ФСП могут быть как моноцентрическими, так и полицентрическими. Моноцентрические поля имеют четкую иерархию с одним доминирующим значением, которое организует структуру поля. В противоположность им полицентрические поля характеризуются отсутствием одного доминантного центра, и несколько грамматических значений могут играть центральные роли. Как моно-, так и полицентрические поля отражают разные способы организации грамматических категорий в языке, что является основой функционально-семантического подхода.

Примером моноцентрического поля служит *поле темпоральности*, которое рассматривается в рамках функциональной грамматики. Так, *настоящее время* (как грамматическая категория) выступает в качестве центрального элемента поля, вокруг которого организуются временные формы (прошедшего и будущего). Настоящее время – наиболее нейтральное и частотное: связанное с моментом речи, оно служит отправной точкой для выражения временных отношений. Прошедшее и будущее время занимают периферийные позиции по отношению к центральному элементу – настоящему, формируя таким образом моноцентрическое поле.

Совершенный и несовершенный вид глагола образуют полицентрическую структуру поля аспектуальности, поскольку оба вида играют ключевую роль в выражении аспектуальных значений. Эти категории не подчиняются единому центру, а взаимодействуют на равных, создавая сложную систему взаимодействующих значений.

В работах А.В. Бондарко процесс *становления и пополнения группировок функционально-семантических полей (ФСП)* описывается как динамический и эволюционный процесс, происходящий в рамках системы языка. Он подчеркивает, что функционально-семантические поля формируются не статично, а изменяются под воздействием различных факторов, таких как изменения в языке, использование новых языковых средств и расширение семантических возможностей [7].

Идея *становления и пополнения группировок функционально-семантических полей* лучше отражается в *полицентрических полях*, поскольку они предполагают наличие нескольких равнозначных центров, вокруг которых могут развиваться новые элементы и группировки. На их примерах лучше видны процессы взаимодействия между различными категориями и уровнями языка и более точно отражают динамический процесс становления и пополнения функционально-семантических полей благодаря своей многоцентрической природе и способности интегрировать новые элементы [7]. В соответствии с поставленной целью рассмотрены типы *категориальных ситуаций: темпоральные, аспектуальные, модальные, посессивные и локативные*. Концепция *категориальных ситуаций* является ключевой в теории функциональной грамматики А.В. Бондарко [7]. Эти ситуации рассматриваются как типовые содержательные структуры, выражаемые в высказываниях, каждая из них соотносится с определенными грамматическими и семантическими категориями языка, говорящими о моменте речи, указывающим на внеязыковой момент как элемент объективного времени и свидетельствующим о грамматическом моменте речи, соотносимым с реальным

моментом речи, где устанавливается время действия, направленное на момент высказывания или на любой другой момент внеязыкового времени [5].

На основе изучения прецедентных текстов церковнославянского языка выявлены примеры полицентрических ФСП. Так, макрополе с *предикативным ядром* представлено комплексами *полей аспектualityности и модальности*. В данной работе предлагается к рассмотрению поле аспектualityности, которое является семантическим категориальным признаком, отражающим характер протекания и распределения действия во времени [7], где сфера действия глагольного предиката актуализируется в роли центра аспектualityного значения, а выход аспектualityности за пределы действия предиката дает характеристику не только предикату, но и всему высказыванию в целом. Данная характеристика касается прежде всего предиката и «предикатного центра» (предикат и детерминирующие его элементы).

Подобные «аспектуальные ситуации», содержательно представленные на уровне высказывания, в церковнославянском языке выражаются, в том числе, и *перфектными ситуациями* [8; 6]. Форма *перфекта* описывает действия, заключающие в себе отношения предшествования, но важные для настоящего времени (РЯЗУМѢЛЪ БЫ). Это очевидное или совершенное время: в большей степени перфект сходен по значению с аористом [9; 10].

Понятно, что перфект (действительное причастие прошедшего времени и форма настоящего времени глагола быти) в своей проекции на речь актуализирует прошедшее время в контексте настоящего времени: ЗЛАТАА ВЛАДИМЫЦА БЫЛА БЫ, ОНЫ БО БО ОУТРОБѢ ТВОЕЙ ВЕСЕЛСА, СЛОВО О ДАХ СТА, И ЧЕЛОВѢЧЕСКИЯ ЗНАКОМЪ ЕА ТВОЕ ВЪДѢСА, БОРОДИТЕЛЬНИЦЕ ЧТАА (Минея, 8 сентября, богородичен). Очевидно, средством выражения категории *аспектуальности* для русского и других славянских языков является *категория вида*, а формы *перфекта* включают элевое причастие или совершенного, или несовершенного вида. Ср. ТЫ БѢ БАННА РОДНАА ДѢО ПРЕДАВНО: ТЫ БѢСТВО ОВНОВЛА БЫ РЖЕОМЪ ТВОИМЪ, МАРИЕ: ТЫ БУ РАЗРѢШЛА БЫ ПЕРВОРОДНЫМЪ ВЛАДѢМЪ, БОРОДИТЕЛЬНИЦЕ ЧТАА (Минея, 8 сентября, богородичен); ЮАНИА ОУБѢ КРЕСТИНА БѢТЪ БОДОЮ, БЫ ЖЕ НАМАТЕ КРЕСТИТСА ДХОМЪ СТЫМЪ (Деян. 1:5). Как видно, именно в речи, в конкретном ее выражении отображен внеязыковой момент как элемент объективного времени, связанный с постоянно движущимся моментом речи, и грамматический момент как элемент системы языка, заключенный в языковой форме времени.

Поле *поссесивности* (ФСП с *атрибутивным ядром*), являясь «бикультурным концептом» [8], выражено двумя центрами: атрибутивным и предикативным. *Атрибутивный центр* качественности – основной, в церковнославянском языке он представлен конструкциями с притяжательными прилагательными на -ѣи, притяжательными местоимениями (мой, твой) и падежными формами существительных: ГЛЮ ВЛАДЪ: ПЕ ЕХОДАН ДВЕРЬМЪ БО ДВОРЪ ОУЧИН, ПО ПРЕДАЗА ИПУДѢ, ТОЙ ТАТЪ БѢТЪ И РАЗБОЙНИКЪ (Ин. 10:1); ПРЕЧТОЕ ТВОЕ РЖЕО, ДѢО НЕПОРОШАА, ПЕСКАЗАШОЕ И ЗАЧѢТѢ, ПЕНЗЛАГОМЪ И РОЖДЕШЕ ТВОЕ, ПЕЧЕТО НЕПЕЧЕТНАА: БѢ БО БѢ БѢСЪ ЕА МА (ВЪДѢВІСА (Минея, 8 сентября, ирмос); БЫСТЬ ЧРѢВО ТВОЕ САНЦА ПОСИЛО: ПРЕБЫСТЬ ЧИСТОТА ТВОА ЯКОЖЕ ПРЕЖДЕ ПЕРЕДИНАА, ДѢО: ХРТОСА БО САНЦЕ, ЯКО О ЧЕРТОГА ЖЕННАА, ЯВІСА ИЗЪ ТВОЕ (Минея, 8 сентября, богородичен).

Четвертая группа моноцентрических ФСП с *обстоятельственным ядром* (локативность) проявлена комплексом полей обусловленности: причины и цели, условия, уступки и следствия. Семантика обусловленности и локативности характеризуется обстоятельным признаком предиката. Пространственные отношения в церковнославянском языке оформлены как именные локативные

группы с предлогами и без предлогов – ЕА ЦЕРКОВЬ, ИЗ ЧРѢВА; глаголы – ПРЕБЫШАЕ, ТЕЩІ; наречия – ПЕРЕДИ, ВНУТРИ, ЗАТѢ; прилагательные – ГАЛЛЕВІИ, ЕА ГОРНАА; сложноподчиненные предложения с придаточным обстоятельством места: ЯЗ ПОСЛАХА БЫ ЖАТИ, ПДѢЖЕ БЫ ПЕ ТРѢДН-СТЕСА (Ин. 4:38); Я ПА КАМЕНЕ СЕАШОЕ: СЕ БѢТЪ СЛЫШАИ СЛОВО И ЯВІЕ ЕА РАДОСТІЮ ПРИМАЕТА Б (Мф. 13:20).

Далее проанализированы отдельные примеры выраженности в речи полей обусловленности. Поле причины представлено дательным с неопределенным наклонением и союзным средством *заче* имеет значение причинного придаточного предложения [9]: И ПОЛОЖИ ЕГО ЕА НАСЛЕХА: ЗАЧЕ ПЕ БѢ НАМЪ ЛѢСТА БО ОБИТЕЛИ (Лк. 2); И БЛАЖЕННА БѢРОВАШАА, ЯКО БУДЕТА СОВЕРШЕШЕ ГЛАГОЛАШЫМЪ БИ О ГДА (Лк. 1:45) – пример поля с причинно-следственными отношениями.

В соответствии с поставленной целью и задачами были рассмотрены функционально-семантические поля, структурно представленные двумя основными типами: моноцентрическими и полицентрическими, с точки зрения четырех группировок применительно к церковнославянскому языку.

В отношении становления и пополнения группировок ФСП можно сделать вывод: церковнославянский язык сегодня обогащается новыми гимнографическими текстами, поэтому его поля постоянно расширяются, а их природа усложняется. Изученные процессы свидетельствуют о динамической сути ФСП, пополнение которых возможно через взаимодействие категорий языка. Так, категория аспектualityности расширяется за счет взаимодействия с категорией вида. Это приводит к более сложной организации поля и появлению новых группировок значений.

Изменения в иерархии центральных и периферийных элементов поля также служат пополнению полей. Центральные элементы поля более устойчивы и стабильны, тогда как периферийные подвержены изменениям, что и является основой для пополнения поля.

Одним из ключевых аспектов пополнения полей являются контекст и прагматические факторы: появление новых значений способствует закреплению в языке через контекстуальные использования. Так, новые временные или аспектualityные значения могут развиваться в зависимости от того, как они употребляются в различных ситуациях, результатом чего является пополнение поля новыми элементами. Наблюдение за макрополями церковнославянского языка не только способствует расширению языковой картины мира, но и помогает грамотно осуществлять проекцию на речь согласно ситуации – темпоральной, аспектualityной, поссесивной и локативной.

Для дальнейшего изучения функционально-семантических полей на материале церковнославянского языка перспективными направлениями представляются исследования взаимосвязей между аспектualityностью, временными значениями, категорией вида и другими языковыми категориями, что позволит выявить новые механизмы формирования и пополнения функционально-семантических полей; анализ изменений в периферийных элементах полей в контексте их взаимодействия с центральными элементами; изучение влияния контекста и прагматических факторов на закрепление новых значений в языке.

Статья может быть полезной для лингвистов, изучающих функционально-семантические поля, категориальную грамматику и историческую эволюцию языков, для преподавателей и студентов, переводчиков и редакторов богослужебных текстов, а также для всех, кто заинтересован в изучении динамических процессов, происходящих в церковнославянском языке, и их связи с развитием современной языковой картины мира.

Библиографический список

1. Степанов Ю.С. *Основы общего языкознания*. Москва: Просвещение, 1975.
2. Васильев О.М. *Современная лингвистическая семантика*. Москва: Высшая школа, 1990.
3. Соколов О.М. Опыт использования матрицы при изучении морфо-семантических полей. *Вопросы языкознания и сибирской диалектологии*. 1972: 122–137.
4. Филин Ф.П. *Очерки по истории языкознания*. Москва: Наука, 1982.
5. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий и аспектологические исследования. Москва: Языки славянской культуры, 2005.
6. Бондарко А.В. Теория функциональной грамматики: Введение. Аспектualityность. Временная локализованность. Таксис. Ленинград: Наука, 1987.
7. Бондарко А.В. Принципы функциональной грамматики и вопросы аспектологии. Ленинград: Наука, 1987.
8. Милованова М.В. Понятие поссесивности: проблемы определения и структуры. *Вестник ВолГУ. Серия 2*. 2007; Выпуск 6: 95–102.
9. Алипий (Гаманович), иеромон. *Грамматика церковнославянского языка*. Москва: Художественная литература, 1991.
10. Вежицкая А. Языковая картина мира как особый способ репрезентации образа мира в сознании человека. *Вопросы языкознания*. 2000; № 6. 33–38.

References

1. Stepanov Yu.S. *Osnovy obshchego yazykoznaniya*. Moskva: Prosveschenie, 1975.
2. Vasil'ev O.M. *Sovremennaya lingvisticheskaya semantika*. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
3. Sokolov O.M. Opyt ispol'zovaniya matritsy pri izuchenii morfo-semanticheskikh polej. *Voprosy yazykoznaniya i sibirskoy dialektologii*. 1972: 122–137.
4. Filin F.P. *Ocherki po istorii yazykoznaniya*. Moskva: Nauka, 1982.
5. Bondarko A.V. Teoriya morfoloicheskikh kategorij i aspektologicheskie issledovaniya. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2005.
6. Bondarko A.V. Teoriya funkcional'noj grammatiki: Vvedenie. Aspektual'nost'. Vremennaya lokalizovannost'. Taksis. Leningrad: Nauka, 1987.
7. Bondarko A.V. Principy funkcional'noj grammatiki i voprosy aspektologii. Leningrad: Nauka, 1987.
8. Milovanova M.V. Ponyatie posessivnosti: problemy opredeleniya i struktury. *Vestnik VolGU. Seriya 2*. 2007; Vypusk 6: 95–102.
9. Alipij (Gamanovich), ieromon. *Grammatika cerkovnoslavyanskogo yazyka*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1991.
10. Vezhickaya A. Yazykovaya kartina mira kak osobyj sposob reprezentacii obraza mira v soznanii cheloveka. *Voprosy yazykoznaniya*. 2000; № 6. 33–38.

Статья поступила в редакцию 28.11.24

Ouyang Yuemao, postgraduate, Institute of the Russian Language of Heilongjiang University (Harbin, China); senior teacher, Institute of Foreign Languages of Guizhou Normal University (Guiyang, China), E-mail: 491848930@qq.com

FATE IN NARRATIVE PERSPECTIVE (ON THE MATERIAL OF I. TURGENEV'S STORY "A QUIET SPOT"). The article examines the narrative perspective in I.S. Turgenev's novella "A Quiet Spot", written in 1854. This work touches upon the scene of female suicide, which lends it a distinct dramatic depth. At first glance, the fate of the protagonist, Maria, resembles that of other female characters in Turgenev's works, centered on tragic love. However, her act of deliberately drowning herself sets her apart from other heroines, making Maria one of the few female suicides in Turgenev's oeuvre and granting her a unique place in his literary legacy. Turgenev employs a narrative strategy characterized by the separation of the observer and the narrator. This approach enriches the narrative structure of the novella and allows for a deeper exploration of the complex relationships between characters, as well as the subtle psychological transformations they undergo, thereby conveying the author's position. By alternating and intertwining various narrative perspectives – omniscient perspective, limited perspective of characters, and camera-type external perspective – Turgenev not only implies the heroine's fate but also reflects his views on the position of women, the specific nature of love, morality, and Russian society.

Key words: narrative perspective, Ivan Turgenev, "Lull", suicide, view on position of women, nature of love, morality, Russian society

Оуян Юэмао, аспирант, Институт русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Харбин, ст. преп., Институт иностранных языков Гуйчжоуского педагогического университета, г. Гуйян, E-mail: 491848930@qq.com

СУДЬБА В НАРРАТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ И. ТУРГЕНЕВА «ЗАТИШЬЕ»)

В данной статье рассматривается нарративная перспектива повести И. Тургенева «Затишье», созданной в 1854 году. Это произведение отражает сцену женского самоубийства, что и придаёт ему особую драматическую глубину. На первый взгляд, судьба главной героини Марьи, как и других женских образов у И. Тургенева, связана с трагической любовью. Однако её поступок – добровольное погружение в озеро – отличает её от остальных героинь, делая Марью одной из немногих женщин-самоубийц в творчестве писателя и придавая её образу уникальное место в его литературном наследии. В «Затишье» И. Тургенев прибегает к использованию множественной нарративной перспективы, чётко разделяя функции наблюдателя и повествователя. Такой подход не только обогащает повествовательную структуру повести, но и позволяет более глубоко раскрыть сложные взаимоотношения между персонажами, а также тонкие психологические изменения, происходящие с героями, передавая авторское отношение. Через чередование и переплетение различных нарративных перспектив – всеведущей перспективы повествователя, ограниченной перспективы персонажа и внешней перспективы камеры – И. Тургенев не только подсказывает судьбу героини, но и раскрывает свои взгляды на положение женщины, размышляет о природе любви, морали и русском обществе.

Ключевые слова: нарративная перспектива, Иван Тургенев, «Затишье», самоубийство, взгляд на положения женщины, природа любви, мораль, русское общество

Будучи всемирно известным мастером описания женского образа, И. Тургенев создал в своих произведениях ряд возвышенных и святых, безудержных и дерзких женских фигур. К сожалению, «тургеневские девушки» всегда пропускают счастливую любовь, а их судьба полна трагизма. В повести «Затишье», написанной в 1854 году, героиня Марья даже покончила жизнь самоубийством. Это первое произведение после «Бедной Лизы» в русской литературе, касающееся проблемы женского самоубийства. Литературовед Д.П. Мирский сравнивает его с таким романом, как «Отцы и дети», утверждая, что в этом произведении «чисто тургеневская, трагическая, поэтическая деревенская атмосфера достигает своей кульминации, и богатство обертонов, определяющих характеры, превосходит все, когда-либо им написанное. Это выходит за рамки литературы, поднимается до поэзии – не по красоте отдельных слов и частей, но по чистой силе внушения и насыщенной значимости» [1, с. 337]. «Внушение и насыщенная значимость» в рецензии – это то, чем характеризуется И. Тургенев – «скрытый психологизм», то есть раскрытие внутренней психологии персонажа на основе его внешнего портрета, деталей его движений, его слов и выражений и т. д. или внешнего представления. В «Затишье» И. Тургенев задает несколько нарративных перспектив, в том числе всеведущая перспектива доминирует во всём тексте, перемежаясь с ограниченной перспективой персонажей и внешней перспективой [2, с. 95–96], что и играет важную роль в максимальном использовании «силы внушения и насыщенной значимости», обогащении подтекста метафоры. Самоубийство Марьи выходит за пределы личного переживания, затрагивая более масштабную социальную проблему.

Актуальность данного исследования заключается в том, что повесть И. Тургенева «Затишье», являясь одним из ранних произведений русской литературы, затрагивающих тему женского самоубийства, предлагает уникальный взгляд на судьбу женщины и социальную действительность. Анализ многослойной нарративной перспективы произведения позволяет выявить способы построения судеб персонажей, осмысления трагической любви и социальной критики, что обогащает исследование нарратологии И. Тургенева.

Целью данного исследования является анализ нарративной перспективы в повести И. Тургенева «Затишье» для выявления того, как повествователь формирует судьбы персонажей, отражает социальную критику и передает авторские идеи. Исследование направлено на углубленное понимание взглядов И. Тургенева на социальное положение женщины, его представлений о любви и размышлений о русском обществе.

Для достижения этой цели поставлены следующие задачи:

1. Определить типы нарративной перспективы в повести «Затишье» и их функции.
2. Рассмотреть взаимоотношения между нарративными перспективами, образами персонажей и отношением писателя к ним.
3. Выявить авторское отношение, передаваемое через различные нарративные перспективы.

Новизна заключается в том, что в данном исследовании впервые проводится анализ нарративной перспективы на материале повести «Затишье» и взаимоотношений между нарративными перспективами и судьбами персонажей в нём и в других произведениях И. Тургенева.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследование демонстрирует новый подход к изучению взаимодействия нарративных перспектив и авторских интенций в произведениях И. Тургенева.

Практическая значимость работы заключается в том, что выводы работы способствуют углубленному пониманию творческого метода И. Тургенева и восприятию его творчества.

Всеведущая перспектива обычно означает, что повествователь находится за пределами повествования, и «его (повествователя) можно рассматривать как представителя автора» [2, с. 213]. Всеведущая перспектива позволяет повествователю порой осмотреть всю сложную ситуацию в целом, а порой всмотреться в психологическое сознание конкретных персонажей, словно Бог знает все. Это дополняет «скрытый психологизм». Ограниченная перспектива персонажей отличается тем, что внешний мир изображается через восприятие определённого персонажа в повествовании, а повествование осуществляется в форме его личного опыта. Такой подход значительно усиливает достоверность повествования, сокращает нарративную дистанцию между читателем и персонажем, придавая произведению реалистичность и выразительность. Кроме того, через эту перспективу повествователю становится проще проникнуть во внутренний мир персонажа, подробно описать его психологические переживания и показать влияние событий на его личность. Внешняя перспектива камеры позволяет фиксировать события более объективно и спокойно, делая отношение писателя незаметным и оставляя читателям больше пространства для воображения и восприятия. В этом произведении сочетание и смена нескольких нарративных перспектив не только предсказывают судьбы героев, но и создают более многогранные возможности для выражения идейного замысла и эстетического содержания произведения.

Астахов в многослойных перспективах

В «Затишье» три главных героя: Владимир Сергеевич Астахов – посторонний, Пётр Алексеевич Веретьев – герой любовной истории в усадьбе и Марья Павловна – главная героиня. Среди них Астахов является основным наблюдателем в произведении, и всеведущий повествователь рассказывает о людях и событиях в усадьбе в основном с его перспективы. Наблюдая за другими, Астахов также находится в позиции наблюдаемого, а его наблюдатель – всеведущий повествователь, который находится во всеведущей перспективе. Астахову посвящены три части в тексте: экспозиция, когда знакомятся персонажи усадьбы; кульминация, когда Марья кончает жизнь самоубийством; и, конец, когда через восемь лет Астахов случайно встречает Веретьева.

В начальной части произведения всеведущий повествователь описывает сцену, в которой Астахов занимается делами поместья. Повествователь высту-

пает в роли наблюдателя, охватывающего всю картину. Он начинает с указания обстоятельств места, помещая их в начало первого предложения и используя форму несогласованного определения в родительном падеже, постепенно расширяет фокус – от комнаты до целой губернии. Затем перспектива резко сужается и возвращается к комнате, где она фиксируется на узком деревянном стуле у старого стола, а, в конце концов, сосредотачивается на молодом человеке, проверяющем счета. Быстрая смена между обширным социальным пространством и тесным личным пространством создаёт мощный эффект контраста:

В довольно большой, недавно выбеленной **комнате** господского флигеля, в **деревне** Сасове, **-го уезда, Т... В губернии**, сидел за старым покоробленным **столиком**, на **деревянном узком стуле** молодой человек в пальто и рассматривал счета [3, с. 380].

В отличие от беглого описания социального пространства, повествователь далее в мельчайших подробностях изображает обстановку дома, противопоставляя материальные устремления эгоцентричному духовному миру молодого человека. Затем повествователь переходит на перспективу персонажа, где он смотрит на гостей глазами «джентльмена» Астахова. Это радужные соседи-помещики в глухой деревне, на самом деле замкнутые и консервативные люди, гордящиеся своей просвещенностью и порядочностью. Помещики напоминают гогелевского Манилова. Когда они у Астахова в гостях, повествователь использует много прямой речи, чтобы передать диалог между ними, но в один из ответов Астахова неожиданно вставляется косвенная речь

«— Честь имею рекомендоваться – ближайший ваш сосед и даже родственник, Ипатов, Михайло Николаич. Давно желал иметь удовольствие с вами познакомиться. Надеюсь, что не обеспокоил.

Владимир Сергеевич ответил, что он очень рад и сам желал... и что беспокойства никакого нет и не угодно ли сестре... чаю выкушать.

— А этот дворянин, – продолжал старичок, выслушав с приветной улыбкой недомолвленные речи Владимира Сергеевича и протянув руки в направлении господина во фраке... [3, с. 382].

В рамках повествования всеведущего повествователя косвенная речь как модель дискурса лишается эмоциональной окраски и характерных речевых особенностей говорящего, представляет собой спокойный, объективный и стандартный стиль изложения. Этот стиль сильно контрастирует с любезным отношением посетителя, передавая психологическую дистанцию между хозяином и гостями. Кроме того, использование многоточий в косвенной речи, контрастируя с подробными любезностями в прямой речи посетителя, передает пренебрежительное и нетерпеливое отношение хозяина к общению, создавая образ Астахова, кто на поверхности соблюдает основные правила вежливости, но на самом деле проявляет пренебрежение к посетителям.

В качестве петербургского джентльмена и самого высокопоставленного персонажа в усадьбе Астахов с момента своего появления окружен слугами и обхаживается местным дворянством. Он вполне естественно рассматривает всех людей в поместье с высокомерной позиции сверху, и лишь всеведущий повествователь, находящийся вне рассказа, способен оценивать его. Внешняя перспектива повествователя и внутренняя перспектива персонажа дополняют друг друга, создавая образ персонажа, который, с одной стороны, выглядит и считает себя образованным человеком, а с другой – в неведении оказывается безжалостно разоблаченным повествователем перед читателем. Двойная перспектива создает скрытое общение между всеведущим повествователем и читателем, позволяя читателю точно распознать лицемерие персонажа и воспринять скрытую насмешку повествователя.

Когда появляется героиня Марья, нарративная перспектива переходит от всеведущей внешней перспективы к ограниченной перспективе Астахова, позволяя читателю проследить за тем, как Астахов переживает резкие эмоциональные взлеты и падения. Неоднократно присматриваясь к Марье, Астахов удивляется ее красоте, начинает интересоваться ей, но встречает холодный прием; он пытается продолжить разговор за обедом, «однако без особенного успеха» [3, с. 393]. В этот момент внезапно появляется Надя, которая ненароком обращает внимание Астахова на любовь Марьи к ее брату Веретьеву, и Астахов сразу же устремляет свое внимание на Надю, заводит с ней двусмысленные разговоры. В конце он оказывается в неловком положении, когда Марья ставит под сомнение его художественный вкус.

Внутренняя перспектива Астахова ярко демонстрирует психологическое состояние надменного городского джентльмена, который теряет самообладание, столкнувшись с тем, что его предположения не пользуются должным вниманием и восхищением. В то же время всеведущая перспектива глубоко символически противопоставляет волнения Астахова спокойствию Марьи, выставляя их на всеобщее обозрение. Через внутреннюю перспективу Астахов представляет себя как человека благородного происхождения, обладающего выдающимися способностями и вкусом, а Марья кажется ему нелепой, её жизнь – скучной и лишённой интереса. А через всеведущую перспективу повествователя уверенность Астахова оказывается поверхностной и пустой; она является лишь его внешней реакцией на современные социальные нормы, а не результатом его внутреннего самосознания как субъекта. Напротив, личность Марьи гармонична и естественна, её отказ от следования внешним социальным порядкам и следование внутренним импульсам и природе создают её самостоятельную сущность. Двойная перспектива, представленная в тексте, демонстрирует напряжённый контраст

между внешним миром персонажей и их духовным миром, где вульгарность и наивность Астахова и естественность и инклюзивность Марьи становятся само собой очевидными.

Во вступительной части И. Тургенев с помощью всеведущей перспективы повествователя и внутренней перспективы персонажа демонстрирует эгоистическую идеологию, равнодушие к среднему и низшему классу, лицемерно-рафинированную поверхность и пустой развращенный духовный мир «джентльмена», представленного в образе Астахова, и устанавливает его роль в самоубийстве Марьи – равнодушного постороннего и бессознательного соучастника. Равнодушие и лицемерие, с которым свободно и прекрасно живут такие люди, как Астахов, служат контрастным фоном для эмоциональной и нравственной дилеммы, в которую попадает Марья из-за своей искренности. Это усиливает чувство изоляции Марьи как в ее личном эмоциональном, так и в социальном контексте, подчёркивая неизбежность ее трагического конца.

Описывая сцену самоубийства Марьи, И. Тургенев намеренно устраняет оценочное суждение и интерпретацию со стороны всеведущего повествователя, превращая нарративную перспективу в более отстранённую внешнюю перспективу камеры, «как зритель в театре или видеокамера, объективно наблюдающая и фиксирующая слова и поступки героев» [2, с. 95]. Такой подход не только позволяет читателю сосредоточить всё своё внимание на действиях и словах персонажей, но и вызывает чувство неуместной бесстрастности, побуждая размышления о мотивах поведения героини. Сначала камера фокусируется на Астахове: в полночь его разбудила «беготня, поднявшаяся в доме» [3, с. 444], затем он слышал «смятенные голоса, восклицания, торопливые шаги, двери хлопали». После чего раздался женский плач, крики поднялись в саду, а отдалённые крики отозвались ещё дальше. Тогда он «бросился к окну», «подождал быстро к двери» и, узнав, что Марья бросилась в воду, вернулся в свою комнату, «кое-как надел сапоги, накинул шинель на плечи и пустился», чтобы продолжить наблюдение. В доме остались только девочки. Наконец, Астахов вышел из дома и «побежал на крик». Потом Астахов и остальные «бросились к Марье Павловне, подняли её, понесли на руках домой, тотчас раздели, начали откачивать и согрывать» [3, с. 444–446]. На следующий день Астахов, соблюдая приличия, простился с покойной и вышел.

В приведенном эпизоде И. Тургенев не раскрывает никаких психологических переживаний героя. Возможно, герой был настолько ошеломлен внезапной трагедией посреди ночи, что не смог вовремя отреагировать. Однако более вероятно, что в этой неожиданной ситуации персонаж не успел скрыться за привычной маской, что позволило его подсознанию диктовать поведение. Астахов, например, не воспринимает соседей по имени (включая Марью) как равных себе личностей. Именно поэтому, начиная от момента, когда он услышал шум, и заканчивая участием в прощальной церемонии, его внутренний мир остается равнодушным к происходящему. Для Астахова, человека расчетливого и самовлюбленного, претендующего на звание «джентльмена» [3, с. 386], такое толкование представляется более убедительным. Судя по тому, что зафиксировала «камера», Астахов не проявлял инициативу и практически не участвовал в спасении. Как и Гамлет глазами И. Тургенева, Астахов представляет собой «анализ прежде всего и эгоизм, а потому безверье. Он весь живет для самого себя, он эгоист; но верить в себя даже эгоист не может; верить можно только в то, что вне нас и над нами» [4, с. 333]. Основываясь на изложенных принципах поведения, после того как он наблюдал за развитием событий и взвешивал все плюсы и минусы, Астахов выбрал позицию «плыть по течению», с трудом присоединившись к спасательной операции, а на следующий день поспешно покинул место происшествия, тем самым подчеркивая своё благородное происхождение, моральную безупречность и непричастность к этому событию. Таким образом, даже столкнувшись с таким шокирующим и трагическим происшествием, Астахов продолжал думать только о том, как сохранить свой имидж, чтобы в будущем жениться на «выгодной» [3, с. 386] для него женщине. Отчуждённый внешний взгляд «камеры» отражает эмоциональную дистанцию между персонажами, усиливая восприятие Астахова как воплощения холодности и лицемерия, выявляя духовные особенности общества, которое он представляет. Это также подтверждает неизбежность трагической смерти Марьи с точки зрения социально-культурного контекста.

Всеведущий повествователь подробно описывает внешность и поведение Астахова, когда тот встречает Веретьева на улицах Петербурга восемь лет спустя. Брак, который «именно так, как (Астахов) всегда желал» [3, с. 447], позволяет Астахову подняться по социальной лестнице, стать зятем знатной семьи и вести себя на людях всё более соответствующе своему положению. В глазах всеведущего повествователя Астахов потрясен и даже недоволен, а также презирает «выходку» Веретьева, но не испытывает ни сожаления, ни симпатии и стремится поскорее избежать продолжения этой встречи, которая «озадачила» его.

Как во внутренней перспективе персонажа Астахова, так и во внешней перспективе всеведущего повествователя не прослеживается никакой заботы Астахова о русском обществе и человеке, как это проявлялось в мгновенном прозорливом просветлении Онегина, глубоком самоанализе Печорина, самопожертвовании Рудина, доброте и мягкости Обломова. В смешанном использовании различных перспектив всеведущая перспектива играет ведущую роль, и через речь повествователя Тургенев тонко и скрыто выражает своё отношение к Астахову. Когда Астахов, наполненный чувством превосходства современного «джентльмена», снисходительно наблюдает за всеми в поместье, всеведущий повествователь, в свою очередь, высокомерно оценивает его. Внутренняя пер-

спектива Астахова выявляет его презрение и отчужденность. Эта перспектива является также намеком на преобладание эгоизма в российском высшем обществе того времени и застой моральных ценностей. Такое построение придает нарративной перспективе более широкий социальный смысл. В сочетании с насмешливо-презрительным отношением повествователя к наблюдателю оно отражает разрозненность русского общества, что особенно заметно через концепцию «смотреть и быть смотренным», и служит выражением критики Тургенева в адрес таких людей, как Астахов. Внешняя перспектива «камеры», лишенная этических оценок и эмоциональной окраски, передает самый напряженный эпизод произведения. Печальная сцена самоубийства Марьи ярко контрастирует с отстраненным и холодным тоном повествователя, а также с безучастной реакцией Астахова, что подчеркивает трагичность события: утрата жизни одного представляется как пылинки в потоке истории, не способная вызвать даже малейшее сочувствие. Этот контраст еще сильнее акцентирует отчаяние в поступке Марьи, а роль холодного наблюдателя в образе Астахова усиливает неизбежный трагический оттенок ее судьбы.

Веретев во всеведущей перспективе

В процессе повествования о Веретеве И. Тургенев использует всеведущую нарративную перспективу с самого момента его появления в тексте и до последнего выхода. Эта перспектива позволяет писателю не только представить образ молодого офицера, находящегося в центре внимания, но и раскрыть скрытое от окружающих моральное и духовное разложение его внутреннего мира.

При введении персонажа Веретева повествователь представляет его как центр внимания в усадьбе, как объект восхищения и почтения. Повествователь обращает особое внимание на контраст в отношении окружающих к Веретеву: все восхищаются этим энергичным молодым офицером, по его приказу, несмотря на дождь, с энтузиазмом поют хором. «Обменявшись с новым знакомым обычными приветствиями» [3, с. 408], Астахов отказался от приглашения Нади присоединиться к пению; Марья ни разу не взглянула на Астахова, а всё время сосредоточена на Веретеве. Когда все начинают петь с энтузиазмом, всеведущий повествователь внезапно переводит фокус внимания на неожиданный лишний. Это мгновенное смещение наблюдаемого объекта прерывает радостную атмосферу. Оно омрачает восприятие персонажа и дальнейшее развитие сюжета, создавая ощущение недовольства всеведущего повествователя – выступающего в роли «Бога» произведения – и предупреждения для окружающих. И действительно, вскоре Веретев совершает нелепые и легкомысленные поступки, которые вызывают у Марьи, высоко ценящей моральные принципы, глубокое смущение.

Пока Веретевы ведут разговор, на первый взгляд без участия третьего лица, скрытый всеведущий повествователь вновь сообщает читателю шокирующую новость о том, что Веретев предается разгулу. Однако сам он совершенно не придает этому значения: «Люблю-с выпить с добрым приятелем, грешный человек, люблю-с» [3, с. 416]. Слово «грешный», которое обычно описывает человека, виновного в моральном или религиозном смысле, в устах Веретева звучит в насмешливом контексте, демонстрируя его пренебрежительное отношение к религии и морали. Это также указывает на его утрату идеалов и веры в высшие принципы. Говоря о Дон Кихоте, И. Тургенев выражал восхищение этим героем, подчеркивая его «веру в нечто вечное, незыблемое, одним словом, в истину, находящуюся вне отдельного человека... для которого (идеала) он готов подвергаться всевозможным лишениям, жертвовать жизнью» [4, с. 332]. А Веретев представляет собой полную противоположность Дон Кихоту. Подобно Астахову, он лишен не только идеалов, но и способности к рефлексии, характерной для «лишних людей» или Гамлета, и погружается в моральное разложение под влиянием всеобщего потакания. Этот секрет, раскрытый читателю через всеведущего повествователя, остается недоступным для Марьи, что усиливает её вовлечённость в конфликт, делая её центром внимания окружающих. Используемая здесь всеведущая перспектива выполняет уникальную нарративную функцию: она представляет читателю знание, превосходящее понимание персонажей, не нарушая при этом ритма повествования. Это не только усиливает драматическое напряжение произведения, но и позволяет читателю предчувствовать трагический исход Марьи, вызывая при этом эмоциональную вовлечённость к её судьбе.

В кульминации произведения Веретев полностью исчезает из повествования, а всеведущий повествователь лишь через разговоры случайных прохожих сообщает о его плачевном состоянии: он пропал из виду из-за пристрастия к пьянству и разгульному образу жизни и выражает сожаление о судьбе Марьи через слова других персонажей. Отставной кавалерийский капитан, упоминающий Веретева, называет его просто «Пётр» [3, с. 440], что контрастирует с обращением с сочетанием имени и отчества в предыдущих частях произведения. Такое изменение указывает на его социальное падение и утрату прежнего статуса. Исчезновение Веретева в этом отрывке не только символизирует его привычное бегство от реальности и отсутствие ответственности, но и метафорически намекает на его исключение из круга общественных норм. Это усиливает внимание читателя к трагическому положению Марьи. Всеведущий повествователь намеренно отказывается от прямого описания происходящего, используя вместо этого пересказ через слова других персонажей, что создает эффект бурных слухов и обсуждений. Такой прием формирует вокруг Веретева и Марьи атмосферу общественного давления и морального контроля. В этом социальном контексте Марья, будучи женщиной, оказывается подвержена ещё большему давлению как

со стороны общественного мнения, так и со стороны моральных устоев. Закономерно, что вскоре после этого происходит трагедия: Марья бросается в озеро, совершает самоубийство.

Спустя восемь лет Астахов случайно сталкивается с Веретевым на улице в Петербурге. Всеведущий повествователь подробно описывает внешний вид и одежду обоих персонажей. Когда-то равные по положению, эти двое теперь находятся на противоположных полюсах, что еще раз подчеркивает достоверность слухов о деградации и моральном упадке Веретева. В их беглом разговоре Веретев всеми силами избегает упоминания имени Марьи. Всеведущая перспектива преодолевает временной разрыв в восемь лет, демонстрируя изменения, произошедшие с Веретевым – от некогда популярного и уважаемого молодого человека до нынешнего жалкого состояния. Эта трансформация восприятия Веретева от восхищения к презрению и, наконец, к жалости показывает последовательность его морального падения, которое стало очевидным для окружающих. Тем самым раскрывается сущностная несправедливость Веретева, заставляющая задуматься о степени отчаяния Марьи при жизни.

Д.П. Мирский заметил, что, по сравнению с романами И. Тургенева, которые «претендуют на общественную значимость и ставят общественные вопросы», его повести «просто рассказывают о каких-то эмоциональных событиях и не обременены социальной озабоченностью» [1, с. 333]. Подобное утверждение представляется несколько категоричным. Взяв в качестве примера повесть «Затишье», следует отметить, что это произведение было написано в первой половине 1854 года, вскоре после окончания полугодовой ссылки, когда И. Тургенев вернулся из родного имения в Петербург. Разочарование писателя в патриархальной жизни помещиков с её косностью и застоём, с одной стороны, и в пустой, западнической культуре столичного высшего общества, с другой, вызвало у него острое ощущение отчужденности. Это время ознаменовалось столкновением различных идеологий и борьбой за выбор пути развития России. На этом широком историческом фоне И. Тургенев обращается к проблеме, волновавшей его предшественников, таких как Пушкин, Грибоедов, Лермонтов и др., – проблеме «человеческой личности, её столкновения с окружающим обществом... Раздумья о судьбах людей, оказывающихся „лишними“, об их месте в жизни, об их роли в развитии русского общества, признание их социальной и общественной несостоятельности» [5, с. 333]. В повести «Затишье» также находят отражение соответствующие размышления писателя.

Судя по упоминаемому в произведении журналу «Галатея» [3, с. 383], можно предположить, что события разворачиваются в 30-х годах XIX века. В это время российская дворянская интеллигенция и молодые офицеры только что пережили жестокое подавление восстания декабристов. После восшествия на престол Николая I начался период, приведший к социальному застою, когда вся страна погрузилась в состояние подавленности. Общество не только остро нуждалось в новой энергии, но и ожидало прогрессивных умов, способных вывести Россию из кризиса. Таким образом, социальный контекст как внутри текста, так и в действительности демонстрирует множество аналогий. В тексте нет четкого описания его жизненного опыта Веретева, которому в то время было «лет тридцати двух» [3, с. 408], однако он оправдывал свой алкоголизм тем, что «все мы попорчены, измяты» [3, с. 420], и единственным способом облегчить переживания была выпивка. Таким образом, можно предположить, что Веретев в прошлом принимал участие в таких социальных движениях, как восстание декабристов, боролся против самодержавия, но был жестоко подавлен, что привело к его моральному и духовному упадку. Присущая ему ранее духовность Дон Кихота после первой же неудачи быстро уступила место духу Гамлета. И. Тургенев пытается через образ Марьи вновь пробудить в Веретеве дух Дон Кихота. Однако Марья сталкивается не только с деградировавшим «лишним человеком», каким стал Веретев, но и с такими персонажами, как Астахов – холодным наблюдателем, представляющим своего рода «лишнего человека», а также с помещиками, обитающими в имении, чья главная забота заключается в сохранении приличий. Цель Марьи заключается не в завоевании любви, а в том, чтобы преодолеть эгоизм, желания и равнодушие, заложенные в человеческой природе. В опубликованном через два года романе «Рудин» И. Тургенев устами главного героя выразил своё мнение об «эгоизме»: «Себялюбие – самоубийство. Себялюбивый человек засыхает словно одинокое, бесплодное дерево...» [6, с. 227]. В финале повести «Затишье» всеведущий повествователь дает оценку Веретеву, которая перекликается с рассуждением Рудина об эгоизме: «Эти люди ошибались: из Веретевых никогда ничего не выходит» [3, с. 450]. Это единственный случай в тексте, когда повествователь прямо выражает своё мнение о персонаже, и оно носит окончательный, почти приговорный характер. Этот комментарий не только полностью отвергает таких людей, как Веретев, но и выражает разочарование в общественной среде, которая порождает Веретевых. Социальные ценности, деформированные на протяжении долгого времени, становятся подобны вихрю, который, подпитываясь тёмными сторонами человеческой природы, затягивает всё новые и новые слабые души в бездну. Этот процесс превращает людей в коллективных заложников, вовлекает их в состояние взаимного самообмана и приводит к тому, что они постепенно становятся частью стремительного потока, пожирающего всю жизненную силу. В итоге этот вихрь полностью уничтожает как жизнь Марьи, так и символически – жизнь самой России. Если поиск сильного мужского характера всегда был одной из центральных тем русской литературы XIX века, то Веретев, потерявший всякую волю после единственного пораже-

ния, не может претендовать на звание «настоящего мужчины». Марья же, в свою очередь, становится жертвой таких людей, утонувших в собственной апатии и самообмане.

Всеведущая нарративная перспектива не только раскрывает тёмные стороны личности Веретьева, но и с объективной и авторитетной точки зрения отражает социальную среду и систему ценностей, характерные для эпохи. Таким образом, она через два измерения – личностного и общественного – демонстрирует моральную дилемму, с которой сталкивается Марья, и постепенно подводит её к трагической развязке.

Марья во внешней перспективе

При создании образа Марьи И. Тургенев, хотя иногда переключается на перспективу других персонажей или использует внешнюю перспективу «камеры», постоянно оставляет её в позиции наблюдаемого и обсуждаемого объекта. На протяжении всего текста повествователь сохраняет внешнюю перспективу в отношении Марьи, ограничиваясь описанием её внешних проявлений и лишь предполагая её внутреннее переживания на основе выражения лица или языка тела, но так и не проникает в её внутренний мир.

Подобная перспектива прежде всего значительно ограничивает возможности представления жизненного пути Марьи. Например, в таких произведениях, как «Ася» и «Первая любовь», также посвящённых трагическим историям любви, хотя перспективы главных героинь и отсутствуют, И. Тургенев использует ретроспективную перспективу от первого лица. Это означает, что повествователь является участником описываемых событий. С одной стороны, такие повествователи в качестве прошлого «я» действительно участвуют в жизни героинь и даже могут влиять на их судьбу либо минимизировать своё влияние на их жизненный путь. С другой стороны, они часто оказываются ненадёжными рассказчиками, искажающими свои воспоминания и приукрашивающими былую реальность для сохранения имиджа невинного и добродетельного человека, избегая признания своей причастности к трагическим последствиям в судьбе героинь. Например, говоря о дальнейшей судьбе Аси, Н. Н. отмечает: «Я даже не знаю, жива ли она» [7, с. 194], а Зинаида в «Первой любви» умирает через четыре года после разрыва с главным героем, погибая при родах и оставляя повествователя – взрослого мужчину – с глубокими переживаниями, рассказом и ностальгией по ушедшей молодости.

Таким образом, выбор перспективы в этих произведениях позволяет в определённой степени избежать однозначного указания на трагическую судьбу героинь, связанную с самоубийством, что отличает их от судьбы Марьи.

Во-вторых, внешняя перспектива, хотя и придаёт повествованию большую объективность, достоверность и авторитет, увеличивает нарративную дистанцию между (имплицитным) автором, читателем, другими персонажами произведения и образом Марьи. Это создаёт барьер, который не позволяет никому проникнуть в её внутренний мир, из-за чего она оказывается в состоянии вакуума, где её голос остаётся неслышанным ни внутри текста, ни за его пределами. Такое положение делает её более уязвимой и склонной к совершению крайних поступков.

В произведениях, также затрагивающих сцену женского самоубийства, таких как «Несчастная» и «После смерти», И. Тургенев использует различные нарративные стратегии – первое лицо со стороны наблюдателя и всеведущую перспективу соответственно. В первом случае, хотя перспектива повествователя не позволяет войти в мир героини Сусанны, её письмом восполняет этот недостаток, предоставляя ретроспективную перспективу от первого лица, в которой раскрывается вся её трагическая жизнь и две любовные истории, осветившие её мрачное существование. Это делает образ Сусанны более полным и достоверным, а также разрешает загадки, оставленные внешней перспективой. Подобно дневнику Печорины, её исповедь позволяет повествователю первого повествовательного уровня и читателям глубже понять героиню, превратив её спорное самоубийство в акт нового рождения и стремления к счастью. В произведении «После смерти» дневник Клары тоже компенсирует отсутствие её голоса, давая главному герою возможность заглянуть в её пламенный внутренний мир. Это позволяет сделать её драматическое самоубийство началом возвышения чувств двух душ – живой и умершей. Таким образом, использование перспективы от первого лица внутри текста оживляет нарративную структуру обеих повестей, делая самоубийство не только актом смерти, но и стремлением к новой жизни.

В повести «Затишье» выбранная Тургеневым внешняя перспектива формирует вокруг Марьи вакуум, в котором она может быть лишь объектом созерцания, но не быть услышанной. Эта нарративная стратегия, с одной стороны, подчёркивает мистический, возвышенный и природный характер образа Марьи, но с другой – лишает её живого человеческого начала, изолирует от окружающего мира и продолжает традицию русской литературы эстетики женщины через её «обожествление». Марья оказывается заключённой в моральные рамки, возведённой на недосыгаемый пьедестал одиночества. Как и Лиза в «Дворянском гнезде», Марья в первой половине произведения демонстрирует простую жизненную силу, полную природной дикости. Но по мере того как они все глубже влюбляются и получают от внешнего мира высокие моральные установки, девушки начинают питать своей положительной и обильной жизненной силой слабых и упадочных мужчин, находящихся рядом, и, в конце концов, обе решают самостоятельно искупить грехи своих возлюбленных, покинув земную жизнь. Они превращаются в символ жертвенности, послушания, преданности и других концепций, в идеальную икону. И. Тургенев использует внешнюю перспективу, игнорируя её субъект-

ность и заставляя жить в возвышенных добродетелях, навязанных ей обществом и писателем, чтобы нести двусмысленные ценности самого писателя.

Перед самоубийством Марьи всеведущий повествователь с помощью описания увядающей осенней природы создаёт мрачный фон в кульминации рассказа, предвещая приближение зимы и окончательное исчезновение былой жизненной энергии. Затем через перспективу Астахова показывается Марья, которая за три месяца превратилась в тень самой себя. Переход нарративной перспективы – от внешней к внутренней, от панорамной к микроскопической, от длительной к мгновенной – вновь объединяет образ Марьи с природой, подчёркивая её святую сущность как дочери природы. Через эту тесную связь И. Тургенев вновь намекает на неотвратимость судьбы Марьи: так же как природа движется от поздней осени к суровой зиме, так и дочь природы обречена на необратимый переход от внешнего увядания к внутреннему опустошению и в конечном итоге – к концу жизни. Находясь в озере, Марья оставляет за собой «Спасите!» [3, с. 445]. Эти крики невольно заставляют задуматься: кому именно они адресованы? И кого на самом деле нужно спасти?

Преобладание внешней перспективы в нарративе оставляет образ Марьи с множеством пробелов. Возможно, именно поэтому П.В. Анненков отмечал, что в этом произведении И. Тургенев «еще не вполне дописывает свои лица и образы» [8, с. 636].

Однако стоит отметить, что пробелы, создаваемые внешней перспективой, добавляют игнорированию субъектной воли Марьи со стороны И. Тургенева многозначность. Сознательное игнорирование можно трактовать как намерение писателя побудить читателя к спонтанной идентификации с Марьей, к тому, чтобы через воображение глубже почувствовать её безвыходное положение и отчаяние. Подсознательное игнорирование отражает свойственное И. Тургеневу идеалистическое и противоречивое восприятие любви: он наделяет её высокими нравственными и спасительными чертами самопожертвования. Неудачи в личной жизни писателя и его осознание социальной ответственности как дворянского интеллигента приводят к тому, что любовь и мораль, любовь и долг для него оказываются антагонистами. «Любовь приносит счастье, но вмешивается долг, которым управляет мораль. В результате верность любви и счастье означает отказ от долга и предательство морали; напротив, следование долгу и морали означает утрату счастья и любви» [9, с. 66–67]. По мнению Д.С. Мирского, Марья по своей поэтической красоте даже превосходит Наталью и Лизу [1, с. 337]. Трагическая судьба Марьи играет ключевую роль в реализации этих эстетических ценностей. Однако её образ нельзя свести исключительно к финальному акту самоубийства. Почти полностью закрытый внутренний мир Марьи усиливает трагизм её жизни, а именно «неподвижность её души» [8, с. 634] становится ключевой чертой, которую И. Тургенев стремится подчеркнуть в её характере. Именно её почти неуклюжая, грубоватая упёртость мешает ей, в отличие от Нади, игриво и ловко выражать свои чувства и лавировать между мужчинами. Она остаётся неизменно верной своей любви к Веретьеву и своим представлениям о высокой нравственности – двум противоречивым духовным устремлениям. Отсутствие внутренней перспективы, с одной стороны, соответствует подсознательной отстранённости И. Тургенева от женщин и близких отношений, с другой – подчёркивает стабильность и последовательность внутреннего мира Марьи: она остаётся неизменной как в отношении к себе, так и к любимому. Трудно представить, что Марья могла бы найти утешение в душадущей атмосфере или броситься в объятия другого мужчины после того, как Веретьев полностью утратил волю и достоинство. Таким образом, её самоубийство, хотя и выглядит трагически радикальным, становится наиболее логичным действием Марьи в условиях её вакуума и молчания, формируя уникальный эстетический опыт. Можно сказать, что именно внешняя перспектива порождает эту «целесообразность без цели».

Некоторые исследователи отмечают, что образ Марьи является прототипом «тургеневской девушки» и обладает уникальным очарованием: «во всей русской литературе мы не встречаем такой цельной, крупной, такой строгой, хоть несколько грубой женщины, как Марья Павловна» [8, с. 2]. Возможно, И. Тургенев не мог позволить себе обречь любимых героинь на жертвоприношение своей жизни из-за неудачного выбора жизненного партнёра или не мог смириться с тем, что русские мужчины и общество в целом опускаются до такого состояния. Впоследствии созданные им известные «тургеневские девушки» (например, Лиза, Наталья, Елена) унаследовали от Марьи её высокие нравственные качества, простоту, чистоту и силу характера. При этом внутренний мир этих героинь был раскрыт более полно, их голоса представлены яснее, а жизненные пути выглядели более цельными и завершёнными по сравнению с судьбой Марьи.

Анализ нарративной перспективы позволяет выявить, что любовная трагедия Марьи, хотя и является одной из типичных тем творчества И. Тургенева, вызывает особенно глубокое сочувствие своим финалом. Нарративная перспектива играет важную роль в создании образов персонажей, намёках на их судьбу, создании эмоциональной атмосферы и передаче интенций писателя. В повести «Затишье» использование множественных нарративных перспектив с самого начала намекает на трагическую судьбу главной героини. Всеведущий повествователь, обладая всезнанием и вседусностью, оказывается беспомощным перед трагедией Марьи и Веретьева. Его единственным инструментом остаётся чередование различных перспектив, через которое он выражает своё отношение к судьбе персонажей: иронию и презрение к Астахову, уважение и сожаление по отношению к Марье, отвращение и разочарование в Веретьеве. В то же время

ограниченная перспектива Астахова, хотя и позволяет ему участвовать в событиях, менять их ход и предотвращать трагедию, оказывается пассивной. Его безразличие и нежелание предпринять реальные действия по спасению кого-либо, будь то Марья или Веретьев, лишь подчеркивают его равнодушие и духовную пустоту, что вызывает у читателя холодное отчуждение. Под влиянием многоуровневой нарративной перспективы каждый из персонажей раскрывается более глубоко и многогранно. Это не только придаёт трагедии Марьи более широкое этическое и эстетическое измерение, но и позволяет выразить взгляды И. Тургенева на женщин, любовь и общество.

В данном произведении И. Тургенев проявляет традиционное для русской культуры почитание женщины, подчёркивая её божественную и нравственную красоту. Более того, писатель выражает пессимистический взгляд на любовь, считая её противоположной морали: только жертва женщины и её отказ от любви

могут восполнить нравственные недостатки мужчины и спасти российское общество. Однако обилие внешней перспективы в изображении Марьи раскрывает неспособность писателя проникнуть в живой и реальный внутренний мир женщины. И. Тургенев, продолжая традиции русской литературы, по-прежнему связывает женщину с нравственными обязательствами, возводя её на сакральный крест. Кроме того, использование внешней перспективы намекает на отстранённость самого писателя от русского общества: его духовное ядро остаётся отчуждённым от любой социальной группы, представленной в тексте. Как русскому интеллигенту, И. Тургеневу присуще мессианское сознание. Однако, учитывая его долгое пребывание вдали от русской действительности и его социальное происхождение, писатель не обладает полноценным и точным пониманием реального положения в России. У писателя отсутствует чёткий план, как изменить существующую ситуацию.

Библиографический список

1. Мирский Д.С. *История русской литературы с древнейших времён по 1925 год*. Перевод Р. Зернова. Новосибирск: Свинин и сыновья, 2005.
2. 申丹, 王丽亚. 西方叙事学: 经典与后经典. 北京: 北京大学出版社, 2010. (Шэн Д., Ван Л. *Западная нарратология: классическая и постклассическая*. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2010).
3. Тургенев И.С. *Затишье*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/01text/vol_04/01text/0160.htm?ysclid=m4b2428sw6526650028
4. Тургенев И.С. *Гамлет и Дон-Кихот*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/01text/vol_05/01text/0181.htm?ysclid=m4c5fb15an453750792
5. Дубовиков А.Н. *Повести и рассказы (вступительная статья)*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/02comm/introcomm_04_1.htm?ysclid=izwoi99yvy943426539
6. Тургенев И.С. *Рудин*. Available at: <https://ilibrary.ru/text/1198/p.3/index.html?ysclid=m4je6mpntq616579150>
7. Тургенев И.С. *Ася*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/01text/vol_05/01text/0177-22.htm
8. Дубовиков А.Н., Дунаева Е.Н., Кийко Е.И. Комментарии: И.С. Тургенев. Затишье. Тургенев И.С. *Полное собрание сочинений и писем: в 30 т.* Available at: <https://rvb.ru/turgenev/02comm/0160.htm?ysclid=m1ro3xv47o322565881>
9. 吴嘉佑. 屠格涅夫的哲学思想与文学创作. 北京: 人民出版社, 2012. (У Ц. *Философские идеи и литературное творчество Тургенева*. Пекин: Народное издательство, 2012).

References

1. Mirskij D.S. *Istoriya russkoj literatury s drevnejshih vremen po 1925 god*. Perevod R. Zernova. Novosibirsk: Svin'in i synov'ya, 2005.
2. 申丹, 王丽亚. 西方叙事学: 经典与后经典. 北京: 北京大学出版社, 2010. (Sh'en D., Van L. *Zapadnaya narratologiya: klassicheskaya i postklassicheskaya*. Pekin: Izdatel'stvo Pekinskogo universiteta, 2010).
3. Turgenev I.S. *Zatish'e*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/01text/vol_04/01text/0160.htm?ysclid=m4b2428sw6526650028
4. Turgenev I.S. *Gamlet i Don-Kihot*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/01text/vol_05/01text/0181.htm?ysclid=m4c5fb15an453750792
5. Dubovikov A.N. *Povesti i rasskazy (vstupitel'naya stat'ya)*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/02comm/introcomm_04_1.htm?ysclid=izwoi99yvy943426539
6. Turgenev I.S. *Rudin*. Available at: <https://ilibrary.ru/text/1198/p.3/index.html?ysclid=m4je6mpntq616579150>
7. Turgenev I.S. *Asya*. Available at: https://rvb.ru/turgenev/01text/vol_05/01text/0177-22.htm
8. Dubovikov A.N., Dunaeva E.N., Kijko E.I. Kommentarii: I.S. Turgenev. Zatish'e. Turgenev I.S. *Polnoe sobranie sochinenij i pisem: v 30 t.* Available at: <https://rvb.ru/turgenev/02comm/0160.htm?ysclid=m1ro3xv47o322565881>
9. 吴嘉佑. 屠格涅夫的哲学思想与文学创作. 北京: 人民出版社, 2012. (U C. *Filosofskie idei i literaturnoe tvorchestvo Turgeneva*. Pekin: Narodnoe izdatel'stvo, 2012).

Статья поступила в редакцию 14.12.24

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-476-480

Shalnova D.A., senior teacher, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: shalnova.darya@yandex.ru

Slozenikina Yu.V., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: goldword@mail.ru

SEMANTICS OF THE TITLE OF THE NOVEL BY VIKTOR NEKRASOV "IN THE TRENCHES OF STALINGRAD". Viktor Nekrasov's story "In the Trenches of Stalingrad" has a largely unique history in the literary process of the 20th century. The story was published in a short time in *Znamya* magazine in 1946, in 1947 the author was awarded the Stalin Award of the second degree, in the 1970s the writer's works were banned and withdrawn from libraries. The history of the title change is no less dramatic. The author's original title in the typewritten manuscript was "At the End of the Earth." After editing, the first official title becomes "Stalingrad" with the genre designated as "novel." The Stalin Prize is awarded to Nekrasov for the story "In the Trenches of Stalingrad." The article studies all variants of the title of the writer's Stalingrad story. The contextual senses and semantic increments necessary for an adequate interpretation of the three variants of the title are identified. The conclusion is made about the semantic ambivalence of the final title of the story. It gives the key to an adequate interpretation of the story and balances the nominative and predicative functions of the title.

Key words: Viktor Nekrasov, "In the Trenches of Stalingrad", title, nomination, predication, semantics

Д.А. Шальнова, ст. преп., Университет «Синергия», г. Москва, E-mail: shalnova.darya@yandex.ru

Ю.В. Сложеникина, д-р филол. наук, проф., Университет «Синергия», г. Москва, E-mail: goldword@mail.ru

СЕМАНТИКА ЗАГЛАВИЯ ПОВЕСТИ В.П. НЕКРАСОВА «В ОКОПАХ СТАЛИНГРАДА»

Повесть В.П. Некрасова «В окопах Сталинграда» имеет в литературном процессе XX столетия свою во многом уникальную историю. Произведение было издано в короткие сроки в журнале «Знамя» в 1946 г., в 1947 г. автору присуждена Сталинская премия второй степени, в 1970-е годы произведения писателя запрещены и изъяты из библиотек. Не менее драматична и история изменения заглавия. Изначальное авторское заглавие в машинописной рукописи было «На краю земли». После редакторской правки первым официальным заглавием становится «Сталинград» с жанровым обозначением «роман». Сталинская премия присуждается В.П. Некрасову за повесть «В окопах Сталинграда». В статье исследуются все варианты заглавия сталинградской повести писателя. Выявляются контекстные семы и смысловые приращения, необходимые для адекватной интерпретации трех вариантов заглавия. Делается вывод о семантической амбивалентности итогового заглавия повести. Именно оно дает ключ к адекватной интерпретации произведения и уравнивает номинативную и предикативную функции заглавия.

Ключевые слова: Виктор Некрасов, «В окопах Сталинграда», заглавие, номинация, предикация, семантика

Актуальность исследования обусловлена важностью описания семантики заглавия художественного произведения, его номинативной и предикативной функций.

Целью исследования является интерпретация нескольких вариантов заглавий сталинградской повести В.П. Некрасова («На краю земли», «Сталинград», «В окопах Сталинграда»), их способности уравнивать функции номинации и предикации в структуре художественного текста.

Задачи исследования – теоретическое осмысление проблемы номинации и предикации в художественном тексте, сплошная выборка языкового материала в их референции к трем названиям («На краю земли», «Сталинград», «В окопах Сталинграда»).

Научная новизна исследования обусловлена оригинальным методологическим подходом к анализу семантики и семантических приращений ключевых слов трех вариантов заглавий одного художественного текста. С опорой на значения

ключевых слов, данные в толковых словарях, выявляются контекстные семы и смысловые приращения, необходимые для адекватной интерпретации трех вариантов заглавия.

Теоретическая значимость исследования заключается в дальнейшей разработке теории заглавия, лингвистического анализа художественного текста, частных вопросов семантики, лексикологии и ономастики.

Практическая значимость исследования заключается в создании лингвистической модели изучения семантики заглавия в его отношении к художественному тексту и к изображенной в нем действительности.

Произведение В.П. Некрасова вошло в историю литературы и известно во всем мире под заглавием «В окопах Сталинграда». Однако на протяжении нескольких лет – от авторского художественного замысла до выхода книги отдельным изданием – заглавие несколько раз менялось. Так, на стадии внутреннего рецензирования в редакции издательства «Советский писатель» (февраль–апрель 1946 г.) текст рукописи был заглавлен «На краю земли» [1, с. 36–38]. В первой журнальной публикации заглавие изменено на «Сталинград». В этом же году с тем же названием «Сталинград» роман выходит отдельной книгой в издательстве «Московский рабочий». Известное всем читателям, критикам и исследователям неизменное впрямь заглавие «В окопах Сталинграда» появлялось на обложках и титульных листах всех последующих изданий начиная с 1947 года.

Заглавие всегда является доминантной позицией текста, признаком его завершенности. Семантическая функция заглавия особо значима для текстов художественной литературы: «Название – это компрессированное, нераскрытое содержание текста. Название своеобразно сочетает в себе две функции – функцию номинации (эксплицитно) и функцию предикации (имплицитно)» [2, с. 133]. Изменение заглавия художественного произведения на разных этапах работы автора над текстом или в процессе издательской редакции прямо или опосредованно влияет на читательское восприятие [3, с. 14].

Авторское заглавие произведения В.П. Некрасова «На краю земли» выражено словосочетанием – предложно-падежной формой с локативным значением. В силу этого предикация заглавия, т. е. его динамическое отношение и к тексту, и к действительности, остается размытой. Декодирование авторского замысла затрудняется устойчивостью, семантической слитностью словосочетания, представляющего собой фразеологизм со значением 'очень далеко. То же, что на краю света' [4, с. 320].

Полная синонимия данных фразеологизмов стала, по-видимому, причиной ошибки А.Т. Твардовского в первой внутренней рецензии на произведение В.П. Некрасова, датированной 8 февраля 1946 года. В ней А.Т. Твардовский называет рецензируемую повесть – «На краю света». Е.В. Антонова, впервые опубликовавшая внутренние рецензии февраля–апреля 1946 г., настаивает на существовании и приоритете данного заглавия: «в то время <...> произведение носило заглавие «На краю света»». [1, с. 37]. В приведенном тексте рецензии А.Т. Твардовского после «На краю света» исследовательница ставит <sic> и выносит данное название в заголовок всей статьи «Виктор Некрасов. «На краю света» – «Сталинград» – «В окопах Сталинграда»: от первых рецензий до Сталинской премии» [1, с. 36, 32]. Вместе с тем в текстах трех других внутренних рецензий (С. Разумовской, А. Тарасенкова и Л. Субоцкого), также впервые опубликованных Е. В. Антоновой, повесть В. П. Некрасова названа одинаково – «На краю земли» [1, с. 37–38]. Кроме того, в РГАЛИ сохранилась машинописная рукопись произведения В.П. Некрасова с редакторской правкой. Заглавие «На краю земли» зачеркнуто, сверху написано «Сталинград», снизу «роман». Также зачеркнуты место и время создания рукописи «Киев 1944–1945 гг.» [5]. О существовании иного варианта рукописи с заглавием «На краю света» до настоящего времени ничего неизвестно. Размытая предикация заглавия, представляющего собой фразеологизм, при определенных условиях вполне могла привести к неосознанной замене А.Т. Твардовским заглавия рецензируемого текста. Безусловно, на фактическую сторону документа следует обратить внимание при декодировании всех существовавших и возможных заглавий сталинградской повести В.П. Некрасова.

Рассмотрим семантику заглавия «На краю земли». Грамматически словосочетание представляет собой предложно-падежную форму главного слова *край* и зависимого *земля*. Локативное значение размыто из-за высокой степени слитности компонентов: словосочетание является фразеологизмом со значением 'очень далеко', т. е. далекого от говорящего или слушающего, но неопределенного места. Свойства фразеологического сочетания придают заглавию автономность и самостоятельность. Номинативная функция заглавия выражена эксплицитно, предикация заглавия требует исследования динамики присутствия целого или его компонентов во всем тексте произведения.

По степени связанности В.В. Виноградов относил подобные фразеологизмы к фразеологическим сочетаниям, которые «не являются безусловными семантическими единицами. Они аналитичны. В них слово с несвободным значением допускает синонимическую подстановку и замену, идентификацию» [6, с. 159]. Фразеологический словарь А.И. Федорова фиксирует следующие фразеологические сочетания с постоянным членом *на краю*: *на краю гибели*, *на краю гроба*, *на краю земли*, *на краю могилы*, *на краю света* [4, с. 320–321].

Само фразеологическое сочетание *на краю земли* в тексте повести «В окопах Сталинграда» не используется ни разу. Один раз встречается *до самого края земли*: «Немцу многого хочется, – вступает кто-то третий, судя по голосу, пожилой, – а нам никак уж дальше нельзя. До точки дотянулись, до самого края

земли... Куда уж дальше!» [7, с. 100]. Теория семантики заглавия учитывает два аспекта. С одной стороны, «многочисленные сцепления, которыми обрастает заглавие в ходе чтения текста, перерождают семантическую структуру его восприятия. Происходит наращение смысла заглавной конструкции: она наполняется содержанием всего произведения» [8, с. 29]. С другой – «лексические единицы, входящие в заглавие художественного произведения, приобретают приращения смысла и подвергаются семантической трансформации» [9, с. 176].

Рассмотрим семантические трансформации лексических единиц, входящих в первоначальное авторское заглавие повести «На краю земли». Главное слово *край* актуализирует основное лексическое значение '1. Предельная линия, ограничивающая поверхность или протяженность чего-л.; прилегающая к ней часть этой поверхности. <...> На *к. света*, *земли* (куда-нибудь очень далеко). На *краю света*, *земли* (где-нибудь очень далеко)...' [10, с. 465].

Слово *край* и производные от него встречаются в повести 23 раза. Предложно-падежная форма *на краю* присутствует в тексте 4 раза: *на краю траншеи* [7, с. 7], *на краю стола* [7, с. 40], *на краю оврага* [7, с. 60], *на краю света* [7, с. 247]. Первые три словосочетания прямо указывают на конкретную локализацию без намека на возможность лексикализации. Только словосочетание *на краю света* имеет метафорическое значение, синонимичное выражению *на краю земли*, и является, по классификации В.В. Виноградова, фразеологическим сочетанием.

В тексте повести фразеологизмы *край света* и *на краю света* используют автором в двух контрастных эпизодах для характеристики двух персонажей: положительного и отрицательного. В 10 главе 1 части Керженцев задумывается, с кем бы из бойцов он без сомнения пошел бы в разведку. Абсолютную уверенность вызывает проверенный в самых сложных обстоятельствах ординарец Валега. Поэтому «с Валегой – хоть на край света» [7, с. 56]. В 25 главе 2 части, где описывается суд над начальником штаба полка капитаном Абросимовым, превысившим власть, Фарбер передает Керженцеву слова искаленного в бессмысленном лобовом штурме бойца: «Хотите или не хотите, а вернусь. И с Абросимовым хоть на край света, а встречусь» [7, с. 56]. Один и тот же фразеологизм подчеркивает предельную надежность одного и обнажает безответственность и трусость другого персонажа.

Зависимое слово *земля* во фразеологическом сочетании авторского заглавия рукописи актуализирует третье значение: '3. Поверхность суши, земная твердь (в отличие от водного или воздушного пространства). <...> На *краю земли* (где-то очень далеко). *Низвести с неба на землю кого-л.* (вернуть от беспечных мечтаний к жизни, к реальным возможностям)...' [10, с. 363].

Слово *земля* и его производное *землянка* употребляются в повести 135 раз. В отличие от заглавия, в тексте актуализируется четвертое значение: '4. Верхний слой земной коры; грунт. *В недрах земли. Мертвые зарыты в землю. Работать под землей* (в шахте). *Носом землю роет кто-л.* (очень старается сделать что-л., услужить кому-л.). // Поверхность твердого тела Земли, плоскость, на которой мы стоим, по которой ходим. *Сестра на землю. <...> Потупить, опустить глаза в землю* (смотреть вниз, опустить взор). *Сравнять с землей что-л.* (разрушить, уничтожить). <...> *Точно, словно, как сквозь землю провалиться* (совершенно исчезнуть, пропасть, скрыться куда-л.). *Лечь, ложиться, уйти в землю* (умереть, быть похороненным). *Предать кого-что-л. земле* (похоронить)...' [10, с. 363].

В тексте повести у лексемы *земля* актуализируются разные контекстные значения:

– 'Смертельная опасность'. «...Дело дрянь, в общем. "Колечка" нам не миновать <...> Но помни, – и ты тоже, Керженцев, – он строго глядит на меня, – до восьмого ми с места. Понятно? Хоть бы земля под вами провалилась» [7, с. 10].

– 'Страх и безысходность'. «Закрываю глаза. Вцепляюсь в перила. Это инстинктивно. Нет земли, чтобы в нее врыться. А что-то надо...» [7, с. 69].

– 'Смерть'. «...он лежит, уткнувшись лицом в землю, и серое что-то течет...» [7, с. 113].

– 'Образ врага'. «Он похож на злую раненую птицу, припавшую к земле и вцепившуюся в нее когтями» [7, с. 59].

– 'Место боевых действий'. «...где сегодня будет дрожать земля, не будет видно солнца из-за дыма и пыли, на каком участке всю ночь будут закапывать убитых, ремонтировать поврежденные пулеметы и пушки, копать новые щели и землянки» [7, с. 118].

– 'Тяготы армейской службы'. «Слышно только, как ударяют лопатой о землю. Кто-то, совсем рядом со мной, – в темноте ничего не видно, – хрипло, влаполюса, точно упрямую лошадь, ругает твердую, каменную землю» [7, с. 144].

– 'Чувство стыда и безысходности'. «Но я стою – руки по швам – и молчу. Лучше провалиться сквозь землю, чем...» [7, с. 150]; «Один ранен в живот – ему никак нельзя. Он все время просит, просит: "Хоть капельку, товарищ лейтенант, хоть капельку, рот сухой..." – и смотрит такими глазами, что хоть сквозь землю проваливайся» [7, с. 181].

Актуализируется и пятое значение: '5. Только ед. Рыхлое вещество темного-бурого цвета, входящее в состав земной коры; плодородная почва. *Пахать землю. Лесок с землей. Привезти самосвал земли. Кого-л. засыпало землей. Бросить горсть земли в могилу*' [10, с. 363].

– 'Патриотизм'. «Лучше нашей нигде не сыщешь. Ей-богу... Как масло, земля – жирная, настоящая» [7, с. 88].

– ‘Субъективация, создающая эффект присутствия через обоняние’. «В блиндаже тесно и сыро, пахнет землей» [7, с. 10]; «...лежу в лопухах. Они хорошо пахнут ночной влагой и сырой землей» [7, с. 10]; «Пахнет копотью, потом, сырой землей» [7, с. 126].

– ‘Субъективация, создающая эффект присутствия через осязание’. «Воронка довольно большая, но левое плечо, по-моему, все-таки выглядывает. Руками раскапываю землю. От разрыва она мягкая, поддается довольно легко. Но это только верхний слой – дальше пойдет глина. Я лихорадочно, как собака, скребу землю. Тр-рах! Мина. Меня всего обсыпает землей. Тр-рах! Вторая. Потом третья, четвертая. Закрываю глаза и перестаю копать. Заметили, вероятно, как я выкидываю землю. Лежу, затаив дыхание. Левее кто-то стонет. А-а-а-а... Больше ничего, только: а-а-а-а... Равномерно, без всякой интонации, на одной ноте. Не знаю, сколько времени я так лежу. Боюсь шелохнуться. Во рту полно земли. Скрипит на зубах. И кругом – земля. Кроме земли, ничего не вижу. Сверху – серая, мелкая как пудра, а ниже глина – красновато-бурая, потрескавшаяся. Ни травы, ни сучка. Только пыль и глина» [7, с. 233–234].

– ‘Военные будни’. «Двое долбят, двое выносят землю ведрами, двое крепят лес» [7, с. 126].

В размышлениях о смерти актуализируются сразу два значения: «Был вчера – сегодня нет. А завтра, может, и тебя не будет. И так же глухо будет падать земля на крышку твоего гроба. А может, и гроба не будет, а занесет тебя снегом, и будешь лежать, уткнувшись лицом в землю, пока война не кончится...» [7, с. 241].

Приведенные примеры показывают, что авторское заглавие рукописи «На краю земли» в полной мере выполняет предикативную функцию и отражено в тексте произведения в полной мере.

Второе (первое официальное) заглавие произведения В.П. Некрасова – «Сталинград». Оно появляется после редакционной правки на первом листе рукописи в 1946 г. и далее становится заглавием журнальной публикации и отдельного издания 1946 года. Ойконом *Сталинград* вошел в советскую топонимику в 1925 году. 10 апреля 1925 г. Президиум ЦИК СССР по ходатайству трудящихся Царицына переименовал город Царицын в город Сталинград [11, с. 5].

В 1946 г., в год издания произведения В. П. Некрасова, топоним *Сталинград*, вынесенный в заглавие художественного произведения, помимо локуса, отсылал к конкретному историческому событию – Сталинградской битве. Историко-культурная коннотация придает топониму мемориальную функцию [12, с. 32]. Заглавие «Сталинград» «выполняет не только адресную, но и темпоральную функцию», актуализирует сему ‘историческое событие’ и ‘является формой семантической концентрации» [13, с. 94].

В тексте повести топоним *Сталинград* встречается 25 раз.

После отступления от Харькова в диалоге бойцов Сталинград, пока еще не фронтной город, противопоставляется глубокому тылу – Ташкенту и Алма-Ате. Возникают контекстуальные значения:

– ‘Желание быть на передовой’. «– А куда путь держите? – спрашиваю я. – Наивняк... Кто такие вопросы теперь задает? Едем – и все. А тебе куда надо? – Я серьезно спрашиваю. – А я серьезно отвечаю. До Сталинграда как-нибудь доберемся. – До Сталинграда? – А что, тебя не устраивает? В Ташкент хочешь? Или в Алма-Ата?» [7, с. 42]; «А в общем... едем в Сталинград. Была не была!» [7, с. 49]. Таким образом, нравственный выбор героями сделан. Впереди Сталинград – фронт, передовая. Иной альтернативы бойцы для себя не видят.

По приезде Керженцева на место Сталинград – все еще мирный город. Актуализируется непривычка для героев семантика мирной, как будто довоенной жизни: «Сталинград встречает поднимающимся из-за крыш солнцем и длинными прохладными тенями» [7, с. 49]. В мирном еще Сталинграде можно и искупаться: «Пляжа в Сталинграде нет. Прыгаем прямо с плотов в жирные, радужные от нефти волны» [7, с. 66].

Все меняется с началом боевых действий. Сталинград становится всеобъемлющим символом войны – краем земли и света одновременно: «Мы садимся на кузов разбитой машины, закуриваем. Солнце зашло, но еще светло. На западе, над Сталинградом, небо совсем красное, и трудно сказать, от чего это, – от заходящего солнца или от пожара» [7, с. 93]; «Ошестинившийся указательный столб когда-то, должно быть, стоял на обочине. Сейчас он на самом фарватере, и кто-то на него уже наехал. Он накренился, и табличка с надписью “Сталинград – 6 км” указывает прямо в небо. – Дорога в рай, – мрачно говорит Валега» [7, с. 93]; «Никакими клубами дыма, никакими языками пламени и зловещими ответами не передашь все-таки того ощущения, которое испытываю я сейчас, сидя на берегу перед горящим Сталинградом» [7, с. 98].

В воспоминаниях бойцов Сталинград – испытание на прочность: «Ночью сегодня должна переправиться девяносто вторая бригада. Она уже дралась в Сталинграде» [7, с. 123–124].

Непобежденный Сталинград – символ стойкости и мужества – снова мирный город: «Тринадцатого же ноября немцы в последний раз бомбят Сталинград. Сорок два «Ю-87» в три захода сбрасывают бомбы на позиции нашей тяжелой артиллерии в районе Красной Слободы на правом берегу Волги. И улетают. В воздухе водарается непонятная, непривычная, совершенно удивительная тишина» [7, с. 192]; «Наутро в скрипучих сапогах, в новой солдатской шинели и с кучей писем в карманах – в Сталинград. Прощаюсь с ребятами. Они провожают меня до ворот. – Паулюсу там кланяться!» [7, с. 257].

Заканчивается текст первого варианта повести пародированием зловещих планов Гитлера. Его слова теперь могут вызвать только смех: «Речь фюрера в Мюнхене 9 ноября 1942 года – почти три месяца назад... “Сталинград наш! В нескольких домах сидят еще русские. Ну и пусть сидят. Это их личное дело. А наше дело сделано. Город, носящий имя Сталина, в наших руках. Величайшая русская артерия – Волга – парализована. И нет такой силы в мире, которая может нас сдвинуть с этого места. Это говорю вам я – человек, ни разу вас не обманывавший, человек, на которого провидение возложило бремя и ответственность за эту величайшую в истории человечества войну. Я знаю – вы верите мне, и вы можете быть уверены – я повторяю со всей ответственностью перед богом и историей, – из Сталинграда мы никогда не уйдем. Никогда. Как бы ни хотели этого большевики...”» [7, с. 265]. Гитлер обманул, как всегда. Ушли. Навсегда.

О причинах изменения журнального заглавия вспоминал Е. Эткинд: «Повесть Виктора Некрасова “В окопах Сталинграда” была опубликована в двух номерах журнала “Знамя” – в 8–9 и 10 за 1946 год. Тогда она называлась “Сталинград”, а подзаголовок гласил: роман. Деталь? Однако немаловажная: заглавие пришлось изменить, потому что ведь, как твердил автору официальный критик, это – “великое сражение, увиденное из какой-то одной ямки, из одного окопа”, “разве это – Сталинград?”» [14, с. 212]. Замена заглавия была вызвана идеологическими соображениями.

Примечательный факт: опубликованный в 1946 г. в журнале «Знамя» текст романа В. П. Некрасова «Сталинград» удостоен Сталинской премии второй степени под заглавием «В окопах Сталинграда». В постановлении Совета Министров Союза ССР «О присуждении Сталинских премий за выдающиеся работы в области искусства и литературы за 1946 год», подписанном И.В. Сталиным и датированном 6 июня 1946 г., сказано о присуждении премии второй степени Некрасову Виктору Платоновичу – за повесть «В окопах Сталинграда» [15, с. 71]. Таким образом, решение об изменении заглавия и жанрового обозначения произведения В.П. Некрасова было принято на самом верху. Автор ни разу не пытался вернуться к прежним вариантам заглавия.

В 1981 г. издательство «Посев» во Франкфурте-на-Майне издает книгу В.П. Некрасова «Сталинград». Однако это собрание произведений автора о Сталинградской битве, куда вошли рассказы и повесть «В окопах Сталинграда». В кратком предисловии «От издательства» дается объяснение заглавия новой книги: «Повесть “В окопах Сталинграда” впервые появилась в журнале “Знамя” и называлась “Сталинград”. Только под давлением так наз. “литературной общечеловечности” не искушенный еще в писательских делах автор вынужден был в отдельном издании дать менее обязывающее название. “Сталинград” – это все же не только окопы, солдаты, землянки, – убеждали прощенные критики молодого автора, – это и генералы, штабы, стратегия, это и Верховный главнокомандующий тов. Сталин. Всего этого у вас нет, так что...” После присуждения В. Некрасову Сталинской премии в 1947 г. критические замечания уступили место хвале, но к первоначальному названию автор уже не вернулся. Теперь автор сохраняет название повести “В окопах Сталинграда”, однако эту книгу, в которую включено все написанное им о Сталинградской битве, снова назвал “Сталинград” [16, с. 6].

Итоговое название повести, сохраненное автором и признанное читателями – «В окопах Сталинграда» – предположительно-надежная форма именного словосочетания с главным словом *окоп* и зависимым *Сталинград*. Оно сохранило семантику прежних заглавий, уравнило номинативную и предикативную функции сильной позиции художественного текста. Только окончательное заглавие трансформировало функцию «номинации (присвоения имени) <...> в функцию предикации (присвоения признака) текста» [17, с. 5].

В «Большом толковом словаре русского языка» под редакцией С.А. Кузнецова дается единственное значение слова *окоп*: ‘Земляное укрепление, укрытие от пуль и осколков в виде рва с насыпью (обычно на открытом пространстве). Стрелять из окопа. Рыть окопы. Укрыться в окопах...’ [10, с. 709].

Л.И. Щелокова в статье «Семиосфера окопа в романе В. Некрасова “В окопах Сталинграда”» замечает: «Сталинградский окоп образует ценностный топос, понятие “окоп” имеет несколько смыслов. Военное толкование – это земляное укрепление для защиты от вражеских пуль и снарядов. С другой стороны, вся жизнь бойца на передовой линии проходит в окопе, заменяющем войну дом. В мифологическом понимании дом в земле – это исходная точка: все из земли рождается и в землю возвращается. В контексте военной темы окоп – это ещё и место инициации, где происходит посвящение в воины. Окоп – ближайший к противнику рубеж, принуждающий воюющего человека побеждать страх, боль, в конечном итоге, преодолев себя, совершить героический поступок» [18, с. 235]. Рассмотрим приращение смысла слова *окоп*, вынесенное в итоговое заглавие повести.

Слово *окоп* употребляется в тексте повести В.П. Некрасова 68 раз, его семантика напрямую зависит от контекста сюжетного развертывания «истории окопного человека» [7, с. 263]. Появляются новые контекстуальные значения:

– ‘Рутинное ежедневное трудозатратное действие’. В ситуации тревожного вынужденного бездействия придирчивость командиров кажется излишней: «Каждую ночь – поверяющий. И у каждого свой вкус. Тому – окопы слишком узки, ранены трудно носить, пулеметы таскать. Тому – слишком широки, осколком заденет. Третьему – бруствера низки, – надо ноль сорок, а у вас, видите, и двадцати нет. Четвертый приказывает совсем их срыть: демаскируют. Вот и угоди всем. А дивизионный инженер и бровью не поводит. За две недели один раз

только был и то голопом пробежал по передовой, ничего толком не сказал. А мне каждый раз все заново начинай и выслушивай, руки по швам, нотации командира полка: «Когда же вы, уважаемый товарищ инженер, научитесь по-человечески окопы копать...» [7, с. 5–6].

– 'Причина конфликта'. Так, знакомство Керженцева с Игорем Сви́дским, ставшим впоследствии его лучшим другом, «началось с ругани»: «В Серафимовиче, еще на формировке, я снял его людей с газоубежища и заставил рыть окопы. Он прилетел расстегнутый, в ушанке набекрень, полный справедливого гнева» [7, с. 41].

– 'Обязательные работы для гражданских'. Так, Николай Николаевич, который понимает важность инженерных сооружений, надеется на их эффективность и задается вопросам: «дойдут ли немцы до Сталинграда, и если дойдут, хватит ли у нас сил его оборонять? Сейчас все ходят на окопы. И он два раза ходил, и какой-то капитан ему говорил, что вокруг Сталинграда три пояса есть, как он их называл, три "обвода". Это, по-видимому, здорово» [7, с. 51].

– 'Горечь отступления'. Бойцам больно без боя «оставлять ненащенные окопы», они не понимают, почему это происходит, в чем смысл отступления: «там хоть немцы заставили нас это сделать, а здесь?» [7, с. 13].

– 'Оценка образа-персонажа'. Характеризуя своего ординарца Вале́гу, Керженцев отмечает: «Вот это и есть русский человек. Сидя в окопах, он будет больше старшину ругать, чем немцев, а дойдет до дела – покажет себя <...>. Скоро опять окопы, опять бессонные ночи, "Валега – туда! Валега – сюда!...". А кончится война, останемся живы, придумаем что-нибудь» [7, с. 56].

– 'Динамика боя'. «Две пули ударяют прямо в стенку окопа между мной и им» [7, с. 106]; «Я бросаю гранаты, одну за другой. Немецкие, с длинными ручками. Дергаю за шнур и бросаю через бруствер. Немцы уже у самых окопов. Кричат...» [7, с. 109]; «Перед окопом – никого. Неужели отбили?» [7, с. 110].

– 'Возможность выжить'. «Нажимайте на окопы сейчас. Пока нет саперных лопат, выкручивайтесь пехотинскими» [7, с. 125]; «Участок отвратительный. <...> Окопов, траншей – никаких. <...> Вдоль оврага, по ту сторону насыпи, кое-какое подобие окопов все-таки есть, правда, без малейших признаков соединительных ходов» [7, с. 132]; «В таких окопах долго не продержишься» [7, с. 133].

– 'Линия боевого соприкосновения'. Наши окопы противопоставляются немецким: «После обеда откуда-то начинает стрелять наша артиллерия. Бьет по насыпи. Несколько шальных снарядов попадает и в наши окопы. Немцы не умиляются» [7, с. 111]; «Подбитые танки, – три штуки все-таки подожгли за день, – все еще горят, и противный едкий дым стелется над нашими окопами» [7, с. 115]; «На противоположной стороне оврага – немецкие окопы. Совсем рядом, рукой подать» [7, с. 140].

– 'Граница между временным затишьем и боем': «– Удивительная штука, товарищ лейтенант, – говорит Карнаухов, вытирая замасленные руки прямо о ватные штаны, – когда сидишь в окопах, кажется, что ничего нет лучше и спокойнее твоей землянки» [7, с. 177].

– 'Общая судьба'. «Людей – одиннадцать. Я, Чумак, Карнаухов, Валега, два связиста, четыре пулеметчика – по два на пулемет, – и один рядовой боец, тот самый сибиряк, с которым мы сидели в окопе» [7, с. 181].

– 'Противопоставление службе на флоте'. Моряк Чумак вспоминает: «Был у меня товарищ. Даже не товарищ, а просто вместе на «Червоной» служили. Кацап – Терентьев. Тоже матрос. Потом вместе на берег в окопы попали» [7, с. 184].

– 'Место для бесед и споров'. «Ясно – выдохся фриц... И в окопах идут оживленные дискуссии – отчего, почему, и можно ли считать африканские события вторым фронтом» [7, с. 218].

– 'Последствия преступного приказа капитана Абросимова'. Бойцы обречены на верную смерть: «Где Ширяев? Мы почти одновременно выскочили из окопов. Я споткнулся и ухватился левой рукой за что-то железное, торчащее из земли. Потом я видел его шинель впереди, чуть правее. На ней было большое желтое пятно – она сразу бросается в глаза [7, с. 233]; «Он пробегает три четверти пути. До окопов остается каких-нибудь восемь-десять метров. Его скашивает пулемет. Он делает еще несколько шагов, падает головой вперед. Так и остается лежать в трех шагах от наших окопов. Некоторое время еще темнеет шинель на снегу, потом и она становится белой. Снег все идет и идет... [7, с. 239]; «Утром мы хороним товарищей – Харламова, Синдецкого и командира взвода с седой прядью. Ночью их тела выносят с поля боя санитары. Карнаухова так и не нашли. Говорят, выдали, как он с четырьмя бойцами ворвался в немецкие окопы. Там, по-видимому, и погиб» [7, с. 240].

– 'Суд над Абросимовым'. «– Там был Ширяев – парень с головой. Он с ночи еще все заготовил, чтобы захватить немецкие окопы. И по-умному заготовил. А ты... А Абросимов что сделал...» [7, с. 244]; «– Приказ на войне свят. Невыполнение приказа – преступление. И выполняется всегда последнее приказание. И люди его выполнили, и лежат сейчас перед нашими окопами. А Абросимов сидит здесь. Он обманул своего командира полка. Он превысил власть» [7, с. 245].

– 'Желание отомстить врагу и участвовать в наступлении'. «А вообще – надоело. Сиденье надоело. До портиков надоело. Другие наступают, на запад прут, а мы все в тех же окопах, в тех же землянках» [7, с. 255].

Таким образом, итоговое заглавие повести В. П. Некрасова «В окопах Сталинграда» включило в себя семантику двух предыдущих. Авторское заглавие рукописи «На краю земли» в силу своей фразеологической связанности не смогло в должной мере выполнить номинативную функцию. Смена журнального заглавия «Сталинград» была обусловлена не только идеологическими соображениями. Автор ни разу не пытался к нему вернуться, чувствуя, что заглавие «не прошло» через весь текст, не стало его предикатом» [8, с. 58]. П. Полян спустя 70 лет после первой публикации сталинградской повести В.П. Некрасов дал ей высокую оценку, связав воедино ее историческую правдивость и художественную ценность, заглавие и сам текст: «В окопах Сталинграда» Виктора Некрасова – проза феноменальная. В своем роде не менее феноменальная, чем сами окопы Сталинграда – эта болевая и переломная точка чудовищной войны. Царицын – да, город, Волгоград – тоже город, а вот Сталинград – это не город, а сама война, в чистом и беспримесном своем виде» [19, с. 182]. Итоговое, устоявшееся заглавие «В окопах Сталинграда» «семантически амбивалентно и предлагает более полное прочтение текста, чем дотекстовое, условное» [8, с. 58].

Библиографический список

1. Антонова Е.В. Виктор Некрасов. «На краю света» – «Сталинград» – «В окопах Сталинграда»: от первых рецензий до Сталинской премии. *Вестник Литературного института им. А.М. Горького*. 2023; № 1: 32–40.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. Москва: КомКнига, 2007.
3. Растягаев А.В. Поэтика заглавия «Житие одной бабы» Н.С. Лескова. *Русская словесность*. 2005; № 7: 14–17.
4. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13 000 фразеологических единиц. Москва: Астрель, 2008.
5. РГАЛИ Ф. 618. Оп. 13. Д. 634. Л. 1а.
6. Виноградов В.В. Избранные труды. Лексикология и лексикография. Москва: Наука, 1977.
7. Некрасов В.П. *В окопах Сталинграда*: повесть. Москва: Советский писатель, 1948.
8. Фатеева Н.А. *Синтез целого. На пути к новой поэтике*. Москва: Новое литературное обозрение, 2010.
9. Николина Н.А., Петрова З.Ю., Фатеева Н.А. Семантические трансформации слов заголовочного комплекса в современной прозе. *Семантика и прагматика языковых единиц*: материалы Международной научной конференции. Калуга: Издательство Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2019: 175–182.
10. Большой толковый словарь русского языка. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
11. Болотов Н.А. Сталинград на перекрестках истории. *Социология города*. 2021; № 1: 5–14.
12. Сложеникина Ю.В., Звягинцев В.С. Термины-эпонимы: PRO ET CONTRA. *Научно-техническая информация*. Серия 2: Информационные процессы и системы. 2017; № 7: 32–35.
13. Рыженко А.Ю. Функционально-семантический потенциал ойконимов «Царицын», «Сталинград», «Волгоград» в региональных печатных изданиях. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2011; № 3: 92–98.
14. Эттинг Е. Правда Виктора Некрасова. *Время и мы*. 1990; № 109: 208–225.
15. *Собрание постановлений и распоряжений Совета Министров СССР*. Москва: Управление Делами Совета Министров СССР, 1947. № 4 (28 июля).
16. Некрасов В.П. *Сталинград*: повесть и рассказы. Франкфурт-на-Майне: Посев, 1981.
17. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: Структура, функции, типология (на материале русской прозы XIX–XX вв.). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1986.
18. Щелокова Л.И. Семiosфера окопа в романе В. Некрасова «В окопах Сталинграда». *Проблемы истории, филологии, культуры*. 2013; № 3 (41): 234–247.
19. Уроки Виктора Некрасова и современная российская проза. *Знамя*. 2016; № 10: 174–188.

References

1. Antonova E.V. Viktor Nekrasov. «Na krayu sveta» – «Stalingrad» – «V okopakh Stalingrada»: ot pervykh recenziy do Stalinskoy premii. *Vestnik Literaturnogo instituta im. A.M. Gor'kogo*. 2023; № 1: 32–40.
2. Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya. Moskva: KomKniga, 2007.
3. Rastyagaev A.V. Po'etika zaglaviya «Zhitiye odnoy baby» N.S. Leskova. *Russkaya slovesnost'*. 2005; № 7: 14–17.
4. Frazzeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo yazyka: okolo 13 000 frazeologicheskikh edinic. Moskva: Astrel': AST, 2008.
5. RGLI F. 618. Op. 13. D. 634. L. 1a.

6. Vinogradov V.V. Izbrannye trudy. Leksikologiya i leksikografiya. Moskva: Nauka, 1977.
7. Nekrasov V.P. V okopah Stalingrada: povest'. Moskva: Sovetskij pisatel', 1948.
8. Fateeva N.A. Sintez celogo. Na puti k novoj po'etike. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2010.
9. Nikolina N.A., Petrova Z.Yu., Fateeva N.A. Semanticheskie transformacii slov zagolovnochnogo kompleksa v sovremennoj proze. *Semantika i pragmatika yazykovykh edinic: materialy Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii*. Kaluga: Izdatel'stvo Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. E. Ciolkovskogo, 2019: 175-182.
10. Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
11. Bolotov N.A. Stalingrad na perekrestkah istorii. *Sociologiya goroda*. 2021; № 1: 5-14.
12. Slozhenikina Yu.V., Zvyaginets V.S. Terminy- eponimy: PRO ET CONTRA. *Nauchno-tehnicheskaya informacija*. Seriya 2: Informacionnye processy i sistemy. 2017; № 7: 32-35.
13. Ryzhenko A.Yu. Funkcional'no-semanticheskij potencial otkonimov «Caricyn», «Stalingrad», «Volgograd» v regional'nyh pechatnyh izdaniyah. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2011; № 3: 92-98.
14. 'Etkind E. Pravda Viktora Nekrasova. *Vremya i my*. 1990; № 109: 208-225.
15. *Sobranie postanovlenij i rasporyazhenij Soveta Ministrov SSSR*. Moskva: Upravlenie Delami Soveta Ministrov SSSR, 1947. № 4 (28 iyulya).
16. Nekrasov V.P. *Stalingrad: povest' i rasskazy*. Frankfurt-na-Majne: Posev, 1981.
17. Kozhina N.A. Zaglavie hudozhestvennogo proizvedeniya: Struktura, funkcii, tipologiya (na materiale russkoj prozy XIX-XX vv.). Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1986.
18. Schelokova L.I. Semiosfera okopa v romane V. Nekrasova «V okopah Stalingrada». *Problemy istorii, filologii, kul'tury*. 2013; № 3 (41): 234-247.
19. Uroki Viktora Nekrasova i sovremennaya rossijskaya proza. *Znamya*. 2016; № 10: 174-188.

Статья поступила в редакцию 05.12.24

УДК 811.112.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-480-483

Stepanova M.A., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: m.a.stepanova@inno.mgimo.ru

UNE QUERELLE D'ALLEMAND. 'GERMAN QUARREL' AS AN ETHNIC STEREOTYPE IN GERMAN-LANGUAGE DISCOURSE. The paper examines the ethnic stereotyping of Germans by the French with regard to expression 'une querelle d'Allemand' – 'German quarrel' – from the perspective of historical context and ethno-cultural interaction in modern conditions. The objective of the study is to describe this ethnostereotype in discursive practices and to try to compare it with a certain cultural script, a model of behavior in German society. Tasks of the study include establishing the origin, frequency of the phraseological phrase and correlating it as a heterostereotype with Germans' perceptions of themselves. The research reveals that actualization of the ethnostereotype 'German quarrel' in German discourse is carried out in two ways – through a French loanword and its German-language equivalent 'eine deutsche Querele', both expressions have limited functioning in German and represent a combination of hetero- and autostereotype, with the former based on the history of conflicts between Germans and the French, and the latter on Germans' own observations of the peculiarities of national character. The cultural scenario 'German quarrel' that is formed on the basis of the ethnostereotype cannot be considered a norm, but can be called a negative or undesirable scenario of behavior, which some Germans treat critically or with self-irony, while others do not recognize the existence of this ethnostereotype, consider it outdated and are not familiar with the French expression 'querelle d'Allemand'.

Key words: ethnostereotype, German discourse, German cultural script, expression of French origin in German, cultural code

М.А. Степанова, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.a.stepanova@inno.mgimo.ru

UNE QUERELLE D'ALLEMAND. «НЕМЕЦКАЯ ССОРА» КАК ЭТНИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ

В работе рассматривается этническая стереотипизация немцев французами на примере *une querelle d'Allemand* («немецкая ссора») с точки зрения исторического контекста и этнокультурного взаимодействия в современных условиях. Целью исследования является описание данного этностереотипа в дискурсивных практиках и попытка сопоставления его с определённым культурным сценарием, моделью поведения в немецком обществе. Задачи исследования включают установление происхождения, частотности фразеологизма *une querelle d'Allemand* и соотнесение данного гетеростереотипа с представлениями немцев о самих себе. В результате исследования установлено, что актуализация этностереотипа «немецкая ссора» в немецком дискурсе осуществляется двумя путями – через французское заимствование *une querelle d'Allemand* и его немецкоязычный эквивалент *eine deutsche Querele*, при этом оба выражения имеют ограниченное функционирование в немецком языке и представляют собой, соответственно, гетеро- и автостереотип. Первый основан на истории конфликтов немцев с французами, а второй – на собственных наблюдениях особенностей национального характера. Автор приходит к выводу, что формирующийся на основе этностереотипа культурный сценарий «немецкая ссора» нельзя считать нормой, но можно назвать негативным сценарием поведения, к которому некоторые немцы относятся критично или с самоиронией, в то время как другие не признают наличие данного этностереотипа, считают его устаревшим и незнакомым с французским выражением *querelle d'Allemand*.

Ключевые слова: этностереотип, немецкий дискурс, немецкий культурный сценарий, французское заимствование, культурный код

Актуальность данного исследования определяется значительным влиянием этнических стереотипов на межнациональное общение. При этом гетеростереотипы могут распространяться за пределы одного этноса и проникать в другие социокультурные коды, в то время как автостереотипы поддерживают определённые ассоциации и паттерны поведения в соответствии с представлениями людей о самих себе. Идиоматика является источником информации об этносе, его культуре, традициях и особенностях жизни, а также представлениях о мире и самосознании. Идиома *querelle d'Allemand* (рус. 'немецкая ссора') выражает представление французов о немцах как о вспыльчивых, вздорных соседях – представление, которое распространилось за пределы Франции и может рассматриваться как этнический стереотип. Целью данного исследования является описание этностереотипа *querelle d'Allemand* и определение возможности его соотнесения с немецкими культурными сценариями. Анализ немецкоязычного материала должен показать, проявляется ли рассматриваемая заимствованная языковая единица в большей степени как определённый сценарий поведения или как этностереотип. Другими словами, мы хотим понять, считают ли сами немцы характерным для себя сценарий поведения, в котором проявляется конфликтность или склонность выяснять отношения в ссоре по любому малозначительному поводу. В наши задачи входит выяснить, чем обусловлено данное заимствованное идиоматическое выражение, является ли оно частотным в немецком языке, а также насколько его смысл совпадает с представлениями самих немцев о себе. Объектом исследования послужили газетные, публицистические тексты, немецкие толковые онлайн-словари DWDs и DUDEN, некоторые сетевые издания справочно-информационного характера и социальные сети (wissen.de,

france-pittoresque.com, gutefrage.net). К исследованию привлекались отдельные респонденты – носители немецкого языка, которые откликнулись на просьбу прокомментировать исследуемое языковое заимствование. Исходя из низкой частотности поискового запроса, корпусные исследования не проводились. Франкоязычные и русскоязычные источники и примеры использовались исключительно в иллюстративных целях.

При выборе методов исследования автор исходит из того, что культурный сценарий выступает одновременно как типовая ситуация, характерная для той или иной культурной общности, и как способ изучения культуры. Однако мы не будем расширять методологию исследования в сторону социологии, для которой разработаны свои методы. Специфика задачи в данном случае заключается в том, что описание данного языкового явления исходит из стереотипного представления французов о немцах и затрагивает разные перспективы: не только предполагаемую особенность межличностных отношений в немецком обществе, но и ожидания представителей других национальностей относительно возможного характера поведения со стороны немцев. Этим обуславливается использование комплексного подхода на основе методов культурного сценария и анализа этностереотипов в рамках когнитивной лингвистики. Для того чтобы эмпирически показать на языковом материале существование определённого поведенческого или культурного сценария, целесообразно прибегнуть к контекстному анализу употребления данного выражения в различных источниках. Сравнительно-сопоставительный анализ дефиниций родственного слова *Querele* в немецких словарях конкретизирует статус, происхождение и значение данной лексемы, а также её роль в процессе формирования автостереотипа.

Научная новизна заключается в том, что данная фразеологическая единица французского языка впервые исследуется как заимствование на материале немецкоязычного дискурса в ракурсе комплексного подхода на основе этнических стереотипов и культурных сценариев в понимании А. Вежбицкой [1, с. 159–160]. Ранее проводились исследования актуализации этнонимных фразеологизмов французского языка, в том числе *querelle d'Allemand*, на материале французских художественных и публицистических текстов и словарей в аспекте текстообразующих функций, таких как создание эмоционально-экспрессивного фона [2, с. 13–14], с точки зрения когнитивной психологии на неудачные межкультурные контакты французов с представителями другой лингвокультуры [3, с. 24–29], с позиции словообразования и истории возникновения этностереотипов во французском языке [4, с. 9–12].

Теоретическая значимость видится в дополнении теорий этнических стереотипов и культурных сценариев выводами о взаимосвязи между гетеростереотипом и автостереотипом.

Практическая ценность выражается в разработке материала, который может быть использован в дальнейшем изучении и преподавании на семинарах по социолингвистике и конфликтологии, а также в пользу выводов о моделировании культурного кода через отказ от неблагоприятного культурного сценария с целью предотвращения межэтнических конфликтов.

Термин «культурный сценарий» (англ. 'cultural script') был впервые использован А. Вежбицкой для определения эмоциональных концептов. По этой причине нам представляется возможным использовать его применительно к описанию ситуации ссоры и соответствующего ей эмоционального состояния участников. Подробно описывая имплицитные культурные сценарии, А. Вежбицкая предлагает список семантических примитивов. Среди них есть элемент сходства (что-то подобно чему-то), который можно взять за основу толкования идиомы «немецкая ссора» – ссора, подобная тому, как ссорятся немцы. Культурные сценарии обычно формулируют нормы, которые А. Вежбицкая также называет «эталонными фреймами для данного языкового коллектива» [1, с. 163–165].

По мнению А. Вежбицкой, метод культурного сценария основан на предвзвешанном изучении языкового материала в отличие от упрощения и предвзятых обобщений, характерных для стереотипов, в которых, однако, содержится доля истины [1, с. 167]. Термин «стереотип» был введен в социальную теорию в 1922 г. У. Липпманом, который изучал положение прессы в демократическом государстве, считал стереотип формой восприятия и видел его отличительный признак в том, что он начинает действовать еще до того, как включается разум. Стереотипы и упрощенные модели, с одной стороны, восполняют отсутствующую информацию, с другой – могут затруднять доступ к ней, так как человеку, лишенному гибкости, «крайне неудобно менять свои стереотипы» [5, с. 112]. Феномен стереотипа изучали в разных сферах и с разных точек зрения (Ю.Д. Апресян, 1995; В.А. Рыжков, 1988; Т.Г. Стефаненко, 2014; В.В. Красных, 2003; А.А. Панягин, 2008; О.Н. Фролова, 2008 и др.). Согласно концепции В.В. Красных, «стереотип может выступать в двух ипостасях: как некоторый сценарий ситуации и как собственно представление, т. е. не только как канон, но и как эталон». Далее автор уточняет, что речь идёт о стереотипе поведения и стереотипе-представлении. Первый диктует определённое коммуникативное поведение, второй – набор ассоциаций [6, с. 231–232]. Представление наивной картины мира в «стереотипах» языкового и более широко культурного сознания у Ю.Д. Апресяна и Московской семантической школы близко к концепции А. Вежбицкой [7, с. 37–38]. В.А. Рыжков отмечает эмоциональную и этнопсихологическую природу стереотипов, а также обращает внимание на семантические трансформации словарного и фразеологического значения в результате стереотипизации коммуникативных единиц [8, с. 17–20]. Одной из функций стереотипизации является межгрупповая дифференциация – «как правило, оценочная в пользу своей группы – и осуществляемое с ее помощью поддержание позитивной групповой идентичности» [9, с. 130]. Дифференциация может осуществляться и на основе оценки другой группы для формирования негативной групповой идентичности, отличной от своей. А.А. Панягин рассматривает стереотип как «понятие, включающее в себя представления одной нации о культуре другой нации в целом» подчёркивает, что часто стереотипы зависят от того, как нация «себя ведёт» в данный период времени [10, с. 67, 70]. О.Н. Фролова исследовала авто- и гетеростереотипы русских и немцев как «стандартную схему мышления, действий и отношения индивида к окружающему миру и другим его представителям, наполненную различным содержанием в зависимости от принадлежности этого индивида к определенной социальной, этнической или культурной общности» [11, с. 247].

Под этническим стереотипом мы подразумеваем принадлежность стереотипа к тому или иному этносу, характеристику некоторых выделенных особенностей, отнесённую специфических характеристик к базовым представлениям об этом этносе, которые формируются под влиянием опыта взаимодействия с ним у представителей других этносов либо под влиянием распространённых предрассудков, что подразумевает определённую степень выраженной или скрытой и контекстуально выявляемой оценочности. Похожее толкование ранее было предложено Л.П. Крысиным: «Этностереотип понимается как стандартное представление, имеющееся у большинства людей, составляющих тот или иной этнос, о людях, входящих в другой или в собственный этнос», при этом в лингвистический аспект изучения этностереотипов входят сферы жизни и личностные свойства, становящиеся объектами оценки и их языковые средства обозначения,

среди них – этнонимы, обозначающие представителей какого-либо этноса [12, с. 458–463]. Добавим, что сюда же относятся отзвонимые прилагательные, такие как «немецкий», и эквивалентная ему форма *d'Allemand*.

Поскольку мы описываем способы концептуализации действительности, стоит кратко остановиться на понятии концепта в сравнении со стереотипом и культурным сценарием. В отличие от сценария, в котором проявляется некоторая норма или модель речевого поведения, и в отличие от близкого к нему стереотипа поведения и стереотипа-представления, в котором реализуется упрощенная модель мышления, концепт (от лат. *conceptus* – 'понятие', 'мысль') выражает смысл знака, но шире, чем лексическое значение. Концепт ближе к идее и необязательно имеет языковое выражение, этнокультурную и ценностную составляющую, но выступает как «комплексная мыслительная единица» [13, с. 11, 36–37]. Учитывая дискуссионный характер такого толкования и наличие множества других точек зрения, отметим в интересах данного исследования, что лингвокультурологический подход предполагает присутствие в многомерной структуре концепта, помимо понятийного и эмоционально-оценочного элементов, также сжатой истории и этимологии. Что же касается разной степени восприятия концептов, то, по-видимому, «концепты существуют по-разному в разных своих слоях, и в этих слоях они по-разному реальны для людей данной культуры» [14, с. 47].

Появление французского выражения *querelle d'Allemand* определяют между XV и XVI веками, а что касается ассоциации с немецким характером, то слово *Allemand* использовалось в связи с тем, что немцы не были очень дружелюбными соседями. В Средние века во Франции говорили: «*Li plus ireux sont en Allemagne*» (рус.: «Люди, наиболее склонные к гневу, живут в Германии»; здесь и далее перевод автора статьи – М. С.) [15, с. 134]. Примерно в XVI веке вместо *querelle d'Allemand* по-прежнему использовался термин *querelle d'Allemagne*, орфография была изменена в следующем столетии. Энциклопедия-путеводитель по Франции приводит исторический факт не прекращавшихся ссор между Францией и Германией (XVI век) во времена правления Франциска I и Карла V. Существует еще одно упоминание истоков идиомы, а именно – известной, богатой и очень воинственной семьи Аллеман, которая проживала в XIV веке на северо-востоке Франции и «бралась за оружие при малейшем споре» (<https://www.france-pittoresque.com/spip.php?article5226>). Однако, как показывают дискуссионные практики, именно первая версия происхождения, основанная на соотношении характера с национальной идентичностью, соответствует в абсолютном большинстве случаев концептуальному плану высказываний, содержащих данное выражение. «Самый сердитый народ» упоминается в контексте бесконечных склок, говорили, что немецкие солдаты «быстро затевают ссоры», студенты склонны к дракам, вблизи границы немцы совершали вылазки во Францию с целью грабежа, правители Священной Римской империи искали любой повод воевать с соседями и, захватив их территории, расширить свои границы (<https://www.expressio.fr/expressions/une-querelle-d-allemand>). Французский словарь Le Robert даёт определение «*une mauvaise querelle, faite sans raison valable*» (рус.: «скверная ссора, без видимой достойной причины») [16, с. 1580], во французско-русском словаре идиома вошла в словарную статью к слову *querelle*: «*d'Allemand* – 'пустая ссора', 'ссора из-за пустяков'» [17, с. 892]. Судя по тому, что в современной Франции иногда встречается это выражение, французы до сих пор могут ассоциировать спор, например, философский, с немцами: «*Avec Philosophie*» *s'interroge cette semaine sur Kant. Dans ce troisième épisode, Géraldine Muhlmann et ses invités s'intéressent à la querelle du panthéisme et la place de Kant dans cette querelle allemande*» (рус.: «На этой неделе «*Avec Philosophie*» (радио-подкаст – М.С.) рассматривает Канта. В этом третьем эпизоде Жеральдин Мюльман и ее гости рассматривают спор о пантеизме и место Канта в этом немецком споре») (Kant dans la querelle allemande du panthéisme. Mercredi 17 juillet 2024. <https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/avec-philosophie/kant-dans-la-querelle-allemande-du-pantheisme-2199987>). Однако в данном случае речь идёт о редком примере употребления в современном французском публицистическом дискурсе.

Вышеописанные характеристики контрастируют со следующим фрагментом описания немецкого менталитета французом: «В целом спокойное функционирование германского общества, при котором редко встречается агрессивное поведение, является следствием того, что люди подчиняются воле других» [1, с. 186]. Предполагаем, что автор этого наблюдения, пресс-атташе посольства Франции в Бонне Бернард Нусс, в силу дипломатического ранга описывал преимущественно лишь определённый сегмент общественной жизни и, возможно, в действительности не сталкивался с ситуациями споров и ссор в Германии. Данную цитату А. Вежбицкая приводит для описания концепта «*Ordnung*» (рус. 'порядок') в главе «Немецкие культурные сценарии». Тот факт, что внешняя упорядоченность более свойственна образу жизни современных немцев, чем хаос, объясняет, почему «*Ordnung*» стал ключевым концептом немецкой культуры. Однако это не отменяет ни внутренней противоречивости немецкого характера, ни существования гетеростереотипа *querelle d'Allemand*, сформировавшего с точки зрения французов негативную идентичность немецкого этноса в отличие от французского.

Есть свидетельства того, что в Германии *querelle d'Allemand* было крылатым выражением в XIX веке и передавало впечатление о противоречивой ситуации в конце существования Германского союза, объединения государств и вольных городов (<https://www.docdroid.net/AndfP6/ohne-titel-pdf>).

Следует также упомянуть, что выражение *querelle d'Allemand* было в употреблении в России и встречается в мемуарах и письмах известных русских авторов – И.С. Тургенева, Л.Н. Толстого, П.А. Вяземского: «<...> толстый Шпигль садится в тесноте и в темноте возле какой-то немки, и какой-то немец по этому случаю затевает *une querelle d'Allemand*...» [18, с. 5].

Определить соответствие этностереотипа культурному сценарию можно, сопоставив стереотипное представление французов о немцах с контекстами употребления этого выражения самими немцами. В этих контекстах отчасти проявляется их отношение к данному стереотипу. В немецкоязычном дискурсе встречаются единичные случаи употребления выражения *querelle d'Allemand*. Эти примеры относятся в основном к литературным, историческим, публицистическим жанрам и представляют собой прямое использование идиомы на французском языке в значении ничтожной, преувеличенной и смешной ссоры. При этом немцы в одном из немецко-французских онлайн-словарей дают к этому французскому выражению пометку *veraltend* (рус. 'устарев.') (<https://dict.leo.org/franz%C3%B6sisch-deutsch/Querelle%20d'Allemand>). Также само представление о немцах как о педантичных и склочных спорщиках, по отдельным свидетельствам некоторых современных носителей немецкого языка, является устаревшим. Для более точных данных необходимо проведение репрезентативных опросов. Возможно, что данный стереотип присутствует на периферии культурного кода как семиотического пространства и не соотносится с ключевыми концептами в сознании тех немцев, которые не подозревают о французском происхождении близкого по звучанию немецкого слова *Querele* и об историческом контексте, в котором французы отзывались о немцах как о заядлых спорщиках. Некоторые немцы, свободно владеющие французским языком, никогда не слышали выражение *une querelle d'Allemand* (<https://www.gutefrage.net/frage/wer-hat-etwas-von-querelle-dallemandquerelle-dallemagne-gehoeert#comment-447198763>). Немногочисленные нижеприведенные примеры свидетельствуют о том, что исследуемая заимствованная лексическая единица находится в процессе архаизации.

В заголовке статьи *Querelle d'Allemand. Deutschland verliert die dritte Runde im Umweltverbandsrecht vor dem EuGH* актуализируется такое значение лексемы *querelle*, как «спор в суде», используется приём языковой игры для характеристики Германии как зачинщика судебного спора и проигравшей стороны [19]. Турецкая газета *Politik*, выходящая в Дюссельдорфе на турецком и немецком языках, публикует статью под заголовком *Typisch deutsch – Was "Migranten" über die deutsche Gesellschaft wissen sollten* («Типично по-немецки – что мигранты должны знать о немецком обществе»), в которой упоминается «немецкая ссора»: *„Wenn man im Französischen von einer üblen Streiterei spricht, nennt man dies eine „querelle d'allemand“, eine deutsche Querele. Dahinter stecken natürlich jahrhundertlange Erfahrungen mit einem streitbaren Nachbarn, mit dem die Franzosen schreckliche Kriege aufzufechten hatten“*. – «Когда на французском языке говорят о неприятной ссоре, то называют ее «querelle d'allemand», то есть немецкой ссорой. Конечно, за этим стоит многовековой опыт общения с воинственным соседом, с которым французам пришлось вести ужасные войны» (https://politik.de/wp-content/uploads/2019/11/DOSSIER_TYPISCH.pdf). В период холодной войны выражение *Querelles allemands* стало крылатой поговоркой, обозначающей растущую усталость партнеров по альянсу от постоянной оглядки на германо-германские препирательства в вопросах протокола» (<http://d-nb.info/965779882/34>). Эти препирательства остались традицией в парламенте и в политической жизни Германии в целом: «<...> Французы используют этот термин (*Querelles allemands*) для обозначения споров, от догматических споров Средневековья, которым способствовали политическая раздробленность и конфессиональная разобщенность, вплоть до современных склочных партийных дебатов, которые часто ожесточенно ведутся по пустякам и воспринимаются как типично немецкие» (там же, орфография сохранена – М. С.).

Из целого выражения *querelle d'Allemand* в немецкие толковые словари DWDS и DUDEN вошло лишь похожее по звучанию и написанию слово *Querele*. Значит, прибегая иногда к словосочетанию *querelle d'Allemand*, немцы используют французскую фразеологию, но в одном из значений графически и фонетически немеченное слово *Querele*, согласно словарю DUDEN, совпадает со значением французской идиомы. В немецком толковом словаре DWDS к слову *Querele* с пометкой *gehoben* (рус. 'высок.') и значениями 'жалоба', 'претензия', 'спор', 'ссора' дается следующее объяснение: «*Querele* f. более раннее использование *Querel* и *Querelle*, 'жалоба', 'разногласие', 'перебранка'. Существительное, которое бытует в речи с XVII века, но не пользуется большой популярностью, является отчасти калькой с латинского *lat. querēla, querella* – 'жалоба', 'сетование', 'претензия' (*lat. querēl* – 'сетовать', 'жаловаться', 'подавать жалобу в суд'), отчасти заимствованием из основанного на латинском французского слова *querelle* (рус. 'жалоба в суде', 'спор', 'вражда'). В XIX веке это выражение встречалось редко, позже вновь стало распространенным, однако теперь отказались от написания с -ll-» (<https://www.dwds.de/wb/Querele>). Возможна связь с индогерманским корнем *kues* – 'вздыхать' (<https://www.wissen.de/wortherkunft/querelle>). В словаре DUDEN «*Querele*» определяется как «*неприятный спор, мелочные ссоры*» (нем. 'unerfreuliche Auseinandersetzung', '(kleinere) Streiterei') и дается пометка о преимущественном использовании во множественном числе – *Querelen* (<https://www.duden.de/rechtschreibung/Querele>). Немецко-русский словарь сопровождает слово *Querele* пометками *книжн.* и *устарев.* [20, с. 680]. Следует также отметить,

что в немецком языке существует целый ряд однокоренных слов, среди которых существительное *Querulant* (рус. 'кверулянт', 'сутяжник', 'склочник') с пометками *bildungssprachlich* и *abwertend* ('книж.' и 'уничижит.'), и, хотя пометки «устарев.» нет в словарях, в публицистике можно найти сведения о том, что понятие *Querulant* с 60-х годов XX века вышло из моды [21, с. 382]. Однако оно до сих пор употребительно в сфере психологии и медицины: *Querulant – Person mit querulantischer Persönlichkeitsstruktur, Person mit querulatorischer Persönlichkeitsstörung* (рус. 'человек с кверулянтной структурой личности, с кверулянтным расстройством личности' – DUDEN); *Querulanz – querulatorisches Verhalten mit krankhafter Steigerung des Rechtsgefühls* (рус. 'кверулянтское поведение с патологическим повышением чувства справедливости') – DWDS).

Немеченное слово *Querele* и его синоним *Zänkerei* выражают похожий смысл и свидетельствуют об осознании немцами этой особенности собственного характера. В архиве журнала Шпигель за 1966 год «*eine deutsche Querele*» описывается как «*hochfahrende Selbstgerechtigkeit, wohl die eigentliche deutsche Querele*» (рус. 'надменное, заносчивое фарисейство', 'чувство собственной правоты', 'самоуверенность') (<https://www.spiegel.de/politik/heimgesuchtes-kind-a-a62a-cb88-0002-0001-0000-000046414836>). Пример из газеты Бадише Цайтунг за 2012 год передаёт то же значение «немецкая ссора, перебранка» через синоним *eine deutsche Zänkerei* (<https://www.badische-zeitung.de/eine-deutsche-zaenkerei>). На существование автостереотипа немецкой ссоры или спора, который проявляет себя как негативный немецкий культурный сценарий, указывают и примеры из внутриполитического дискурса на тему отношения между восточной и западной Германией 2018 г.: *ein deutsch-deutscher Streit* (рус. 'германо-германский спор') (<https://www.tagesspiegel.de/kultur/west-ostlicher-disput-4012213.html>).

Таким образом, мы наблюдаем параллельные явления архаизации заимствованной французской лексической единицы и сохранения немецкого лексического эквивалента и его производных в активном составе немецкого языка.

Французское заимствование *querelle d'Allemand* можно назвать гетеростереотипом, на основе которого укреплялся образ немца как скандалиста и спорщика. Причины возникновения этого стереотипа не ограничиваются межэтническими конфликтами, но кроются в характере немецкого народа. Описанное впервые на основе немецких дискурсивных практик в ракурсе стереотипов и культурных сценариев, данное идиоматическое выражение свидетельствует об историческом контексте восприятия немецкого характера французами, выражает их представление о немцах и намеренное формирование их негативного образа, но большинству немцев оно незнакомо. Описываемый таким образом характер поведения непопулярен, соответственно *querelle d'Allemand*, на первый взгляд, не может соответствовать немецким культурным сценариям в смысле эталонной модели поведения, типичной и поощряемой в немецком обществе. Наоборот, данный гетеростереотип закрепляет межэтническую дифференциацию и вызывает отрицательные ассоциации, поэтому мы считаем, что он соотносится с негативным культурным сценарием, и предлагаем термин «негативный культурный сценарий» для обозначения неблагоприятного сценария развития ситуации в результате провокативного или нежелательного поведения участников.

Идиома *querelle d'Allemand* вышла из активного употребления и относится к устаревающей заимствованной лексике. Она может быть ассоциирована с конкретным историческим периодом военных и территориальных конфликтов, но, в отличие от историзмов, имеет синоним *eine deutsche Querele* в современном немецком языке. *Querele* не имеет национально-специфичного компонента значения, однако может присваивать его в контексте в сочетании с прилагательным – *eine deutsche Querele*. Данное словосочетание является полным аналогом французского заимствования, что указывает на актуализацию соответствующего культурного стереотипа в контексте. Именно контекст имеет определяющее значение для степени проявленности стереотипа. В некоторых контекстах выражение *eine deutsche Querele* проявляет себя как автостереотип и негативный культурный сценарий, что, на наш взгляд, является прямым следствием предшествующей гетеростереотипизации через распространение французского фразеологизма и свидетельствует о взаимосвязи гетеро- и автостереотипа. По этой причине мы можем говорить о существовании фактов, нашедших отражение в дискурсивных практиках, как о субъективных этнических предпосылках появления гетеростереотипа *querelle d'Allemand* и автостереотипа *eine deutsche Querele*. В стереотипах есть доля правды и своеобразная культурная константа. Косвенным признаком закрепления стереотипа в языке является наличие однокоренных слов с близким значением и отрицательной коннотацией (см. выше: *Querulant, Querulanz*).

Посредством выбора или отказа от неблагоприятного, негативного культурного сценария носители языка могут сознательно моделировать свой культурный код и, таким образом, своевременно предупреждать повышение уровня напряженности в межэтнических отношениях благодаря распознаванию этностереотипов, экологичным способам самовыражения в обход шаблонов и этнофобии.

Перспективой исследования может быть углублённое изучение концептов «Спор» и «Ссора» в немецкоязычном дискурсе, представляющее интерес для специалистов в области лингвокультурологии, конфликтологии, социолингвистики. Спор как константа немецкой культуры заслуживает глубокого исследования на материале разнообразных дискурсивных практик и речевых жанров.

Библиографический список

1. Вежицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
2. Новикова К.Ю. Лингвострановедческий анализ эмоционально-экспрессивных фразеологических единиц (на материале французского языка). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1998.
3. Богданова Е.А. Фразеологические единицы с компонентом «этноним» во французском языке. *Вестник Адыгейского государственного университета*. Серия 2: Филология и искусствоведение. 2019; № 2 (237): 24–29.
4. Барышникова Г.В. Этнонимы в лексико-семантическом пространстве французского языка. *Меняющаяся коммуникация в меняющемся мире*: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. Волгоград: Волгоградский филиал РАНХиГС, 2015; Т. 9: 9–12.
5. Липпман У. *Общественное мнение*. Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
6. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
7. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания. *Вопросы языкознания*. 1995; № 1: 37–67.
8. Рыжков В.А. Регулятивная функция стереотипов. *Знаковые проблемы письменной коммуникации*: Межвузовский сборник научных трудов. Куйбышев, 1985: 15–21.
9. Стефаненко Т.Г. *Этнопсихология*: учебник для студентов вузов. Москва: Аспект Пресс, 2014.
10. Панягин А.А. Стереотипы национальной культуры в межкультурном общении. *Вестник МГУ*. 2008; № 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotypy-natsionalnoy-kultury-v-mezhkulturnom-obshchenii>
11. Фролова О.Н. Национальные стереотипы русских и немцев. *Вестник ЮУрГПУ*. 2008; № 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-stereotypy-russkikh-i-nemtsev>
12. Крысин Л.П. Этностереотипы в современном языковом сознании: к постановке проблемы. *Философские и лингвокультурологические проблемы толерантности*: коллективная монография. Екатеринбург: Уральский государственный университет им. А.М. Горького, 2003: 458–463.
13. Попова З.Д., Стернин И.А. *Очерки по когнитивной лингвистике*. Воронеж: Истоки, 2001.
14. Степанов Ю.С. *Константы: Словарь русской культуры*. Москва: Академический проект, 2004.
15. Назарян А.Г. Идиоматические выражения французского языка. Москва, 1978.
16. Le R. Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour en 1992. Montréal, 1992.
17. Гак В.Г., Ганшина К.А. *Новый французско-русский словарь*. Москва: Русский язык, 1993.
18. Вяземский П. *Письма из Петербурга*. 1828. Available at: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/24512287/60451162/&art=24512287&user=401091046&uilang=ru&catalit2&track_reading
19. Berkemann J. Querelle d'Allemand. Deutschland verliert die dritte Runde im Umweltverbandsrecht vor dem EuGH. *Deutsches Verwaltungsblatt*. 2016; Vol. 131, № 4: 205–216. Available at: <https://doi.org/10.1515/dvbl-2016-0404>
20. Лейн К. и др. *Большой немецко-русский словарь*. Москва: Русский язык, 2001.
21. Dorn T., Wagner R. *Die deutsche Seele*. München: Albrecht Klaus Verlag, 1. Aufl., 2011.

References

1. Vezhickaya A. Sopostavlenie kul'tur cherez posredstvo leksiki i pragmatiki. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
2. Novikova K.Yu. Lingvostranovedcheskij analiz "emotsional'no-ekspressivnykh frazeologicheskikh edinic (na materiale francuzskogo yazyka). Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 1998.
3. Bogdanova E.A. Frazeologicheskie edinicy s komponentom "etnonim" vo francuzskom yazyke. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2019; № 2 (237): 24-29.
4. Baryshnikova G.V. "Etonimy v leksiko-semanticheskom prostranstve francuzskogo yazyka. *Menyayushchaysya kommunikaciya v menyayushchemsya mire*: sbornik statej IX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Volgograd: Volgogradskij filial RANHiGS, 2015; T. 9: 9-12.
5. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie*. Moskva: Institut Fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
6. Krasnyh V.V. «Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'? Moskva: ITDGK «Gnozis», 2003.
7. Apreyan Yu.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya. *Voprosy yazykoznanija*. 1995; № 1: 37-67.
8. Ryzhkov V.A. Regulativnaya funkciya stereotipov. *Znakovye problemy pis'menno kommunikasi*: Mezhvuzovskij sbornik nauchnykh trudov. Kuybyshev, 1985: 15-21.
9. Stefanenko T.G. *Etnopsihologiya*: uchebnik dlya studentov vuzov. Moskva: Aspekt Press, 2014.
10. Panyagin A.A. Stereotypy nacional'noj kul'tury v mezhkul'turnom obschenii. *Vestnik MGU*. 2008; № 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/stereotypy-natsionalnoy-kultury-v-mezhkulturnom-obshchenii>
11. Frolova O.N. Nacional'nye stereotypy russkikh i nemcev. *Vestnik YuUrGGPU*. 2008; № 10. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/natsionalnye-stereotypy-russkikh-i-nemtsev>
12. Krysin L.P. "Etnostereotypy v sovremennom yazykovom soznanii: k postanovke problemy. *Filosofskie i lingvokul'turologicheskie problemy tolerantnosti*: kolektivnaya monografiya. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj universitet im. A.M. Gor'kogo, 2003: 458-463.
13. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ocherki po kognitivnoj lingvistike*. Voronezh: Istoki, 2001.
14. Stepanov Yu.S. *Konstanty: Slovar' russkoj kul'tury*. Moskva: Akademicheskij proekt, 2004.
15. Nazaryan A.G. Idiomaticheskie vyrazheniya francuzskogo yazyka. Moskva, 1978.
16. Le R. Nouvelle édition revue, corrigée et mise à jour en 1992. Montréal, 1992.
17. Gak V.G., Ganshina K.A. *Novyj francuzsko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
18. Vyazemskij P. *Pis'ma iz Peterburga*. 1828. Available at: https://www.litres.ru/static/or4/view/or.html?baseurl=/download_book/24512287/60451162/&art=24512287&user=401091046&uilang=ru&catalit2&track_reading
19. Berkemann J. Querelle d'Allemand. Deutschland verliert die dritte Runde im Umweltverbandsrecht vor dem EuGH. *Deutsches Verwaltungsblatt*. 2016; Vol. 131, № 4: 205-216. Available at: <https://doi.org/10.1515/dvbl-2016-0404>
20. Lejn K. i dr. *Bo'shoj nemecko-russkij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 2001.
21. Dorn T., Wagner R. *Die deutsche Seele*. München: Albrecht Klaus Verlag, 1. Aufl., 2011.

Статья поступила в редакцию 06.01.25

УДК 82.1:82-193.6

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-483-486

Sorokin V.B., Cand. of Sciences (Philosophy), senior lecturer, Moscow State Institute of Culture (Moscow, Russia), E-mail: sorokin-vladbor@yandex.ru

“WINGED LINES” – FEATHERED CHARACTERS IN CREATIVITY OF G.R. DERZHAVIN. SEMANTICS, POETICS, AXIOLOGY. The article analyzes forms and methods of using characters endowed with the ability to fly, both real and fantastic, in Derzhavin's work, highlighting the main group of feathered creatures – birds from the point of view of poetics and axiology of their inclusion in works of different genres. The objective of this research is to analyze forms and methods of embodying characters endowed with the ability to fly, both real and fantastical, in works of Derzhavin, with a focus on the main group of feathered beings – birds – from the perspective of poetics and the axiological significance of their incorporation into works of various genres. The multifaceted semantics and value significances of winged characters in the poetic works of different genres showcase new facets of the richness of Derzhavin's poetics, which combines features of classicist canons with sentimental motifs and realistic details. The study of the creative work of G.R. Derzhavin, encompassing all his poetic genres, allows for a vivid demonstration of the poet's inherent diversity in artistic forms of representation of “feathered” characters as metaphors, comparisons, and paraphrases that express both traditionally classicist symbolic meanings and idyllic sentimental emotions of admiration for nature, alongside ironic and frankly satirical interpretations in the spirit of fable allegory. Expanding the analysis to include new groups of natural images and characters will reveal new traits of G.R. Derzhavin's artistic worldview and enrich understanding of his creativity.

Key words: character, Derzhavin, creativity, bird, flight, image, semantics, poetics, axiology

В.Б. Сорокин, канд. филос. наук, доц., Московский государственный институт культуры, г. Москва, E-mail: sorokin-vladbor@yandex.ru

«КРЫЛАТЫЕ СТРОКИ» – ПЕРНАТЫЕ ПЕРСОНАЖИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.Р. ДЕРЖАВИНА. СЕМАНТИКА, ПОЭТИКА, АКСИОЛОГИЯ

В статье проанализированы формы и способы использования в творчестве Державина персонажей, наделенных способностью полета, как реальных, так и фантастических, с выделением основной группы пернатых существ – птиц с точки зрения поэтики и аксиологии их включения в произведения разных жанров. Многоаспектность семантики и ценностных значений крылатых персонажей в поэтических произведениях разных жанров демонстрирует новые грани богатства поэтики Державина, соединяющей черты классицистических канонов с сентименталистскими мотивами и реалистическими деталями. Данное исследование творчества Г.Р. Державина, охватившее все его поэтические жанры, позволяет наглядно продемонстрировать присущее поэту многообразие художественных форм воплощения «пернатых» персонажей в виде метафор, сравнений и перифраз, выражающих как традиционно классицистические символические смыслы, так и идиллические сентименталистские эмоции любования природой, наряду с ироническими и откровенно сатирическими трактовками в духе басенной аллегории. Расширение анализа на материале новых групп природных образов и персонажей позволит выявить новые черты художественной картины мира Г.Р. Державина и обогатит наше представление о его творчестве.

Ключевые слова: персонаж, Державин, творчество, птица, полет, образ, семантика, поэтика, аксиология

Огромно значение творческого наследия Г.Р. Державина для постижения сложного процесса эволюции жанровых форм и стиля российской поэзии на рубеже XVIII–XIX веков, что делает актуальным разностороннее детальное изучение его произведений.

Существенным элементом художественной картины мира поэта является отражение не только социальных явлений и человеческих персонажей, но и восприятие и воплощение живой природы – флоры и фауны во всем их многообразии.

Отдельной задачей является выявить соотношенность использования природных образов с поэтическими традициями художественных направлений и авторскими предпочтениями.

Целью данного исследования является анализ форм и способов воплощения в творчестве Державина персонажей, наделенных способностью полета, как реальных, так и фантастических, с выделением основной группы пернатых существ – птиц – с точки зрения поэтики и аксиологии их включения в произведения разных жанров.

Задачи данного исследования:

- провести семантический анализ творчества Г.Р. Державина, определить черты, ассоциируемые с птицами;
- провести поэтический анализ структуры и стилистических приемов, используемых Державиным для создания образов пернатых персонажей, осуществить исследование на использование метафор и символов, связанных с птицами;
- провести аксиологический анализ: изучить этические и эстетические ценности, отражаемые через образы пернатых существ. Раскрыть философские идеи, заключенные в образах, связанных со свободой, полетом и природой.

Научная новизна данного исследования обусловлена изучением творчества с отдельным рассмотрением таких атрибутивных для птиц свойств, как наличие оперения и способность к полету, которое выявило специфически новые значения этих понятий, значительно расширив и уточнив представления об их использовании в поэзии, поскольку позволило охватить большой круг не только реальных, но и фантастических персонажей, способных летать, а также неодушевленных предметов, украшенных перьями.

Теоретическая значимость результатов заключается в углублении понимания творчества Г.Р. Державина, позволяя по-новому осмыслить взаимосвязь между символикой и содержанием его произведений. Исследование способствует развитию теоретических подходов к анализу поэзии, расширяя представление о семантических и аксиологических аспектах литературных текстов.

Практическая значимость результатов заключается в том, что они могут быть использованы в образовательных целях, например, в курсах по литературе, семинарах и лекциях, посвященных творчеству Державина и русской поэзии в целом. Они могут послужить основой для разработки учебных пособий или методических материалов, которые помогут преподавателям лучше объяснять особенности творчества Державина своим студентам.

Наделенные крыльями разнообразными персонажи (реальные и фантастические) встречаются в творчестве Г.Р. Державина более 150 раз. Основной массив пернатых существ составляют реальные птицы. В общей сложности птицы разных пород упоминаются в поэзии Г.Р. Державина более 100 раз и более 25 раз без указания породы под общим наименованием «птицы», «птички», «пернатые». Это обстоятельство целиком и полностью оправдывает высказывание Ирины Захаровны Сурат: «Державин если не главный, то первый орнитолог русской поэзии – у него особая нежность к пернатым...» [1, с. 85].

Некоторые из птичьих пород присутствуют в стихах Державина неоднократно. Так, *орел* упомянут более 40 раз, *14 раз – соловей*, *10 раз – лебедь*, реже встречаются *голуби* – 9 раз, *вороны (враны)* – 5 раз, *ласточки* – 4 раза, трижды – *сокол*. Дважды упомянуты *журавли*, *фазаны*, *совы*, *воробы*. Лишь по одному разу упоминаются такие птицы, как *пеночка*, *синица*, *павлин*, *пеликан*, *гусь*, *тетерев*, *сорока*, *чечетка*, *зяблик*, *аист*, *бекас* и *снегирь*.

Статистика в поэзии отнюдь не раскрывает всей значимости персонажа, но ясно показывает диапазон присутствия данного типа реалий в творчестве поэта.

Кроме этого поэт метафорически наделяет даром полета разные нематериальные явления: *здоровье*, *ум*, *дух*, *сон*, *душа*, *память*, *похвала*, и *стихии*: *ветер*, *эхо*, *буря*, *гром*, *молния*, *заря*.

Также он вводит в тексты мифологические крылатые существа. Многократно встречается Купидон/Амур – «Венерино дитя»; порхают сифлы, нимфы, хариты, зефиры, «гениев крылатый хор». Летают Лель, Феб, Сатурн, Морфей. Крылатыми являются кони богов и героев (Персей). Нужно отметить, что эти персонажи поэт не называл *пернатыми*.

Соприкосновение разных групп персонажей, имеющих эпитеты *пернатый* и *крылатый*, не дают полного тождества значений относительно их способности к полету. Часть объектов с определением *пернатый* вовсе не могут летать. Например, «шлем пернатый», а также – «жезл». «Леток пернатый» (волан для игры) летит, но не имеет крыльев. Разумеется, не способны к полету и «дики люди удалены, пернатых перьем испещренны», под коими поэт имеет в виду индейцев. Таким образом, прилагательное *пернатый* помимо основного значения птичьего оперения получает смысловой вариант *украшенный перьями*, а в ряде случаев субстантивирован при обозначении всех птиц вообще.

Лексема «птица», как правило, выступает в роли несогласованного определения в форме родительного падежа при самых разных существительных: «стаица птичек белых», «стада толпятся птички», «разных птиц голоса», «в лесу гам птиц», «птичек хоры», «птичий народ».

Целый ряд произведений самим названием указывает на своего пернатого героя. Например, такие стихотворения: «Ласточка», «Павлин», «Снегирь», «Синичка», «Лебедь», «Соловей», «Заздравный орел». Вынесение такого персонажа в название указывает на его особую значимость в поэтическом замысле автора. Некоторые из этих произведений подробно проанализированы исследователями творчества Г.Р. Державина.

Формы и объем изображения крылатых персонажей в поэтических текстах Г.Р. Державина различны. В большинстве случаев это краткое упоминание в виде простого именованного или словосочетания в качестве сравнения или детали пейзажа; или это развернутое описание внешнего вида и полета («Ласточка»), а также пения, если это певчие птицы («Соловей»); или это сюжетный эпизод, где летающий герой становится участником событий, играет собственную роль («Заздравный орел»). Кроме этого автор нередко обращается к птицам с призывами или вопросами: «Ласточка», «Пеночка», «Синичка», «Голубок», «Снегирь».

Державин очень по-разному использует пернатые образы как аллегорию, метафору или в сравнениях по качествам человека с птицей.

Птицы также присутствуют как элемент разнообразных пейзажных зарисовок или в качестве объектов охоты – добычи («Охотник», «Стрелки»), или угощения («Горы»).

О многофункциональности образов пернатых персонажей у Державина писали разные ученые [2; 3]. На эту особенность указывает в своей статье «Фауна в поэтическом мировидении Гаврилы Державина» итальянская исследовательница Микела Вендитти: «Птицы и земные животные могут выполнять функцию метафоры («Львиного сердца, крыльев орлиных / Нет уже с нами!») – («Снегирь», 1805). Еще один типичный прием – адекативные сравнения (уподобления), например: «Как их брови соболины, / Полный искр соколий взгляд, / Их усмешка – души львины / И орлов сердца разят?» («Русские девушки», 1799)» [4, с. 137].

Во втором случае – *орлов сердца* – точнее говорить о перифразе, так как «души львины и орлов сердца» иносказательно обозначают героических мужчин, доблестных кавалеров. Точно так же перифрастичны выражения «львиного сердца, крыльев орлиных» в стихотворении «Снегирь», обозначающие качества великого полководца А.В. Суворова.

Перифраз является одним из излюбленных стилистических приемов Г.Р. Державина, который использован поэтом и для обозначения птиц. Так, вместо названия *кукушки* сказано «безгнездные птицы», о *соловье* – «певец весенних дней пернатый», о *ласточке* – «летняя гостья», но зато откровенно иронично о *павлине*: «славный царь пернатый».

Державин отчетливо «видит» птиц, красочно описывая их оперение и полет, что соответствует типичной для его поэзии живописности:

- «сребро-розовые птицы» («Праздник девиц девичьего монастыря»),
- «сребробоккие сизые голубки» («Развалины»),
- ласточка – «краснобела», «милозизая птичка» («Ласточка»).

Об этом стихотворении И.З. Сурат писала: «Почти все стихотворение Державина, построенное на глаголах, состоит в любовном описании ее бесконечного, неустанного движения» [1, с. 85].

Действительно, поэт использовал 24 глагола в 44 строках.

Прекрасный образец живописного описания птицы поэт дал в стихотворении «Павлин»:

«Лазурно-сизы-бирюзовы
На каждом кончике пера,
Тенисты круги, волны новы
Струиста злата и серебра;
Наклонит – изумруды блещут,
Повернет – яхонты горят!»

Описание птичьего пения открывает ещё одну особенность поэтического дарования Державина – чуткий слух и музыкальность.

«Особенное воздействие на поэта оказывает пение птиц, которое, по его мнению, более всего выполняет жизнеутверждающую роль», – отметил в статье о звукописи поэта К.П. Ковалев [5, с. 184].

Поэт «слышит» и находит множество слов для обозначения звуков, издаваемых птицами, – это и «свист громких соловьев» («К Музе»), и «стенанье филинов и сов» («Водопад»), и «птиц нежных вздыханье» («Соломон и Суламита»). Ласточка щебечет, журавли трубят, синичка чирикает, у кукушек «нежны стоны», а павлин издает «некий странный визг».

Особо щедро описано пенье «дивного соловья»:

«Твой глас отрывный, перекаты
От грома нежности, от нег
Ко плескам, трескам и перунам,
Раздавшись с неба по лазурям,
В безмолвие приводят тварь...
Какая громкость, живость, ясность
В созвучном пении твоём,
Стремительность, приятность, каткость
Между колен и перемен!
Ты щелкаешь, крутишь, поводишь,
Журчишь и стонешь в голосах...»

Напев соловья «яркий, голосистый», он издает «рассыпную звонку трель», «то свист его, то звон летит» («Соловей»).

В «гласе соловья» поэт даже во сне слышит, как тот:

«То звучал, то отдалялся,
То стонал, то усмехался...
... песни, вздохи, клики, свисты
Усладжали сладкий сон». («Соловей во сне»)
В оде «Обитель Добрады» соловей:
«За громом гром катит,
И всю себя внимать природу заставляет;
Потом же, утомясь,
Свой тише, тише глас
Как бы степенно ниспускает
И, сладостно стена, в восторге умолкает».

Так Державин тщательно и чутко описывает разнообразие напевов соловья.

Особо стоит отметить сравнения пения птиц со звуками музыкальных инструментов: журавли «как валторны возглашают» («Возвращение весны»), Снегирь заводит «песню военную флейте подобно» («Снегирь»).

О жаворонках поэт писал:
«Как гусли тихи, иль цевницы,
Звенят их гласы с облаков;
Как ключ шумит, свирель взывает
И между всех их пробегает,
Свист громкий соловьев».

Но и звуки музыки уподобляются пению соловья в стихотворении «Любительно художеств»:

«Там глас свирелей
И звонких трелей
Сквозь их изредка пробегает,
Как соловьиный свист, сквозь шум падающих вод».

Эти примеры прекрасно иллюстрируют справедливое замечание известного музыковеда Т.Н. Ливановой о том, что Державин «обладал превосходным слуховым воображением» [6, с. 168].

Птицы в творчестве Г.Р. Державина двоимирны: они в равной мере присутствуют и в реальной природе, и в воображаемом пространстве мифа, становясь служителями богов и героев (стихотворение «Рождение Красоты»):

«Белы голуби станицей,
Где откуда ни взялись,
С ней на воздух поднялись
И, летя под облаками,
Вознесли на звездный холм».

А в стихотворении «Гимн Сафы Венере» эту миссию выполняют воробы:

«Легко с высот её
По воздуху носили
На резвых быстрых крыльях
Порхая, воробы...».

Творчество Г.Р. Державина объединяет миры античного мифа и родной природы, традиции анакреонтики и новации собственного «русского» стиля.

Пернатые персонажи обладают собственным аксиологическим потенциалом.

На фоне традиционного для классицизма одического патриотизма, воплощенного, в том числе, и символично-эмблематическим образом орла вместе с аллегориями повергнутых врагов – льва и сломленной луны, а также «коварных черных врагов», поэзия Г.Р. Державина разворачивает широкий спектр эмоционально-оценочных контекстов, где присутствует и умиленное любование природой с детальным описанием полета и пения птиц как неперенный ценностный элемент идиллического сентименталистского пейзажа, но вместе с тем имеется ироническое и сатирическое использование птичьих образов, поскольку «образные характеристики птиц тесно связаны с их типичными признаками и оценками, закрепившимися в русской культуре» [7, с. 76].

Так, поэт с иронией сравнивает с наседками екатерининских вельмож («Видение Мурзы»). Саркастически утрировано живописуется павлин в оде-памфлете на самодовольных вельмож («Павлин»).

В стихотворении «Голубок» автор от лица голубки восхваляет подневольную жизнь, но, опровергая эту позицию, в финале извиняется перед «прохожим» – читателем за то, что в данном случае голубка «была похожей на сорок», то есть наболтала вздор. Это делает слова голубки пародией на апологетов крепостничества, но, с другой стороны, автором как бы поставлен вопрос об ответственности за возможную судьбу освобожденных земледельцев.

В притче-басне «Чечётка» поэт иронично сочувствует самцу – супругу чечётки по поводу необходимости хлопот о пропитании птенцов. Можно добавить в этот ряд совсем не пафосных произведений весёлую миниатюру «Шуточное желание» с прозрачной аллегорией птичек – девиц и автора – сучочка.

«Орнитологический» аспект анализа творчества Г.Р. Державина, охвативший все его поэтические жанры, позволил решить поставленные задачи и наглядно продемонстрировать присущее поэту многообразие художественных форм воплощения «пернатых» персонажей в виде метафор, сравнений и перифраз, выражающих как традиционно классицистические символические смыслы, так и идиллические сентименталистские эмоции любования природой, наряду с ироническими и откровенно сатирическими трактовками в духе басенной аллегории.

Разное по целям использование образов пернатых персонажей обогащает и позитивный, и негативный спектры авторской аксиосферы, опираясь на устойчивые ассоциации и ценностные их характеристики в контексте различных поэтических жанров: оды, идиллии, эпиграфы, сатиры.

Работа может быть полезна для литературоведов, критиков и студентов, изучающих русскую литературу XVIII века, а также для тех, кто интересуется символикой в поэзии.

Расширение анализа на материал новые группы природных образов и персонажей позволит выявить специфические черты художественной картины мира Г.Р. Державина и обогатит наше представление о его творчестве.

Библиографический список

1. Сурат И.З. Три века русской поэзии. *Новый мир*. 2007; № 4: 85.
2. Азбукина А.В. От знака к символу (Особенности символизации образа птицы в поэзии конца XVIII – начала XIX века). *Ученые записки Казанского государственного университета. Гуманитарные науки*. 2006; Т. 148, Кн. 3: 198–204.
3. Державин Г.Р. *Стихотворения*. Москва: Художественная литература, 1958.
4. Вендита Микела Университет Неаполя Л'Ориентале, Неаполь, Италия. Фауна в поэтическом мировидении Гаврилы Державина. *Quaestio Rossica*. 2022; Т. 10, № 1: 132–150.
5. Ковалев К.П. О музыкальной эстетике Г.Р. Державина (звукопись и «язык сердца» в творчестве поэта). *Г.Р. Державин и русская литература*. Москва: ИМЛИ РАН, 2007: 184.
6. Ливанова Т.Н. Русская музыкальная культура XVIII века и её связи с литературой, театром и бытом. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1952; Т. I.
7. Лушина А.В., Чернявская Н.А. Символический образ птицы в русской поэзии. *Филология и современные массовые коммуникации*: материалы XIV ежегодной Региональной конференции. Самара: 2023: 75–76.
8. Державин Г.Р. Сочинения Державина с объяснительными примечаниями Грота. Санкт-Петербург, 1864–1883; Тт. I–IX.
9. Державин Г.Р. *Стихотворения*. Ленинград: Советский писатель, 1957.

References

1. Surat I.Z. Tri veka russkoy po'ezii. *Novyj mir*. 2007; № 4: 85.
2. Azbukina A.V. Ot znaka k simvolu (Osobennosti simvolizatsii obraza pticy v po'ezii konca XVIII – nachala XIX veka). *Uchenye zapiski Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2006; T. 148, Kn. 3: 198–204.

3. Derzhavin G.R. *Stihotvoreniya*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1958.
4. Venditi Mikela Universitet Neapolya L'Orientale, Neapol', Italiya. Fauna v po'eticheskom mirovidenii Gavriily Derzhavina. *Quaestio Rossica*. 2022; T. 10, № 1: 132-150.
5. Kovalev K.P. O muzykal'noj 'estetike G.R. Derzhavina (zvukopis' i 'yazyk serdca' v tvorchestve po'eta). G.R. *Derzhavin i russkaya literatura*. Moskva: IMLI RAN, 2007: 184.
6. Livanova T.N. Russkaya muzykal'naya kul'tura XVIII veka i ee svyazi s literaturoj, teatrom i bytom. Moskva: Gosudarstvennoe muzykal'noe izdatel'stvo, 1952; T. I.
7. Lushina A.V., Chernyavskaya N.A. Simvolicheskij obraz pticy v russkoj po'ezii. *Filologiya i sovremennye massovyje kommunikacii*: materialy XIV ezhegodnoj Regional'noj konferencii. Samara: 2023: 75-76.
8. Derzhavin G.R. Sochineniya Derzhavina s ob'yasnitel'nymi primechaniyami Grota. Sankt-Peterburg, 1864-1883; Tt. I-IX.
9. Derzhavin G.R. *Stihotvoreniya*. Leningrad: Sovetskij pisatel', 1957.

Статья поступила в редакцию 13.12.24

УДК 81-26

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-486-488

Suslova L.V., Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: LVSuslova@fa.ru

STYLISTIC MEANS OF REFLECTING RUSSIAN NATIONAL MINDSET IN THE PAREMIC CORPUS OF THE LANGUAGE AND PECULIARITIES OF THEIR INTERLANGUAGE TRANSMISSION. The work studies stylistic means of reflecting the Russian national mindset in the paremic corpus of the language and peculiarities of their interlanguage transmission. In the article the fairytale discourse as an integral part of the paremic corpus of the language is described and its role for the study of the Russian people's mindset is defined. Based on the analysis of the text of S.T. Aksakov's fairy tale "The Little Scarlet Flower" and its translation into English, three fundamental features of the Russian national mindset are determined: the immensity of the Russian soul; willingness to sacrifice oneself for the benefit of public interests and the spiritual and moral basis of the Russian family structure, associated with respect for elders and care of children. Within the framework of the analysis, specific stylistic means are identified that embody each specific feature of the Russian character. As a result, it is found that the shift of significant connotations often occurs during the interlanguage transmission of expressive vocabulary, which is due to notable differences in the specifics of the mindset of the Russians and the British.

Key words: paremic corpus of language, text of fairy tale, mindset, dominant features of Russian national mindset, specific stylistic means, interlanguage transmission, significant connotations, shift in stylistic nuance

Л.В. Суслова, канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LVSuslova@fa.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ПАРЕМИЧЕСКОМ КОРПУСЕ ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ИХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ

Статья посвящена изучению стилистических средств отражения русского национального менталитета в паремическом корпусе языка и особенностям их межкультурной передачи. Дана характеристика сказочного дискурса как составной части паремического корпуса языка и определена его роль для исследования менталитета русского народа. На основе анализа текста сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» и его перевода на английский язык выявлены три основополагающих признака русского национального менталитета: безмерность русской души; готовность пожертвовать собой во благо общественных интересов и духовно-нравственная основа русского семейного уклада, связанная с почитанием старших и бережным отношением к детям. В рамках проведенного анализа выявлены специфические стилистические средства, воплощающие каждую конкретную черту русского характера. В результате установлено, что при межкультурной передаче экспрессивно-окрашенной лексики зачастую происходит изменение сигнификативных коннотаций, что обусловлено значительными различиями в специфике менталитета русских и англичан.

Ключевые слова: паремический корпус языка, текст сказки, менталитет, доминантные черты русского национального менталитета, специфические стилистические средства, межкультурная передача, сигнификативные коннотации, изменение стилистической окраски

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что в паремическом корпусе русского языка, представленном в виде различных форм народного творчества, закрепились наиболее давние и устойчивые прообразы национального сознания, которое формировалось по мере становления этнической общности. Оно содержит в себе знания об истории и мировоззрении народа, его опыте в познании мира и национальной психологии. Историческое единство нации и связь между поколениями строятся на основе сохранения культурного наследия и бережного отношения к национальным традициям. Важной функцией культуры является поддержание исторической преемственности, ибо без знания национальных достижений невозможно дальнейшее развитие культуры [1, с. 46]. Менталитет, являясь наиболее устойчивой составляющей духовной культуры народа, хранит в себе традиционные этнические нравственные нормы. Будучи основой для мировосприятия, он способен регулировать поведение людей. Изучение русского национального менталитета как «оригинального способа мышления, склада ума или даже умонастроений» [2, с. 80] приобретает все большее значение в современной науке, поскольку позволяет прогнозировать вероятное развитие определенной этнической общности в будущем, что вносит свой вклад в изучение межнациональных отношений.

Объектом исследования является язык сказочного текста как составляющий элемент паремического корпуса языка. Предмет исследования – стилистические средства отражения национального менталитета в паремическом корпусе русского языка и особенности их межкультурной передачи. Цель данной работы состоит в выявлении доминантных черт русского национального менталитета на материале сказочного текста, переданных с помощью специфических стилистических средств; а также в обнаружении особенностей их межкультурной передачи. Данная цель подразумевает решение следующих задач: проведение анализа сказочного текста и выявление на его основе ключевых особенностей русского менталитета; обнаружение специфических стилистических средств, служащих для отражения каждой выявленной черты русской ментальности; идентификация специфики их межкультурной передачи. В рамках исследования применялись следующие методы: описательный лингвистический анализ, сравнительный

лингвистический анализ, анализ словарных статей, контекстный анализ, лингвокультурологический анализ. Гипотеза исследования заключается в том, что сказочный текст, будучи составной частью паремического корпуса языка, воплощает в себе ключевые черты русского менталитета, для национальной объективации которых служат специфические стилистические средства языка источника и языка перевода. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проанализирован текст оригинала и текст перевода сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» с целью выявления на его основе особенностей стилистических средств отражения доминантных черт русского национального менталитета и специфики их межкультурной передачи. Теоретическая значимость работы состоит в том, что проведенный анализ позволит выявить закономерности передачи культурно-маркированных стилистических средств, служащих для воплощения национального менталитета, что будет способствовать более глубокому изучению сказочного дискурса как части паремического корпуса языка, с точки зрения теории и практики перевода. Практическая ценность исследования заключается в том, что его результаты могут быть использованы переводчиками при переводе текста сказок, отличающихся этносоциокультурной спецификой, и помогут избежать трудностей, связанных с межкультурной передачей специфических стилистических средств отражения национального менталитета.

Тексты сказок, являясь составной частью паремического корпуса языка, служат важным материалом для исследования менталитета русского народа. Сказочный дискурс носит поучительный и воспитательный характер: сказка учит читателя задуматься над человеческой судьбой и сложностью мира, одновременно воспитывая в нем героизм и верность через описание опасностей и испытаний, усилий и финальной победы. При этом изучение картины мира русского менталитета особенно актуально в эпоху преодоления межкультурных барьеров, а сказочный дискурс дает обширный материал для получения знаний о русском культурном пространстве. Так как сказочный текст характеризуется обилием специфических стилистически окрашенных языковых средств, повышению уровня межкультурного взаимодействия будет служить проявление особого интереса к проблемам их межкультурной передачи.

Анализ стилистических средств отражения русского национального менталитета и способов их межкультурной передачи в данном исследовании проведен на основе текста сказки С.Т. Аксакова «Аленький цветочек» [3] и его перевода на английский язык И. Железновой [4].

В широком ряде работ известных авторов можно найти утверждения о том, что душевный склад русского человека отличается безмерностью, беспредельностью и сверхнормативностью, ему свойственно во всем выходить за пределы норм и границ. Подобная безграничность широты русского менталитета не имеет аналогов среди других народов [5, с. 238].

В тексте анализируемой сказки чувство меры не соблюдается нигде: ни в описании предметов домашнего обихода, ни еды, ни желанных подарков. Среди излюбленных стилистических средств автора, служащих для передачи безмерности русского национального характера при описании подарков для дочерей в тексте сказки, можно выделить:

1) эпитеты: «ожерелье бурицкое» – *wondrous pearl necklace*; «золотой венец из камней самоцветных» – *a golden crown set with precious stones*; «из хрусталу восточного, цельного, беспорочного» – *of Eastern crystal, so pure and perfect*; «всю красоту поднебесную» – *all the beauty under the sun*; «аленький цветочек, которого бы не было краше на белом свете» – *the little scarlet flower, the most beautiful thing in the whole wide world*;

2) сравнения: «такой свет, как от месяца полного, как от солнца красного» – *such that shines as the full moon or the bright sun*; «чтоб было от него светло в темную ночь, как среди дня белого» – *such that turns the dark of night into the light of day*;

3) архаизмы: «камениев» – *stones*, «хрусталу» – *crystal*, «прибавлялся» – *shall increase*, «туалет» – *a mirror* (данная лексическая единица сейчас воспринимается как абсурдизация, поскольку истолковать ее значение удастся только путем актуализации некой семантической связи).

Если проанализировать текст перевода сказки на английский язык, то нетрудно заметить, что часто при межкультурной передаче происходит смена стилистического регистра, и экспрессивно-окрашенная лексика передается нейтральными языковыми оборотами. Так, бурицкое ожерелье в варианте перевода стало удивительным ожерельем; камни самоцветные – драгоценными камнями; аленький цветочек – маленьким алым цветком; цельный и беспорочный хрусталь – чистым хрусталем, не имеющим дефектов; туалет – зеркалом и так далее. Подобный выбор эквивалентов при межкультурной передаче специфических языковых средств сказочного дискурса можно объяснить как неожиданностью лексических сочетаний в тексте источника, так и учетом адресата перевода, ведь англичане отличаются хладнокровным характером и сдержанностью эмоций, экономностью и чувством меры. В современной жизни бытует стереотип, что они готовы терпеть холод в доме, не включать отопление и не пользоваться электрическими обогревателями в целях экономии.

Благодаря хвалебным эпитетам и завышенным оценочным суждениям при описании еды в тексте сказки в воображении читателя возникает яркий образ роскошной жизни. Например: «и вырос перед ним стол, убранный-разубранный: в посуде золотой да серебряной» – *a table appeared before his eyes, richly decked with gold and silver vessels*; «яства сахарные» – *delicious sweetmeats*; «вина заморские» – *foreign wines*; «пития медвяные» – *meads*. Отражению национального характера при описании стола служат также фразеологизмы и просторечия: «кушанье такое, что и сказать нельзя – того и гляди, что язык проглотишь» – *the food was more delicious than words can tell, tempting enough to make a man swallow his tongue*; «яства, сумление, пития медвяные, кушанье» – *sweetmeats, delay, meads, food*.

Анализируя текст перевода, нетрудно заметить, что в большинстве случаев лексика с эмоционально-стилистическим оттенком передана с утратой сигнификативных коннотаций. Так, выражение «стол, убранный-разубранный» переведено нейтральным словосочетанием «богатый накрытый стол», «стол вырос» – «стол появился», «вина заморские» – «иностранные вина», «пития медвяные» – «медовуха или медовый напиток», «кушанье» – «еда». Лишь в одном случае переводчик применил прием компенсации стилистических потерь, когда произошло возмещение потери экспрессивной окраски одним элементом путем экспрессивизации другого элемента высказывания: нейтральное слово «посуда» переведено поэтическим и возвышенным словом *vessel* (сосуд, чаша, кубок). Объяснить подобный выбор эквивалентов при переводе на английский язык можно тем, что население «туманного Альбиона» никогда не относили к гурманам, их гастрономические предпочтения очень просты. Не зря в национальной кухне мира выделяют, например, итальянскую или китайскую кухни, однако не существует понятия «английская кухня».

Чего никак не скажешь о жилище англичан. Со времен рыцарской эпохи англичане характеризуются особо бережным отношением к своему жилью. Недалеко от Британии появилась поговорка «мой дом – моя крепость». Английские жилые дома отличаются своим многообразием, им подбирают особенные имена, пытаются сберечь историю дома и обратить внимание на его возраст; при реконструкции и ремонте англичане оставляют нетронутыми детали старого интерьера и интерьера. Возможно, именно поэтому в переводе описания замка мы видим приемы межкультурной передачи, отличающиеся от описанных выше случаев. Здесь стилистические коннотации меняются в обратную сторону, и происходит экспрессивизация лексики: «входит он на широкий двор» – *entering the great courtyard*. При переводе слово с нейтральной стилистической окраской «широ-

кий» заменяется на экспрессивное *great* – огромный, громадный, великий. Слово «двор» передается путем конкретизации *courtyard* – подворье, внутренний двор, что также считается стилистической переводческой трансформацией. В переводе фразы «в ворота широкие, растворенные» – *through grand open portals* – нейтральная лексика «ворота» и «широкие, растворенные» заменена на возвышенные и книжные слова *portals* и *grand open*. «Дорога пошла из белого мрамора» переведено как *a path of white marble*, где стилистически нейтральная единица с прямой номинацией «дорога» передается экспрессивным контекстуальным эквивалентом *path*. Дальнейшее описание замка продолжается с использованием метафоры и антитезы «по сторонам бьют фонтаны воды, высокие, большие и малые» – *fountains, great and small, spouting on either side*. В тексте перевода мы видим прием компенсации стилистических потерь: прилагательное «большие» в варианте перевода передано с помощью экспрессивизации *great*, а окрашенное слово «малые» переведено нейтральным *small*. При описании лестницы «Входит он во дворец по лестнице, устланной кармазинным сукном, со перилами позолоченным» (*He entered the palace by a staircase carpeted with crimson cloth and with gilded banisters*) переводчику удалось сохранить стилистическую окраску.

Наряду с безмерностью как чертой русского национального характера в концепции ментальности русского народа выделяют православное мироощущение и христианское сознание как основу и главный компонент отечественной духовно-нравственной традиции [6, с. 34]. Русский семейный уклад на протяжении многих веков определялся православной верой, поэтому в его основе лежит стремление к добру, милосердию и жертвенности. Соблюдение пятой Божьей заповеди о почитании родителей – важнейшая основа крепкой семьи [7, с. 161]. К тому же фактическая ценность детства в России и в Англии вплоть до конца XIX века были абсолютно разными. Согласно трудовому законодательству Англии, ребенок в возрасте одиннадцати лет, работающий на фабрике, нес такую же меру ответственности, как и взрослый, и мог быть казнен за провинность [8, с. 14]. Россия никогда не знала подобных жестоких законов в отношении детей. Традиционная русская культура отличается глубоким уважением к детству. Почитание старших и бережное отношение к детям как твердые характеристики русского менталитета в тексте сказки передаются с помощью обращений, свойственных семейному общению в нашей национальной культуре. Обращения зачастую сопровождаются эпитетами: «Дочери мои милые, дочери мои хорошие, дочери мои пригожие...» – *O my kind and sweet and tender daughters*; «Государь ты мой батюшка родимый...» – *Sire, my dear beloved father*. Подобные обращения-эпитеты в тексте оригинала имеют эмоциональную, ласкательную окраску и манифестируют нежность чувств, стремление показать сентиментальные порывы души, не скрывая их. При межкультурной передаче переводчик выбрал более сдержанные эквиваленты: перевод первого обращения воспринимается более нейтральным из-за элиминации анафоры, которая в тексте оригинала создавала особый ритм. Во втором примере ласковое обращение «родимый», содержащее в себе, как отсылку к кровному родству, так и указание на степень чувств, заменено на *beloved*, которое может использоваться только для описания человека, который очень дорог сердцу. Тенденция не передавать силу чувств сохраняется переводчиком и при переводе глаголов, выражающих любовь и заботу: «Старшая дочь поклонилась отцу в ноги...» – *The first daughter bowed low to her father*. Замена выражения «поклониться в ноги» на *bow low* (низко поклониться) воспринимается как попытка трансформировать сильное чувство в менее значимое. А при передаче фразы «он целует, ласкает, приглубливает свою меньшую дочь, любимую» – *he kissed his beloved youngest daughter* переводчик вообще отказался от перевода нескольких глаголов (элиминация глаголов «ласкает, приглубливает»). Подобную степень сближения текста оригинала и перевода можно объяснить характером аудитории: сдержанность англичан считается непревзойденной, они немногословны в выражении эмоций, никогда не выставляют напоказ свои душевные порывы. При этом характерной чертой семейных отношений в Англии является стабильная, крепкая и консервативная семья, основанная на искренних чувствах. Возможно, поэтому при переводе предложения «И любил он дочерей своих больше всего своего богатства, жемчугов, драгоценных камней, золотой и серебряной казны» – *He loved his daughters more than his entire fortune – more than his pearls and precious stones, more than his gold and silver treasure* переводчик счел необходимым использовать лексический повтор со словом *more*, создавая таким образом эффект важности заложенной информации и усиливая выразительность высказывания.

Дальнейшими особенностями, отличающими русский национальный менталитет от английского, являются жертвенность русского народа, его открытость, терпимость и стойкость в борьбе с невзгодами [9, с. 10]. Русскому менталитету свойственно преобладание общественных интересов над личными, реализующееся посредством того, что русский человек готов пойти на самопожертвование во имя общества. Исследователи связывают понятие «самопожертвования во имя общества» ни с чем иным, как с патриотизмом, выражающимся в готовности пожертвовать своими частными интересами во благо интересов отечества [10, с. 154]. Самопожертвование своей свободой со стороны младшей дочери стало расплатой за аленький цветочек, сорванный в саду у чудика. Рассмотрим реплику отца в момент прощания: «Дочь моя милая, хорошая, пригожая, меньшая и любимая! Да будет над тобою мое благословение родительское, что выручаешь ты своего отца от смерти лютой и по доброй воле своей и хотению идешь на житье противное к страшному зверю лесному, чуду морскому... Не будет нам от тебя ни слуха, ни весточки, а тебе об нас и подавно. И как мне доживать мой

горький век, лица твоего не выдаючи, ласковых речей твоих не слышаючи? Расстаюсь я с тобою на веки вечные, ровно тебя живую в землю хороню». – O my dear, good, kind daughter, youngest and fondest, may a father's blessing be upon you for saving your father from a cruel death and for going of your own free will and desire to live with the awesome Beast of the Forest, Denizen of the Deep... We shall hear no word or news of you, nor you of us. I know not how I will live out my days of anguish, never seeing your sweet face, nor hearing your tender words... I part with you forever and ever, as if I were burying you alive in the earth. Реплика начинается с составного обращения, в структуре которого само обращение и пять эпитетов. В тексте перевода мы видим перестановку, где переводчик, передав два последних определения прилагательными в превосходной степени, выделил их в отдельную группу, поставив их непосредственно после самого обращения. Прервав формальную связь и поставив стилистически окрашенные элементы в конец группы, переводчик добился акцентуации высказывания, при этом отдельные элементы группы потеряли стилистическую окраску при переводе. Дальнейшее содержание высказывания во многом лишено своей лиричности и душевности в переводе за счет выпрямления значения прилагательного «лютый» – *cruel* (жестокий); элиминация элемента «жить противное» – *to live*; дефразеологизации выражений «не будет нам от тебя ни слуха, ни весточки» – *we shall hear no word or news of you* и «на веки вечные» – *forever and ever*, а также «горький век» – *days of anguish* и «ласковых речей» – *tender words*; опущения экспрессивной единицы «подавно»; утраты сигнификативных коннотаций «не выдаючи» и «не слышаючи» – *never seeing and nor hearing*. Многократная передача стилистически окрашенной лексики нейтральными словами и оборотами в контексте жертвенности может быть обусловлена тем фактом, что обобщенный тип западного человека – это индивидуалист, ориентированный только на свои собственные потребности и желания, тогда как в русской культуре сформировался перевес общественного интереса над личными желаниями человека, исходя из чего самопожертвование является специфической чертой русского менталитета.

Библиографический список

1. Богучарский Е.М. *Этнокультура и дипломатия*: учебное пособие. Москва: МГИМО, 2011.
2. Вьюнов Ю.А. *Русский культурный архетип. Страноведение России*. Москва: ФЛИНТА, 2022.
3. Аксаков С.Т. *Аленький цветочек*. Available at: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/russkie-skazochniki/skazki-aksakova/alenskij-cvetocek-aksakov-s-t/>
4. Aksakov S. *The Little Scarlet Flower*. Translated by I. Zheleznova. Available at: <https://freebooksforkids.net/little-scarlet-flower.html>
5. Кирвель Ч.С. *Социальная философия*: учебное пособие. Минск, 2013.
6. Кольцова В.А. *Историогенез и современное состояние российского менталитета*. Москва: Институт психологии РАН, 2015.
7. Кольцова В.А. *Социально-психологические и духовно-нравственные аспекты семьи и семейного воспитания в современном мире*. Москва: Институт психологии РАН, 2013.
8. Абраменкова В.В. *Социальная психология детства*: учебное пособие. Москва: ПЕР СЭ, 2017.
9. Перевезенцев С.В. *Русская история: с древнейших времен до начала XXI века*. Москва: Академический Проект, 2018.
10. Павлов В.М. *Пять загадок России*. Москва: Дашков и К, 2019.

References

1. Bogucharskij E.M. *Etnokul'tura i diplomatija*: uchebnoe posobie. Moskva: MGIMO, 2011.
2. Vyunov Yu.A. *Russkij kul'turnyj arhetip. Stranovedenie Rossii*. Moskva: FLINTA, 2022.
3. Aksakov S.T. *Alen'kij cvetocek*. Available at: <https://mishka-knizhka.ru/skazki-dlay-detey/russkie-skazochniki/skazki-aksakova/alenskij-cvetocek-aksakov-s-t/>
4. Aksakov S. *The Little Scarlet Flower*. Translated by I. Zheleznova. Available at: <https://freebooksforkids.net/little-scarlet-flower.html>
5. Kirvel' Ch.S. *Social'naya filosofiya*: uchebnoe posobie. Minsk, 2013.
6. Kol'cova V.A. *Istoriogenez i sovremennoe sostoyanie rossijskogo mentaliteta*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2015.
7. Kol'cova V.A. *Social'no-psihologicheskie i duhovno-nravstvennye aspekty sem'i i semejnogo vospitaniya v sovremennom mire*. Moskva: Institut psihologii RAN, 2013.
8. Abramenkova V.V. *Social'naya psihologiya detstva*: uchebnoe posobie. Moskva: PER S'E, 2017.
9. Perevezencev S.V. *Russkaya istoriya: s drevnejshih vremen do nachala XXI veka*. Moskva: Akademicheskij Proekt, 2018.
10. Pavlov V.M. *Pyat' zagadok Rossii*. Moskva: Dashkov i K, 2019.

Статья поступила в редакцию 24.11.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-488-490

Syresina I.O., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: i.syresina@mail.ru

SPECIFICITY OF CONSTRUCTION OF PERSUASIVENESS IN ENGLISH LANGUAGE NEWS MEDIA TEXTS. The article examines persuasiveness as a discursive-dictemic category and identifies linguistic markers of its objectification in English-language news media texts at the level of the sentence and the text (dictemes). It has been proven that in modern news media texts, in addition to informing, persuasive linguistic techniques are used implicitly or explicitly that create a certain emotional state, thereby forming a positive or negative attitude towards the fact of reality being covered. The addressee of such news messages is a generalized image of the reader and persuasiveness is achieved by using proper names, numerical data, citations; complex polypredicative constructions, sentences with modal verbs and parallel syntactic constructions, as well as negative constructions. Persuasiveness of news media texts, the addressee of which is a personified image of the reader, is achieved by using common nouns, a certain thematic group, including terms, citations, numerical data; passive constructions, imperative sentences, impersonal and indefinite-personal sentences and attributive infinitive constructions, the semantics of which includes a modal component.

Key words: dicteme, category of persuasiveness, persuasive dicteme, English news media text, discursive markers

И.О. Сыресина, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, E-mail: i.syresina@mail.ru

СПЕЦИФИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ

В статье персуазивность рассматривается как дискурсивно-диктемная категория, и выделяются языковые маркеры ее объективации в англоязычных новостных медиатекстах на уровне предложения и текста (диктемы). Доказано, что современные новостные медиатексты, кроме информирования имплицитно или эксплицитно используют персуазивные языковые приемы, которые создают определенное эмоциональное состояние у читателей, тем са-

мым формируя положительное или отрицательное отношение к освещаемому факту действительности. Адресатом таких новостных сообщений является обобщенный образ читателя, и персуазивность достигается употреблением имен собственных, числовых данных, цитирований; сложных полипредикативных конструкций, предложений с модальными глаголами и параллельными синтаксическими конструкциями, а также отрицательных конструкций. Персуазивность новостных медиатекстов, адресатом которых является персонализированный образ читателя, достигается употреблением нарицательных имен существительных, определенной тематической группы, включая термины, цитирований, цифровых данных; пассивных конструкций, повелительных предложений, безличных и неопределенно-личных предложений и определительных инфинитивных конструкций, в семантику которых входит модальный компонент.

Ключевые слова: диктема, категория персуазивности, персуазивная диктема, англоязычный новостной медиатекст, дискурсивные маркеры

Новостные медиатексты являются неотъемлемой частью информационного пространства современного человека, во многом являясь средством формирования его мировоззрения. Умелое использование определенных языковых средств определяет успешное достижение прагматических целей медиасообщений. Поиск и изучение этих эффективных дискурсивных практик успешной коммуникации определяет актуальность данной работы.

Цель исследования – выявить языковые средства конструирования персуазивности англоязычных новостных медиатекстов на пропозициональном и диктеммном уровнях. Задачи исследования – описать персуазивность как дискурсивно-диктеммную категорию, которая формирует структуру современного новостного медиатекста, задает его прагматическую направленность, а также позволяет выявить языковые средства реализации категории персуазивности на уровне предложения и текста.

Научная новизна исследования заключается в использовании антропоцентричного подхода к изучению новостного дискурса и описанию персуазивности как дискурсивно-диктеммной категории.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии диктеммной теории текста М.Я. Блоха в современных дискурсивных практиках, описании персуазивности как неотъемлемой части современных новостных медиатекстов и выделении ее маркеров.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования результатов работы в дисциплинах и курсах по изучению современных новостных медиатекстов, а также курсах по обучению эффективным приемам успешной коммуникации. В работе используются методы дискурсивно-диктеммного и коммуникативно-прагматического анализа.

Искусство убеждения занимало умы ученых с античных времен. Приемами убеждения осознанно или неосознанно мы пользуемся и в современной жизни, применяя их или поддаваясь их воздействию в устной или письменной коммуникации. Еще в своей «Риторике» Аристотель [1] сформулировал три основополагающих принципа убеждения: этос – личность оратора, пафос – апелляция к различным эмоциональным состояниям и логос – сообщение должно иметь смысл и вести к определенным выводам. Все эти три аспекта: этос – авторитетность адресанта, пафос – умение вызвать определенные эмоции у аудитории (адресата) и логос – способность построить логически оформленный текст, как части одного пазла, умело сложенные, ведут к достижению определенных прагматических целей любой коммуникации. Изучением персуазивности занимаются и современные лингвисты: А.А. Тертыйный, А.А. Ивин, А.К. Гадомский, Ричард М. Перлофф. Например, А.А. Тертыйный подчеркивает, что «ядром качественной журналистики выступают аналитика, публицистика, предполагающие доказательную интерпретацию свершающихся в обществе событий, процессов, ситуаций. Соответственно, должно возрастать мастерство журналистов, их умение обосновывать те или иные положения, идеи, убеждать аудиторию в их правильности, достоверности» [2, с. 46].

Современные новостные медиатексты – явление многогранное, в них находят отражение и личность автора и обращенность к аудитории и различные персуазивные практики, которые имплицитно или эксплицитно задают прагматику сообщения. Рассмотрим на материале 100 новостных статей, опубликованных на веб-сайте CNN.com <https://edition.cnn.com/> с сентября 2024 года по декабрь 2024 года, языковые средства, которые на пропозициональном и диктеммном уровнях вербализируют персуазивность англоязычных новостных медиатекстов.

В словарях существует определение персуазивности как «способности убеждать или воздействовать на чью-либо точку зрения или поведение с помощью аргументации или внушения» [3]. Мы рассмотрим персуазивность как дискурсивно-диктеммную категорию, которая в текстах (диктеммах) объективируется различными языковыми маркерами. Категория персуазивности тесно связана с жанровым делением текстов. Несомненно, персуазивность политического или рекламного дискурса имеет свои особенности так же, как и персуазивность новостного дискурса имеет свои характерные черты. Современный новостной медиатекст полипрагматичен, и, как следствие, сочетает в себе многожанровость, тем не менее можно выделить три его основные модели построения. Первая модель основана на прагматической цели проинформировать аудиторию о событии действительности; вторая помимо информирования имеет прагматическую цель сформировать определенное отношение аудитории к событию действительности, вызвав определенное эмоциональное состояние читателей, и третья модель тесно связана с еще одной современной тенденцией современного мира – персонализированного подхода к потребителю, предлагая ознакомиться с научными достижениями, которые улучшают качество жизни каждого человека, предлагая статьи о здоровом питании, спорте, достижениях медицины, тем самым воплощая прагматическую цель – прорекламировать определенный

продукт или определенный образ жизни. Рассмотрим подробнее эти три модели и языковые средства достижения персуазивности.

Мы уже отметили, что современный новостной дискурс помимо информирования выполняет еще ряд прагматических функций, которые достигаются путем создания определенного эмоционального состояния у адресата, так как «вместе с собственно мыслями мы передаем речь и чувства, однако выраженные в словах, это не суть чувства сами по себе, а словесные представления чувств, то есть «осмысленные» представления, «озабоченные» свидетельства чувств» [4, с. 17]. Приведем пример.

В статье «World agrees to climate deal on financial aid for developing countries after summit nearly implodes» [5] («Богатые страны мира заключили климатическое соглашение о финансовой помощи развивающимся странам после того, как саммит чуть не провалился») информирование осуществляется в первом параграфе при помощи повествовательной диктеммы, где акцент делается на лексических языковых средствах: именах собственных (COP29, Baku, Azerbaijan, Saturday), числовых данных (\$300, 2035), которые сообщают, что саммит все же состоялся и определенная сумма денег будет выделяться бедным странам для борьбы с климатическим кризисом.

The world agreed to a new climate deal at COP29 in Baku, Azerbaijan, Saturday, with wealthy countries pledging to provide \$300 billion annually by 2035 to poorer countries to help them cope with the increasingly catastrophic impacts of the climate crisis – a figure many developing countries criticized as vastly insufficient [там же] («Мир согласился на новое климатическое соглашение на COP29 в Баку, Азербайджан, в субботу, при этом богатые страны обязались предоставлять 300 миллиардов долларов ежегодно к 2035 году более бедным странам, чтобы помочь им справиться со все более катастрофическими последствиями климатического кризиса – цифра, которую используют многие развивающиеся страны раскритиковали как крайне недостаточные») (здесь и далее перевод автора статьи – И. С.). Далее же мы все более убеждаемся, что климатический кризис нарастает, а выделенных денег катастрофически не хватает. Здесь персуазивность осуществляется на пропозициональном уровне при помощи:

а) сложных полипредикативных предложений с придаточными изъяснительными, времени, причины и различных предикативных комплексов с вторичной предикацией. Например.

At points there was fear the talks would implode, as groups representing vulnerable small island states and the least-developed countries walked out of negotiations Saturday [там же] («В некоторые моменты существовали опасения, что переговоры провалятся, поскольку группы, представляющие уязвимые малые островные государства и наименее развитые страны, вышли из переговоров в субботу»). В данном предложении персуазивность осуществляется употреблением определительного придаточного (the talks would implode) и придаточного причины (as groups representing vulnerable small island states and the least-developed countries walked out of negotiations Saturday);

б) предложений с модальными глаголами и параллельными синтаксическими конструкциями. Например.

People doubted that Azerbaijan could deliver. They doubted that everyone could agree [там же] («Люди сомневались, что Азербайджан сможет добиться успеха. Они сомневались, что все смогут с этим согласиться»);

в) цитирований и отрицательных конструкций. Например.

In a fiery speech immediately after the gavel went down, India's representative Chandni Raina slammed the \$300 billion as a "paltry sum," and called the agreement "nothing more than an optical illusion" and unable to "address the enormity of the challenge we all face." [там же] («В пламенной речи сразу после того, как молоток упал, представитель Индии Чандни Райна назвал 300 миллиардов долларов «ничтожной суммой» и назвал соглашение «не чем иным, как оптической иллюзией» и неспособным «решить чудовищную проблему, с которой мы все сталкиваемся»).

Перечисленные языковые средства создают эмоциональное состояние тревоги и напряжения, которые подчеркиваются в последней диктеме употреблением предложения с модальным глаголом должествования (must) и местоимением (we):

The outcome "offers false hope to those already bearing the brunt of climate disasters," said Harjeet Singh of the Fossil Fuel Treaty Initiative. "We must persist in our fight, demanding a significant increase in financing and holding developed countries to account," he added [там же] («Результат «дает ложную надежду тем, кто уже несет на себе основную тяжесть климатических катастроф», – сказал Харджит Сингх из Инициативы по Договору об ископаемом топливе. «Мы должны упорствовать в нашей борьбе, требуя значительного увеличения финансирования и призывая развитые страны к ответственности», – добавил он»).

Итак, персуазивность в рассмотренном примере новостного медиатекста достигается употреблением определенных лексических языковых средств и синтаксических конструкций, которые создают у читателя эмоциональное состояние тревоги и желания действовать, чтобы предотвратить климатические катастрофы и их последствия.

Рассмотрим еще один пример новостного медиатекста и средства достижения персуазивности.

В статье "Certain foods may disrupt your body's fight against cancer cells, study says" [6] («Исследование показывает, что некоторые продукты могут ослабить борьбу организма с раковыми клетками») сообщается, что, согласно новому исследованию, пища, которую мы едим, может влиять на способность организма бороться с раковыми клетками в толстой кишке, и потенциальный виновник – это переизбыток жирных кислот Омега-6, которые мы получаем из обработанных продуктов в нашем рационе и которые могут препятствовать противовоспалительным и противоопухолевым свойствам другой незаменимой жирной кислоты, Омега-3.

В данной новостной статье персуазивность достигается сочетанием прагматических целей информирования и пропагандой здорового образа жизни, акцентируя персонализированный подход к читателям. В таких медиатекстах персуазивность основана на использовании: а) лексических единиц определенного тематического поля, среди которых встречаются термины (omega-6 fatty acids, seed oils, ultraprocessed foods, corn, peanut, soybean, safflower and sunflower oils); б) цитировании (A Western diet is often high in omega-6 fatty acids, experts say); в) цифровых данных (70%) г) пассивных конструкций (that is found). Например.

A Western diet is often high in omega-6 fatty acids, experts say, due to widely available seed oils often used to fry fast foods and manufacture the ultraprocessed foods that now make up about 70% of the US food supply. Linoleic acid, an omega-6 fatty acid that is found in corn, peanut, soybean, safflower and sunflower oils, is the most common omega-6 in the US food supply [там же] («По словам экспертов, западная диета часто богата жирными кислотами омега-6 из-за широко доступных растительных масел, которые часто используются для жарки фастфуда и производства ультраобработанных продуктов, которые сейчас составляют около 70% поставок продовольствия в США. Линолевая кислота, жирная кислота Омега-6, которая содержится в кукурузном, арахисовом, соевом, сафлоровом и подсолнечном маслах, является наиболее распространенной омега-6 в поставках продовольствия в США»);

д) персуазивность в таких новостных медиатекстах объективируется и в повелительных предложениях, которые имеют рекомендательный характер (Try to obtain ..., Eat two servings a week ... Try sprinkling ground flaxseed or chia seeds on granola and yogurt ...). Например.

Try to obtain as many omega-3s from your diet as you can, experts say. Eat two servings a week that are about 3 ounces, or about ¾ cup, of flaked fish, the AHA said. Try sprinkling ground flaxseed or chia seeds on granola and yogurt, and snack on

small quantities of nuts during the day [там же] («По словам экспертов, старайтесь получать как можно больше Омега-3 из своего рациона. Съедайте две порции в неделю, которые составляют около 3 унций, или около ¾ стакана, хлопьев рыбы, рекомендует АНА. Попробуйте посыпать мюсли и йогурт молотым льняным семенем или семенами чиа, а также перекусывать небольшим количеством орехов в течение дня»);

е) еще одной отличительной чертой таких текстов является употребление безличных и неопределенно-личных предложений и определительных инфинитивных конструкций, в семантику которых входит модальный компонент (it's always best to check, you start taking omega-3s, another good reason to check with your doctor). Например.

Because omega-3s have anticoagulant effects, experts say it's always best to check with your doctor before you start taking omega-3s (or any supplement). Suggested limits for various omega-3s vary by age and health conditions – another good reason to check with your doctor [там же] («Поскольку Омега-3 обладает антикоагулянтным эффектом, эксперты говорят, что всегда лучше проконсультироваться с врачом, прежде чем начинать принимать Омега-3 (или любую добавку). Предлагаемые пределы для различных Омега-3 различаются в зависимости от возраста и состояния здоровья – еще одна веская причина проконсультироваться с врачом»).

В данном примере автор не только проинформировал читателя о новых исследованиях, но и осветил рекомендации, которые окажут положительный эффект на качество жизни людей.

Итак, персуазивность – дискурсивно-диктемная категория, которая реализуется на различных языковых уровнях, обеспечивая выполнение определенных прагматических задач сообщения. Языковыми маркерами персуазивности (персуазивных диктемов), прагматическая цель использования которых – создать определенное эмоциональное состояние у читателей, тем самым формируя его отношение к факту действительности, на лексическом уровне являются: имена собственные, числовые данные, цитирования; на пропозематическом уровне – сложные полипредикативные предложения с придаточными изъяснительными, времени, причины и различные предикативные комплексы со вторичной предикацией, предложения с модальными глаголами и параллельными синтаксическими конструкциями, отрицательные конструкции. Языковыми маркерами персуазивности новостных медиатекстов, прагматическая цель которых – изменение образа жизни читателя, на лексическом уровне являются нарицательные имена существительные, определенной тематической группы, включая термины, цитирования, цифровые данные; на пропозематическом уровне – пассивные конструкции, повелительные предложения, безличные и неопределенно-личные предложения и определительные инфинитивные конструкции, в семантику которых входит модальный компонент.

Перспективой данного исследования является выделение дискурсивных маркеров персуазивности медиатекстов различной жанровой направленности.

Библиографический список

1. *Античные риторики*. Москва: Издательство Московского университета, 1978.
2. Тертыйный А.А. Модели аргументации в современных медиатекстах. *Вестник Московского университета*. Серия 10: Журналистика. 2016; № 6: 46–69.
3. *Словарь синонимов русского языка*. Available at: <https://sinonim.org/t/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%83%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (дата обращения: 16.12.2024)
4. Блох М.Я. *Человек и мир сквозь призму языка. Философские раздумья*: монография. Москва: Прометей, 2020.
5. *World agrees to climate deal on financial aid for developing countries after summit nearly implodes*. Available at: <https://edition.cnn.com/2024/11/23/climate/cop29-agreement/index.html>
6. *Certain foods may disrupt your body's fight against cancer cells, study says*. Available at: <https://edition.cnn.com/2024/12/11/health/colon-cancer-omega-6-ultraprocessed-food-wellness/index.html>

References

1. *Antichnye ritoriki*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1978.
2. Tertychnyj A.A. Modeli argumentacii v sovremennyh mediatekstah. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 10: Zhurnalistika. 2016; № 6: 46–69.
3. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Available at: <https://sinonim.org/t/%D0%BF%D0%B5%D1%80%D1%81%D1%83%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%BE%D1%81%D1%82%D1%8C> (data obrascheniya: 16.12.2024)
4. Bloh M.Ya. *Chelovek i mir skvoz' prizmu yazyka. Filosofskie razdum'ya*: monografiya. Moskva: Prometej, 2020.
5. *World agrees to climate deal on financial aid for developing countries after summit nearly implodes*. Available at: <https://edition.cnn.com/2024/11/23/climate/cop29-agreement/index.html>
6. *Certain foods may disrupt your body's fight against cancer cells, study says*. Available at: <https://edition.cnn.com/2024/12/11/health/colon-cancer-omega-6-ultraprocessed-food-wellness/index.html>

Статья поступила в редакцию 23.12.24

УДК 811.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-490-493

Tugai L.A., postgraduate, Department of the Russian Language and Russian Language Teaching Methods, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: l_tugai@mail.ru

FRAUDULENT DISCOURSE (PERLOCATIVE EFFECT). The article focuses on fraudulent discourse, explores the texts of the literal content of phonograms. The work is done with the use of materials of criminal cases initiated under the article fraud of Article 159 of the Criminal Code of the Russian Federation. The article highlights the locative, illocutionary and perlocutionary components of a communicative act in fraudulent discourse. This shows how the fraudster uses a certain location to attract attention, has illocutionary intentions that implement manipulation, and ultimately seeks to cause certain perlocution reactions in the victim, such as fear or perseverance, which lead to undesirable actions and losses for the listener, but achieve a communicative goal for the speaker. Examples point to perlocative effects and identify their types such as fear and panic, guilt and responsibility, urgency and haste, as well as trust. It is indicated that the analysis of the perlocative effect helps to better understand and identify potential threats in communication, as well as strengthen manipulation recognition skills.

Key words: fraudulent discourse, perlocative effect, manipulation, fraudster's speech, unwanted communication

Л.А. Тугай, соискатель, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: l_tugai@mail.ru

МОШЕННИЧЕСКИЙ ДИСКУРС (ПЕРЛОКУТИВНЫЙ ЭФФЕКТ)

В статье уделяется внимание мошенническому дискурсу, исследуются тексты дословного содержания фонограмм. Источник – материалы уголовных дел, возбужденных по статье 159 Уголовного Кодекса Российской Федерации «Мошенничество». Обозначается локутивная, иллюкутивная, перлокутивная составляющие коммуникативного акта в мошенническом дискурсе. Показывается, как мошенник использует специфическую локуцию для привлечения внимания, имеет иллюкуционные намерения, реализующие манипуляцию, и в конечном итоге стремится вызвать определенные перлокуционные реакции у жертвы, такие как страх или срочность, которые ведут к нежелательным действиям и потерям для слушающего, но к достижению коммуникативной цели для говорящего. На примерах обозначаются перлокутивные эффекты, выявлены такие типы, как страх и паника, чувство вины и ответственности, срочность и спешка, доверие. Обозначается, что анализ перлокутивного эффекта помогает лучше осознать и идентифицировать потенциальные угрозы в коммуникации, а также укрепить навыки распознавания манипуляции.

Ключевые слова: мошеннический дискурс, перлокутивный эффект, манипуляция, речь мошенника, нежелательная коммуникация

Сегодня особое значение приобретает исследование мошеннического дискурса, так как всепоглощающая цифровизация принесла обществу не только блага, но и угрозы, которые реализуются в виде дистантных мошенничеств, посягающих на финансовое благополучие граждан и наносящих непоправимый урон эмоциональному здоровью потерпевших. Изучение звучащей речи мошенника позволяет раскрыть манипулятивный механизм на всех уровнях (семантический, прагматический, синтаксический). Особое место в исследовании занимает реакция слушающего на реплики мошенника. Изучение перлокутивного эффекта в мошенническом дискурсе позволит на конкретных примерах показать и раскрыть ложные мотивы, сформированные у потерпевших во время коммуникативного акта, а обозначенные, прописанные мотивы и результаты, возможно, помогут в увеличении степени информированности граждан и уберегут их от преступных посягательств.

В культурно-ситуативном аспекте дискурс определяется как «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. – факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах). Дискурс – это речь, «погруженная в жизнь» [1, с. 136–137]. В качестве одной из моделей лингвистической реальности была предложена схема, включающая три базовых компонента: личность, концепты, дискурс. Анализируя дискурс, мы определяем концепты и типы личностей, проявляющиеся в этом дискурсе [2, с. 140]. Так как исследованию подверглась живая речь мошенника, целью которого было обогащение за счет жертвы, в каждом исследуемом тексте присутствовало манипулятивное речевое воздействие на адресата.

Е.Л. Доценко предложил следующее определение манипуляции: «Это вид психологического воздействия, искусное исполнение которого ведет к скрытому возбуждению у другого человека намерений, не совпадающих с его актуально существующими желаниями» [3, с. 120].

Суггестивность текста предполагает воздействие на подсознание читателя посредством специфически маркированных компонентов и структур текста, косвенно, через бессознательное, способствующих реализации целеустановки адресанта [4, с. 121].

В 2024 году Федеральная служба по интеллектуальной собственности зарегистрировала «Мошеннический дискурс» – первую Лингвистическую базу данных, предназначенную для исследования мошеннического дискурса. В этой базе данных ведущие ученые Г.Г. Слышкин и И.В. Смирнова выделили следующие блоки: перечень стратегий и тактик, их описание и характеристика, описание сценариев мошеннических сообщений; нарративы по каждой стратегии и тактике; термины и квазиртермины, используемые в мошеннической коммуникации, междисциплинарный глоссарий, источники нарративного материала. Даже простое перечисление блоков указывает на размах исследовательской мысли авторов базы данных. Реализация исследования такого масштаба является достойным ответом на «растущую манипулятивность общения и необходимость противостоять деструктивным информационным потокам». [5, с. 17] Отметим, что ущерб от дистанционных краж и мошенничества за последние пять лет растет в геометрической прогрессии [6, с. 45]. Всё вышесказанное определяет актуальность проводимого исследования.

Целью нашего исследования является перлокутивный эффект в мошенническом дискурсе. Считаем важным обратить внимание именно на то, как отвечает собеседник на реплики мошенника, эмоциональный отклик потерпевшего, какие приемы срабатывают на отключение критического мышления потерпевшего. Так как речь идет о мошенническом дискурсе, то коммуникация всегда манипулятивна. Обозначены следующие типы манипуляции: демонстрация эмоционального состояния либо информирование о чем-либо с целью вызвать планируемую реакцию адресата (провокация) и дискурсивное развертывание аргументов в пользу или против определенного тезиса с применением логических уловок (манипулятивная аргументация) [7, с. 227]. Происходит не только передача информации, но и эмоционально-волевое воздействие на коммуниканта.

Объектом исследования выступает массив речевого материала, являющийся результатом преступной деятельности и содержащий следы преступления. Предметом исследования являлась перлокутивная составляющая в мошенническом дискурсе. Источником для исследования послужили записи

телефонных разговоров, находящиеся в материалах уголовных дел по статье «мошенничество».

Поставленная цель требует решения следующих задач:

- 1) выявить перлокутивный эффект в мошенническом дискурсе;
- 2) типологизировать виды выявленных перлокутивных эффектов.

В работе используются общенаучные подходы: системный, структурный, функциональный.

Научная новизна проведенного научного исследования состоит в том, что впервые мошеннический дискурс рассматривается с позиции теории речевых актов, а именно – перлокуции.

Научная значимость продиктована обращением к теории манипуляции, выявлению логических уловок в речи мошенника и реакции на манипулятивные фразы жертвы.

Практическая значимость определяется тем, что результаты работы могут быть полезны сотрудникам органов внутренних дел, банковским служащим и др.

Выделяют три типа актов в зависимости от точки зрения их рассмотрения. Целостный речевой акт, рассматриваемый с точки зрения его субстанции и языкового состава, – это локутивный акт. Иллюкутивным же актом называется речевой акт, рассматриваемый с точки зрения его цели и условий реализации. Наконец, перлокутивным называется речевой акт, рассматриваемый с точки зрения его результата и воздействия на слушающих [8, с. 143].

Локуция относится к самой форме сообщения – к словам и предложениям (фонетическая, лексико-грамматическая и семантическая структура), которые использует мошенник. Это то, что он прямо говорит, без учета намерений или влияния.

Иллюция относится к намерениям мошенника. Это то, что мошенник пытается сделать с помощью своей речи: убедить, высказать угрозу, манипулировать или обмануть. Иллюкутивный акт несет в себе коммуникативную цель высказывания.

Перлокуция – это эффект, который речь оказывает на слушателя. В контексте мошенничества – это то, как жертва реагирует на слова мошенника, какие действия она предпринимает или какие эмоции испытывает.

В фокусе внимания исследователей оказался перлокутивный акт.

Это конечный результат речевой коммуникации, когда слова мошенника вызывают определённые действия, которые являются последствием вызванной эмоциональной реакцией у собеседника.

Анализируя коммуникацию с точки зрения вышеупомянутых категорий, можно увидеть полную картину взаимодействия. Мошенник использует специфическую локуцию для привлечения внимания, имеет иллюкуционные намерения, реализующие манипуляцию, и в конечном итоге стремится вызвать определенные перлокуционные реакции у жертвы, такие как страх или срочность, которые ведут к нежелательным действиям и потерям для слушающего, но к достижению коммуникативной цели для говорящего. Для мошенника важно отключить у слушающего критическое мышление и возможность здраво рассуждать. Реализация преступного замысла в мошенническом дискурсе относится к моменту, когда жертва утрачивает способность оценивать ситуацию критически и принимает решения, основываясь на эмоциях, страхах или манипуляциях, а не на фактической информации или логике. Этот эффект может быть вызван различными факторами и тактиками, используемыми мошенниками.

Примеры перлокутивного эффекта в мошенническом дискурсе:

1. *Страх и паника.*

Мошенник сообщает жертве, что ее близкий родственник попал в беду, причем мошенник может реализовывать коммуникативную роль родственника потерпевшего.

Ж1 – Алло.

М1 – Мама?

Ж1 – А?

М1 – Алё, слышишь меня?

Ж1 – Максим, ты что ль?

М1 – Да-а.

Ж1 – Чё случилось?

М1 – Я в полиции сейчас.

Ж1 – Зачем?

М1 – Ну чё, девчонку задавил.

Ж1 – Как задавил?

М1 – Увезли на скорой.

Ж1 – Нет, ск-, а ты за рулём что ли был?

М1 – Да с Димкой ехали, я за руль сел.

В данном примере говорящий сообщает слушающему о том, что он сбил «девчонку» и попал в полицию, затем к разговору присоединяется «старший следователь», который сообщает следующее:

М1 – Э-э я всё прекрасно понимаю, значит, смотрите, какая ситуация: сейчас сюда едет прокуратура, вопрос нам нужно с вами решать немедленно. Вот сейчас на руках, на карте, может быть, какая-то сумма имеется, чтоб я его отсюда отпустил, вот. А в дальнейшем, в дальнейшем уже совместно с ним остальную сумму соберёте, отдадите мне.

В следующей реплике слушающая обозначает свое психоэмоциональное состояние:

Ж2 – Сейчас, подожд-, я посмо-, н-, да, сейчас, дайте, я посмотрю на карте, ладно, сколько денег. Можете перезвонить через минутку, а? Я сейчас ещё вообще в шоке, потому что.

Слушающая испугана, озвученная информация повергла ее в панику, сформирован мотив – спасти сына из заточения путем нарушения закона и дачи взятки. Говорящий достиг своей коммуникативной цели, произошла подмена реальности, страх отключил критическое мышление.

Также мошенник может уведомить об угрозе финансовой безопасности:

Ж1 – Алло.

М1 – Алло, здравствуйте, служба безопасности «Сбербанка России», меня зовут Владимир. Меня хорошо слышно?

Ж1 – Да.

М1 – А-а, хочу вас предупредить, что наш разговор с вами записывается. Э, смотрите, наша система зафиксировала подозрительные операции по вашей карте. Буквально пять минут назад, э, у вас пытались снять со счета две тысячи девятьсот девяносто рублей. Вы совершали данную транзакцию?

В данном примере говорящий пытается напугать слушающего фактом взлома банковского счета.

Ж1 – Дак у меня эти (ка-), чё деньги, да-, получается пропали, да? Две девятьсот девяносто.

2. *Чувство вины и ответственности*

Мошенник может манипулировать жертвой, вызывая у неё чувство вины:

Ж1 – Да, Сергей Петрович, ну пожалуйста...

М1 – Валя, я не могу за вас уже внести ни одного рубля, не могу.

Ж1 – Ну, ну значит и я не могу, если вы не поможете, я значит, тоже не помогу. Я вот как рыба об лёд тоже уже всех обложила, (обошла).

М1 – Валя, вы себя слыши-, Валентина, а кому вы помогаете? Здесь мы помогаем.

Ж1 – Ну.

М1 – Только вам. Вы не понимаете этого?

Ж1 – Да я понимаю всё, но, но нет у меня возможности.

Жертва может почувствовать ответственность за свои действия или бездействие. Создается иллюзия, что для неё делают всё, а она не помогает. В результате она оказывается в ловушке манипуляции, о чем свидетельствуют следующие реплики.

Ж1 – Ну, ну всё, вс-сё я не могу, я уже реву и (делаю, делаю) не могу уже.

Ж1 – Я уже реву, не могу уже, у меня слёзы градом.

Ж1 – Ало, сделала я.

3. *Срочность и спешка*

Часто мошенники создают иллюзию срочности:

М1 – А-а, Ирина Александровна, в общем так, э, смотрите, время

Ж1 – Угу.

М1 – сейчас э-э полвторого.

Ж1 – Да бежать надо, бежать, ага.

М1 – До пяти, до пяти, до,

М1 – До пяти.

М1 – За средствА снимаются очень быстро. Нам нужно срочно отменить этот платеж в любом случае, дальше я вам дам инструкцию что сделать, чтоб такого больше не повторялось, а как сохранить ваши средствА. Скажите еще, пожалуйста, вы совершали какие-то интернет-покупки, может быть, на этой неделе, вчера, позавчера нам еще предстоит выяснить, а-а, каким образом у вас могли украсть данные карты.

Библиографический список

1. Арутюнова Н.Д. Дискурс. *Лингвистический энциклопедический словарь*. Москва: Советская энциклопедия, 1990.
2. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Москва: ГНОЗИС, 2004.
3. Доценко Е.Л. *Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита*. Москва: МГУ, 1996.
4. Шелестюк Е.В. *Речевое воздействие: онтология и методология исследования*. Москва: ФЛИНТА: Наука, 2014.
5. Карасик В.И., Слышкин Г.Г. Тенденции развития современного дискурса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2021; № 1: 14–31.
6. Куштаев М.И. О ходе реализации региональной Программы Челябинской области «Профилактика преступлений, совершаемых с использованием информационно-телекоммуникационных технологий, на территории Челябинской области на 2023–2025 годы». *Вестник ГУ МВД России по Челябинской области*. 2023; № 2: 22–30.

Ж2 – Сейчас, подожд-, я посмо-, н-, да, сейчас, дайте, я посмотрю на карте, ладно, сколько денег. Можете перезвонить через минутку, а? Я сейчас ещё вообще в шоке, потому что.

Ж9 – Ну давайте отправляйте. Так, код присылается, дальше что мне делать ...

Приведенные примеры показывают, что иллюзия срочности вызывает реакцию спешки, и жертва может не уделять должного внимания деталям, что также увеличивает вероятность её ошибки.

М2 – Ну я завтра в обед тебе уже отдам, мне переведут.

Ж1 – Ну сколько, сколько я сейчас могу попросить?

М2 – Ну я не знаю, сколько ты можешь попросить, я тебе сказал полную сумму, сколько мне надо.

Ж1 – Ну двадцать тысяч здесь ни у кого нет, однозначно, ... Серёж.

М2 – Ну спроси, сколько, я подожду, я буду отключаться.

Ж1 – Сейчас спрошу. Ой. ... А до утра, (до завтра)

Ж? – А чё-то обеда нет, Наташ.

Ж? – Чё, вам дать?

Ж? – Какого обеда? ...

Ж? – (Я вам сказала).

Ж? – Да? А чё обеда ...

Ж? – (Красный дом)...

Ж? – Да. Поэтому смотри ...

Ж1 – Ага. А утром я принесу тебе, ладно?

Ж? – До завтра тогда ...

Ж1 – Серёжа.

М2 – Ау.

Ж1 – Алё. Ну я могу восемь до утра взять.

М2 – Ну может просто есть? Просто проблема серьёзная. Надо срочно.

Ж1 – Тебе сколько надо?

М2 – Пятнадцать надо.

Ж1 – Ну давай полчасика, я здесь своих знакомых, кто при деньгах, обзвоню.

М2 – Ага.

Ж1 – И ты мне через полчасика перезвони, я-э. или я тебе перезвоню.

4. *Доверие*

Мошенник может создать видимость доверия, используя эмоциональные аргументы, просторечные обращения, фразеологизмы и метафоры.

Ж1 – Ну да, он лично, видите, под контроль взял, а это уже всё, это значит, всё строго. Не переживайте.

Ж2 – Ага. Ну, до завтра, да?

Ж1 – Всё, давайте, да, до завтра, завтра с вами свяжемся.

Ж2 – Угу, ну всего вам, здоровья всего вам. Давайте я вас жду.

Ж1 – И вам тоже, спите спокойно, спите крепко. Да.

Ж2 – Завтра звонка, ладно? Спасибо. А, всего доброго. Угу.

Во всех исследованных текстах мошенники убеждают жертву в том, что они действуют легально или что всё, что они делают, – это спасение жертвы от якобы реальной угрозы или предоставление возможности обогатиться.

В данном исследовании обозначены перлокутивные эффекты в исследованных текстах и выявлены следующие типы: *страх и паника, чувство вины и ответственности, срочность и спешка, доверие*.

Выявлено, что данные типы могут быть реализованы как в отдельности, так и в сочетании. В процессе осуществления своего коммуникативного намерения мошенник реализует локутивный и иллюкутивный речевые акты, которые пластичны и динамичны и мгновенно отражают получаемый отклик в виде перлокутивного акта.

Доказано, что мошенник, осознавая получаемый перлокутивный эффект, понимает, достигает он поставленной коммуникативной задачи или нет. Перлокутивный эффект в мошенническом дискурсе раскрывает манипулятивную составляющую речи мошенника.

Исследование имеет практическую значимость, так как анализ этого эффекта помогает лучше осознать и идентифицировать потенциальные угрозы в коммуникации, а также укрепить навыки распознавания манипуляции. Осознание механизмов, через которые мошенники воздействуют на жертву, может помочь более эффективно защищаться от манипуляций.

Итоги работы вносят существенный вклад в развитие психолингвистики и юрлингвистики как самостоятельных наук.

7. Карасик В.И. *Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы*: монография. Москва: Гнозис, 2019.
8. Кронгауз М.А. *Семантика*. Москва: РГГУ, 2001.
9. Тугай Л.А., Миронова А.А. Психолингвистический подход к исследованию текстов мошеннического дискурса. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2024; № 5 (487): 107–113.
10. Хуртилов В.О., Назарова Т.В., Панасюгина Л.Е. и др. *Криминалистическое исследование фонограмм ограниченного объема и низкого качества записи*: учебное пособие. Москва: ЭКЦ МВД России, 2007.

References

1. Arutyunova N.D. *Diskurs. Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: Sovetskaya 'enciklopediya, 1990.
2. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Moskva: GNOZIS, 2004.
3. Docenko E.L. *Psichologiya manipuljacji: fenomeny, mehanizmy i zaschita*. Moskva: MGU, 1996.
4. Shelestyuk E.V. *Rechevoe vozdejstvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya*: monografiya. Moskva: FLINTA: Nauka, 2014.
5. Karasik V.I., Slyshkin G.G. Tendencii razvitiya sovremennogo diskursa. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2021; № 1: 14–31.
6. Kushtae V.M. O hode realizacii regional'noj Programmy Chelyabinskoy oblasti «Profilaktika prestuplenij, sovershaemyh s ispol'zovaniem informacionno-telekommunikacionnyh tehnologii, na territorii Chelyabinskoy oblasti na 2023–2025 gody». *Vestnik GU MVD Rossii po Chelyabinskoy oblasti*. 2023; № 2: 22–30.
7. Karasik V.I. *Yazykovaya spiral': cennosti, znaki, motivy*: monografiya. Moskva: Gnozis, 2019.
8. Krongauz M.A. *Semantika*. Moskva: RGGU, 2001.
9. Tugaj L.A., Mironova A.A. Psicholingvisticheskij podhod k issledovaniyu tekstov moshennicheskogo diskursa. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 5 (487): 107–113.
10. Hurlilov V.O., Nazarova T.V., Panasyugina L.E. i dr. *Kriminalisticheskoe issledovanie fonogramm ogranichenno ob'ema i nizkogo kachestva zapisi*: uchebnoe posobie. Moskva: 'EK MVD Rossii, 2007.

Статья поступила в редакцию 15.11.24

УДК 821.131.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-493-495

Ushakova A.N., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Synergy University (Moscow, Russia), E-mail: alexush@yandex.ru

TRANSFORMATION OF MEANINGS BY DINO BUZZATI'S NOVEL "THE SECRET OF THE OLD WOODS" IN THE FILM OF THE SAME NAME BY ERMANNOLMI. The work studies transformation of meanings of Dino Buzzati's novel "The Secret of the Old Woods" in the film of the same name by Ermanno Olmi. The purpose of the work is to explain the semantic changes in a verbal text as a result of intersemiotic translation. To highlight the distinctive features of the original and new texts and compare them, semiotic analysis is necessary. Film interpretation of verbal text is carried out at the levels of composition, narrative, character system, and genre. The translation process in this case is determined by the heterogeneity of the material of the two arts. The formation of the meaning of a new text occurs in a dialogue of different semiotic systems, which does not always involve finding exact analogues in verbal and cinematic languages. Upon completion of the study, the inevitability of semantic transformations of a literary text translated into the language of cinema is recognized.

Key words: intersemiotic translation, film interpretation, narration, composition, meaning, Dino Buzzati, Ermanno Olmi, "Il segreto del bosco vecchio" ("The Secret of the Old Woods")

A.N. Ушакова, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: alexush@yandex.ru

ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВ РОМАНА ДИНО БУЦЦАТИ «ЗАГАДКА СТАРОГО ЛЕСА» В ОДНОИМЕННОЙ КИНОИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭРМАННО ОЛЬМИ

Статья посвящена исследованию трансформации смыслов романа Дино Буццати «Загадка старого леса» в одноименном фильме Эрманно Ольми. Целью работы является объяснение смысловых изменений вербального текста в результате интерсемиотического перевода. Для выделения отличительных признаков оригинального и нового текстов и сопоставления их необходим семиотический анализ. Киноинтерпретация вербального текста осуществляется на уровнях композиции, повествования, персонажной системы, жанра. Переводческий процесс в данном случае детерминирован разнородностью материала двух искусств. Формирование смысла нового текста происходит в диалоге разных семиотических систем, который далеко не всегда предполагает нахождение точных аналогов в словесном и кинематографическом языках. По завершении исследования признается неизбежность смысловых трансформаций литературного текста, переведенного на язык кино.

Ключевые слова: интерсемиотический перевод, киноинтерпретация, повествование, композиция, смысл, Дино Буццати, Эрманно Ольми, «Il segreto del bosco vecchio» («Загадка старого леса»)

История кинематографических интерпретаций текстов Дино Буццати начинается с середины 1960-х годов. Режиссеры создают как экранизации, так и свободные толкования. Любой вариант предполагает формально-содержательные изменения литературного произведения. Объектом исследования является киноинтерпретация словесного текста. Работа осуществляется на материале романа Дино Буццати «Загадка старого леса» («Il segreto del bosco vecchio»; 1935) и фильма Эрманно Ольми «Загадка старого леса» («Il segreto del bosco vecchio»; 1993).

Целью работы является объяснение смысловых изменений вербального текста в результате интерсемиотического перевода. В связи с этим необходимо решить следующие задачи: изучить словесный текст на уровнях повествования, композиции, персонажной системы, жанра; осуществить семиотический анализ киноинтерпретации романа.

Для изучения смысловых изменений словесного текста при его переводе в иную знаковую систему необходим семиотический анализ, с помощью которого можно выделить отличительные признаки оригинального и нового текстов и сопоставить их.

Теоретическая значимость исследования заключается в использовании многоуровневого анализа киноинтерпретации романа. Практическая значимость работы объясняется возможностью использовать результаты исследования в лекционных и семинарских занятиях как по истории зарубежной литературы, так и по теории литературы и семиотике.

Новизна работы обусловлена тем, что посвященных анализу романа Дино Буццати «Загадка старого леса» и одноименного фильма Эрманно Ольми раз-вернутых исследований, основанных на принципе многоуровневого толкования,

не предпринималось. В настоящее время появляются разные типы кинотолкований известных литературных источников. Вопрос о процессе перевода с языка одного искусства на язык другого искусства оказывается одним из значимых в науке, что и объясняет актуальность темы данного исследования.

В настоящее время в отечественной науке регулярно появляются теоретические и практические исследования, посвященные интерсемиотическому переводу. В статье И.Н. Филипповой и Л.Ю. Василенко разрабатывается методология оценки полноты интерсемиотического перевода, что связано с изменениями словесного текста [1, с. 56]. Н.В. Шурик и В.Е. Горшкова изучают особенности киноинтерпретации сказочного текста, подчеркивая важность диахронического аспекта [2, с. 426]. Статья Л.В. Стаховой посвящена анализу изменений межкультурного диалога в процессе перевода вербального текста на язык кино [3, с. 38–40]. С.А. Яровой в изучении экранизации акцентирует внимание на роли культурно-исторического контекста [4, с. 83]. Наша работа, с одной стороны, дополняет исследования, связанные с проблемой интерсемиотического перевода, с другой стороны, конкретизирует этапы анализа кинотекста в соотношении со словесным повествованием.

Кино, согласно Ю.М. Лотману, имеет повествовательную природу. Чередование кадров подобно развертыванию словесного рассказа. Процесс смыслообразования в кинематографе осуществляется с помощью системы знаков, имеющих разную природу. Расшифровка эстетической информации происходит одновременно на визуальном и аудиальном уровнях. Реципиент, «видя» и «слыша» киносообщение, может сразу объяснить его, используя возможности вербального языка, так как рефлексия в человеческом сознании традиционно происходит в словесной форме. Короткие и простые сегменты кинотекста пере-

форматируются почти буквально, но более развернутые фрагменты претерпевают значительные формально-содержательные изменения. Трансформируется и сам процесс восприятия текста.

Определение интерсемиотического перевода, или «трансмутации» предлагает Р. Якобсон в работе «On linguistic aspects of translation» («Лингвистические взгляды на перевод»; 1959): *intersemiotic translation or transmutation is an interpretation of verbal signs of nonverbal sign systems* [5, с. 233]. Вербальное сообщение может быть переведено на синтетический киноязык зачастую с утратой некоторых характерных особенностей и приобретением новых. Интерсемиотический перевод, предполагающий изменение языковой природы исходного текста, сопровождается трансформацией смыслов независимо от того, насколько буквально интерпретация. Понятие «буквальность» в этом случае предполагает пошаговое следование тексту, такой процесс перевода, в результате которого очевидно стремление приравнять слово визуальному образу.

Особенность интерсемиотического перевода по сравнению с другими типами интерпретации заключается в проблематичности нахождения аналога словесному знаку в синтетической знаковой системе, в которой визуальный знак соединяется со звуковым. Тем не менее в киноповествовании можно выделить некоторые сегменты кинотекста, которые являются наиболее адекватными словесному тексту. Для сохранения смысловой связи с вербальным источником важны определенные планы, элементы, на которых сосредоточивается внимание интерпретатора. У. Эко в исследовании «Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione» («Сказать почти то же самое. Опыты о переводе») отмечает, что «многие трансмутации – это переводы, в том смысле, что они вычленили только один из уровней текста-источника и тем самым делают ставку на то, что именно этот уровень единственно важен для того, чтобы передать смысл оригинального произведения» [6, с. 535]. Любой перевод предполагает объяснение исходного текста воспринимающему сознанию. В случае изменения материи оригинала особенно важно говорить не только о толковании смысла, но и об изменении смысла, что связано с разностью языков литературы и кино. Исследование киноинтерпретации романа следует осуществлять на связанных друг с другом уровнях композиции, повествования, персонажной системы.

Дино Буццати для романа со сказочными элементами выбирает традиционный метод рассказывания, предполагающий авторское комментирование событий. Первая глава представляет собой своеобразную репортажную сводку. История начинается сказуемым-утверждением «È noto...» («Известно...»), которое в сочетании с информацией об имени героя, месте и времени действия сообщает рассказу документальный характер: «Известно, что полковник Себастьяно Прокколо прибыл в Нижний Дол весной 1925 года» [7, с. 103]. Читателя информируют о том, что полковник по завещанию его умершего дяди Антонио Морро унаследовал часть леса. Другая часть досталась Бенвенуто Прокколо, двенадцатилетнему внучатому племяннику Морро. Таким образом, полковник, кроме леса, унаследовал еще обязанности опекуна. Сообщается и о том, что Себастьяно Прокколо был *alto e magro* («высоким и худым»), с «эффектными белыми усами». Полковник имеет репутацию «строгого и придирчивого командира», поэтому, когда он вышел в отставку, «солдаты его полка вздохнули». Композиционные элементы словесного текста (начало, конец, части целого) в киноистории часто претерпевают изменения, влияющие на смысловые акценты. В фильме знакомство с героем происходит не в первых сценах. Прокколо в киноинтерпретации невысок и полон. Очки в тонкой золотой оправе сообщают его облику академичность. Внешность героя фильма не соответствует созданному писателем образу человека с военной выправкой. В киноистории зритель видит серьезного, нервного и усталого господина. Такой тип военного существует, но писатель настаивает на своеобразной «вертикальности» героя, его устремленности вверх. Романная внешность Прокколо соотносится с его раздражительным характером и склонностью к жестоким поступкам. Образ полковника из фильма в исполнении великого Паоло Вилладжо представляется смягченным так же, как некоторые сцены фильма.

Киноповествование начинается со сцены открытия памятника, посвященного Антонио Морро. В нее включены пейзажные планы: горы, лес, небо. Так зритель сразу погружается в контекст, определяющий главный смысл истории: природный мир вопреки разным человеческим действиям самодостаточен и свободен. В романе сцена открытия памятника занимает один небольшой абзац в конце второй главы, смысл которого сводится к лаконичной иронии над официальными мероприятиями. В фильме это небольшое представление в живых декорациях, которые сразу начинают играть важную роль. Если романский рассказчик подчеркивает скептическое отношение гостей к статуе (после слов о знаке вечной памяти Морро, они *si toccarono con i gomiti, ridacchiando: sei mesi, si e no, poteva durare una statua simile, e poi sarebbe marcita* («подталкивают друг друга, хихикая: такая статуя продержится полгода, а потом сгниет»)), то в киносцене перед деревянным памятником стоит весьма серьезная публика, перед которой находится даже священник [7, с. 105]. То, что важно для писателя в данном эпизоде, режиссер не акцентирует. Начало фильма при этом выполняет информативную функцию, связанную с приобщением зрителя к истории и созвучную функции романного начала. Серьезную киносцену оживляет эпизод с улетающим от докладачка листом, что весело комментируют приглашенные на торжество дети. Дождь становится еще одним элементом, сообщаям сцене движение: публика волнуется, раскрывает зонтики и поспешно удаляется. Природа не учитывает планов людей.

Таким образом, вторая глава книги становится первой главой в киноистории. То, что рассказчик объясняет в первой главе, переводится в ряд посвященных полковнику Прокколо кадров после сцены открытия памятника. В фильме сцене приезда полковника предшествует эпизод с его отставкой, о котором в романе кратко сообщается в первой главе. Читатель сразу знакомится с Себастьяно Прокколо, зритель видит героя после открытия памятника его дяде и панораме леса. Фильм становится в целом композиционно созвучен роману, начиная с третьей главы, однако режиссер в следовании за словесным текстом естественно сокращает или исключает некоторые его сцены, так как писатель насыщает историю деталями, даже для свободной интерпретации которых понадобилось бы больше времени. Восприятие фильма более динамично, чем восприятие вербального текста, но в словесном источнике последовательно раскрывается система подробностей, ускользающих (как по отдельности, так и в соединении с другими) от киноинтерпретатора.

Как пишет Ю.М. Лотман, «в кино (и в этом проявляется его природа как повествовательного жанра) точка зрения как принцип построения текста однотипна не живописи, театру или фотографии, а роману. При этом если словесный диалог в кино параллелен диалогу же в романе или драме и в этом смысле менее специфичен, то адекватом авторского повествования в романе в кинематографе будет образуемый целью кадров кинематографический рассказ» [8, с. 324]. Таким образом, романное авторское слово интерпретируется в кино системой кадров. Если в словесном повествовании высказывается несколько предположений, в киноистории множество версий часто сводится к одному факту, «переведенному» в киноэпизод. Например, в шестой главе выдвигается несколько версий открытия полковником тайны леса, его духов и ветре Маттео. Прокколо мог случайно подслушать лесничего Бернарди, рассказывавшего о духах и ветре ребятишкам. Кто-то говорил, что полковник *conosceva fin dai primi tempi il linguaggio degli uccelli e da loro avesse avuto la rivelazione* («изначально знал язык птиц и от них узнал истину»). Автор замечает, что «обе эти гипотезы не являются убедительными» [7, с. 116]. Причины не раскрываются, лишь констатируется, что неведение Прокколо предотвратило бы определенное развитие событий. Киноповествование, с одной стороны, исключает возможность подобного авторского комментирования, с другой стороны, введение дополнительных реплик персонажа может заменить романные слова автора. В фильме полковник получает редкую книгу, в которой читает об особенностях Старого Леса. В романе о существовании книги аббата дон Марко Мариони «Геологические и натуралистические заметки священника-паломника» сообщает рассказчик, но данное сочинение не попадает к Себастьяно Прокколо. В киноинтерпретации полковник внимательно читает книгу, идя по лесной дороге, вдоль которой между деревьями и кустами появляются разные животные, словно чувствуя опасность. Дино Буццати сначала предлагает читателю реалистический текст, но уже в четвертой главе рассказывает легенда о посадившем лес разбойнике Джакомо, в пятой главе полковник беседует с сорокой, которая перед смертью читает ему стихотворение. Вскоре Себастьяно Прокколо узнает о духах леса, и читатель естественно воспринимает синтез правдоподобного и фантастического, что объясняет специфику жанра книги. В фильме, например, зритель, наблюдая за обычными животными и птицами в природе, слышит закадровые реплики этих персонажей, соглашаясь с предложенной режиссером условностью.

Рассмотрим трансформацию смысла вербального текста при переводе его на кинематографический язык на примере еще одной сцены. В пятой главе полковник Прокколо, прогуливаясь перед домом, слышит крик сороки-часовой, которая предупреждает о приходе гостей. Эту службу птица исправно несла еще при Морро. Сорока кричит дважды, но никто не является. Этот эпизод в очередной раз подчеркивает строгий нрав героя, соблюдающего дисциплину. Полковник возвращается домой и ложится спать, приказав слуге Ветторе караулить всю ночь. Сорока продолжает кричать и не дает полковнику уснуть. Сообщается, что «голос был слышен в 22.30, 23.10, 24.00, 1.40, 2.55 и 3.43» и «каждый раз полковник зажигал свет и смотрел на золотые часы» (*ogni volta accendeva la luce, guardava l'orologio d'oro*) [7, с. 112]. В фильме Прокколо слышит сороку не во время прогулки, а за ужином и чтением книги. Герой киноинтерпретации представлен более вовлеченным в мирную, обычную жизнь, чем герой литературного источника. Не дождавшись посетителя, он ложится спать. Цветовой доминантой становятся синий и его оттенки: природа вокруг дома, комната, циферблат часов. Крупный план часов сопровождается их тиканьем. Звуки, издаваемые часами, гиперболизированы, что символизирует психологическое напряжение героя: Прокколо прислушивается и долго не может заснуть. Задремавшего полковника будит птица. Герой несколько раз включает свет и смотрит на часы: теплый желтый свет контрастирует с преобладающим холодным, отчужденным синим. Наконец Прокколо удается заснуть, и его сон оказывается соткан из военных воспоминаний и рассказанной накануне лесничим Бернарди истории о разбойнике Джакомо, посадившем лес. В романе сон как психологический элемент отсутствует. Таким образом, киноистория становится эмоционально усложненной, а образ полковника раскрывается сквозь призму душевных волнений. Зритель видит, как Прокколо пробуждается от очередного крика сороки, сидя в кресле, в которое он перебрался, потеряв надежду на спокойный сон. Визуализация психологического состояния героя вызывает у зрителя сочувствие. Убийство птицы романным героем, изначально представленным сухим, бесчувственным формалистом, одновременно предсказуемо и безэмоционально, то же действие киногероя мотивированно и отмечено чувствительностью.

В романе, безусловно, преобладают сцены, которые в киноинтерпретации лишаются многих смысловых компонентов или претерпевают смысловую переакцентировку. Например, в двадцать четвертой главе развернуто представлена встреча с таинственным незнакомцем, выпускающим бабочек. Уделяется особое внимание вырастающей тени полковника. В конце девятнадцатой главы полковник разбивает компас и не знает, куда идти: «Здесь не пела ни одна птица. Была такая тишина, что Прокколо слышал тиканье своих золотых часов в жилетном кармане». В фильме аналогичная сцена не включает в себя тиканье часов. Полковник роняет компас и безуспешно пытается найти его. Звуки далекой музыки, сопровождающие кадры, которые изображают заносимые туманом лес и горы, заменяют одновременно тишину и тиканье часов. Эта сцена символизирует отстранение природного мира от героя. Кинотекст позволяет «увидеть» состояние полковника, растерявшегося в лесу, когда он остался один. Таким образом, перед нами оказывается своеобразный буквальный перевод с языка одного искусства на язык другого, но с неизбежными смысловыми трансформациями (тикание часов – звук прирученного времени, которого человек продолжает бояться; в фильме этот звук наполняет комнату тцетно пытающегося уснуть полковника перед убийством сороки). Литературный источник полон рассуждений и намеков, которые совершенно игнорируются при переводе на киноязык. Именно поэтому очевиден иллюстративный характер фильма. Персонажная система романа перестраивается. Режиссер отказывается от образа ветра Эваристо (соперника ветра Маттео), сокращает роли птиц, изменяет роли детей. Для данного фильма актуально правило: нет персонажа – нет истории. Сохранение действующего лица при этом не сулит полноценного развертывания его истории. Например, в киноинтерпретации не разрабатывается линия дружбы ветра Маттео и Бенвенуто, хотя сохранен мотив стремления погубить племянника его дядей. В фильме повторяется и мотив ухода от полковника тени в знак ее скорби, но многие элементы истории отношения Себастьяно Прокколо к Бенвенуто все же не учитываются.

В фильме отсутствует финальная романная сцена прощания Маттео с Бенвенуто, то есть сороковая глава. Последней становится тридцать девятая глава, в которой полковник замерзает в новогоднюю ночь и видит перед смертью свой полк, торжественно проходящий перед ним. Он умирает военным, верным своему долгу, последним поступком успев искупить грехи. Вновь цветовой доминантой становится синий, который теперь ассоциируется не только с духовным напряжением и тайной, но и с морозом. Заключительный кадр включает вербальный текст – цитату из тридцать девятой главы романа, в которой звучит надежда всех животных на счастливые дни в новом году.

Исследование интерсемиотического перевода романа Дино Буццати «Загадка старого леса» позволило сделать следующие выводы. На уровне композиции режиссер, отступая от романа в начале и финале фильма, в целом следует структурной логике литературного источника, несмотря на то, что исключаются целые эпизоды, что часто связано с отказом от некоторых идей и персонажей. Голос повествователя растворяется в репликах и действиях персонажей (то есть происходит процесс объективации). Вербальное повествование, в отличие от кинорассказа, включает элементы не только констатирующего характера, но и философского. В некоторые сцены фильма привнесены психологический элемент, отсутствующий в источнике. В романе Буццати важен синтез реализма и сказки. Перевести на кинематографический язык это удастся лишь частично, так как повествователь в романе играет исключительную роль, во многом отвечая за документальность истории.

Анализ перевода литературного текста на киноязык подтвердил, что смысловые трансформации неизбежны при качественном изменении языка в процессе интерпретации, что обнаруживается на разных уровнях. Таким образом, цель исследования была достигнута, задачи решены. При неизбежности смысловых трансформаций интерсемиотический перевод способен дать представление о смысле текста-источника. Исследование киноинтерпретации на разных уровнях представляется перспективным, так как позволяет последовательно объяснить процесс перевода с вербального языка на синтетический язык кинематографа.

Библиографический список

1. Филиппова И.Н., Василенко Л.Ю. Методология оценки полноты интерсемиотического перевода. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2023; Т. 45, № 4: 55–61.
2. Шурик Н.В., Горшкова В.Е. Волшебные сказки в свете интерсемиотического перевода. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Лингвистика. 2019; Т. 23, № 2: 415–434.
3. Стахова Л.В. Интерсемиотический перевод: трансформация смыслов. *Перевод. Язык. Культура*: материалы XIII Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Издательство Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина, 2022: 35–40.
4. Яровой С.А. Киноинтерпретация как способ прочтения литературного произведения. *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Филология. Журналистика. 2023; № 2: 80–83.
5. Jakobson R. *On linguistic aspects of translation*. Brower, ed., 1959.
6. Умберто Э. *Сказать почти то же самое. Опыты о переводе*. Москва: АСТ: CORPUS, 2015.
7. Buzzati D. *Barnabo delle montagne. Il Segreto del bosco vecchio*. Romanzi. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1984.
8. Лотман Ю.М. *Об искусстве*. Санкт-Петербург: Издательство «Искусство – СПб», 2005.

References

1. Filippova I.N., Vasilenko L.Yu. Metodologiya ocenki polnoty intersemioticheskogo perevoda. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 45, № 4: 55-61.
2. Schurik N.V., Gorshkova V.E. Volshebnye skazki v svete intersemioticheskogo perevoda. *Vestnik Rossijskogo universiteta družby narodov*. Seriya: Lingvistika. 2019; T. 23, № 2: 415-434.
3. Stakhova L.V. Intersemioticheskij perevod: transformaciya smyslov. *Perevod. Yazyk. Kul'tura*: materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina, 2022: 35-40.
4. Yarovoj S.A. Kinointerpretaciya kak sposob prochteniya literaturnogo proizvedeniya. *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2023; № 2: 80-83.
5. Jakobson R. *On linguistic aspects of translation*. Brower, ed., 1959.
6. Umberto 'E. *Skazat' pochti to zhe samoe. Opyty o perevode*. Moskva: AST: CORPUS, 2015.
7. Buzzati D. *Barnabo delle montagne. Il Segreto del bosco vecchio*. Romanzi. Milano: Arnoldo Mondadori Editore, 1984.
8. Lotman Yu.M. *Ob iskusstve*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Iskusstvo – SPB», 2005.

Статья поступила в редакцию 03.12.24

УДК 82.09

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-495-500

Chang Yukai, Cand. of Sciences (Philology), postdoctoral fellow, Peking University (Beijing, China), E-mail: chang.yukai2015@yandex.ru

THE TALE OF IGOR'S CAMPAIGN: POLYRELIGIOSITY AND THE FORMATION OF THE NATIONAL CHARACTER OF ANCIENT RUS'. The article analyzes the pagan and Christian elements presented in the text *The Tale of Igor's Campaign* with the aim of investigating the national character of people of the ancient Rus'. Special attention is paid to identifying the roots of its complexity and uniqueness. A nation's character is shaped by various cultural factors, with literature being one of the key aspects. Literary works, as direct carriers of national thought, most vividly reflect the worldview of their people. The study of ancient literature serves as a crucial source for understanding the foundational principles and processes involved in forming a national character. *The Tale of Igor's Campaign* is one of the most significant works of literature of ancient Rus'. It contains a rich array of ideas reflecting the spiritual, cultural, and philosophical heritage of people. This literary monument deserves an in-depth analysis capable of shedding light on key aspects of the national character. The present study examines the content of *The Tale of Igor's Campaign* based on the original text of its first edition from 1800, written in Old Church Slavonic. Particular focus is given to the manifestation of pagan and Christian elements in the text and their interactions. The study places special emphasis on animal imagery, which is analyzed from a functional perspective. These images not only serve a decorative role in the narrative but also carry profound symbolic meaning. They reflect people's understanding of harmony and the coexistence of humans and nature in ancient Rus'. Through the analysis and interpretation of these images, the article reveals the reverence with which the society regarded nature, emphasizing its dependence on and unity with it. Thus, the study of *The Tale of Igor's Campaign* not only deepens understanding of the national character of people of the ancient Rus' but also uncovers the origins of its formation. Interpreting the text through the lens of pagan and Christian elements, as well as analyzing its animal imagery, opens new avenues for exploring the culture and worldview of people of ancient Rus'.

Key words: Old Russian literature, national character, *The Tale of Igor's Campaign*, paganism, Christianity

Чан Юйкай, канд. филол. наук, мл. науч. сотр. Пекинского университета, г. Пекин, E-mail: changyukai2015@yandex.ru

«СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»: ПОЛИРЕЛИГИОЗНОСТЬ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ДРЕВНЕРУССКОГО НАРОДА

В данной статье анализируются языческие и христианские элементы, представленные в тексте «Слова о полку Игореве», с целью исследования национального характера древнерусского народа. Особое внимание уделяется выявлению корней его сложности и уникальности. Национальный характер народа формируется под влиянием различных культурных факторов, и одним из ключевых аспектов является литература. Литературные произведения, являясь прямыми носителями национальной мысли, наиболее ярко отражают мировоззрение своего народа. Изучение древней литературы представляет собой важнейший источник для понимания базовых принципов и процессов формирования национального характера. «Слово о полку Игореве» – одно из наиболее значимых произведений древнерусской литературы. Оно содержит богатый пласт идей, отражающих духовное, культурное и мировоззренческое наследие древнерусского народа. Этот памятник заслуживает углублённого анализа, способного пролить свет на ключевые аспекты национального характера. В данной работе анализируется содержание «Слова о полку Игореве» на основе оригинального текста первого издания 1800 года, выполненного на старославянском языке. Основное внимание уделено проявлению в тексте языческих и христианских элементов, а также их взаимодействию. Особое место в исследовании занимают образы животных, которые рассматриваются с функциональной точки зрения. Они выполняют не только декоративную функцию в сюжете, но и несут глубокую символическую нагрузку, отражают представления древнерусского народа о гармонии и сосуществовании человека и природы. Посредством анализа и интерпретации этих образов в статье раскрывается благоговейное отношение древнерусского общества к природе, подчёркивается его зависимость от неё и единство с ней. Таким образом, исследование «Слова о полку Игореве» позволяет не только углубить понимание национального характера древнерусского народа, но и проникнуть в истоки его формирования. Интерпретация текста через призму языческих и христианских элементов, а также анализ животного мира открывают новые перспективы для изучения культуры и мировоззрения древней Руси.

Ключевые слова: древнерусская литература, национальный характер, «Слово о полку Игореве», язычество, христианство

«Слово о полку Игореве» было создано в конце XII века и заново открыто для широкой публики в конце XVIII века благодаря усилиям коллекционера А.И. Мусина-Пушкина. Рукопись была найдена в Спасо-Преображенском монастыре в Ярославле и после обработки впервые опубликована в 1800 году. С момента своего издания она стала объектом пристального внимания исследователей из разных областей гуманитарного знания, а одним из главных вопросов, сопровождающих изучение памятника, оставался вопрос его подлинности. Дискуссии о подлинности «Слова о полку Игореве» не прекращались с 1800 года до наших дней. Центральным аргументом сомневающихся был вопрос о том, могли ли древние русичи создать текст столь сложной композиционной структуры и языкового богатства. Однако с течением времени и с появлением новых исторических памятников аутентичности произведения стала подтверждаться всё более убедительно. Ключевым этапом в установлении подлинности стало обнаружение в середине XIX века памятника литературы «Задонщина». Сравнительное исследование «Слова о полку Игореве» и «Задонщины» продемонстрировало их лексическое, жанровое и стилистическое сходство, а также схожие творческие подходы, что стало убедительным доказательством древности и аутентичности «Слова». Высокая степень совпадения лексики, жанровых и стилистических особенностей этих произведений укрепила позицию исследователей, поддерживающих подлинность «Слова о полку Игореве».

Сюжет «Слова о полку Игореве» повествует о походе князя Игоря, возглавившего в конце XII века военный поход против половцев. Этот поход завершился поражением русских войск, пленением князя, однако впоследствии Игорь сумел бежать и вернуться на родину. Несмотря на то, что текст написан на старославянском языке, он включает множество элементов древнерусского разговорного языка. Это свидетельствует о сильном влиянии народной культуры и неофициальных традиций на литературную форму произведения. «Слово о полку Игореве» считается самым ранним светским литературным памятником Древней Руси, достоверность которого подтверждена. Хотя авторство текста, вероятно, принадлежит одному человеку, его сохранение и передача в письменной форме были тесно связаны с устной традицией. Идеи, заложенные в произведении, прошли через многочисленные пересказы, отражая признание их ценности и актуальности среди русичей. Анализ «Слова о полку Игореве» предоставляет уникальную возможность для современных исследователей глубже понять национальный характер Древней Руси. Этот текст выступает не только как памятник литературы, но и как важный источник для изучения народного сознания, социальных ценностей и процессов формирования национального характера древнерусского народа. Его содержание проливает свет на ключевые аспекты мировоззрения русичей, помогая реконструировать культурный и идеологический контекст того времени.

«Слово о полку Игореве», как одно из самых завершённых и выдающихся произведений древнерусской литературы, во многом определило направление развития последующей литературы всего восточнославянского мира. Оно является не только ярким памятником литературного творчества, но и отражением мудрости и исключительного творческого потенциала древнерусского народа. Как отмечал Д.С. Лихачёв, «...значение "Слова" настолько безмерно возросло в наше время... оно находит такой горячий отклик в сердцах всех людей, беззаветно преданных своей родине» [1, с. 20]. Благодаря своему огромному исследовательскому и культурному значению «Слово о полку Игореве» остаётся в центре внимания учёных уже более двух столетий. Исследования, посвящённые этому произведению, не прекращаются и продолжают обновляться, отражая неутолимый интерес к его содержанию и значимости. Современные исследования сосредотачиваются как на микроуровне, включающем историко-критический анализ, лингвистический и поэтический разбор, так и на макроуровне, где изучаются историко-литературная ценность текста и его влияние на последующую славянскую литературу. Особое внимание уделяется исследованию того, как «Слово»

повлияло на формирование жанровых традиций и художественного наследия восточных славян. Всё вышесказанное определяет актуальность данной работы, направленной на глубокое изучение текстов «Слова о полку Игореве» и его роли в понимании не только древнерусской литературы, но и формирования мировоззрения и национального характера древнерусского народа.

На микроуровне научный интерес к «Слову о полку Игореве» сосредоточен преимущественно на поэтическом анализе текста. В частности, в монографии С.Л. Николаева детально исследуются фонетические аспекты произведения. Основное внимание уделяется таким элементам, как поэтическая структура, акцентуация, слабые редуцированные гласные, а также фонологические особенности рифмы. Эти элементы раскрывают сложность и тонкость текстового построения, подчёркивая мастерство автора. Помимо этого, значительное внимание уделено диалектологическим вопросам. Рассматривается использование диалектной лексики, что позволяет уточнить вклад произведения в понимание языкового распределения восточнославянских земель. Исследование выявляет возможное диалектное происхождение «Слова о полку Игореве» и анализирует его звуковую структуру в сравнении с другими древнерусскими текстами. Эти данные не только проливают свет на языковую природу произведения, но и позволяют реконструировать особенности восточнославянской языковой среды XII века [2].

В литературоведческих исследованиях общепризнано, что «Слово о полку Игореве» оказало значительное влияние на формирование стиля и традиций русской литературы. Этот памятник древнерусской письменности стал не только культурным источником, но и художественным ориентиром для последующих поколений авторов. Роман Якобсон в своих работах подчёркивал, что определённые морфологические и синтаксические особенности текста «Слова о полку Игореве» были восприняты и адаптированы в русской литературной традиции [3, с. 339–429]. Эти языковые элементы, передающие уникальную стилистику произведения, способствовали формированию своеобразия русской литературной речи. А.М. Рачин в своих исследованиях отмечал, что темы и образы «Слова» неоднократно цитировались и интерпретировались в русской литературе разных эпох. Эти переосмысления придавали древнему тексту новое дыхание, что обеспечивало его непреходящую актуальность и включение в литературный канон [4].

Во многих исследованиях «Слово о полку Игореве» рассматривается как один из ключевых символов российской культурной идентичности. Его изучение играет важную роль в углублении понимания древнерусского народа, его мировоззрения и духовных ценностей. Например, Харви Голдблатт (Harvey Goldblatt), анализируя «Слово о полку Игореве» с точки зрения литературной истории и рецепции, исследовал его влияние на литературный мир начала XIX века. Учёный показал, как это произведение, одновременно являясь частью национальной народной литературы и европейского романтического движения, подвергалось двойному прочтению. Такое двойное восприятие текста способствовало формированию новых подходов к его интерпретации и закрепило его значимость в контексте российской национальной идентичности [5, с. 193–216].

Достоверность и значимость «Слова о полку Игореве», а также его уникальная способность отражать общую картину русского народа уже были широко освещены в научной литературе. Однако перед исследователями встаёт вопрос о том, может ли изучение этого памятника иметь более глубокое и актуальное культурное значение? Возможно ли, анализируя скрытую в тексте информацию, реконструировать портрет древнерусского народа и проникнуть в суть его национального характера? «Слово о полку Игореве» представляет собой уникальный материал для исследования, который позволяет сопоставить менталитет древнерусского народа с менталитетом западноевропейских народов, находившихся под влиянием христианства. Например, можно задать вопрос: почему в России не произошло массовых «хот на веды», характерных для Европы и Америки? Этот феномен может быть объяснён через особенности религиозного

мировоззрения и социального поведения, отражённые в тексте. Таким образом, научная новизна данного исследования заключается в попытке изучить корни русского национального характера через текст древнерусской литературы. Это позволяет по-новому взглянуть на уникальность менталитета древнерусского народа, его культурную толерантность и взаимодействие с природой, которые отличают его от других христианских обществ. В рамках данной работы планируется провести исследование, посвящённое религиозным верованиям и народной философии, представленным в «Слове о полку Игореве».

Основной целью исследования является анализ языческих и христианских элементов, отражённых в тексте, с целью выявления сложности и уникальности национального характера древней Руси.

Объектом исследования выступает текст «Слова о полку Игореве» как уникальный памятник древнерусской литературы, а также представленный в нём национальный характер древнерусского народа. Через анализ текста планируется выявить основные черты менталитета русичей, их отношение к религии и природе, а также особенности их культурного мировоззрения. Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: анализ проявления языческих и христианских элементов в тексте, изучение их функций и символического значения, а также проникновение через эти элементы в ранний национальный характер древней Руси. Эти задачи направлены на глубокое осмысление культурных и мировоззренческих особенностей, отразившихся в «Слове о полку Игореве».

Теоретическая значимость исследования заключается в предоставлении нового понимания сложности национального характера древнерусского народа через анализ достоверного памятника русской литературы. Результаты исследования помогают уточнить культурные и идеологические основы формирования древнерусского менталитета.

Практическая значимость состоит в возможности применения выводов исследования для углубления понимания российской национальной идентичности и культурной самобытности. Данные результаты могут быть использованы в образовательной и культурологической практике, включая преподавание истории литературы и религии, а также в междисциплинарных исследованиях, посвящённых национальному характеру.

Методология исследования включает текстологический анализ, сопоставление с историческими документами, лингвистический анализ и другие подходы. Эти методы позволяют всесторонне изучать литературную ценность и историческое значение «Слова о полку Игореве», а также раскрыть его роль в формировании национального характера древнерусского народа.

Формирование национального характера тесно связано с процессами рас пространения и принятия религиозных убеждений. Знаковым событием в истории русского народа стало Крещение Руси в 988 году, осуществлённое великим князем Владимиром. Эта реформа преследовала две основные цели: создание более сплочённого русского общества на уровне светской власти и укрепление национальной идентичности через единое религиозное мировоззрение. Однако Крещение Руси, будучи социальной реформой, навязанной сверху, не сразу нашло отклик среди широких слоёв населения. Процесс перехода от языческих верований к христианскому единобожию сопровождался столкновением двух религиозных систем, что оказало значительное влияние на формирование национального характера восточных славян. Это противоречивое сосуществование двух религиозных традиций наложило отпечаток на мировоззрение и поведение русского народа, отразившись в культурных памятниках того времени. В этой связи особую ценность представляет исследование религиозных аспектов, про явленных в «Слове о полку Игореве», как ключевого текста, способного пролить свет на особенности национального характера древнерусского народа. Изучение взаимодействия языческих и христианских элементов в произведении позволяет глубже понять уникальность менталитета восточных славян в период религиозных трансформаций. До Крещения Руси в 988 году русский народ преимущественно поклонялся множеству природных богов, которые не противоречили друг другу. Среди них в «Слове о полку Игореве» упоминаются такие божества, как бог солнца (Дажьбог), бог ветра (Стрибог) и обожествлённый Днепр (Днепр), которому приписываются как человеческие, так и божественные черты. Вера в этих природных божеств объединялась под общим термином «язычество».

После Крещения Руси князь Владимир инициировал насильственное внедрение христианства в качестве официальной религии, что, естественно, сопровождалось отрицанием и подавлением политеистических верований. Христианство, а затем и православие как его восточная ветвь отличалось исключительным характером, противопоставляя себя язычеству. С момента принятия христианства многие правители Киевской Руси активно продвигали законы и указы, направленные на искоренение язычества. Например, князья наделили церковь правом учреждать церковные суды, которые могли самостоятельно преследовать языческие обряды и наказывать язычников [6, с. 304]. Князь Владимир также предоставил церковным судам возможность рассматривать гражданские и уголовные дела, не связанные с религией, такие как разводы, помолвки, раздел брачного имущества, разрешение семейных конфликтов, а также судить и наказывать за прелюбодеяние, изнасилование, отравление, надругательство над телами умерших и другие преступления [7, с. 620–625; 8, с. 137–142].

Несмотря на двести лет существования христианства как официальной религии, текст «Слова о полку Игореве», состоящий всего из около двух тысяч

слов, сохраняет множество следов язычества. Это свидетельствует о глубоком влиянии политеистических верований на мировоззрение и культурное наследие древнерусского народа. Примеры таких следов будут рассмотрены далее.

(1) Стрибог (Стрибог)

На второй день сражения, когда войско Игоря оказалось в крайне неблагоприятной ситуации, автор обращается к образу Стрибога с оттенком иронии и грусти: «Се вѣтри, Стрибожи внуци, вѣють съ моря стрѣлами на храбрыя плъки Игоревы!» В данном отрывке ветер, упоминаемый как «внуки Стрибога», приобретает почти мифологический характер. Автор выражает укор, сетуя на то, что природные силы, которые, по его мнению, должны были бы помогать русичам, оказываются на стороне врага. Этот образ подчёркивает предательство естественных стихий, усиливая трагизм ситуации, в которой оказалось войско Игоря.

(2) Дажьбог (Дажь-Богъ, также Дажь-Богъ)

Имя бога солнца, Дажьбога, упоминается в тексте дважды, и оба раза связано с трагическими событиями, подчёркивающими упадок Руси. Первый раз это происходит в описании эпохи внутренних раздоров и нестабильности: «погибашеть жизнь Дажь-Божа внука». Здесь упадок жизни представляется через связь русичей с Дажьбогом, как с прародителем и защитником.

Второе упоминание связано с третьим днём сражения, когда войско Игоря терпит сокрушительное поражение: «Въстала обида въ силах Дажь-Божа внука». Обе строки подчёркивают образ русичей как «внуков Дажьбога», связывая их судьбу с этим древним божеством. Этот образ не только усиливает трагический тон повествования, но и намекает на мифологическую преемственность, связывая нынешние несчастья с утратой божественной благосклонности.

Оба упоминания Дажьбога в тексте происходят в моменты несчастий для русичей, и в обоих случаях они названы «внуками Дажьбога». Это обращение имеет глубокое символическое значение, особенно в контексте христианского мировоззрения. Согласно христианскому учению, изложенному в Книге Бытия Ветхого Завета, прародителями человечества являются Адам и Ева, а их генеалогия подробно прослеживается. Естественно, в христианской традиции Дажьбог как языческое божество полностью отвергается и рассматривается как идолопоклоннический образ. Тем не менее в «Слове о полку Игореве» русичи дважды именуются «внуками Дажьбога», причём ни разу не упоминается их связь с Адамом, Евой или их потомками. Такое игнорирование христианской генеалогии и предпочтение мифологического предка солнца можно рассматривать как своего рода дерзкое отступление от христианских догм. Этот приём подчёркивает, что языческие традиции и мифологические образы всё ещё играли важную роль в мировоззрении древнерусского народа, даже спустя два столетия после принятия христианства.

Кроме того, акцент на происхождении русичей от бога солнца именно в моменты печали и несчастья подчёркивает контраст между «могучими предками» и «ослабевшими потомками». Этот приём усиливает тон трагизма и поражения, доминирующий в описании битвы, а также перекликается с историческим контекстом постепенного упадка Киевской Руси в XII веке. Выбор Дажьбога как «могучего предка» вместо фигур, связанных с христианской традицией, говорит о высокой степени значимости и признания языческих божеств в сознании русичей того времени. Такое предпочтение подчёркивает, что, несмотря на двести лет христианизации, язычество оставалось важным элементом культурной идентичности и мировоззрения древнерусского народа. Этот выбор также отражает укоренённость языческих верований в народной памяти, что позволяло авторам и рассказчикам передавать символику прошлого в условиях нового религиозного порядка.

(3) Карна и Жля

Карна и Жля упоминаются в тексте после полного поражения войска Игоря от половцев: «За нимъ кликну Карна и Жля.» Эти мифологические фигуры появляются в кульминационный момент трагедии, усиливая атмосферу скорби и безысходности.

Идентичность Карны и Жли долгое время была предметом научных дискуссий. Л. В. Соколова, обобщая различные мнения, указывает, что Карна и Жля представляют собой «образы древних мифологических персонажей, олицетворяющих персонификацию скорбящих чувств по умершим» [9, с. 525–526]. Их появление в тексте подчёркивает укоренённость языческих представлений в сознании русичей того времени. Эти образы выполняют функцию напоминания о связи человека с миром духов и древних ритуалов, связанных с поминовением мёртвых, что также отражает синкретизм религиозных традиций в древнерусской культуре.

Аналогично упоминанию Дажьбога, образы Карны и Жли появляются в момент полного поражения войска Игоря, когда множество воинов погибают без надежды на воскресение (не крѣсити, то есть невозможно воскресить): «За нимъ кликну Карна и Жля». После безнадёжной гибели воинов Игоря автор и последующие исполнители воображают, что на этом тихом и скорбном поле боя начинают звучать призывы тех, кого люди подсознательно боялись и в существование кого верили. Эти образы – не христианский дьявол Сатана и не фигуры, связанные с христианскими представлениями о смерти, а Карна и Жля, персонажи, корнями уходящие в языческую мифологию.

Карна и Жля олицетворяют персонификацию скорбящих чувств по умершим, выступая своеобразными духами или символами «смерти» в языческом мировоззрении. Их появление в тексте подчёркивает сохранение языческих пред-

ставлений о смерти и трауре даже спустя два века после принятия христианства. Эти образы, в отличие от христианских трактовок смерти, акцентируют внимание на скорби как на неотъемлемой части человеческого опыта, глубоко укоренённой в народной культуре.

(4) Три плача Ярославны: смешение образов бога ветра (Стрибог), Днепра, тресветлого солнца (тресвѣтлое сѣнце) и христианского Бога

Во второй половине произведения, перед возвращением Игоря на Русь, Ярославна трижды с плачем обращается к различным объектам природы. Первый раз её восклицание адресовано ветру («о вѣтрѣ! вѣтрило!»), второй раз – Днепру («о Днепре славити!»), третий раз – светлomu, тресветлomu солнцу («свѣтлое и тресвѣтлое сѣнце!»). Общей чертой всех трёх обращений является то, что изначально их объектами выступают природные явления, описанные как реальные силы, без упоминания божественных имён. Однако сразу после этих восклицаний Ярославна обращается к Господину (Господине), что создаёт уникальное смешение языческих и христианских представлений. В первом восклицании она упрекает ветер за его действия: «чему Господине насильно вѣши? Чему мычещи Хиновѣская стрѣлка на своєю не труднѣю крѣпцѣ на моя лады вои?» Этот упрек перекликается с жалобой автора на Стрибога во второй день сражения, когда ветер, «внук Стрибога», направлял стрелы половцев на русское войско. Однако в данном случае вместо традиционного славянского бога ветра объектом упрека становится христианский Господь. Таким образом, в представлении автора или Ярославны функции христианского Бога и языческого Стрибога в определённой степени совпадают и взаимозаменяемы. В христианском учении Бог всемогущ и обладает властью над всеми элементами природы, включая управление ветрами. Как единый и единственный Бог в христианской концепции, Он становится естественным объектом молитв и обращений. Такое смешение языческих и христианских образов в плачах Ярославны подчёркивает не только синкретизм верований, характерный для древнерусского народа, но и глубоко укоренённость природных сил в народной культуре и религиозной практике.

Второй плач Ярославны напоминает первый, поскольку также не содержит упоминания конкретного имени божества. Однако эта часть плача выделяется использованием личного местоимения «ты», что делает её уникальной среди трёх обращений. Днепр в этом плаче персонализируется через прямое обращение: «ты пробилъ еси каменныя горы сквозѣ землю Половецкую». Использование местоимения «ты» придаёт Днепру сильную персонификацию, намекая на его божественную сущность, хотя имя бога Днепра прямо не упоминается. Тем не менее это обращение быстро переходит в молитву к христианскому Господу: «възлѣпѣй господине мою ладу къ мнѣ». Эта смена адресата подчёркивает сложное переплетение языческих и христианских представлений в религиозном сознании Ярославны или в представлении автора. Днепр, олицетворяющий языческую природную силу, выступает как объект непосредственного обращения, но затем его функции трансформируются в христианскую молитву к Господу, который воспринимается как высшая сила, способная вмешаться в человеческую судьбу.

Таким образом, второй плач Ярославны усиливает тему синкретизма верований, свойственного древнерусскому мировоззрению, и демонстрирует переход от обращения к одушевлённой природе к молитве к единому Богу.

В третьем плаче Ярославна ещё сильнее смешивает образ солнца с христианским Богом. Вначале она восхваляет солнце, обращаясь к нему с одушевлённым описанием: «свѣтлое и тресвѣтлое сѣнце! всѣмъ тепло и красно еси.» Однако сразу после этого её обращение приобретает религиозный оттенок, и она восклицает: «чему господине простре горячую свою лучю на ладѣ вои?» Здесь становится очевидным смешение образа христианского Бога с солнцем, которое наделяется персонифицированными чертами языческого бога. Этот эпизод демонстрирует, как в сознании Ярославны или, возможно, в авторской интерпретации христианский Бог и солнечный культ язычества переплетаются, порой становясь взаимозаменяемыми.

Высокая частота упоминаний языческих образов в «Слове о полку Игореве», написанном спустя два века после Крещения Руси, подчёркивает устойчивость языческих представлений в русском народном сознании. Даже при официальной христианизации народная культура продолжала сохранять связь с древними верованиями, что нашло отражение в литературе того времени. Особенно примечательно, что, несмотря на обилие языческих образов, христианская мысль пронизывает весь текст «Слова о полку Игореве». В нём наблюдается уникальное взаимопроникновение и взаимодополнение языческих и христианских элементов. Этот синкретизм становится особенно очевидным в период перехода от языческого политеизма к монотеистической вере – христианству. Взаимопроникновение двух религиозных традиций, столь характерное для жизни людей того времени, нашло непосредственное отражение в тексте, сформировав уникальную систему религиозных представлений.

В тексте не только прослеживается христианское осмысление языческих божеств, но и образы христианства сами по себе многократно упоминаются. Например:

(1) Церкви

Образы христианских церквей тоже играют важную роль в «Слове о полку Игореве», подчёркивая их значение в повседневной жизни и культуре Руси. Когда князья умирают, их провожают в последний путь в собор Святой Софии: «Съ тоя же Каялы Святополькъ повелѣя отца своего между Угорьскими иноходьцы

ко Святыи Софиі къ Киеву». Кроме того, упоминается звон утренней службы в соборе Святой Софии, который разносится по всему Киеву: «Тому въ Полотыскѣ позвониша заутреню рано у Святыя Софиі въ колоколы: а онъ въ Киевѣ звон слыша». Церкви здесь выступают как места проведения важных обрядов, таких как княжеские похороны, и регулярных религиозных ритуалов, уже ставших частью повседневной жизни не только светской знати, но и простых жителей Киева. Христианские храмы становятся символами объединяющей силы религии и духовного центра жизни Руси. Подтверждением этого служит ещё один эпизод: сразу после возвращения в Киев Игорь отправляется в храм Святой Богородицы Пирогощей («Игорь ѣдет по Боричеву къ Святыи Богородици Пирогощей»), чтобы встретиться с народом. Этот жест подчёркивает значимость христианства не только как религии, но и как элемента политической и социальной жизни Руси.

(2) Бог (Богъ или Господь)

В «Слове о полку Игореве» христианский Бог упоминается в двух формах: Богъ или Господь. Эти два термина используются в разных контекстах, что придаёт образу Бога в тексте многогранность. Примечательно, что слово Господь зачастую смешивается с языческими божествами, создавая сложное взаимодействие между христианскими и языческими представлениями. В то же время, использование слова «Богъ» без дополнительных приставок или сочетаний с другими морфемами однозначно указывает на христианского Бога. Например, в момент побега Игоря из плена половцев говорится: «Игореву Князю Богъ путь кажетъ изъ земли Половецкой на землю Рускую, къ отню злату столу». Здесь Бог представлен как проводник, указывающий путь к дому, символу порядка и родины. В другом примере подчёркивается неизбежность Божьего суда: «суда Божіа не минути». Христианский Бог в «Слове о полку Игореве» резко отличается от языческих божеств, которые изображаются как материнские фигуры, нежно стоящие на стороне своего народа и принимающие его слабости. Языческие боги могут быть подвергнуты упрекам за то, что не защитили своих поклонников, как это видно из жалоб на Стрибога. Напротив, христианский Бог чаще предстает как строгий отец, который руководит, но и наказывает за ошибки. Его суд неизбежен и беспристрастен, что подчёркивает его роль как абсолютного морального авторитета: «суда Божьего не избежать». Эта строгость христианского Бога, контрастирующая с мягкостью языческих божеств, отражает глубокую трансформацию в восприятии религиозных фигур и их функций в обществе Руси того времени.

(3) Другие христианские образы

В тексте «Слова о полку Игореве» встречаются и другие образы, связанные с христианскими концепциями, которые подчеркивают важность христианской веры для народа Руси. Например, в заключении произведения, прославляя русское войско, их называют: «Князи и дружина, побарая за христьяны». Это описание не только указывает на роль воинов как защитников народа, но и подчёркивает их миссию как защитников христианской веры. Этот образ русских князей и дружинников, борющихся за веру, отражает христианский идеал борьбы за правду и справедливость. Особенно примечательна последняя фраза произведения: «Аминь», которая символизирует окончание повествования с акцентом на веру и упование на Божью волю. Включение этого элемента подчёркивает, что, несмотря на присутствие многочисленных языческих образов, христианство занимает центральное место в религиозной и культурной системе древнерусского общества, отражённой в произведении.

Переплетение множества языческих и христианских образов в «Слове о полку Игореве» ярко демонстрирует многослойность религиозных верований русского народа того времени. Язычество, строго говоря, не представляет собой единой религии, а является буквальным многобожием, включающим в себя различные культы и верования. В этом народном литературном произведении языческие боги и христианский Бог отличаются лишь своими способностями и внешними проявлениями, без строгой иерархии в отношении их божественности. Языческие божества, такие как Дажьбог или Стрибог, обладают конкретными функциями и связаны с природными явлениями, тогда как христианский Бог в представлениях древнерусского народа воспринимается как всевышняя сила, управляющая всеми аспектами жизни. Более того, из-за универсальности и всеобъемлющей силы христианского Бога его образ в определённой степени накладывается на образы языческих божеств. Это наложение усиливает взаимодействие и взаимопроникновение двух религиозных систем, создавая уникальную синкретическую религиозную картину, характерную для переходного периода в истории Руси.

Возможно, именно этим объясняется то, что в сердцах русских того времени одновременно сосуществовали языческие боги и Христос. Такое синкретическое мировоззрение формировало уникальные черты национального характера, отличающие русских от народов, исповедующих исключительно христианскую веру. Например, гадание, которое в христианской традиции считается запрещённым и греховным, в языческих верованиях воспринималось как нормальная практика. Это наследие сохраняется и по сей день, находя своё отражение в современной культуре. Так, гадание и экстрасенсорика продолжают оставаться популярными, что подтверждается, например, существованием таких телепередач, как «Битва экстрасенсов». Первобытная языческая вера, несмотря на официальное утверждение христианства, не была полностью искоренена. Она продолжает существовать в сознании как древних русичей, так и современных россиян. Возможно, именно по этой причине такие жестокие проявления, как массовые сожжения ведьм, характерные для Европы, никогда не были распространены на русской

земле. После введения в Российской империи суда присяжных русские люди также часто демонстрировали склонность к проявлению снисходительности и милосердия по отношению к согражданам, совершившим ошибки. В отличие от других монотеистических государств, россияне, особенно простые люди, не проявляли религиозной фанатичности в отношении преследования инакомыслящих, еретиков или иноверцев. Для русского народа «бог» воспринимается не только как всевышний Господь, но и как сущность, присутствующая в каждом человеке, в природе и в явлениях окружающего мира. Концепция одухотворенности всего сущего, характерная для языческого мировоззрения, негласно побуждала русских проявлять большую доброту и терпимость как к природе, так и к своим соотечественникам. Это сочетание христианских и языческих элементов сформировало уникальный национальный характер, основанный на стремлении к гармонии и снисходительности.

Одним из самых ярких проявлений идеи одухотворения всего сущего является гармония между человеком и природой, человеком и животными. В «Слове о полку Игореве» животные образы занимают особое место. Автор использует их не только для описания окружающей среды, но и как средство выражения своих мыслей и идей. Как отмечает Мэтью Каларко (Matthew Calarco): «Тело человека во многих отношениях сходно с другими живыми существами (особенно с животными), и именно это сходство заставляет нас привычно понимать вопросы человеческого существования с точки зрения животных» [10, с. 39–40]. Это наблюдение особенно актуально для анализа «Слова о полку Игореве», где через образы животных передается уникальное восприятие мира и подсознательные черты национального характера древнерусского народа. Животные образы в произведении нередко скрывают под собой глубокий смысл, отражая особенности национального подосознания автора и общества, в котором он жил. Таким образом, исследование животной символики является неотъемлемой частью анализа национального характера, так как оно позволяет пролить свет на ключевые аспекты мировоззрения древнерусского народа.

В самом начале повествования поэт Боян сравнивается с живыми и динамичными образами животных: «то раста́кшется мы́слию по древу, сѣрымъ вълкомъ по земли, шизымъ орломъ подь облакы». Его творчество описывается как полёт сокола, устремляющегося к стае лебедей: «тогда пушашеть ꙗ́соколовъ на стадо лебедѣй, который дотечаше, та предѣ пѣшь пояше». Эти метафоры не только подчеркивают живость и яркость воображения Бояна, но и содержат скрытые оценочные суждения автора. С одной стороны, автор восхищается творческой мыслью Бояна, сравнивая его с волком, свободно бегущим по земле, или орлом, парящим под облаками. С другой стороны, через описание полёта сокола, преследующего лебедей, он косвенно указывает на излишнюю фантазию Бояна, которая, по мнению автора, приводит к потере достоверности рассказа. Эта критика намекает на отличие «Слова о полку Игореве» от традиционных произведений, подобных тем, которые создавал Боян. Автор стремится передать более реальную и правдивую историю, избегая излишней идеализации или фантазийности, что подчеркивает его намерение сосредоточиться на исторической точности и глубине повествования.

В тексте «Слова о полку Игореве» животные образы часто используются для характеристики персонажей, добавляя глубину их образам и подчеркивая определённые черты. Например, брат Игоря, Всеволод, неоднократно называется «турь». Этот образ символизирует храбрость, силу и немного дикость, которые ассоциируются с образом дикого быка. Особое внимание в тексте уделяется образу волка (в́лк), который становится одним из наиболее противоречивых символов. Волк в «Слове о полку Игореве» ценен не как носитель поучений или наставлений, а как носитель физических качеств. Воин остаётся главным предметом описания, тогда как волк выступает в роли образа, позволяющего раскрыть характер через первобытные животные черты. Исследование показывает, что волк в тексте может быть как положительным, так и отрицательным символом, в зависимости от контекста. Например:

- Русские воины, «ищущие чести», описаны как «сѣрымъ вълци въ поле», что подчеркивает их силу и целеустремлённость.
- Пророк Боян, воспевая свои песни, уподобляется «сѣрымъ вълкомъ по земли», отражая его свободный дух и связь с природной стихией.
- Помощник героя, во время побега Игоря из плена половцев с ним «тогда Влуръ вълкомъ потече», подчеркивая помощь, оказанную герою.
- Половецкий вождь Гзак, бежавший после поражения от войск Игоря, описывается как «Гзакъ бѣжит сѣрымъ вълкомъ».

Эти образы кажутся не связанными друг с другом, но объединяются общей чертой – действием «бежать». Волк выступает нейтральным символом, не связанным ни с добром, ни со злом, а подчеркивающим естественное, первобытное качество движения и скорости.

Таким образом, образ волка в «Слове о полку Игореве» становится не только метафорой физической активности, но и символом динамики и энергии, что добавляет глубину и универсальность тексту. Кроме того, животные образы в «Слове о полку Игореве» часто наделяются глубокой мистической значимостью, отражая элементы языческих верований. Они выступают как носители предзнаменований, пророческие фигуры, предупреждающие о грядущих событиях. Перед походом Игорь замечает целую серию знаков, связанных с животными: «уже бо бѣды его пасеть птицъ», «вълци грозу въсрочать», «орли клетомъ на кости звѣри зовуть», «лисицы брешуть на чръныя щиты». В этом описании животные

становятся своеобразными предвестниками беды. Птицы, волки, орлы и лисицы объединены в образах первобытной религиозной традиции, их действия наполнены символикой и предвещают неудачный исход похода Игоря. Птицы «пасут беду» как пастухи, волки вызывают грозу, орлы предвещают гибель, а лисицы, лая на красные щиты, символизируют насмешку над готовностью войска к сражению. Эти образы подчеркивают, что в языческом мировоззрении древних русов животные и природа тесно связаны с человеческой судьбой. Их поведение интерпретировалось как знамения, а наблюдение за ними становилось важной частью ритуалов и верований. Таким образом, через мистический характер животных образов автор не только усиливает трагический настрой произведения, но и отражает глубокую укорененность языческих традиций в культурной памяти древнерусского народа.

В «Слове о полку Игореве» животные образы не подразделяются на строго положительные или отрицательные в зависимости от нравственной оценки. При описании животных, используемых для характеристики людей, автор сосредотачивается на их естественных свойствах, таких как сила, ловкость или быстрота. Среди всех этих качеств автор особенно выделяет динамику – «бег» и «полёт» часто сопровождают образы животных, отражая восхищение автора естественной гармонией и энергией природного мира. Частое использование животных в качестве метафор для людей, а также наделение их высокой степенью разумности подчеркивают простую идею язычества – концепцию одухотворения всего сущего. Эта идея основывается на представлении, что человек должен жить в гармонии с природой, а человек и животные по сути являются равными и даже едиными существами. В отличие от других древних западных литературных традиций, где животные часто представлены как враги человека, используемые для демонстрации его силы и героизма, например: «голыми руками убил двух медведей, первого задушил, а второго сломал позвоночник» или «голыми руками разорвал оленя пополам и таким же образом убил льва», русы испытывали глубокое сопереживание к животным. Это отношение проявляется в текстах, подобных «Слову о полку Игореве», где природа воспринимается не как объект для завоевания, а как часть общего мира, в котором человек и животные сосуществуют. Такое мировоззрение русов, в котором природа и животные занимают равноправное место с человеком, могло стать одной из причин, почему их потомки не последовали примеру европейцев, массово истреблявших своих «соплеменников» из животного мира или устраивавших жестокие явления вроде «охоты на ведьм». Это свидетельствует о более гармоничном восприятии мира и отсутствии враждебного отношения к иным формам жизни, укоренившимся в русской культуре.

Анализ «Слова о полку Игореве» показал, что произведение является не только уникальным памятником древнерусской литературы, но и отражением многослойного мировоззрения древнерусского народа. Оно демонстрирует сложность национального характера, сформированного в условиях взаимодействия языческих и христианских традиций. Эта работа раскрыла, как религиозные преобразования повлияли на формирование менталитета русичей, а также выявила особенности их отношения к природе, религии и обществу. Особое значение имеет то, что в «Слове о полку Игореве» христианские и языческие элементы не противопоставляются друг другу, а гармонично переплетаются, формируя уникальную систему взглядов. Языческие боги и образы природы интегрированы в текст наравне с христианскими мотивами, что подчеркивает религиозную толерантность и культурную гибкость древнерусского общества. Анализ символики животных, их функций и значений показал, что они являются важными носителями идей о гармонии человека с природой, а также продемонстрировал равноправное сосуществование всех живых существ.

Результаты данного исследования вносят вклад в понимание раннего национального характера Руси и его отличий от других народов, находившихся под влиянием христианства. Например, отсутствие в древнерусском обществе жёсткой религиозной нетерпимости и фанатизма объясняется сохранением элементов языческого мировоззрения, включая концепцию одухотворенности природы и идею взаимосвязи человека с окружающим миром. Практическая значимость работы заключается в применении материала в области преподавания древнерусской литературы и истории религий, а также в культурологических исследованиях. Полученные результаты могут быть использованы для дальнейших исследований религиозной трансформации общества и её влияния на национальную идентичность. Перспективы изучения включают анализ других памятников древнерусской литературы, позволяющих проследить процесс синтеза религиозных идей и их влияние на общественное сознание.

Данная научно-исследовательская работа ориентирована на несколько категорий целевой аудитории: во-первых, она представляет интерес для ученых-филологов, историков и культурологов, чьи научные изыскания лежат в области древнерусской литературы, истории и культуры. Для данных специалистов особую ценность будут представлять новаторские интерпретации и выводы автора относительно функций языческих и христианских элементов в «Слове о полку Игореве», а также их влияния на формирование русского национального характера. Во-вторых, статья окажется полезной для студентов, аспирантов и преподавателей филологических, исторических и культурологических дисциплин. Представленный в работе оригинальный материал может быть использован в качестве теоретической базы для проведения дальнейших научных исследований, модернизации учебных курсов и подготовки лекционных занятий. Наконец,

данное исследование способно вызвать живой интерес у широкого круга образованных читателей, неравнодушных к вопросам истории, культуры и духовности русского народа. Для этой категории аудитории статья послужит ценным источником новых знаний и поводом для размышлений над самобытностью и уникальностью русского национального характера.

Таким образом, «Слово о полку Игореве» представляет собой бесценный источник для изучения культуры, религии и мировоззрения древнерусского общества. Его анализ открывает новые возможности для понимания исторических и культурных процессов, сформировавших уникальный характер древнерусского народа.

Библиографический список

1. Лихачев Д.С. *Золотое слово русской литературы: вступ. ст. Слово о полку Игореве*. Москва: Художественная литература, 1983.
2. Николаев С.Л. «Слово о полку Игореве»: реконструкция стихотворного текста. Москва: Нестор-История; Санкт-Петербург: Нестор-История, 2020.
3. Jakobson R. Grammatical parallelism and its Russian facet. *Language*. 1966; Vol. 42, № 2: 399–429.
4. Рачин А.М. Реплика к давнему спору: кто такой «старый Владимир» в «Слове о полку Игореве». *Герменевтика древнерусской литературы*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2010; Сб. 15: 677–682.
5. Goldblatt H. 'The Story and the Myth of the Igor' Tale: On the Beginnings of Literary Reception (1800–1850). *Canadian-American Slavic Studies*. 2018; Vol. 52, № 2-3: 193–216.
6. Ключевский В.О. *Курс русской истории*. Москва: АСТ, 1904; Ч. 1.
7. Голубинский Е.Е. *История русской церкви*. Москва: Университетская типография, 1901.
8. Павлов А.С. *Курс церковного права заслуженного профессора Императорского Московского университета А.С. Павлова*. Сергиев Посад: Типография Св.-Тр. Сергиевой Лавры, 1902.
9. Салмина М.А. «Карна» в «Слове о полку Игореве». *ТОДРЛ*. 1993; № 2: 155–162.
10. Calarco M. *Zoographies: The question of the animal from Heidegger to Derrida*. New York: Columbia University Press, 2008.

References

1. Lihachev D.S. *Zolotoe slovo russkoj literatury: vstup. st. Slovo o polku Igoreve*. Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1983.
2. Nikolaev S.L. «Slovo o polku Igoreve»: *rekonstrukcija stihotvornogo teksta*. Moskva: Nestor-Istoriya; Sankt-Peterburg: Nestor-Istoriya, 2020.
3. Jakobson R. Grammatical parallelism and its Russian facet. *Language*. 1966; Vol. 42, № 2: 399–429.
4. Rachin A.M. Replika k davnemu sporu: kto takoj "staryj Vladimir" v "Slove o polku Igoreve". *Germevenitka drevnerusskoj literatury*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2010; Sb. 15: 677–682.
5. Goldblatt H. 'The Story and the Myth of the Igor' Tale: On the Beginnings of Literary Reception (1800-1850). *Canadian-American Slavic Studies*. 2018; Vol. 52, № 2-3: 193-216.
6. Klyuchevskij V.O. *Kurs russkoj istorii*. Moskva: AST, 1904; Ch. 1.
7. Golubinskij E.E. *Istoriya russkoj cerkvi*. Moskva: Universitetskaya tipografiya, 1901.
8. Pavlov A.S. *Kurs cerkovnogo prava zaslužennogo professora Imperatorskogo Moskovskogo universiteta A.S. Pavlova*. Sergiev Posad: Tipografiya Sv.-Tr. Sergievvoj Lavry, 1902.
9. Salmina M.A. «Karna» v «Slove o polku Igoreve». *TODRL*. 1993; № 2: 155-162.
10. Calarco M. *Zoographies: The question of the animal from Heidegger to Derrida*. New York: Columbia University Press, 2008.

Статья поступила в редакцию 03.12.24

УДК 81'34

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-500-502

Cherkashina S.P., Cand. of Sciences (Philology), Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: svechka8@mail.ru

THE CURRENT STATE OF PARALINGUISTICS. The inclusion of paralinguistic elements in the field of interests of linguistics allows to speak today about paralinguistics as a section of linguistics with its own object and subject of study. The objective of the article is to describe the current state of paralinguistics and to assess the prospects of this direction. The main content of the study is the analysis of works in this area for more than half a century. The author traces the formation of paralinguistics as an independent area of linguistic knowledge. The article provides an analysis of scientific research in Soviet and Russian Russian studies, which made it possible to clarify the list of paralinguistic elements developed in the mainstream of this direction. Paralinguistics, which emerged at the beginning of the twentieth century, having expanded the vector of linguistic research, has not only not lost its relevance to this day, but also has development prospects. The level of development of this science currently allows its material to be introduced into educational literature.

Key words: expansionism, paralinguistics, paralanguage, classification, functions of paralinguistic means

С.П. Черкашина, канд. филол. наук, доц., Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: svechka8@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПАРАЛИНГВИСТИКИ

Включение элементов параязыка в поле интересов лингвистики позволяет сегодня говорить о паралингвистике как о разделе языкознания со своим объектом и предметом изучения. Цель статьи – описать современное состояние паралингвистики и оценить перспективность данного направления. Основное содержание исследования составляет анализ работ в указанной области за более чем полувековой период. Автор прослеживает становление паралингвистики как самостоятельной области лингвистического знания. В статье дан анализ научных изысканий советский и российской русистики, позволивший уточнить перечень параязыковых элементов, разрабатываемых в русле указанного направления. Возникшая в начале XX века паралингвистика, расширив вектор лингвистических исследований, до настоящего времени не только не потеряла своей актуальности, но и имеет перспективы развития. Уровень разработки данной науки в настоящее время позволяет вводить ее материал в учебную литературу.

Ключевые слова: экспансионизм, паралингвистика, параязык, классификация, функции паралингвистических средств

Актуальность исследования обусловлена растущей потребностью в новых методах лингвистического анализа. История науки доказывает, что многие исследовательские стратегии долговечнее, чем разрабатывавшие их научные школы. Тем не менее они не устаревают, а адаптируются к новой научной парадигме следующей эпохи, доказывая свою аналитическую объективность и научную жизнеспособность. И сегодня, в эпоху *полипарадигмальности лингвистики* (Е.С. Кубрякова), при однозначно антропоцентрическом векторе ее развития, тем не менее нужно принять во внимание и принцип *экспансионизма*, ориентированный на интеграцию лингвистики с другими отраслями гуманитарного знания, в частности с психологией, философией, культурологией, семантикой и т. д. С позиции экспансионизма язык рассматривается в качестве коммуникативного средства, способного преобразовывать неязыковые факты в *говорящие*, что, несомненно, способствует развитию языка.

Связь лингвистики с семантикой привела к появлению *паралингвистики*.

В данном исследовании в понимании паралингвистики мы опираемся на определение Т. Николаевой и Б. Успенского: «Паралингвистика – область, изучающая «явления, сопровождающие вообще всякую языковую деятельность»» [1, с. 116].

Несмотря на то, что паралингвистические явления в художественном тексте отмечались давно, впервые их как исследовательскую область текста определил советский языковед-арабист Н.В. Юшманов в своих работах по экстрафонетике (1930-е гг.) [2; 3].

Параллельные исследования велись и в США, и термин *паралингвистика* был введен в научный тезаурус уже американским лингвистом А.А. Хиллом (в конце 1940-х гг.).

В СССР развитие паралингвистики как науки начинается в 1960-х годах, когда «языкознание вышло за пределы изучения только собственно *системы языковой*» (курсив Т. Николаевой – С. Ч.) [4, с. 295]. Нужно признать, что за длительный период существования паралингвистики в ее научном тезаурусе сложилось определенное понимание некоторых ее аспектов, однако проблему представляют составляющие параязык компоненты, перечень которых на сегодняшний день требует корректировки.

Научная новизна исследования заключается в подведении итогов изучения паралингвистики за весь период ее существования и уточнения компонентов параязыка.

Цель – описать современное состояние паралингвистики и оценить перспективность данного направления.

Цель определила следующие задачи:

- 1) рассмотреть теоретические аспекты паралингвистики как раздела языкознания,
- 2) представить современную классификацию паралингвистических средств и их функций в тексте,
- 3) оценить перспективность данного направления.

Теоретическая значимость исследования заключается в первую очередь в том, что представленный в статье материал может использоваться в качестве основы для составления словарной дефиниции термина *паралингвистика* при составлении словаря лингвистических терминов или словаря семиотических терминов, во вторую – в уточнении перечня *паралингвистических средств*.

Практическая значимость: результаты исследования могут использоваться в практике преподавания русского языка, а именно – при изучении раздела «Параязык текста», а также при разработке и чтении теоретических и практических курсов, посвященных вопросам взаимосвязи семиотики и лингвистики.

В целях проведения исследования было осуществлено изучение трудов в области паралингвистики, анализ аспектов которой происходил в русле достижений прежде всего отечественных учёных: Н.В. Юшманова, Г.В. Колшанского, Г.Е. Крейдлина, Э.Г. Куликова.

Возникнув на стыке двух наук – языкознания и семиотики, паралингвистика в настоящее время большинством специалистов отнесена к области лингвистики [5, с. 311; 6], а не семиотики поведения человека [7].

Параязык сопровождает человека на всем пути его существования, что позволяет отнести к паралингвистическим именно те функционально обусловленные элементы, которые не только будут восполнять лакуны вербального общения, но и будут congruentны конкретному речевому акту.

В самом полном, в том числе и на сегодняшний день, исследовании по паралингвистике, написанном в 1974 году, Г.В. Колшанский отмечает, что стремление автора уплотнить текст «приводит к возникновению паралингвистических образований на различных уровнях порождения языкового высказывания» [6, с. 53–54]. Это та ситуация, когда «паралингвистический знак восполняет словесную информацию» [6, с. 61].

Г.В. Колшанский определил виды параязыка, из которых «мимика и жесты» [8, с. 213] являются самыми первыми, уже традиционными и, пожалуй, классическими. Однако с момента выхода монографии список компонентов существенно пополнился.

За более чем полувековой период существования паралингвистики исследователи разных стран отнесли к *паралингвистическим средствам* следующие элементы:

- *кинетику*, описывающую мимику и жесты [9, с. 221], язык тела [10, с. 27; 11, с. 168], модальные движения с оценкой «предметов, явлений или процессов» и эмоциональные телодвижения, «выражающие чувства» [12, с. 95–96]. Связав эмоциональное содержание высказывания с психикой человека, «доминирующим паралингвистическим средством» Г.В. Колшанский назвал «мимику и жесты» [8, с. 213].
- авторские ремарки [6, с. 66].
- в качестве особого вида паралингвистических знаков в письменном тексте Г.В. Колшанский выделяет различные *графические изображения* – рисунки, схемы, графики и т. д., задача которых – быть «подсобным средством» [6, с. 62]; Е.Е. Анисимова называет рисунки, фотографии таблицы, схемы средствами иконолического языка [13, с. 71–78],
- *фонацию*, включающую «тембр, темп, громкость речи, заполнители пауз, мелодические явления, особенности произношения звуков речи» [4, с. 295],
- *графематику*, или параграфематику, охватывающую область почерка и графических дополнений к буквам и их заменителям [4, с. 295],
- *окулистику* (язык глаз), *аускультацию* (восприятие звуков), *гаптику* (область касаний, тактильная коммуникация), *ольфакцию* (запахи), *проксемику* (пространство человека), *хронематику* (наука о времени коммуникации) и *системологию* (объекты, их функции и смыслы) выделяет Г.Е. Крейдлин [7, с. 22],

- *звуки* (Дж. Трейгер относил к паралингвистическим явления звукового характера – шумы) [6, с. 52], *вентро-логические звуки* и их аспекты (шорох дождя, стук в дверь, звук пощечины, хлопки и т. д.) [14, с. 38], а также звуки, возникающие при взаимодействии человека с природными объектами,
- *гастику*, описывающую функции еды и напитков.
- *такесику*, отвечающую за общение людей приспособлениями и включающую поцелуи, похлопывания, рукопожатия, удары и т. д.

На сегодняшний день это самая полная классификация паралингвистических средств, хотя полагаем, что конечный перечень, который будет удовлетворять всем требованиям исследователей, так и не будет описан ввиду того, что «к невербальному относится весь мир, за исключением слов» [15, с. 131].

Задачу паралингвистики Г.В. Колшанский видел в изучении «возможностей свертывания структуры высказывания (...) и анализе функций неязыковых элементов, служащих опорой для эксплицитного развертывания конкретного высказывания при сообщении восприятия» (курсив мой – С. Ч.). [8, с. 216].

В качестве основных функций паралингвистических элементов М.Н. Николаева называет следующие:

- 1) вносят дополненную информацию, которая способствует, по мнению Г.В. Колшанского, «однозначности коммуникации» [6, с. 53],
- 2) замещают пропуск вербального компонента,
- 3) комбинируются с вербальными средствами [4, с. 295],
- 4) компенсация языковой избыточности [6, с. 53].
- 5) следует учитывать также *психолингвистическую* функцию, которую выполняют графические изображения (выделяемые Г.В. Колшанским), – «наглядность изображения» «служит» запоминанию «путем подключения зрительного канала» [6, с. 63].

6) лаконизм художественного повествования [16, с. 124].

На сегодняшний день *экспансионизм* является одним из основной характеристик современной гуманитаристики, в которой наблюдается синтез языкового и окоязыкового поля – паралингвистики. Синергия параязыка и языкознания – это далеко не новая тема в научном дискурсе, однако при этом изучение синтеза данных дисциплин на современном этапе развития научного знания приобретает новые векторы развития и предлагает интересные аналитические методы для изучения их взаимодействия. Речь идёт о новых возможностях рассмотрения точек соприкосновения лингвистики и ее некоего расширения – паралингвистики, и изучение данного аспекта представляется перспективным.

В реалиях современной научной полипарадигмальности экспансионизм, способствующий взаимодействию лингвистики с сопредельными гуманитарными дисциплинами, в частности с семиотикой, обусловил внимание филологов к неязыковым средствам языка, которые, однако, постоянно сопровождают языковые, реализующиеся в процессе общения. Речь идет об элементах параязыка как единицах паралингвистики.

В работе обобщены материалы за период более чем пятьдесят лет, что позволяет использовать материал статьи для словарного представления термина *паралингвистика*.

Элементы параязыка, состав которых, как показано, может пополняться, не только систематизированы, но и даны со ссылками на имена открывших их исследователей, что позволит заинтересованным в данной области ученым использовать материал статьи как базу для будущих изысканий. Особое внимание уделено описанию современной классификации элементов параязыка. Обоснована возможность дальнейших исследований в данной области, которая уже может быть введена в учебную литературу.

В результате проведенного анализа достигнута основная цель работы – проанализировано современное состояние паралингвистики.

Дальнейшие перспективы исследования видятся в расширении эмпирической базы паралингвистики за счёт разработки релевантных методов исследования параязыка различных видов текстов и создания материала для раздела «Параязык художественного текста» учебников.

Библиографический список

1. Николаева Т.М., Успенский Б.А. Рецензии: о новых работах по паралингвистике. *Вопросы языкознания*. 1965; № 6.
2. Юшманов Н.В. Экстранормальная фонетика. *Архив АН СССР*. 1946. Ф. 77; ОП. 5, № 251.
3. Юшманов Н.В. Работы по общей фонетике, семитологии и арабской классической морфологии: избранные труды. Москва: Восточная литература, 1998.
4. Николаева Т.М. Паралингвистика. *Большая российская энциклопедия*: в 35 т. Т. Москва: Большая российская энциклопедия, 2014; Т. 25.
5. Ахманова О.А. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Издательство Советская энциклопедия, 1966.
6. Колшанский Г.В. *Паралингвистика*. Москва: URSS, 2008.
7. Крейдлин Г.Е. *Невербальная семиотика: [язык тела и естественный язык]*. Москва: Новое литературное обозрение, 2002.
8. Колшанский Г.В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке. Москва: URSS: ЛЕНАНД, 2005.
9. Горелов И.Н. Кинесика. Лингвистический энциклопедический словарь. Москва, 1990.
10. Крейдлин Г.Е. Кинесика. *Словарь языка русских жестов*. Москва: Язык русской культуры; Вена: Wiener Slawistischer Almanach, 2001.
11. Якубинский Л.Л. О диалогической речи: Избранные работы. *Язык и функционирование*. Москва: Наука, 1986.
12. Смирнова Н.И. Паралингвизмы и восприятие. Психолингвистика. *Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации*. Ленинград. Москва, 1975; Ч. 1.
13. Анисимова Е.Е. Паралингвистика и текст (к проблеме креолизованных и гибридных текстов). *Вопросы языкознания*. 1992; № 1.
14. Ахохова Е.А. *Семиотика и лингвистика. Конспект лекций*. Нальчик: Северо-Кавказский государственный институт искусств (СКГИИ), 2012.
15. Куликова Э.Г. *Норма в лингвистике и паралингвистике*. Диссертация ... доктора филологических наук. Ростов-на-Дону, 2004.
16. Хроленко А.Т. Параязык в художественной прозе. *Русская речь*. 2020; № 6.

References

1. Nikolaeva T.M., Uspenskij B.A. Recenzii: o novykh rabotakh po paralingvistike. *Voprosy yazykoznaniiya*. 1965; № 6.
2. Yushmanov N.V. 'Ekstranormal'naya fonetika. *Arhiv AN SSSR*. 1946, F. 77; OP. 5, № 251.
3. Yushmanov N.V. Raboty po obschej fonetike, semiotologii i arabskoj klassicheskoj morfologii: izbrannye trudy. Moskva: Vostochnaya literatura, 1998.
4. Nikolaeva T.M. Paralingvistika. *Bol'shaya russijskaya 'enciklopediya*: v 35 t. T. Moskva: Bol'shaya russijskaya 'enciklopediya, 2014; T. 25.
5. Ahmanova O.A. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Izdatel'stvo Sovetskaya 'enciklopediya, 1966.
6. Kolshanskij G.V. *Paralingvistika*. Moskva: URSS, 2008.
7. Krejdlin G.E. *Neverbal'naya semiotika: [yazyk tela i estestvennyj yazyk]*. Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2002.
8. Kolshanskij G.V. Sootnoshenie sub'ektivnykh i ob'ektivnykh faktorov v yazyke. Moskva: URSS: LENAND, 2005.
9. Gorelov I.N. Kinesika. *Lingvisticheskij 'enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1990.
10. Krejdlin G.E. Kinesika. *Slovar' yazyka russkikh zhestov*. Moskva: Yazyk russkoj kul'tury; Vena: Wiener Slawistischer Almanach, 2001.
11. Yakubinskij L.L. O dialogicheskoj rechi: Izbrannye raboty. *Yazyk i funkcionirovanie*. Moskva: Nauka, 1986.
12. Smirnova N.I. Paralingvizmy i vospriyatie. *Psiholingvistika. Materialy V Vsesoyuznogo simpoziuma po psiholingvistike i teorii kommunikacii*. Leningrad. Moskva, 1975; Ch. 1.
13. Anisimova E.E. Paralingvistika i tekst (k probleme kreolizovannykh i gibrindnykh tekstov). *Voprosy yazykoznaniiya*. 1992; № 1.
14. Ahohova E.A. *Semiotika i lingvistika. Konspekt lekciy*. Nal'chik: Severo-Kavkazskij gosudarstvennyj institut iskusstv (SKGI), 2012.
15. Kulikova E.G. *Norma v lingvistike i paralingvistike*. Dissertaciya ... doktora filologicheskikh nauk. Rostov-na-Donu, 2004.
16. Hrolenko A.T. *Parazyazyk v hudozhestvennoj proze. Russkaya rech'*. 2020; № 6.

Статья поступила в редакцию 18.12.24

УДК 81'37

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-502-506

Zhang Jing, PhD (Philology), associate professor, Shenyang Ligong University (Shenyang, China), E-mail: 1283706168@qq.com

SEMANTIC SPHERE OF ACTION IN RUSSIAN SEMANTICS. The subject of the study is the semantic scope of lexical-semantic units. In Russian linguistics, the sphere of action is a lexeme or a part of lexical content, which is directly affected by the meaning of the constituent word, and the word or constituent, carrying and reflecting the semantic content of the word in the structural unit of the language, is its semantic sphere of action. The object of the study-modes of action of semantic scope, semantic scope and semantic representation of verb types, semantic scope and modal-pragmatic meaning, semantic scope and sentence double meaning. The objective of the study is to reveal the inextricable connection of semantic domains with the verb body, modal pragmatic meaning and understanding of sentence ambiguity through an in-depth study of the ways semantic domains function within the framework of modern Russian semantics. The tasks of the research are to dissect and summarize the main theories and methods of modern Russian semantics, especially those related to the semantic domain of action; analyze how the semantic domain of action plays a role in the semantics of the sentence and identify the mechanisms of their influence on the formation of the overall meaning of the sentence; investigate the internal relations of semantic domains with verb kinds, modal pragmatic meanings and the understanding of sentence ambiguity. The paper adopts the method of combining literature review, theoretical analysis and empirical study. By reviewing and generalizing the relevant theories and methods of modern Russian semantics and combining them with concrete linguistic materials for empirical analysis, it reveals the ways of interaction and internal relations of semantic spheres of action in sentence semantics. Theoretical significance lies in deepening the understanding of semantic spheres of action, revealing the ways of their functioning and internal relations in the semantics of sentences, as well as in theoretical support for further development of modern semantics. The practical significance lies in the fact that the results of the study can provide new ideas and methods for natural language processing, machine translation and other fields, as well as contribute to the technical progress and development of applications in these fields.

Key words: Moscow Semantic School, principle of semantic interaction, semantic sphere of action, modes of action, verb kinds

Чжан Цзин, канд. филол. наук, доц., Шэньянский политехнический университет, г. Шэньян, E-mail: 1283706168@qq.com

СЕМАНТИЧЕСКАЯ СФЕРА ГЛАГОЛА ДЕЙСТВИЯ В РУССКОЙ СЕМАНТИКЕ

Цель исследования – выявить неразрывную связь семантических доменов с телом глагола, модальным прагматическим значением и пониманием двусмысленности предложения через углубленное изучение способов функционирования семантических доменов в рамках современной русской семантики. В работе разобраны и обобщены основные теории и методы современной русской семантики, особенно связанные с семантической сферой действия. Сделан анализ, каким образом семантическая сфера действия играет роль в семантике предложения, и выявлены механизмы их влияния на формирование общего смысла предложения. Проведено исследование внутренних связей семантических доменов с глагольными видами, модальными прагматическими значениями и пониманием двусмысленности предложения. В данной статье сочетаются методы обзора литературы, теоретического анализа и эмпирического исследования. Научная новизна исследования заключается в том, что семантическая сфера в этом исследовании рассматривается с точки зрения способа действия и внутренних связей в рамках этой сферы, восполняются пробелы в соответствующих исследованиях китайских авторов. В сочетании с эмпирическим анализом конкретных языковых материалов выявлен фактический способ действия и механизм влияния семантической сферы в семантике предложения, что обеспечивает сильную поддержку теоретическим исследованиям. В результате определено, что семантические сферы действия играют важную роль в семантике предложения, в сферу их влияния входит формирование общего смысла предложения и способ функционирования лексических единиц в предложении. Семантические сферы действия неразрывно связаны с видами глаголов, модальным прагматическим значением и пониманием двусмысленности предложения, что показывает сложность и разнообразие семантических сфер действия в семантике предложения. Теория и метод, основанные на семантической сфере действия, дают новые идеи и методы для обработки естественного языка, машинного перевода и других областей, имеют высокую прикладную ценность и перспективу развития.

Ключевые слова: московская семантическая школа, принцип смыслового взаимодействия, семантическая сфера действия, способы действия, глагольные виды

Статья написана при поддержке проекта «Фундаментального исследования Департамента образования провинции Ляонин» («Исследование механизма смыслопорождения конструкции X ЕСТЬ X в рамках когнитивной семантики», номер проекта: LJKMR20220632)

Актуальность данного исследования заключается в том, что изучение семантической сферы действия позволяет глубже понять структуру и функционирование русского языка. Это важно для лингвистов, переводчиков, преподавателей русского языка как иностранного. Понимание нюансов значений глаголов, существительных и других частей речи, связанных с действием, необходимо для точного и адекватного перевода, а также для обучения иностранцев.

Семантическая сфера действия отражает когнитивные процессы, связанные с концепцией деятельности и ее категоризацией. Изучение этих процессов может пролить свет на механизмы мышления и восприятия мира носителями языка.

Исследование может привести к разработке новых методов или уточнению существующих приемов анализа семантической сферы, что позволит более точно и глубоко описывать языковые явления.

Цель исследования – выявить неразрывную связь семантических доменов с телом глагола, модальным прагматическим значением и пониманием двусмысленности предложения через углубленное изучение способов функционирования семантических доменов в рамках современной русской семантики.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие задачи:

- разобрать и обобщить основные теории и методы современной русской семантики, особенно связанные с семантической сферой действия;
- проанализировать, каким образом семантическая сфера действия играет роль в семантике предложения, и выявить механизмы их влияния на формирование общего смысла предложения;
- исследовать внутренние связи семантических доменов с глагольными видами, модальными прагматическими значениями и пониманием двусмысленности предложения.

Материалом для исследования стали глаголы действия как лексические семантические компоненты, глаголы действия как синтаксические комбинации, семантическая сфера действия и семантическое изображение видов глагола, семантическая сфера действия и двусмыслие предложения.

Научная новизна исследования заключается в том, что семантическая сфера в этом исследовании рассматривается с точки зрения способа действия и внутренних связей в рамках этой сферы. В исследовании восполняются пробелы в соответствующих исследованиях китайских ученых.

В данной статье сочетаются методы проведения обзора литературы, теоретического анализа и эмпирического исследования. Разбирая и обобщая соответствующие теории и методы современной русской семантики, и сочетая их с конкретными языковыми материалами для эмпирического анализа, исследование раскрывает способы взаимодействия и внутренних связей семантических сфер действия в семантике предложений.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующих аспектах:

- исследование семантической сферы глагола действия помогает более глубоко понять, как язык структурирует и отображает различные аспекты действительности. Это позволяет выявить принципы, по которым формируются значение и функции глаголов, а также как они соотносятся с другими элементами языка, такими как имена существительные и прилагательные;
- анализ семантики глагола действия в русском языке может быть использован для сопоставления с другими языками, что содействует более общему пониманию языков как систем и выявлению универсальных и специфических черт языковых структур;
- изучение семантики глагола действия может привести к разработке новых методологических подходов и анализов, которые можно применить для изучения других аспектов языка и его функционирования.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут дать новые идеи и методы для обработки естественного языка, машинного перевода и других областей, а также способствовать техническому прогрессу и развитию приложений в этих областях.

Евро-американская лингвистическая теория о сфере глагола действия определяет логическую сферу действия слов через порядок предложений и синтаксическую структуру, при этом наблюдается сильная зависимость от поверхностной синтаксической структуры. Анализ сферы действия русской семантики распространяется на все предикаты, включая как положительные, так и отрицательные, с акцентом на логические инфлективные морфемы. В отличие от модальных предикатов, логические представляют собой особый класс предикатов, которые могут существенно изменять семантику предложения, тесно связаны с фокальным компонентом предложения и существуют как маркеры темы высказывания. При анализе семантики русская семантика ориентируется не на изолированные лексические единицы, а помещает их в определенную аллокутивную структуру и проводит анализ сферы действия каждой лексической семантической единицы, ориентируясь на глубинный анализ семантической структуры, при этом ослабляется зависимость от порядка предложения. Отменяется зависимость от поверхностной синтаксической позиции, сфера действия не ограничивается наименьшей семантической единицей поверхностного уровня – словом, а проникает в глубину предложения, но и внутренним составом лексической семантики – актантом, расчленяя лексическую единицу дальше и учитывая свойственное русскому языку явление грамматической двусмысленности и его влияние на сферу действия.

Московская школа семантики, представленная Ю.Д. Апресяном [1], в целом считает, что семантическая сфера действия является важным проявлением механизма взаимодействия значений различных языковых единиц в высказывании. Согласно Апресяну [1], семантическая сфера действия лексической единицы – это не всё слово, с которым оно непосредственно связано синтаксически, а компонент значения слова, т. е. часть смысловой структуры слова. Сфера действия слова может являться не тем словом, с которым оно непосредственно связано, а синтаксической комбинацией, в которой находится это слово, включая прямо или косвенно подчиненные ей лексемы. Представление семантической сферы действия является важным параметром для разграничения и изображения семантики глагольного вида. В целом сферы действия отрицания предложения может быть только пресуппозиционным компонентом в лексико-семантической коммуникативной структуре, но не асертивным. Что касается глагольного вида, то значение имперфективного глагола входит в семантическую структуру перфективного глагола в качестве пресуппозиции, и поэтому отрицание перфективного глагола в предложении не отрицает предшествующего значения имперфективного глагола. Иными словами, сфера действия отрицательного оператора в этот момент является асертивной частью перфективного глагола, а не пресуппозиционной.

Теория о сфере действия И.М. Богуславского [2] в основном заимствована из теории валентности и актантов в исследовательской парадигме «смысл – текст» Московской семантической школы. Далее Богуславский разделяет активные и пассивные синтаксические актанты в соответствии с их синтаксическим управлением. В стандартных условиях синтаксические актанты доминируют над предикатами, и актанты напрямую зависят от предикатов, которые можно назвать «активными синтаксическими актантами». С другой стороны, если предикат доминирует над синтаксическим актантом, его называют «пассивными синтаксическими актантами». Семантическая структура пассивных предикатов может быть

включена в исследование теории актантов, но определение актанта не может быть изменено напрямую, поэтому необходимо ввести новое понятие, которое может включать в свое описание пассивные синтаксические актанты, так же, как и активные синтаксические актанты. Богуславский выбрал понятие сферы действия в логике – понятие, позволяющее четко изобразить семантическую валентность предикатов в широком смысле (в том числе и пассивных предикатов, таких как союзы, частицы, предлоги, наречия, прилагательные и т. д.). Просто определив семантическую сферу действия каждого актанта, можно наглядно представить семантическую структуру лексических единиц, включая как активные, так и пассивные предикаты. Соответственно, Богуславский предлагает принципиально новое определение сферы действия: «Если составные слова, составные конструкции и интонации фрагмента синтаксической структуры содержательно наполнены посредством определенной семантической валентности лексической единицы, то мы называем ее сферой действия данной лексической единицы для этой семантической валентности». Исходя из этого определения, определение сферы действия лексической единицы должно зависеть от количества актантов и сферы действия каждого из них. В отличие от глаголов, семантическое расчленение пассивных синтаксических актантов не может опираться только на связь управления; при анализе сферы действия участвуют также актуальное членение предложения, логическое ударение предложения и денотативные свойства существительного. Количество семантических актантов гораздо проще определить в теории валентности и актантов, которая основана на изучении глаголов [2].

1. Способы действия семантической сферы действия

1.1 Действие как лексический семантический компонент

Семантическая сфера действия часто выражается в том, что для лексической единицы ею является не всё слово, с которым оно непосредственно связано синтаксически, а только семантический компонент слова, то есть некий составляющий компонент семантической структуры данной лексемы. Например, «Она хочет потребовать, чтобы отец ребенка помогал с выплатой ипотеки» = «Она хочет побудить отца ребенка помочь с выплатой ипотеки, считая, что отец ребенка должен это сделать». А не «Она хочет считать, что отец должен помогать с выплатой ипотеки». Сравните: «толстый роман» и «глубокий роман». «Толстый» указывает на внешнюю форму романа, а «глубокий» – на его содержание [4]. Глагол «ждать» – Р (Р – пропозициональное событие) содержит значение «считать, что Р должно произойти в момент Т, и быть в состоянии готовности к Р». Когда глагол «ждать» в этом значении сопровождается временным смысловым компонентом, временной смысловой компонент действует не на «считать», который стоит на вершине смысловой структуры глагола, а на очень скрытый смысловой компонент «произойти»: «Они ждут бесплатного показа фильма послезавтра» = «Они считают, что бесплатный показ фильма должен произойти послезавтра, и готовы к нему». Основное значение глагола «рисовать» трактуется следующим образом: для того чтобы сделать визуальный образ чего-либо, нечто, используемое для рисования, размахивая по плоской поверхности, так что на поверхности предмета появляется изображение объекта. Наречие в словосочетании «с трудом рисовать» управляет значением самого действия «двигать», в то время «как хорошо рисовать» (сфера действия хорошо) – это значение объекта внутри действия, образ, который положительно оценивается не в плане движения рисования, а в плане созданного образа рисования [4].

Семантическая сфера действия лексических единиц во многих случаях является лишь асертивным компонентом их семантической структуры. Если взять в качестве примера глагол *спросить*, то его семантическая структура состоит из пяти частей: Х спросил Y-а о Р = (а) Х не знает о Р; (b) Х хочет знать о Р; (c) Х думает, что Y знает о Р; (d) X говорит что-то с целью заставить Y рассказать ему о Р; (e) X говорит это, потому что хочет знать о Р. Из них (а), (b) и (c) являются пресуппозициями, (d) – асерцией, и (e) – это намерение. Ибо если *спросил* отрицается, то отрицание регулируется только асерцией (d), а не пресуппозициями (а), (b), (c). Использование для квалификации «спросил», семантически корректно только в том случае, если его сфера действия замкнута на составляющую (d):

1. Парень тихо спросил, когда у нас будет экзаменационная сессия.
2. Парень совсем спросил, когда у нас будет экзаменационная сессия.
3. Парень очень спросил, когда у нас будет экзаменационная сессия.
4. Парень всегда спросил, когда у нас будет экзаменационная сессия.

Предложение 1 верно, так как наречие тихо, семантическая сфера действия которого указывает на асерцию (d), может образовывать смысловую корректную коллокацию с грамматическим кореферантом *сказал: тихо сказал*. Предложения 2, 3 и 4 неверны, так как «сказал» не может быть сферой действия наречий «совсем», «очень», «всегда», другими словами, они не могут образовывать смысловую корректную коллокацию со «сказал», хотя они полностью квалифицированы в семантике для сочетания с грамматическими опорными словами пресуппозиционных компонентов (а), (b), (c) соответственно: «совсем не знал»; «очень хотел знать»; «всегда считал». Кроме того, различие семантических сфер действия является мощным способом для анализа коммуникативной функции лексико-семантических компонентов трансформаций и различия разных денотативных единиц (сем) одного и того же слова [3]. Семантическая структура глагола надеяться состоит из двух основных компонентов: (а) X думает, что Р – это хорошо; (b) X думает, что Р – это возможно. Однако в следующих двух предложениях коммуникативные роли составляющих (а) и (b) различны:

5. Директор надеется на успех.

6. Делегация надеется на эту встречу.

Семантическая составляющая (b) выступает в роли ассерции, а (a) – в роли пресуппозиции, в предложении 5 понимается следующим образом: «Директор думает, что успех возможен». В предложении 6 эти два семантических элемента меняются местами: (a) выступает в роли ассерции, а (b) отходит на второй план, уступая место пресуппозиции, и предложение звучит так: «Делегация думает, что встреча будет иметь хороший результат». Семантические компоненты (a) и (b) могут быть подтверждены отрицательной сферой действия предложений 5 и 6:

7. Директор не надеется на успех.

8. Делегация не надеется на эту встречу.

Сферы действия отрицания в этих двух предложениях явно различны. Сфера действия отрицания в предложении 7 – это (b): X не думает, что P возможно, и, таким образом, (b) – это ассерция, семантический фокус предложения 7; компонент (a) не входит в сферу действия отрицания, но является пресуппозиционной частью предложения (X все еще думает, что P хорошо). В случае предложения 8, (a) является семантической составляющей отрицательной сферой действия: X не думает, что P приведет к хорошему результату; составляющая (b), как пресуппозиция, отходит на второй план и не является семантическим объектом отрицательной сферы действия [5].

Структура значения языковых единиц многомерна по своей природе, и отношения между их составляющими часто не являются простой конъюнкцией [6]. Сравните толкования утвердительной и отрицательной форм глаголов «поймать» и «бояться». X поймал Y-а = (a) X действует определенным образом с целью сделать так, чтобы в результате этой деятельности у него начал появляться Y; (b) X начал иметь Y в результате этой деятельности. X не поймал Y-а = (a) X действует так, что в результате этой деятельности у него не начинает появляться Y; (b) X не начал иметь Y в результате этой деятельности. X боится P = (a) X считает P возможным; (b) X считает P плохим для него. X не боится P = (a) X не считает P возможным или (b) X не считает P плохим для него. Очевидно, что хотя семантика глаголов «поймать» и «бояться» состоит из двух частей, отношения между этими двумя частями не одинаковы: части (a) и (b) «бояться» логически конъюнктивны, и поэтому семантическая сфера действия отрицательной частицы «Не» может содержать как составляющую (a), так и составляющую (b), а отношение между не (a) и не (b) дизъюнктивно. Два смысловых фактора (a) и (b) глагола «поймать» – это не просто отношение конъюнкции, а отношение между пресуппозицией (a) и ассерцией (b) [6]. Чжан [7] также отмечает, что, когда существительные используются в референциальном значении и выступают в качестве членов актанта, семантической сферой действия прилагательных-определителей часто является не ассертивный элемент семантики существительного, а пресуппозиция:

9. 他是这所大学的老教师了。

10. 人群中走出一位老教师。

Существительное *教师* включает в себя элементы (a) «человек»; (b) «взрослый»; и (c) «учитель как профессия». Два элемента (a) и (b) являются пресуппозициями, а (c) – ассерцией. В предложении 9 *教师* выступает в роли предиката и используется в понятийном смысле, а семантической сферой действия прилагательного *老* является только ассертивная часть слова. В предложении 10, напротив, *教师* выступает в роли субъекта в денотативном значении, а семантической сферой действия прилагательного *老* являются пресуппозиционные составляющие (a) и (b) слова *教师*. Таким образом, предложение 9 может употребляться в значении «человек, который много лет преподает, но не очень стар», в то время как предложение 10 употребляется только в значении «человек, который стар» [9].

1.2 Действие на синтаксические комбинации

Апресян [9] отмечает, что сферой действия слова может быть не то слово, с которым оно непосредственно связано, а синтаксическая комбинация слов, в которой это слово находится (включая слова, прямо или косвенно подчиненные ему), образуя так называемую «ситуацию мешка». Чжан Цзяхуа [10], ссылаясь на правила функционирования лексического значения, утверждает, что семантической сферой действия лексической единицы является не то слово, с которым она непосредственно синтаксически связана, а весь синтаксический фрагмент, в котором синтаксически доминирует это слово. Например, наречие «*постепенно*» синтаксически подчиняется «*стал*» в предложении «*Он постепенно стал отцом семерых детей*», но семантически указывает на «*стал отцом семерых детей*», потому что именно эта синтаксическая связка в целом, а не «*стал или стал отцом*», имеет значение «результат постепенного накопления». Сравните: «*Он постепенно стал отцом*» [10].

Аналогично, наречие «*постепенно*» в предложении «*Пришло время расставаться, товарищи постепенно уезжали один за другим*» синтаксически подчинено глаголу, но в поверхностной семантике оно управляет не только глаголом, но и всем сочетанием «*товарищи уезжали один за другим*». Очевидно, что здесь «*постепенно*» требует, чтобы иметь темпорально разворачивающийся процесс (уходы один за другим, через примерно равные промежутки времени) в качестве своего аргумента, т. е. объекта его действия, а не название единичного акта ухода одного человека (одноактное действие). Предложение «*Андрей постепенно уезжал*» семантически проблематично, так как не удовлетворяет этому требованию.

Лексическая единица имеет в качестве семантической сферы действия весь синтаксический фрагмент, в котором синтаксически доминирует слово, с

которым она непосредственно связана, или же она может быть выражена как действующая только на часть этого синтаксического фрагмента, например, семантическая сфера действия отрицательной частицы «не» в предложении «*Он не остался ужинать, чтобы вернуться домой засветло*» ограничивается синтаксическим фрагментом «*остался ужинать*», не включая последующее «*чтобы вернуться домой засветло*», хотя синтаксически зависимым от доминантного глагола «*остался*» не только «*ужинать*», но и «*чтобы вернуться домой засветло*» [9].

2. Семантическая сфера действия и семантическое изображение видов глагола

Представление семантической сферы действия является важным параметром для выделения и изображения семантики глагольного вида. Сфера действия отрицания предложения может быть только ассертивным компонентом лексико-семантико-коммуникативной структуры, но не пресуппозиционным. Что касается глагольного вида, то значение глагола несовершенного вида входит в семантическую структуру глагола совершенного вида в качестве пресуппозиции, поэтому отрицание глагола совершенного вида в предложении не отрицает предшествующего значения глагола несовершенного вида. Иными словами, сфера действия отрицателя – это ассертивная часть глагола совершенного вида, а не пресуппозиционная. Например, в предложении «*Она не дошла до выставки*» отрицание относится к результату акта ассерции «дойти до», а не к акту пресуппозиции «идти на ярмарку». Аналогично отрицание в высказывании «*Он не довез детей до школы*» относится к ассерции «довезти до», а не к пресуппозиции действия «везти кого-то» [3].

При коммуникативном делении лексического значения глагола «достижение предела» глагола совершенного вида – это ассерция, тогда как в фокусе глагола несовершенного вида – сам фрагмент процесса, исчисление и ситуация «имеет место» [11]. Объектом отрицательного действия имперфективного глагола «выбирать» является смысл процесса (ассерция) «рассматривать», как в предложениях «*Он долго выбирал*»; «*Он придирчиво выбирал*»; «*Он еще не выбирал, долго, придирчиво*», еще не действуют на ассертивный элемент «рассматривать». В перфектном глаголе «выбрать» ассертивный элемент «*решил*» является объектом действия отрицания, тогда как семантический элемент «*рассматривать*» (процесс рассматривания) преобразуется в пресуппозицию, которая не входит в сферу действия отрицания: «*Он сразу не выбрал*» = «*Он сразу не решил*»; «*Он сразу не выбрал*» = «*Он еще не решил*». Таким образом, семантический компонент, меняя свою коммуникативную роль между перфективной и имперфективной формами глагола, должен менять свое отношение к сфере действия «отрицания», чтобы обеспечить семантическую реализацию глагола и его правильное употребление.

Падучева Е.В. [11] отмечает, что в имперфективном глагольном предложении, выражающем общефактический смысл, отрицается вся пропозиция, т. е. объектом отрицания является существование действия: «*Я не заказывал столик в ресторане*»; «*Он не сдавал экзамен по истории*». В то время как в перфективном глагольном предложении объектом отрицания является только ассертивный элемент «действие достигло предела», а пресуппозиционный элемент «действие, деятельность, намерение действия» и т. д. не входит в сферу действия оператора отрицания: «*Я не заказал столик в ресторане*»; «*Он не сдал экзамен по истории*». Фактически данный вид анализа сферы действия может быть использован при анализе вопросительных предложений, связанных с глагольным видом [12]: в перфектном глагольном предложении «*Машину заказывали?*» объектом действия оператора вопросительного наклонения является вопрос о том, имело или не имело место действие? А в перфектном глагольном предложении «*Вы заказали машину на завтра?*» Сферой действия того же вопросительного оператора являются только пределы или результаты поведения, когда ожидание самого поведения другого лица, как и результатов поведения (ожидалось, что вы закажете машину на завтра), не вызывает подозрений у говорящего. Предложение «*Он случайно решил задачу*», по сравнению с «*Он случайно решил задачу*», только глагольное сказуемое меняется с имперфективного на перфективное, но это исключает семантические аномалии, которые существуют в последнем предложении, из-за того, что наречие «*случайно*» в перфективном глагольном предложении имеет другую сферу действия, чем в последнем предложении: «*решить*» берёт смысловой компонент *получить* в качестве своей сферы действия, «*случайно решить*», т. е. «*случайно получить ответ*». Тогда как имперфективное предложение выражает процесс «случайного размышления», что явно неуместно по сравнению с перфективным предложением, которое выражает процесс «случайного решения ответа» [8].

Кроме того, иногда разные проявления семантической сферы действия глаголов в разных видах могут приводить к разному пониманию соответствующих предложений. Например, предложение с имперфективным глаголом «*Петя хорошо говорил о своих однокурсниках*» – неоднозначное, потому что наречие оценки здесь имеет две сферы действия: само действие (хорошее описание) и объект, вовлеченный в действие (хорошие однокурсники). В предложении с перфектным глаголом «*Петя хорошо сказал о своих однокурсниках*»: в данном случае оценочное наречие принимает в качестве семантической сферы действия только действие, а предложение в нейтральном тоне выражает только оценку самого действия, а не отношение и мнение к объекту действия [8].

3. Семантическая сфера действия и модально-прагматическое значение

Некоторые учёные отмечают, что прагматические или прагматическо окрашенные конститuenty не составляют сферу действия отрицания и других операторов. Но эта точка зрения не является исчерпывающей, ведь «очень часто сферой действия являются не все смысловые составляющие слова, а только его часть или даже прагматическое представление, связанное с этой частью» [8]. Мы обнаружили, что в механизме семантического взаимодействия существует ситуация, при которой можно быть составляющей лексического сопутствующего или дополнительного значения (коннотация), которое становится сферой действия. Например, сферой действия определения в словосочетании «*убежденный холостяк*» является не какой-либо смысловой компонент в толковании существительного «*холостяк*», а лишь дополнительный смысловой компонент слова: приверженность свободному образу жизни. Основное значение существительного «*холостяк*»: мужчина брачного возраста, который никогда не был женат. Ему сопутствуют следующие смысловые компоненты: бытовая неустроенность; малая требовательность к жизни, неприхотливость; неужоженность. Кроме того, значение этого слова ещё сопровождается беспечностью и страстью к свободному образу жизни [8].

В предложении «*Не теща, а мать родная*» частица отрицает не смысловое значение слова «*теща*» – «мать жены», а именно сопутствующее значение слова «несправедливая, злобная, жестокая», т. е., по мнению говорящего, теща хорошо относится к нему, заботится о нем, любит его, как если бы она была его собственной матерью [8].

Аналогично, предложение «*Он мне больше не брат*» выражает не логическое значение «другой человек больше не брат говорящего», а значение «говорящий больше не будет относиться к другому человеку в соответствии с социально установленными нормами кровных отношений», возможно, потому, что другой человек сам первым нарушил эти нормы кровных отношений, т. е. отрицается не значение самого брата, а его сопутствующие компоненты. В словосочетании «*хороший отец*» сферой действия прилагательного является выполнение обязанностей, которые отец должен выполнять в соответствии с социальными нормами (и он их выполняет), но не степень кровного родства между отцом и детьми, и эти обязанности и обязательства не входят непосредственно в лексическое или понятийное значение существительного, а являются лишь дополнительными семантическими красками слова [13].

4. Семантическая сфера действия и двусмыслие предложения

Различия в сфере действия могут создавать разные значения в предложении. Различия в сфере действия отрицательного слова могут привести к двусмыслию: «*Мальчик не болел пять дней*» и понимаются одним образом как «Ребенок был здоров в течение пяти дней», а другим – как «Ребенок болел менее пяти дней». В первом понимании сферой действия «*Не*» является только глагольный предикат, тогда как во втором понимании объектом «*Не*» является также временное обстоятельство «*пять дней*», и синтаксическая структура первого понимания может быть выражена следующим образом: ... не ← болел → день...; Синтаксическая структура второго понимания такова: ... не ← [болел → день...] [14]. Ещё пример: «*Он не работал зимой*». Отрицание касается существования самого факта (его работа не имела места), и предложение находится в общей или основной сфере действия отрицания. В предложении «*Компьютер не работал два дня*» отрицание имеет две сферы действия и два разных значения: во-первых, не действует только на глагольный предикат, оно выражает чистое отрицание: Компьютер не работал в течение двух дней. Если «*не*» действует и на глагол, и на его временное обстоятельство, то получается небазовая сфера действия, выражающая временной смысл: «*компьютер работал меньше двух дней*». Когда длительный темпоральный компонент отрицательного предложе-

ния выражен в родительном падеже, он может иметь только небазовую сферу действия, подчеркивающую значение «*время гораздо короче, чем ожидалось*»: «Компьютер не работал в течение двух дней».

Когда лексема имеет две разные сферы действия в предложении, неизбежна двусмысленность предложения. Богуславский проанализировал такой пример [3]: «*Он первый тебя узнал*». Из-за разницы в сферах действия лексема *первый* выражает два разных сценария:

- 1) тебя узнало несколько человек, и среди них он был первым;
- 2) он и ты узнали друг друга, причем он узнал тебя раньше, чем ты его.

В первом случае сфера действия «*первый*» распространяется на «*узнать тебя*», а во втором – только «*узнать*». Эти два сценария можно охарактеризовать следующим образом:

- 1) он узнал тебя; в последовательности действий «*узнать тебя*» первым было действие, выполненное им;
- 2) он узнал тебя; в последовательности действий «*узнать*» первым было действие, выполненное им.

Стоит отметить, что в некоторых предложениях (например, в предложениях типа «Профессор хорошо охарактеризовал кого-то-либо») двусмысленность, обусловленная сферой действия, также связана с характером объектного номинативного компонента. Например, предложение «Профессор хорошо охарактеризовал вашу дипломную работу» неоднозначно: во-первых, «профессор хорошо оценил дипломную работу», во-вторых, «профессор дал хорошую оценку вашей дипломной работе». Предложение «Профессор хорошо охарактеризовал международную ситуацию», однако, имеет только одну сферу действия, однозначно и является только оценкой самого акта суждения «профессор»: «профессор хорошо оценил международную ситуацию», хотя «объективно можно оценивать ситуации, условия, обстановки и т. д. как хорошие, так и плохие» [8]. А причина двусмысленности из сферы действия здесь в том, что изображаемый, оцениваемый объект – это продукт человека или смысла человека [8]. Таким образом, первое предложение создает двусмысленность, а второе – нет.

Проведя исследование в данной статье, мы пришли к следующим выводам:

1. Семантические сферы действия играют важную роль в семантике предложения, в сферу их влияния входит формирование общего смысла предложения и способ функционирования лексических единиц в предложении.
 2. Семантические сферы действия неразрывно связаны с видами глаголов, модальным прагматическим значением и пониманием двусмысленности предложения, что показывает сложность и разнообразие семантических сфер действия в семантике предложения.
 3. Теория и метод, основанные на семантической сфере действия, дают новые идеи и методы для обработки естественного языка, машинного перевода и других областей, имеют высокую прикладную ценность и перспективу развития.
- Перспективы дальнейшего исследования заключаются в нескольких аспектах:
- возможность проведения сравнительного анализа с другими языками: сравнение семантической сферы действия в русском языке с другими языками позволит выявить универсалии и специфические особенности, отражающие различные культурные представления о действии;
 - изучение контекстуальной обусловленности: глубокое исследование влияния контекста (социального, ситуативного, культурного) на семантику глаголов действия. Это позволит описать вариативность значений и оттенков в зависимости от конкретных обстоятельств использования;
 - анализ различных типов действий: разделение и более глубокий анализ разных типов действий (физических, ментальных, социальных, этических), рассмотрение их взаимосвязей и иерархий.

Целевой аудиторией данного исследования являются лингвисты, переводчики, преподаватели русского языка как иностранного

Библиографический список

1. Апресян Ю.Д. *Новый объяснительный словарь синонимов русского языка*. Москва: Язык русской культуры, 2003.
2. Рахилина Е.В. *Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость*. Москва, 2000.
3. Богуславский А.А. *Исследования по синтаксической семантике*. Москва: Наука, 1985.
4. Апресян Ю.Д. Отечественная теоретическая семантика в конце XX столетия. *Известия РАН. Серия литературы и языка*. 1999; № 4: 39–53.
5. Зализняк А.А. *Исследования по семантике предикатов внутреннего состояния*. Мюнхен: Издательство «Отто Загнер», 1992.
6. Уй У. Активирующий механизм скрытой семантической иерархии и его дискурсивный интеграционный эффект. *Мир китайского языка*. 2014; № 4: 451–460.
7. Чжан Ц. Анализ семантических компонентов Московской семантической школы. *Современное языкознание*. 2016; № 2: 129–143.
8. Арутюнова Н.Д. *Предложение и его смысл*. Москва: Наука, 1976.
9. Апресян Ю.Д. *Избранные труды*. Москва: Язык русской культуры, 1995; Т. 2.
10. Чжан Ц. *Русская семантика – теория и исследование*. Пекин: Издательство общественных наук Китая, 2021.
11. Гловинская М.Я. *Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола*. Москва: Наука, 1982.
12. Падучева Е.В. *Семантические исследования (Семантика времени и вида в русском языке. Семантика нарратива)*. Москва: Школа языков русской культуры, 1996.
13. Ван С. *Самодетерминированные составляющие языка и их текстовая интерпретация*. Харбин: Издательство Хэйлунцзянского университета, 2019.
14. Ван Х. Сопоставительный анализ интерпретирующих и нарративных глаголов. *Журнал иностранных языков*. 2023; № 3: 8–13.
15. Пен Ю. Семантическая описательная функция предположений. *Китайское русскоязычное образование*. 2021; № 4: 35–40.

References

1. Apresyan Yu.D. *Novyy ob'yasnitel'nyy slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Yazyk russkoy kul'tury, 2003.
2. Rakhilina E.V. *Kognitivnyy analiz predmetnykh imen: semantika i sochetayemost'*. Moskva, 2000.
3. Boguslavskiy A.A. *Issledovaniya po sintaksicheskoy semantike*. Moskva: Nauka, 1985.
4. Apresyan Yu.D. Otechestvennaya teoreticheskaya semantika v konce XX stoletiya. *Izvestiya RAN. Seriya literatury i yazyka*. 1999; № 4: 39-53.
5. Zaliznyak A.A. *Issledovaniya po semantike predikatov vnutrennego sostoyaniya*. Myunhen: Izdatel'stvo «Otto Zagner», 1992.

6. Uj U. Aktiviruyuschij mehanizm skrytoj semanticheskoi ierarhii i ego diskursivnyj integracionnyj `effekt. *Mir kitajskogo yazyka*. 2014; № 4: 451-460.
7. Chzhan C. Analiz semanticheskikh komponentov Moskovskoi semanticheskoi shkoly. *Sovremennoe yazykoznanie*. 2016; № 2: 129-143.
8. Arutyunova N.D. *Predlozhenie i ego smysl*. Moskva: Nauka, 1976.
9. Apresyan Yu.D. *Izbrannye trudy*. Moskva: Yazyk russkoj kul'tury, 1995; T. 2.
10. Chzhan C. *Russkaya semantika – teoriya i issledovanie*. Pekin: Izdatel'stvo obschestvennykh nauk Kitaya, 2021.
11. Glovinskaya M.Ya. *Semanticheskie tipy vidovykh protivopostavlenij russkogo glagola*. Moskva: Nauka, 1982.
12. Paducheva E.V. *Semanticheskie issledovaniya (Semantika vremeni i vida v russkom yazyke. Semantika narrativa)*. Moskva: Shkola yazykov russkoj kul'tury, 1996.
13. Van S. *Samocentrovannyye sostavlyayushchie yazyka i ih tekstovaya interpretaciya*. Harbin: Izdatel'stvo H'eilunczyanskogo universiteta, 2019.
14. Van H. Sopostavitel'nyj analiz interpretiruyuschih i narrativnykh glagolov. *Zhurnal inostrannykh yazykov*. 2023; № 3: 8-13.
15. Pen Yu. Semanticheskaya opisatel'naya funkciya predpolozhenij. *Kitajskoe russkoyazychnoe obrazovanie*. 2021; № 4: 35-40.

Статья поступила в редакцию 16.12.24

УДК 80 + 811.161.1'27

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-506-509

Chen Sh., teacher, Xinjiang University (Urumqi, China); postgraduate, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: 136315281@qq.com

SELF-PRESENTATION OF RUSSIAN ACTORS IN THE GENRE OF INTERVIEW: VERBAL-SEMANTIC AND COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ASPECTS. The article develops ideas of the theory of self-presentation as a communicative strategy of impression management. In the center of the work is the correlation between the strategy, its inherent tactics and those communicative moves (speech techniques, linguistic means) in which the tactics are realized. Particular attention in the study is paid to the very choice of such a correlation, such a methodological approach, which assumes a deliberately wider coverage of communicative situations that realize the strategy of self-presentation. The article, following A.V. Aksenova's concept, emphasizes several key aspects of self-presentation: distancing and reduction of distance in relation to the recipient and other people; positive and negative evaluation, which actors use to convey the value attitude to their profession, their worldview; external and internal orientation of self-presentation; direct and indirect self-presentation. On the material of 320 self-presentational statements the leading tactics of Russian actors' self-presentation in the interview genre are described.

Key words: self-presentation, verbal means, communicative tactics of self-presentation, speech turn, communicative-pragmatic aspect, actors' interviews

Acknowledgments: The article was supported by the scientific research project "Research on Russian Language Tourism Text Database" funded by the Intramural Cultivation Program of Philosophy and Social Sciences of Xinjiang University in 2022 (project code: 22CPY121)

Ш. Чэн, преп., Синьцзянский университет, г. Урумчи, аспирант, Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, E-mail: 136315281@qq.com

САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ РОССИЙСКИХ АКТЕРОВ В ЖАНРЕ ИНТЕРВЬЮ: ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ И КОММУНИКАТИВНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ

В статье развиваются идеи теории самопрезентации как коммуникативной стратегии управления впечатлением. В центре работы находится соотношение стратегии, присущих ей тактик и тех коммуникативных ходов (речевых приемов, языковых средств), в которых реализуются тактики. Особое внимание в исследовании уделяется самому выбору такого соотношения, методологического подхода, где предполагается заведомо более широкий охват коммуникативных ситуаций, реализующих стратегию самопрезентации. В статье вслед за концепцией А.В. Аксеновой выделяется несколько ключевых аспектов самопрезентации: дистанцирование и сокращение дистанции по отношению к реципиенту и другим людям; позитивная и негативная оценки, которые актеры применяют для передачи ценностного отношения к своей профессии, мировоззрения; внешняя и внутренняя направленность самопрезентации; прямая и косвенная самопрезентация. На материале 320 высказываний описываются ведущие тактики самопрезентации российских актеров в жанре интервью.

Ключевые слова: самопрезентация, вербальные средства, коммуникативные тактики самопрезентации, речевой ход, коммуникативно-прагматический аспект, интервью актеров

Работа выполнена в рамках научного проекта «Исследование базы данных русскоязычных туристических текстов» при поддержке Внутривузовского проекта культивирования философии и социальных наук Синьцзянского университета в 2022 году (код проекта: 22CPY121)

Актуальность исследования определяется как его включенностью в современные лингвистические исследования, посвященные динамическим процессам в коммуникации, так и общественным запросом на моделирование эффективно-го воздействия и средств создания определенного имиджа, управление впечатлением адресата.

Целью настоящего исследования является комплексный, вербально-семантический и прагматический анализ коммуникативных тактик самопрезентации актеров в жанре интервью.

Задачи работы, способствующие достижению поставленной цели: 1) дать рабочее определение понятию «самопрезентационное высказывание», соответствующее лингвистической направленности исследования; 2) собрать языковой материал – самопрезентационные высказывания актеров в жанре интервью; 3) изучить научные публикации, в которых исследуется соотношение стратегии самопрезентации и ее тактик, и выявить оптимальный подход к изучению данных тактик; 4) установить ведущие тактики самопрезентации актеров в жанре интервью и основные языковые средства, формирующие данные тактики.

Научная новизна исследования обусловлена как самим выбором материала и аспекта исследования (ранее речь актеров в жанре интервью не становилась самостоятельным объектом анализа самопрезентации), так и уточнением соотношения стратегии самопрезентации, ее тактик в указанном жанре и выбора языковых средств.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии теории дискурса в целом и теории самопрезентации в частности за счет комплексного характера исследования и за счет углубления описания соотношения стратегии и ее тактик. Практическая значимость работы определяется возможностью использования ее результатов в практике преподавания вузовских курсов по лингвистической прагматике, жанроведению, имиджологии, теории коммуникации.

Имидж в жизни публичного человека формирует восприятие его личности как в узкой профессиональной среде, так и в целом в социуме, напрямую влияя на карьеру и благоприятное отношение окружающих.

В эпоху медиатизации интервью оказывается едва ли не единственным жанром, в котором может осуществиться неинициальная самопрезентация говорящего субъекта. Публичным личностям, таким как актеры театра и кино, интервью помогает создать нужный имидж, когда следует выразить свою точку зрения не по собственной инициативе, а по запросу общества, читателей СМИ, который «озвучивает» интервьюер-журналист в задаваемых вопросах.

Как указывает Ван Фусян, современная лингвистика, рассматривая способы эффективного выражения мысли в коммуникации, стремится обнаружить принципы, которые можно считать универсальными для различных дискурсов в сходных контекстах [1]. Такими принципами являются коммуникативные стратегии, которые реализуются через коммуникативные тактики, техники и ходы в сложных ситуативных и социальных контекстах и определяют, по мнению О.С. Иссерс, «семантический, стилистический и прагматический выбор говорящего» [2, с. 105]. Как было установлено, лексико-грамматический материал в языке – это не только абстрактные языковые единицы с семантической, грамматической и стилистической информацией, но и языковой ресурс для реализации коммуникативных целей [3; 4].

Среди коммуникативных целей в лингвистике и психологии выделяют трансакционные (передача информации и реализация речевых актов) и межличностные (передача вежливости, выражение позиции, конструирование идентичности, создание образа, управление межличностными отношениями и т. д.). Самопрезентация считается тотальной стратегией, сопровождающей любой акт коммуникации [2], коммуникативная цель самопрезентации состоит в том, чтобы «создать определенное впечатление о себе» [5, с. 11]. Лингвистический аспект самопрезентации прежде всего коснулся анализа различных ее видов, тактик и языковых средств, маркирующих те или иные тактики.

Очевидно, что создание имиджа – это не отдельный процесс, он включен в систему передачи информации. Единицей анализа в нашей работе является са-

мопрезентационное высказывание. Под высказыванием-самопрезентацией (точнее, ведущей, ядерной реализацией) мы будем понимать отрезок речи, содержащий сведения о личности и личностной сфере говорящего (профессия, семья, работа и т. д.), целью которого является создание имиджа у читателя интервью. Материалом исследования послужили 320 высказываний-самопрезентаций в дискурсе российских актеров, отобранных методом сплошной выборки из интервью в различных интернет-медиа: «Кино Mail.ru», wday.ru, «Газета.Ru», «Teatr To Go», «Кино-Театр», «КИНОАФИША».

Как указывает О.С. Иссерс, жанр интервью является эффективным способом создания имиджевых ролей [2], при этом, по Е.А. Ковригиной, макроинтенция интервьюируемого заключается в позитивном позиционировании себя [5, с. 4–5]. Анализ научных публикаций, посвященных выявлению тактик самопрезентации в жанре интервью, показал, что, во-первых, выбор тех или иных тактик в большой степени зависит от социальных характеристик говорящих и специфических задач публичной личности, реализующихся в СМИ. Так, например, осуществление стратегии самопрезентации «в интервью Татьяны Бакальчук Надежда Стрелец осуществляется с помощью тактик: обозначения «свои – чужие», комплимента, персонализации, отождествления, извинения, а также описания масштаба» [6, с. 155], а в интервью женщины-руководителя используются тактики отождествления, иллюстрации достижений, самопродвижения, самозатруднения, самопринижения [7, с. 432]. Анализ научных работ по речевой коммуникации в жанре интервью позволил выявить следующее: 1) ученые обязательно учитывают контекст в интерпретации выбранных речевых средств; 2) исследователи самопрезентации обращают внимание на прямые и косвенные способы реализации данной стратегии (см. [5] и др.); практически все авторы выделяют тактики отождествления и дистанцирования, следовательно, они реализуются чаще других.

В связи с вышесказанным нами было выдвинуто предположение, что при анализе самопрезентации в жанре интервью следует обратиться к таким подходам изучения имиджа, в которых учитываются прямые и косвенные способы языкового выражения семантики и предполагается более широкий охват коммуникативных ситуаций. Предлагаемая А.В. Аксеновой классификация тактик самопрезентации основана на анализе различных жанров, различных коммуникативных условий и включает следующие оппозиции тактик: по отношению к статусу (дистанцирование или сокращение дистанции), по знаку формируемого отношения (позитивные или негативные), по способу выражения (прямые или косвенные), по направленности (внешние или внутренние) [8, с. 109–114]. Наше исследование будет опираться на данную классификацию, предполагающую более широкий взгляд на стратегию самопрезентации. Рассмотрим указанные типы тактик на нашем материале.

1. По способу выражения (прямая или косвенная самопрезентация)

Прежде всего, стоит понимать, что самопрезентация личности (то есть представление информации о себе окружающим) может быть выражена прямо или косвенно. Ср. анализ прямых, косвенных и скрытых самоидентификаций в работе М.А. Лаппо [9]. Синтаксическими моделями прямого выражения являются следующие типы предложений: *Кто я? / Кто мы? и Какой я / Какие мы?* Например: *Я перфекционистка: стараюсь все сделать либо на отлично, либо не брать совсем* (Т. Веденеева).

В косвенных речевых актах, по определению Дж. Серля, «говорящий передает слушающему большее содержание, чем то, которое он реально сообщает, ... опираясь на общие фоновые знания, ... а также на общие способности разумного рассуждения, подразумеваемые им у слушающего» [10, с. 197]. Важно отметить, что в жанре интервью в самопрезентационных высказываниях актеров «прямая» и «косвенная» тактики резко контрастируют в количественном отношении: косвенных речевых актов в нашем корпусе – 292, прямых – 28.

В ситуации интервью коммуникативные возможности языковой личности расширены по сравнению с повседневным общением. Это связано не только с профессиональными особенностями актеров (актерам необходимо произвести хорошее впечатление на своих поклонников и получить положительные отзывы, чтобы привлечь больше фанатов и завладеть вниманием широкой аудитории), но и с естественной внутренней потребностью большинства интервьюируемых выглядеть лучше, чем они есть на самом деле, что влияет на выбор следующих языковых средств и определенных стилистических приемов.

В интервью используются общеоценочные прилагательные типа *хороший* и их синонимы с различными экспрессивными и стилистическими коннотациями: *выдающийся, любимый, мистический, удивленный, чудесный, дисциплинированный, классный* и т. д. Например: *У меня был чудесный педагог Антон Лещинский...* (А. Смирнин); *Самое главное, это – совершенно выдающийся коллектив...* (Н. Щукина). Такие прилагательные используются в косвенных речевых актах самопрезентации: говорящий положительно оценивает других и тем самым косвенно положительно оценивает самого себя.

Используется прием нанизывания глаголов, чтобы отразить нюансы поведения и/или характера участников коммуникативной ситуации. Например: *Мы на площадке что только не делали: ругались, смеялись, спорили, постоянно «подкальывали» друг друга* (Л. Ильашенко); *Мы с сыном играли в поставку, ели, пили, смотрели в окно* (Д. Спиваковский); *Я росла советской девочкой, моя мама, которая растила меня одна, работала на трех работах, поэтому пыталась заработать какую-нибудь «копеечку»* (Н. Щукина).

Сравнение и метафора – распространенное средство для косвенного выражения оценки. Например: *Всю жизнь я мечтал о театре... Это мой лучший подарок* (В. Слесивцев); *... артист – это пластилин или лишь средство для какого-то художественного замысла* (Д. Воробьев); *Театр – ... мой дом, ... школа, постоянный тренинг, позволяющий оставаться в форме* (Ф. Федотов).

Косвенные речевые акты могут создаваться с помощью стилистически окрашенной лексики (разговорных лексем, жаргонизмов): *Мне кажется, артист ловит свой определенный кайф* (Н. Павленко); *Я «чайник», я не специалист* (С. Григорьевич). Также может использоваться цитирование: *Я бы сказал словами ... Хемингуэя* (Н. Павленко); *Евгений Леонов сказал, что счастье...* (А. Батырев).

Итак, косвенная самопрезентация, включая несоответствие между интенцией и буквальным значением языковых средств, служит определенной коммуникативной задаче: передать положительную самооценку не буквально, а опосредованно, завуалированно, что соответствует этической норме «не хвалить себя».

2. По отношению к статусу (дистанцирование или сокращение дистанции)

Профессия актера предполагает особое использование статуса: с одной стороны, он должен быть «не таким, как обычный человек», чтобы вызвать интерес зрителя к своей персоне. По отношению к статусу все интервьюируемые демонстрировали тактики дистанцирования от адресата, что можно объяснить той специфической задачей, которую выполняет интервью: его берут у специалиста с целью восполнить некий пробел в знаниях и опыте. Следовательно, адресант часто подчеркивает принадлежность к определенному профессиональному сообществу. С другой стороны, поклонники также часто нуждаются в том, чтобы их любимый актер был «обычным человеком», таким же, как все другие, тогда привлекается тактика сокращения дистанции или сближения с адресатом.

Среди рассмотренных нами высказываний тактика дистанцирования в явном виде встречается 184 раза, сокращения дистанции – 85 раз. При этом отмечаются и высказывания, когда в одной его части выражается дистанцирование, в другой – сокращение дистанции, например: *У нас такая замечательная профессия, где радуешься встрече со зрителем* (А. Смирнин).

Большинство интервьюируемых используют личное местоимение «я», притяжательное местоимение «мой», когда применяют тактику дистанцирования, чтобы отделить себя от других людей, подчеркнуть свою уникальность, например: *Я играю ... роль ангела, но она для меня невероятно ценная* (Ф. Федотов); *Зритель меня ... такой не видел* (С. Иванова).

При использовании тактики сокращения дистанции интервьюируемые часто используют языковые средства с семантикой общности, чтобы стать ближе к читателю. Например: *... воспоминания о нем у меня, ... я думаю, и у всех* (А. Князева); *... любой ребенок в школе проходит...* (М. Хлебников).

Особую роль в реализации избранной говорящим коммуникативной тактики играют местоимения «мы», «наш». В зависимости от контекста слово «мы» может использоваться как средство дистанцирования от других людей / от читателей, сокращения дистанции с другими людьми / с читателем. Так, в контекстах *Несмотря на пробки, мы каждый день ездим на работу* (Д. Спиваковский); *Педагог говорил нам, наш театр ... для нас не менее важен; наша профессия – марафонская* (Ф. Федотов) местоимения «мы», «наш» акцентируют актерскую самоидентификацию интервьюируемого. В то же время, подчеркивая принадлежность к конкретной группе – актерскому сообществу, говорящий дистанцируется от других людей и от читателя. В рамках данной тактики может использоваться и местоимение «я»: *Как говорили мои педагоги, и я с ними абсолютно согласен...* (Ф. Федотов); *Меня очень многому могут научить неизвестные артисты...* (Н. Щукина). Интервьюируемые в данном случае обычно приводят конкретные примеры, соглашаясь с чужими мнениями.

Но местоимение «мы» также может «приблизить» к себе читателя. Например: *Мы живем в век...* (А. Смирнин); *Дети ... складывают из кубиков дома, в которых мы все живем, собирают ... машинки, в которых мы все ездим* (А. Князева); *Мы бесконечно стоим в каких-то очередях за дефицитом. Не понимая, что реальным дефицитом стали тепло, поступки, внимание* (М. Аверин). Это риторическое «мы» сокращает психологическую дистанцию, создает ощущение, что читатель и актер являются частью большей общности (страна, человечество и др.).

3. По знаку формируемого отношения (тактики позитивной или негативной оценки).

В самопрезентационных высказываниях мы выделяем «позитивные» и «негативные» оценки. Интервьюируемые рассказывают о себе (работа, семья, хобби, отношение к миру и т. д.), транслируя различные типы оценок с целью создать определенный имидж у читателей. Установлено, что по знаку формируемого отношения позитивная оценка абсолютно превосходит прочие по численности. Так, среди всех высказываний было выявлено 195 позитивных, 87 нейтральных и 38 негативных оценок.

Положительная оценка отражает ценности интервьюируемых: *Мы привлекаем к работе серьезных специалистов, ... стали квалифицированными педагогами; Вы знаете, учеба и студенчество – всегда самое счастливое время ...; Мне посчастливилось ... сняться в двух детских картинах*. Мы

видим, что положительно оцениваются серьезный, квалифицированный педагог, деликатный, врожденно интеллигентный человек, учеба и студенчество как счастливое время, съемка в детском фильме как счастье и ответственность и т. п. Интересно, что в нашем корпусе все высказывания, в которых встречаются фразеологические единицы, используют тактику позитивной оценки: *Но я пошел по стопам дедушки...* (Т. Веденева); *Я точно понял: зря мы думаем, что жизнь огромная и все нам сойдет с рук* (М. Аверин).

Интервьюируемые используют тактику негативной оценки, выражая неодобрительное отношение к заведомо негативным явлениям, при описании антиценностей: *Мы живем в век, когда происходит много зла, люди перестали верить в добро, в чудо, во взаимовыручку, в помощь* (А. Смирнин). Коммуникативная цель таких высказываний – сформировать у читателей положительный образ интервьюируемого через демонстрацию отрицательного отношения к негативным общественным явлениям.

В отдельных высказываниях отмечается передача собственно негативной информации в рамках тактики негативной оценки, которая служит цели создания образа честного, искреннего человека. Н.Д. Арутюнова определяет искренность как правдивость эмоций, возникающих при речевом общении, когда «на первый план выходят как человеческие, так и оценочные качества» [11, с. 589]. Чаше всего данные качества ассоциируются с перцептивными или эмоциональными состояниями и проявлениями, сопровождающими высказывание: «...можно искренне обидеться, удивиться, рассердиться, растеряться, смутиться» [там же, с. 600]. Поэтому, когда человек смело говорит о своих недостатках и промахах, о своих страхах и опасениях, есть основания полагать, что его эмоции и чувства настоящие. В нашем корпусе встречаются такие примеры: *Мне очень тяжело плакать* (М. Хлебников); *Я снимался, но не могу сказать, что очень активно* (Ю. Стоянов); *Например, я часто бываю несдержанным и резким* (Д. Спиваковский). Смелость «негативной» самопрезентации выражает переживание своей уникальности как актера и как человека.

4. По направленности (тактики внешней или внутренней направленности)

Ранее мы установили, что деление тактик самопрезентации на внешние и внутренние связано с направленностью описания на объективные и наблюдаемые элементы действительности (статус, роль в кино, выражение лица и пр.) или на внутренние, ментальные, субъективные (переживание, отношение, позиция, общеоценочное значение кого-чего-либо). При этом внутреннюю самопрезентацию можно разделить на описание собственно субъектной сферы (самооценка, описание своих целей и планов, своего мировоззрения и ценностей, деятельности) и интерсубъектной сферы (отношения с другими людьми – родственниками, коллегами) [12, с. 63].

В анализируемых высказываниях тактика внутренней самопрезентации представлена в большинстве случаев – в 206, внешней – только в 71, в остальных высказываниях вектор направленности был выражен нечетко.

Интересно, что некоторые интервьюируемые выбирают только одну тактику в своей самопрезентации. Например, все 20 самопрезентационных высказываний, встречающихся в интервью А. Батырева, относятся к внутренней самопрезентации: *Все люди разные, и мы будем приспосабливаться к каждому* (А. Батырев) и др.

Большинство интервьюируемых-актеров выбирают обе тактики. Так, самопрезентация Н. Щукиной при использовании тактики внешней направленности

касается только статуса (*училась в Щукинском училище...; в Москву меня перевезла мама...; я гуляла по Москве, пела с друзьями под гитару...*), а при использовании «внутренней» – еще и мировоззрения, отношения к чему-либо (*учеба и студенчество – всегда самое счастливое время...; Я верю в Бога и в то, что Там все знают; Мои любимые партнеры – это артисты театра «Ленком»!*), а также самооценки (*Еще педагоги боялись моего напора...; Я снималась, но не могу сказать, что очень активно...; Я могу сказать, что самые лучшие качества моего характера появились...*). Так рисуется объемный образ: успешная артистка, которая предана своей актерской карьере, обладает сильным характером и желанием профессионально выразить себя. Эта коммуникативная особенность связана как с личным стилем речи интервьюируемой, так и с темой, о которой идет речь в данный момент.

При формировании внутренней направленности самопрезентации характерно использование наиболее выразительных, ярких стилистических средств и риторических приемов. Так, в анализируемых контекстах встречаются фразеологизмы: *Но я пошел по стопам дедушки...* (Т. Веденева); сравнения: *Всю жизнь я мечтал о театре, ... Это мой лучший подарок* (В. Семенович); метафоры: *Я занимаюсь не работой, а человеческими отношениями. Для меня это скорее захватывающее времяпровождение* (И. Скляр); цитирование и культурные реминисценции: *...взяли за основу фразу Самуила Яковлевича – «Учитесь мудрости у детей»* (А. Князева); а также средства книжного стиля: *Я – дитя СССР, я все это застал* (А. Смирнин).

В результате проведенного исследования определено понятие «самопрезентационное высказывание», соответствующее лингвистическим задачам исследования, и собрано 320 таких высказываний из текстов интервью с актерами. Анализ научных публикаций позволил установить, что оптимальным подходом к выявлению тактик самопрезентации является модель А.В. Аксеновой, которая выходит за пределы конкретной коммуникативной задачи интервьюируемого. Ценность выбранного нами подхода заключается в том, что он дает возможность лингвистам выявлять как общие закономерности самопрезентационной деятельности, так и различия, обусловленные типом интервью и особенностями языковой личности говорящего.

Анализ нашего материала показал, что ведущими тактиками самопрезентации российских актеров в жанре интервью являются тактика косвенной самопрезентации; тактика дистанцирования (идентификация с профессиональной деятельностью актера); вектор позитивного оценивания любых объектов; тактика внутренней направленности самопрезентации (при описании собственно субъектной и интерсубъектной сфер). Основными языковыми средствами выступают оценочная лексика, стилистически окрашенная лексика, цитирование (косвенная самопрезентация); местоимения «я», «мы», «мой», «наш» в контексте описания профессии актера (тактика дистанцирования); реализация объектов оценки, описание чувств и эмоций, в том числе негативных – как средство передачи искренности интервьюируемого, что в русской лингвокультуре оценивается позитивно (позитивная оценка); метафоры, сравнения, фразеологизмы и другие типичные выразительные средства (тактика внутренней направленности самопрезентации).

Перспективой применяемого подхода при описании тактик самопрезентации может стать анализ самопрезентационных высказываний в других жанрах или – шире – при исследовании смежных явлений (самооценки, самоидентификации и др.).

Библиографический список

1. Ван Ф. *Антология языковых исследований*. Пекин: Издательство высшего образования, 2006.
2. Иссерс О.С. *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
3. Чэнь С. Исследования идентичности с точки зрения прагматики – ключевые вопросы и основные пути. *Современный иностранный язык*. 2014; 5: 50–61.
4. Чэнь С., Цзинь И. Понятия, типы и дискурсивные практики построения имиджа. *Теория и практика преподавания иностранных языков*. 2022; 3: 34–45.
5. Ковригина Е.А. *Коммуникативная стратегия самопрезентации в дискурсе интернет-интервью*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Кемерово, 2010.
6. Назарова Д.Л. Реализация стратегии самопрезентации в имиджевом дискурсе на материале интервью. *Казанская наука*. 2022; № 12: 154–156.
7. Назарова Д.Л., Самсонова М.В. Речевая стратегия самопрезентации в формировании имиджа женщины-руководителя (на материале интервью). *Казанская наука*. 2023; № 11: 430–432.
8. Аксенова А.В. Стратегия самопрезентации как средство формирования имиджа в разных видах дискурса. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2013; № 15: 109–114.
9. Лаппо М.А. Самоидентификация: прямое, косвенное эксплицитное и косвенное имплицитное описание идентичности говорящим субъектом. *Вестник Томского государственного университета*. 2013; № 372: 28–32.
10. Серль Дж.Р. Косвенные речевые акты. *Новое в зарубежной лингвистике*. Москва: Издательство «Прогресс», 1986; Выпуск 17: 195–222.
11. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1998.
12. Чэнь Ш. Тактики самопрезентации в речевом поведении китайских и российских актеров (на материале интервью в гляцевых журналах). *Молодая филология – 2022 (по материалам исследований молодых ученых)*: сборник научных трудов: в 2 ч. Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2022; Ч. 2: 60–66.

References

1. Van F. *Antologiya yazykovykh issledovaniy*. Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2006.
2. Issers O.S. *Kommunikativnye strategii i takтики russkoj rechi*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
3. Ch'en S. Issledovaniya identichnosti s tochki zreniya pragmatiki – klyuchevye voprosy i osnovnye puti. *Covremennyy inostrannyj yazyk*. 2014; 5: 50–61.
4. Ch'en S., Czin' I. Ponyatiya, tipy i diskursivnye praktiki postroeniya imidzha. *Teoriya i praktika prepodavaniya inostrannykh yazykov*. 2022; 3: 34–45.
5. Kovrigina E.A. *Kommunikativnaya strategiya samoprezentatsii v diskurse internet-interv'yu*. Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kemerovo, 2010.
6. Nazarova D.L. Realizatsiya strategii samoprezentatsii v imidzhevom diskurse na materiale interv'yu. *Kazanskaya nauka*. 2022; № 12: 154–156.
7. Nazarova D.L., Samsonova M.V. Rechevaya strategiya samoprezentatsii v formirovani imidzha zhenshchiny-rukovoditelya (na materiale interv'yu). *Kazanskaya nauka*. 2023; № 11: 430–432.

8. Aksenova A.V. Strategiya samoprezentatsii kak sredstvo formirovaniya imidzha v raznyh vidah diskursa. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoy lingvistiki*. 2013; № 15: 109-114.
9. Lappo M.A. Samoidentifikatsiya: pryamoe, kosvennoe i eksplitsitnoe i kosvennoe implicitnoe opisanie identichnosti govoryaschim sub'ektom. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 372: 28-32.
10. Serl' Dzh.R. Kosvennye rechevye akty. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. Moskva: Izdatel'stvo «Progress», 1986; Vypusk 17: 195-222.
11. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1998.
12. Ch'en' Sh. Taktiki samoprezentatsii v rechevom povedenii kitajskih i rossijskih akterov (na materiale interv'yu v glyancevyh zhurnalakh). *Molodaya filologiya – 2022 (po materialam issledovaniy molodykh uchenykh)*: sbornik nauchnykh trudov: v 2 ch. Novosibirsk: Novosibirskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022; Ch. 2: 60-66.

Статья поступила в редакцию 04.12.24

УДК 811.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-509-512

Andreeva E.Yu., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: KATERINA88557@yandex.ru

Anufrieva A.A., student, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia),
E-mail: Anufrieva.a@mail.ru

LINGUOSTYLISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH SONG LYRICS. The study focuses on examining the stylistic and linguistic characteristics of English song lyrics. The research material comprises texts of English songs chosen based on their popularity, as reflected in online ratings. The primary objective is to explore various musical genres and analyze the distinctive language features present in song lyrics. To achieve this, the authors addressed the following tasks: 1) identifying the most prevalent musical genres; 2) analyzing song lyrics to highlight the most commonly used linguostylistic elements. The research methods include a questionnaire survey and a philological analysis of the lyrics. The novelty of the study lies in its dual approach: it not only examines linguostylistic features and grammatical inaccuracies in song lyrics but also surveys contemporary teenagers to identify current trends and popular genres in the music scene. Future research directions include exploring the specifics of translating modern English-language songs into Russian and vice versa.

Key words: mass culture, modern music, music genres, song lyrics, linguostylistic features, expressiveness, Russian-speaking performers

Е.Ю. Андреева, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва,
E-mail: KATERINA88557@yandex.ru

А.А. Ануфриева, студентка, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: Anufrieva.a@mail.ru

ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕН

Данное исследование посвящено анализу стилистических и языковых характеристик текстов песен на английском языке. Основу материала составили тексты популярных англоязычных песен, отобранных по результатам их присутствия в онлайн-рейтингах. Главная задача исследования заключалась в изучении основных музыкальных жанров и выявлении характерных языковых особенностей, встречающихся в текстах песен. В рамках работы были поставлены следующие задачи: 1) определить самые популярные музыкальные жанры; 2) провести анализ текстов песен и выделить наиболее употребляемые лингвостилистические приемы, нарушающие языковые нормы. Для реализации целей использовались такие методы, как анкетирование и филологический анализ. Уникальность исследования заключается в сочетании двух подходов – изучение языковых особенностей и грамматических ошибок в текстах песен и проведение опроса подростков для выявления современных тенденций и жанров, популярных в музыкальной индустрии. Перспективы дальнейшего исследования включают изучение специфики перевода современных англоязычных песен на русский язык и обратно.

Ключевые слова: массовая культура, современная музыка, музыкальные жанры, тексты песен, лингвостилистические особенности, экспрессивность, русскоязычные исполнители

The dominance of the English language in the global music industry is undeniable in today's world. Music has become one of the most significant tools for popularizing English in modern society. The choice of this study's topic stems from the limited scholarly attention given to the linguistic characteristics of contemporary mass culture achievements on one hand, and the immense interest of today's teenagers in various musical genres on the other.

The scientific relevance of this research lies in identifying the most popular modern music genres and examining the language of the songs, whether English or Russian. The primary aim of the study is to investigate the linguostylistic features of English song lyrics. The scientific novelty of this research lies in linking the genre-specific traits of modern songs with their linguistic characteristics and popularity among today's youth.

This paper sets out several key objectives: 1) to determine the most widespread musical genres, and 2) to analyze song lyrics to identify the most commonly used linguostylistic techniques. The theoretical significance of the research lies in providing deeper insights into the linguistic and stylistic aspects of modern English-language songs. The practical value of this work is that its findings can be applied in teaching English, translating songs between Russian and English, and even in the process of songwriting in English.

1. The contemporary music genres (overview)

There is a wide variety of musical genres in the modern world. Music genres are different types of musical works that have developed in a particular life setting [1]. According to the Pro Musician Hub statistics, nowadays the major genres of music which belong to the culture of English-speaking countries are:

1. Rock music – a common name for a number of popular music trends. There are several rock styles that can be classified in the following way: 1) original styles (Metal, Punk rock, Rock 'n' Roll); 2) mixed styles (Dark rock, (heavy) Metal, Jazz rock, Rap rock, Punk rock); 3) cross-styles (Christian rock, Acoustic rock, Alternative rock) [2].

2. Hip-hop music is rhythmic recitation, usually read to a melody with a heavy beat. Rap is considered one of the basic and most popular elements of the hip hop genre. Among the subgenres of rap, we can list Alternative Rap, Old School Rap,

Southern Rap, Underground Rap, Pop-Rap, Political Rap, Party Rap, Jazz Rap; Hardcore Rap, Gangsta Rap, Dirty Rap, British Rap, Break Beat, Urban Hip-Hop, Comedy Rap, Down Beats, East Coast Rap, Reggae and so on [3].

3. Pop music – a type of modern mass culture (in a broad sense) [4]. More precisely, an independent musical genre, the main features of which are simplicity and memorability of lyrics, simple melody, reliance on vocals and rhythm with rather little attention to instrumentation. In the centre of pop music there is a song consisting of lyrics about personal feelings, emotions, inner passions [4]. Among the subtypes of Pop music, Disco, so-called 'Light music', Dance-pop, Electro-pop and Eurodance are very popular.

4. Jazz – a musical art that emerged in the early 20th century in the United States as a result of the synthesis of African and European cultures [5]. Modern varieties of jazz music are World Jazz, Jazz-Rap, Jazz-rock, Latin Jazz, Electro-jazz, Electro-jazz and Cool Jazz.

5. Blues (– 'blue devils') is an integral part of jazz, a genre of music that became widespread in the 1920s influenced by African American culture ('work song' and 'spirituals') [6]. Popular blues varieties today include Country blues, Harp blues, Texas blues, Electric blues, West Side blues, West Coast blues, Delta blues, Chicago blues, British blues.

2. Stylistic and linguistic features of contemporary English songs

To make a song more expressive, its authors often mix various styles and use different expressive means of language within them. The branch of linguistics that studies styles and the use of various linguostylistic devices is called stylistics [7]. The imagery of song lyrics is usually a unique product of the author's individual creativity [8].

In our research, we have analyzed over 30 lyrics of contemporary English songs of various genres. It was revealed that the language style of the vast majority of contemporary music compositions is conversational. In this regard, we can distinguish the general stylistic and linguistic features characteristic of these texts:

1. Missed endings in words (the last sounds are 'swallowed'), which is also characteristic of fast spoken English speech: *wit'* ← with; *talkin'* ← talking; *singin'* ← singing; *smokin'* ← smoking; *cryin'* ← crying; *walkin'* ← walking; *missin'* ← missing.

Table 1

1. Which songs do you prefer to listen to?	
a. Russian songs	b. Foreign songs
2. Which song lyrics do you like most of all?	
a. Russian lyrics	
b. English lyrics	
c. Lyrics in other foreign languages	
3. What style of music do you listen to most often? (You can tick no more than 3 items)	
a) pop	
b) rock	
c) rap	
d) jazz	
e) blues	
f) beat	
g) soul	
h) reggae	
4. In a song in English, what is important to me is/are:	
a) lyrics	
b) melody	
c) both lyrics and melody	

2. Numerous contractions – shortened forms of different words that appear in the fast flow of speech: *Wanna forgive you/ Wanna forgive you, you want...* (instead of 'I want to forgive you'); *D'ya wanna...* (instead of 'do you want'); *You gotta make your mind up right now...* (instead of 'you have got to make your mind up right now'); *Whatcha gonna do?* (instead of 'What are you going to do?').

3. Violation of grammatical standards which is expressed through the following:
1) excessive grammatical tense indication: *I didn't knew...* (instead of 'I didn't know').

2) double negation: *Ain't no sunshine when she's gone...* (instead of 'There's no sunshine when she's gone'); *I can't get no sleep...* (instead of 'I can't get sleep'); *Got nothing to hide no more...* (instead of 'Got nothing to hide anymore').

3) use of incorrect grammatical forms of pronouns: *Between you and I* (instead of 'Between you and me'); *If you have any questions, see Mr Jones or myself* (instead of '...see Mr Jones or me'); *There is something for we Americans* (instead of 'There is something for us Americans').

4) skipped pronouns at the beginning of sentences: *Must a man walk down...* (instead of 'How must a man walk down'); *Left its seeds while I was sleeping...* (instead of 'It left its seeds while I was sleeping'); *Been a hard day's night...* (instead of 'It's been a hard day's night'); *Been so long since I've seen your face...* (instead of 'It's been so long since I've seen your face'); *Born sick, but I love it...* (instead of 'I was born sick, but I love it').

5) irregular verb forms in conditional sentences: *If I would have known you were coming, I would have baked a cake...* (instead of 'If I had known'); *If I was a boy...* (instead of 'If I were a boy'); *I wish this would be over now...* (instead of 'I wish this were over now'); *I would fly you to the moon and back if you'll be my baby...* (instead of 'I would fly you to the moon and back if you were my baby').

6) boost of the adjective degrees of comparison using the irregular forms: *I'm restless can't you see I try my bestest* (instead of 'best'); *The most loneliest day of my life* (instead of 'the loneliest'); *I believe the grass is more greener on the other side* (instead of 'much greener').

7) violation of subject and predicate agreement: *What we need are more pots and pans...* (instead of 'What we need is more pots and pans'); *She's got a ticket to ride and she don't care...* (instead of 'She's got a ticket to ride and she doesn't care').

8) use of unnecessary 'excessive' words, for instance, prepositions or negative particles, where they are not usually placed or needed: *I didn't know it was that long of a walk...* (instead of 'I didn't know it was that long a walk'); *Tell me why it ain't nothing but a heartache, tell me why it ain't nothing but a mistake...* (instead of 'Tell me why it's a heartache, tell me why it's a mistake').

9) using inversion: *Hello, it's me. I was wondering if after all these years you'd like to meet...* (instead of 'I was wondering if you'd like to meet after all these years').

10) repetitions: *I'm gonna swing from the chandelier, from the chandelier...* (instead of 'I'm gonna swing from the chandelier').

To sum everything up, idioms, slang, inversion, incorrect grammatical forms can pose some difficulties for understanding songs in terms of their direct meaning. On the other hand, using abbreviations and contractions, omitting pronouns, altering grammar create smoother rhythms and fit melodic phrasing. It helps to maintain the meter without adding some extra syllables, for example. More than that, all these features give lyrics a more conversational, informal tone making a singer become closer to his audience. Extra words maintain the flow of music, reinforcing emotional impact which makes a song memorable. While some words may seem excessive in a literal sense, they often contribute to the artistic or emotional intent of the song. Removing these words can make the lyrics more concise while retaining the deeper meaning.

3. The most popular genres of contemporary music in Russia and their linguostylistic features

In today's world, English-language song lyrics are often regarded as a key to attracting public interest and a significant contributor to commercial success [9]. Accessing information about musical artists, genres, articles, reviews, scholarly and popular analyses of modern music trends, online glossaries of music-related terminology and slang, concert footage, interviews, and English song lyrics has become effortless thanks to the widespread use of social media. In this regard, we put forward a hypothesis about the popularity of English-language songs among Russian teenagers. To bolster the hypothesis, a questionnaire survey was conducted among 15–19-year-old teenagers living in the town of Satka, Chelyabinsk region. They were asked to answer the questions of the following questionnaire:

A total of 21 people were interviewed. The analysis of the survey results showed:

1) 6 people prefer to listen to Russian songs, 15 people prefer foreign performers.

2) 6 people listen to songs in Russian, while 11 people prefer songs in English and 4 people prefer songs in other foreign languages.

3) The most popular styles in music are pop (9 people), rap (11 people) and rock (9 people).

4) 13 people mentioned the importance of lyrics and melody when listening to songs, 2 people mentioned the importance of lyrics, and only 6 people from the survey wrote that they are interested only in melody.

Conclusions: 71% of respondents prefer to listen to songs of foreign singers (diagram 1), 52% listen to songs in English (diagram 2), 71% of respondents pay attention to lyrics when listening to songs (diagram 3), the most popular music styles are pop, rock and rap.

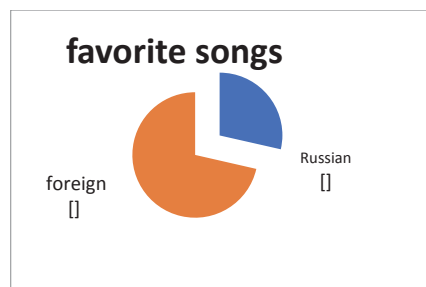


Diagram 1

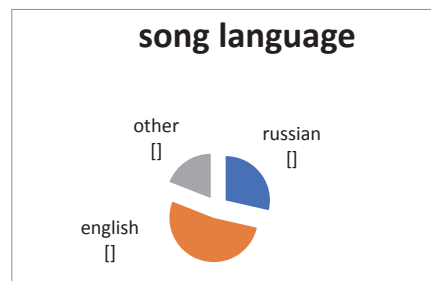


Diagram 2

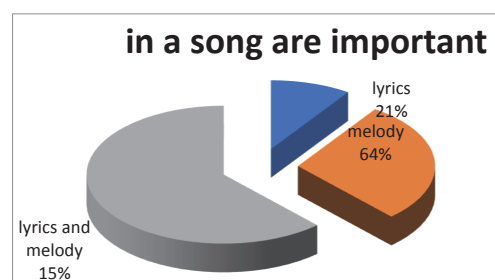


Diagram 3

In recent years, a notable number of contemporary Russian music bands across various genres have opted to use English as the primary language for their song lyrics. Examples include Leonid & Friends (Rock), Shortparis (Electronic, Avant-pop, Art Punk), Molchat Doma (Post-punk, Synth-pop), Pompeya (Indie Pop, New Wave), Cheese People (Indie Pop, Dance-punk), Motorama (Post-punk, Indie Rock), Tarakany! (Punk Rock), T.A.T.U. (Pop), and Biting Elbows (Indie Rock), among others. These bands often justify their choice of English by citing its prestige and the opportunities it provides to reach international audiences beyond Russia.

This research focuses on analyzing the lyrics of modern English-language songs to determine how well they align with the stylistic conventions of their respective mu-

Table 2

Rock			
Name of the performer and song	Disturbed – The Sound Of Silence	The Lumineers – Ophelia	Black veil Brides – Rebel Love song
1. Skipped endings	<i>creepin'</i> = creeping, <i>sleepin'</i> = sleeping, <i>hearin'</i> = hearing, <i>talkin'</i> = talking		<i>burnin'</i> – burning <i>runnin'</i> – running
2. Contractions	'cause = because <i>neath</i> – underneath	<i>gotta</i> = got to	<i>gonna</i> = going to
3. 'Bad' grammar	<i>said I</i> (instead of 'I said', inversion); <i>Silence like a cancer grows</i> (instead of 'Silence grows like a cancer' – inversion); <i>But my words like silent raindrops fell</i> (instead of 'But my words fell like silent raindrops' – inversion)	<i>can't feel no</i> (instead of 'can't feel any' – double negation); <i>don't feel nothing</i> (instead of 'don't feel anything' – double negation); <i>can't feel nothing</i> (instead of 'can't feel anything' – double negation)	<i>Never gonna change my mind</i> (skipping personal pronoun 'I' at the beginning of the phrase)
4. Slang and idiomatic expressions	<i>planted in my brain</i> <i>naked light</i> <i>the neon god</i>	<i>been on my mind</i> <i>he's on top</i>	<i>on my mind</i> <i>a passion crime</i> <i>start living for today</i> <i>leave it all behind</i> <i>do or die</i> <i>hold on tight</i>
Pop			
Name of the performer and song	Jax Jones – You don't know me (feat RAYE)	AYN & Taylor Swift – I Don't wanna live forever	Anne-Marie + Sean Paul – Rockabye
1. Skipped endings	<i>killin'm</i> = killing, <i>flashin'</i> = flashing, <i>crampin'</i> = cramping, <i>passin'</i> = passing, <i>askin'</i> = asking	<i>hopin'</i> = hoping, <i>something</i> = something, <i>nothin'</i> = nothing, <i>callin'</i> = calling	<i>Doin'</i> = doing, <i>nothin'</i> = nothing, <i>everythin'</i> = everything
2. Contractions	<i>I'ma</i> = I am going to, <i>S'why</i> = so why, <i>wanna</i> = want to, <i>'em</i> = them	<i>I'ma</i> = I'm going to, <i>wanna</i> = want to, <i>'cause</i> = because, <i>'em</i> = them	<i>Gonna</i> = going to, <i>nuh</i> = no, <i>gotta</i> = got to, <i>ain't</i> = isn't
3. 'Bad' grammar	<i>You here for long?</i> (instead of 'Are you here for long?' – inversion)	<i>Been sitting</i> (instead of 'I've been sitting' – omitting personal pronoun); <i>No point hoping</i> (instead of 'There is no point in hoping' – omitting 'there is' and the preposition)	<i>Without no fear</i> (instead of 'without any fear' – double negation); <i>He don't know</i> (instead of 'he doesn't know' – wrong number)
4. Slang and idiomatic expressions	<i>homie</i> <i>time is money</i> <i>step back</i> <i>chit-chat</i> <i>hold your tongue</i> <i>say a damn thing</i> <i>throw shapes</i> <i>feelin' on track</i>	<i>eyes wide open</i> <i>thing stuck in my mind</i> <i>dodged a bullet</i>	<i>bond of creation</i> <i>facing the hard life</i> <i>never set tear</i> <i>the paps' disappear</i> <i>fit a jear</i>
Rap and R-n-B			
Name of the performer and song	Sage the Gemini – Now and Later	Major Lazer Run Up (feat PARTYNEXTDOOR & Nicki Minaj)	Rag N Bone Man – Human
1. Skipped endings	<i>playin'</i> = playing, <i>actin'</i> = acting, <i>feelin'</i> = feeling, <i>losin'</i> = losing	<i>somethin'</i> = something, <i>gettin'</i> = getting, <i>lovin'</i> = loving, <i>bein'</i> = being	<i>Thinkin'</i> = Thinking, <i>makin'</i> = making, <i>lookin'</i> = looking
2. Contractions	<i>ya</i> = your, <i>I'mma</i> = I'm going to, <i>C'mon</i> = come on, <i>ain't</i> = am not, <i>tryna</i> = trying to, <i>'cause</i> = because	<i>'til</i> = until, <i>ain't</i> = isn't, <i>gotta</i> = got to, <i>gon'</i> = going to, <i>I'ma</i> = I'm going to, <i>'cause</i> = because, <i>ya</i> = your, <i>'em</i> = them, <i>tryna</i> = trying to	<i>cos</i> = because, <i>'em</i> = them.
3. 'Bad' grammar	<i>You got</i> (instead of 'You've got' – skipped 'have'); <i>I don't mean no harm</i> (instead of 'I don't mean any harm' – double negation)	<i>you was</i> (instead of 'you were'); <i>used to bein'</i> (instead of 'used to be'); <i>dollars is</i> (instead of 'dollars are'); <i>mama your accountant</i> (instead of 'mama is your accountant'); <i>Don't Griselda</i> (instead of 'Doesn't Griselda'); <i>Most of these dudes is</i> (instead of 'most of these dudes are'); <i>He call</i> (instead of 'He calls'); <i>he know</i> (instead of 'he knows')	<i>Got no way to prove it</i> (instead of 'I've got no way to prove it' – skipped personal pronoun); <i>some people got the real problems</i> (instead of 'some people have got the real problems'); <i>some people out of luck</i> (instead of 'some people are out of luck')
4. Slang and idiomatic expressions	<i>cookie</i> <i>Uncle Lucius</i> <i>Sage from State Farm</i> <i>sweet tooth</i> <i>grab your problems by the neck</i> <i>he's over-selling</i>	<i>you pushed me like a big button</i> <i>Things are gettin' sticky</i> <i>I'm stuck</i> <i>hit my phone</i> <i>a big kill</i> <i>dudes</i>	<i>put your blame on me</i> <i>out of luck</i> <i>Lord heavens above</i>

sical genres. To achieve this, the stylistic characteristics of songs by English-speaking artists across different genres—pop, rock, and rap—were examined. These genres were identified as the most popular through a survey conducted among Russian teenagers. The selection of songs was based on the UK song charts from February 2024, as well as rankings of the most popular English-language rock songs from 2023–2024. A total of 30 songs were analyzed, with 10 songs representing each genre. The findings of the analysis are as follows:

1. In rock songs such stylistic features as omission of endings (*creepin'* = creeping, *sleepin'* = sleeping, *hearin'* = hearing), abbreviations ('cause = because, 'neath =

underneath), grammatical errors, the most popular of which are double negation (*can't feel no*), change of word order in sentences (*said I*) and omission of auxiliary verbs (*I got, you got*). Idioms and slang are used (*planted in my brain, naked light, the neon god*).

2. The most common stylistic peculiarities in pop song lyrics are: omission of endings (*killin'* = killing, *flashin'* = flashing, *crampin'* = cramping), abbreviations (*I'ma* = I'm going to, *wanna* = want to, 'cause = because, 'em = them), grammar mistakes (*without no fear*), omitting of pronouns at the beginning of the sentence (*Been sitting*), violations of agreement between the subject and predicate (*He don't know*). A frequent

phenomenon is the use of idioms and slang (*homie, time is money, chit-chat, hold your tongue, say a damn thing*).

3. The greatest number of linguistic and stylistic features was revealed in the lyrics of rap and R'n'b songs. The most frequent ones were: omission of endings (*play-in* = playing, *actin* = acting, *feelin* = feeling, *losin* = losing), various abbreviations (*gotta* = got to, *gon'* = going to, *I'ma* = I'm going to, *'cause* = because, *ya* = your, *'em* = them, *tryna* = trying to), violation of grammatical norms, for example, double negation (*I don't mean no harm*), omission of the auxiliary verb (*I got, he got*), violations of agreement between the subject and predicate (*most of these dudes is, he call, he know, money are*), absence of the personal pronoun at the beginning of the sentence (*Got no way to prove it*). These songs use a very large number of idioms, expressions and slang (*Cookie, Uncle Lucius, Sage from State Farm, sweet tooth, grab your problems by the neck*).

The following table reveals some of the most significant features of English song lyrics:

Next, we analyzed several songs in English written by authors or a team of authors for whom English is not their native language. The songs are 'You are the only one' (singer Sergey Lazarev), 'A million voices' (singer Polina Gagarina), 'What If' (singer Dina Garipova). The analysis of the songs showed that:

1. No omissions of endings are used in the lyrics of the songs.
2. Abbreviations (*'cause, gonna*) are used very rarely.
3. English grammar norms are not violated.

4. Idioms and fixed expressions are used (*beating drum, on the edge, stop the alarms, bury our guns*).

The songs in English written for Russian-speaking performers by non-native English speakers are not characterized by stylistic and linguistic features of English-language songs, or they occur in small quantities. From this we can conclude that Russian songwriters are more careful to check the grammar of the lyrics in order to

sound more correct and also to avoid ambiguities. Moreover, English slang is not so familiar to the Russian-speaking audience that it can be used frequently.

Conclusion

This study focused on examining the stylistic and linguistic characteristics of English-language songs across various musical genres and styles. Throughout the research, the stated objectives were met, and the outlined tasks were successfully completed. Specifically, the primary types and genres of music were explored, the distinctive linguistic features of songs in different English styles were analyzed, and the most prevalent musical genres of English-language songs were identified. Furthermore, the study highlighted the stylistic and linguistic traits of songs in English across different genres and summarized the most frequently employed stylistic devices found in the lyrics.

The research **confirmed the hypothesis** that modern English songs possess unique stylistic and linguistic characteristics that set them apart from songs written in English for Russian-speaking performers (commonly referred to as "Russian English").

It was observed that English-language songs created by non-native speakers for Russian artists lack many of the stylistic and linguistic nuances typical of native English songs, or such features are present only to a limited extent. Additionally, a **questionnaire revealed** that modern teenagers show a strong preference for listening to songs in English, with the lyrics (and their features) playing a significant role in their appeal.

The theoretical importance of this research lies in its potential applications in English language learning and teaching. **The practical relevance** consists in the fact that the conclusions made in the article can help while translating songs from Russian into English, and even in crafting English-language song lyrics. **The prospect of further research** in this area may be connected with the study of individual features of song lyrics belonging to specific authors and performers of certain genres. This article **may be of interest to** researchers of English stylistics, translators, and English teachers.

Библиографический список

1. Шорникова М. *Музыка, её формы и жанры*. Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 2011.
2. Цилинко А.П., Чекалин И.В. Рок как явление мировой музыкальной культуры. *Культура, искусство, образование в информационном пространстве третьего тысячелетия: проблемы и перспективы*. 2015: 134–144.
3. Williams J. *The Cambridge Companion to Hip Hop*. Cambridge University Press, 2015.
4. Куртов М. Поподичея. Опыт темотологического прочтения поп-музыки. *Логос. Философско-литературный журнал*. 2016; № 4 (13): 95–118.
5. Лисицын Р.И. Жанровые особенности джаза. *Время науки*. 2015; №2: 20–23.
6. Гончарова Е.А., Задорожная М.В. Блюз как основа джазовой музыки. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2022; № 61: 114–120.
7. Задорнова В.Я. *Стилистика английского языка*. Методические указания. Москва: Издательство МГУ, 1986.
8. Konurbaev M.E., Andreeva E.Yu., Smachtin E.S. A Comparative Analysis of Emotional-Expressive Potential of Oriental Allegorical Writing. *International Journal of Arabic-English Studies*. 2024; Vol. 24, № 1: 383–400.
9. Плотницкий Ю.Е. Англоязычный песенный дискурс как компонент культуры. *Прагматические и социокультурные аспекты лингвистики и методики*: сборник статей. Самара, 2002: 54–58.
10. Алешинская Е.В. Современные англоязычные музыкальные композиции как социолингвистическое явление и их использование для повышения интереса студентов к изучению английского языка. *Литера*. 2014; № 3: 148–165.

References

1. Shornikova M. *Muzika, ee formy i zhanry*. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo «Feniks», 2011.
2. Cilinko A.P., Chekalin I.V. Rok kak yavlenie mirovoj muzykal'noj kul'tury. *Kul'tura, iskusstvo, obrazovanie v informacionnom prostranstve tret'ego tysyacheletiya: problemy i perspektivy*. 2015: 134-144.
3. Williams J. *The Cambridge Companion to Hip Hop*. Cambridge University Press, 2015.
4. Kurtov M. Popodiceya. Opyt tehnologicheskogo prochteniya pop-muzyki. *Logos. Filosofsko-literaturnyj zhurnal*. 2016; № 4 (13): 95-118.
5. Lisitsyn R.I. Zhanrovyje osobennosti dzhaza. *Vremya nauki*. 2015; №2: 20-23.
6. Goncharova E.A., Zadorozhnaya M.V. Blyuz kak osnova dzhazovoj muzyki. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2022; № 61: 114-120.
7. Zadornova V.Ya. *Stilistika anglijskogo yazyka*. Metodicheskie ukazaniya. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1986.
8. Konurbaev M.E., Andreeva E.Yu., Smachtin E.S. A Comparative Analysis of Emotional-Expressive Potential of Oriental Allegorical Writing. *International Journal of Arabic-English Studies*. 2024; Vol. 24, № 1: 383-400.
9. Plotnickij Yu.E. Angloyazychnyj pesennyj diskurs kak komponent kul'tury. *Pragmaticheskie i sociokul'turnye aspekty lingvistiki i metodiki*: sbornik statej. Samara, 2002: 54-58.
10. Aleshinskaya E.V. Sovremennye angloyazychnye muzykal'nye kompozicii kak sociolingvisticheskoe yavlenie i ih ispol'zovanie dlya povysheniya interesa studentov k izucheniyu anglijskogo yazyka. *Litera*. 2014; № 3: 148-165.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-512-517

Anisimov V.E., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: anisimov.vladislav.95@mail.ru

HIERARCHY OF FILM DISCOURSE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FILM RELEASE SYSTEM (ON THE MATERIAL OF THE FRENCH FILM DISCOURSE). The article raises a problem of determining a film discourse hierarchy within the framework of the film release system based on the understanding of discourse as a semiotic space using the example of the French film discourse. The research material includes French films from the period 1954–2024, their small-format texts (film title, synopsis, slogan, poster, trailer) and polydiscursive units of cinema and other types of discourse. The author identifies stages of the film release system: pre-release, release and post-release stages, each of which has its own set of relevant elements. The film release system is characterized by a linear hierarchy, where, based on the criterion of the appearance of each release stage elements, the first level is assigned to the pre-release stage, the second to the release stage and the third to the post-release stage. Within each of hierarchy levels, the researcher identifies sublevels, consisting of elements of a specific stage according to the criterion of the functioning of the film precedent phenomena in each element.

Key words: film discourse, French film discourse, film release system, hierarchy

В.Е. Анисимов, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: anisimov.vladislav.95@mail.ru

ИЕРАРХИЯ КИНОДИСКУРСА В РАМКАХ СИСТЕМЫ ПРОКАТА КИНОФИЛЬМА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО КИНОДИСКУРСА)

В статье рассматривается проблема определения иерархии кинодискурса в рамках системы проката кинофильма на примере французского кинодискурса. В данном случае кинодискурс понимается нами как особое семиотическое пространство, обладающее этноспецифическими и прагматическими особенностями репрезентации. Материалом исследования послужили французские кинофильмы 1954–2024 гг., их малоформатные тексты (кинозаголовки, синопсис, слоган, постер, трейлер) и полидискурсивные единицы кино- и других типов дискурса. Автором выявлены этапы реализации системы проката кинофильма: предпрокатный, прокатный и постпрокатный, каждый из которых обладает свойственной ему совокупностью элементов. Система проката кинофильма отличается линейной иерархией, где на основании критерия появления в прокате элементов каждого из этапов первый уровень отведен предпрокатному этапу, второй – прокатному этапу и третий – постпрокатному этапу. Внутри каждого из уровней иерархии выделены подуровни, состоящие из элементов конкретного этапа согласно критерию функционирования в них прецедентных феноменов кинофильма.

Ключевые слова: кинодискурс, французский кинодискурс, система проката кинофильма, иерархия

Рассмотрение дискурса с позиции семиотики, где он «выступает как одна из моделирующих систем, как когнитивная структура, стремящаяся к автономии» (Красина, 2004, с. 7), позволяет определить изучаемый феномен как самостоятельное семиотическое пространство, состоящее из элементов, находящихся в упорядоченных отношениях друг с другом. В этой связи встает вопрос об иерархической организации дискурса как семиотического пространства.

Целью данной работы является выявление и описание иерархии кинодискурса в рамках системы проката кинофильма.

Достижению вышеуказанной цели способствовало решение следующих задач: уточнение формата коммуникации между адресантом и адресатом кинодискурса; определение и описание этапов системы проката кинофильма; установление частного случая указанной системы для фестивального кинофильма; выявление особенностей иерархии кинодискурса сквозь призму системы проката кинофильма.

Актуальность проводимого исследования заключается в анализе кинодискурса как иерархической системы с точки зрения ее репрезентации от проката кинофильма. Научная новизна обусловлена созданием модели иерархии кинодискурса в рамках системы проката кинофильма. Теоретическая значимость статьи заключается в теоретическом обосновании систематизации элементов кинодискурса в рамках системы проката кинофильма. Практическая значимость исследования состоит в возможности использования его результатов в процессе подготовки теоретических и практических курсов по дискурс-анализу для студентов филологических специальностей.

Материалом исследования послужили 300 полноформатных (собственно кинофильм) и 600 малоформатных текстов французского кинодискурса периода 1954–2024 гг. В качестве дополнительного эмпирического материала были использованы единицы иных типов дискурсов – интернет-, медиа-, публицистический – содержащие элементы кинофильмов. Исследование было проведено с применением общетеоретических методов обобщения, синтеза, индукции и дедукции для выявления и описания иерархии кинодискурса в рамках системы проката кинофильма; методов сплошной выборки для отбора кинофильмов и направленной выборки для малоформатных текстов кинодискурса и текстов иных дискурсов, содержащих элементы кинофильма; методов контент- и дискурс-анализа в части анализа отобранного материала в рамках системы проката кинофильма в семиотическом пространстве кинодискурса.

Этапы проката кинофильма

Для рассмотрения иерархии кинодискурса с точки зрения проката кинофильма целесообразным является определение этапов проката. Кинофильм, определяемый как «динамический процесс представления зрителем авторского сообщения, оформленного в виде аудиовизуального текста, состоящего из взаимосвязанных текстов подчиненного уровня, образованных средствами различных невербальных и вербальных кодов» [1, с. 14], представляет собой форму реализации [2] и одновременно продукт кинодискурса. Основой для создания кинофильма выступает кинотекст [3]. Отличительной особенностью кинофильма от других произведений искусства является его множественный, функционально-дифференцированный автор: режиссер и члены его команды, актеры, продюсер, исполнительный директор, редактор, сценарист, костюмер, композитор и др. [4; 5; 6]. В случае с локализованным в прокате другой стране кинофильмом в коллективное авторство также правомерно включить переводчика и иных локализаторов, принимающих участие в «доставке» кинофильма зрителю, например представителей прокатной компании [7]. Отметим, что коллективное авторство вслед за кинофильмом присуще и кинодискурсу. Другой особенностью кинодискурса и кинофильма является его социокультурно-неоднородный адресат, обладающий личностной множественностью и удаленностью от объекта восприятия – кинофильма [3]. Современный коллективный реципиент кинодискурса представляет собой группу людей, которые объединены общими социально-демографическими характеристиками. Продукт киноиндустрии – кинофильм – создается для определенной «целевой аудитории», составляющей «ядро зрительской аудитории» произведений конкретного жанра, а в случае с многосерийными кинофильмами или так называемой «кинофраншизой» [8] – поклонников определенной киноистории и/или персонажей. Таким образом, зритель кинофильма, как и его автор, является «коллективным». Роль зрителя в кинодискурсе не сводится к простому восприятию информации, зритель является активным участником, в

том числе создания смысла кинопроизведения: «содержание информации всегда доступно для интерпретации [зрителем]» (... the active audience implies that the audience is always an active participant and that media content is always open to interpretation) [6, с. 46]). Подобная трактовка зрителя как активного участника смыслопорождения и «соавтора» соотносится с концепцией «диалогизма» М.М. Бахтина, согласно которой адресат формирует собственное мнение относительно произведения и дополняет прочитанное своими переживаниями и соображениями [9]. Авторы кинофильма, в свою очередь, вынуждены прислушиваться к пожеланиям целевой аудитории для обеспечения высоких сборов кинофильма в прокате (прагматическая функция). Среди особенностей коммуникации между коллективным автором и коллективным зрителем кинофильма исследователи выделяют «отсроченный диалог» и возможность неоднократного ознакомления с произведением путем его множественного просмотра [1; 2]. На наш взгляд, представляется возможным уточнить коммуникацию коллективного автора с коллективным зрителем, расширив ее до коммуникации на различных этапах функционирования кинофильма и иных элементов кинодискурса.

На основе проведенного исследования мы считаем правомерным выделить три этапа функционирования кинофильма с точки зрения его выхода в прокат: *предпрокатный*, *прокатный* и *постпрокатный*. Поскольку каждый из приведенных этапов тесным образом связан с представлением кинофильма как продукта зрителю, правомерным является их объединение в общую систему.

Предпрокатный этап функционирования кинофильма представляет собой этап, предвещающий появление произведения на экранах кинотеатров. На предпрокатном этапе зритель кинофильма является потенциальным, что обуславливает основную цель данного этапа – знакомство потенциального зрителя как представителя целевой аудитории с кинофильмом, выходящим в прокат. Основными элементами кинодискурса, функционирующими в рамках предпрокатного этапа, являются малоформатные тексты – кинозаголовки, синопсис, слоган, постер и трейлер кинофильма, выступающие в качестве рекламных элементов кинопроизведения. По своим характеристикам и основным свойствам они представляют собой функционально-прагматические единицы кинотекста [3; 10], в основную задачу которых входит привлечение к просмотру конкретного кинофильма как можно большего числа зрителей. Дополнительными элементами предпрокатного этапа могут являться пресс-релиз, интервью с актерами и анонсы в печатной прессе и так называемых «новых медиа», режиссер – выпуск сувенирной продукции, которые также относятся к рекламной кампании кинофильма. Выпуск сувенирной продукции является типичным в основном для многосерийных кинофильмов и кинофраншиз, представители целевой аудитории которых уже знакомы с основными персонажами произведения, а продажа атрибутики, связанной с кинофильмом, в свою очередь, является коммерчески выгодной. Перечисленные элементы являются так называемыми полидискурсивными единицами, относящимися к двум и более дискурсам и обладающим формой реализации дискурса А и прецедентным содержанием дискурса В [11]. Например, анонс в печатной прессе является полидискурсивной единицей медиа- и кинодискурсов, который имеет форму медиадискурса и прецедентное содержание кинодискурса. Подчеркнем, что на современном этапе развития общества элементы предпросмотрового этапа кинофильма в качестве рекламы произведения могут функционировать как в самих кинотеатрах, так и по телевидению, в сети Интернет и в реальной жизни (например, на рекламных плакатах). В качестве примера элементов предпрокатного этапа приведем рекламную кампанию кинофильма *Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?* (2022, дословный перевод – «Чем же мы все прогневили Бога?», российская локализация – «Самая безумная свадьба 3») в сети Интернет. На одном из самых популярных французских интернет-сайтов, посвященных кинематографу, – Allociné – представлены все малоформатные тексты кинодискурса предпрокатного этапа: кинозаголовок, синопсис, слоган, постер, трейлер. Дополнительно на сайте присутствует интервью с исполняющими женские роли актрисами *Le Bon Dieu 3: on a rencontré les filles Verneuil* («Прогневившие Бога 3: мы побеседовали с дочерьми Верней») [12]. В сети Интернет также фигурирует подробный пресс-релиз кинофильма на сайте организации Unifrance [13], отвечающей за продвижение французского кино за пределами Франции. В нем указана вся информация о кинофильме: дата выхода, продолжительность, информация о дистрибьюторской компании, актеры, режиссер и его команда, синопсис и серия интервью с режиссером Филиппом де Шовроном, сценаристом Ги Лораном

и исполняющими главные роли актерами Кристианом Клавье и Шанталю Лоби. В качестве изобразительных элементов в пресс-релизе фигурирует постер кинофильма с изображенным на нем слоганом и основными персонажами киноистории. Выходу фильма в прокат также предшествовала кампания в прессе, например критические статьи в основной французской периодике, среди которых газеты *Le Parisien* и *Le Figaro* [14; 15], появившиеся за несколько дней до премьеры, а также отзывы на трейлер кинофильма на видеохостинге Youtube, например отзыв *RÉACTION TRAILER – Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu* пользователя Alexinéphile [16].

Предпрокатный этап начинается с момента объявления выхода кинофильма на экраны или объявления о начале производства (процесса съемок) кинофильма и длится до непосредственного выхода произведения на экраны кинотеатров.

Вторым этапом функционирования кинофильма является *прокатный* – этап демонстрации кинофильма в кинотеатре, целью которого выступает представление продукта зрителю. Основной единицей рассматриваемого этапа выступает кинофильм. К дополнительным элементам относятся все рекламные элементы кинодискурса, функционировавшие на предпрокатном этапе, и ряд новых полидискурсивных единиц, связанных с характеристикой кинофильма: кинорецензии, интервью с актерами и создателями кинофильма, обзоры кинофильма в сети Интернет, его обсуждение в прессе и в Интернете, в том числе посредством комментариев пользователей в социальных сетях и на специализированных интернет-сайтах. В качестве иллюстрации новых элементов прокатного этапа кинофильма приведем различный рода рецензии на кинофильм *Les Intouchables* (2011, дословный перевод – «Неприкасаемые», российская локализация – «1 + 1»). Так, в газете *La Presse* по итогам проката кинофильма во Франции и в преддверии мировой премьеры за пределами страны вышла статья *Intouchables: au coeur d'un phénomène* [17], где проведен разбор причин успеха киноленты. В свою очередь, еще во время проката кинофильма во Франции зрителю предлагается интервью его с актерами Франсуа Клузе и Омаром Си и режиссерами Оливье Накашем и Эриком [18]. На кинофильм вышло множество обзоров на видеохостинге Youtube, в том числе видео *Intouchables: réactions du public – Le Figaro* [19] канала *Le Figaro* с отзывами зрителей, уже посмотревшими кинофильм, снятое спустя две недели после выхода ленты в прокат. На интернет-сайте *Allociné.fr* зрители оставили свыше 7 000 комментариев, посвященных кинофильму, из которых около 1000 пришлось на период 2011–2012 гг., т. е. годы официальной премьеры кинопроизведения во Франции и мире.

Постпрокатный этап кинофильма, в свою очередь, является этапом, следующим за окончанием демонстрации кинофильма в кинотеатрах и началом распространения кинофильма и отрывков из него на интернет-площадках, телевизионных каналах и посредством выпуска DVD-продукции. Подчеркнем, что под постпрокатным этапом мы подразумеваем именно последующее распространение кинопродукции после окончания проката фильма в кинотеатрах, а не одновременный выход в прокат кинофильма на стриминговых сервисах и в онлайн-кинотеатрах. В качестве основной задачи данного этапа правомерно выделить распространение кинофильма и связанной с ним продукции для дальнейшего, в том числе повторного, привлечения зрителей к просмотру кинопроизведения. Постпрокатный этап характеризуется также появлением полидискурсивных единиц, принадлежащих кинодискурсу как синтетическому виду дискурса [11]: субвидеомы «шортс», «рилс» и «клип», фан-сообщества и фанфики, создание игр по мотивам кинофильма. Так, субвидеомы «шортс», «рилс» и «клип» представляют собой новый тип короткометражных видеофрагментов и выступают в качестве коммуникативных полимодальных прагматически-ориентированных элементов дискурса социальных сетей, которые принадлежат одновременно дискурсу социальных сетей, кино- и интернет-дискурсу. Данные элементы выполняют привлекательную, демонстрационную, развлекательную и информационную функции (подробнее о термине «субвидео» и основных характеристиках типов субвидео см. [20]). Субвидео «шортс» включает в себя цельный сюжетный отрывок из полнометражного или короткометражного кинофильма, сериала или мультипликационного фильма. К субвидео французского кинодискурса нами относятся как короткоформатные видеофрагменты на французском языке, так и содержащие элементы французских кинофильмах на других языках. В качестве примера субвидеомы шортс приведем короткометражный видеофрагмент со сценой из американской комедии, вышедшей в прокат во Франции, *L'autre Zoey* (2023, оригинальное название *The Other Zoey*, российская локализация – «Другая Зои») на канале Amazon Prime Video France [21]. Согласно завязке сюжета, капитан футбольной команды Зак попадает в аварию и теряет память, после чего начинает принимать за свою подругу Зою другую девушку, преуспевающую отличницу, которую также зовут Зои. Та, в свою очередь, планирует во всем признаться Заку, но неожиданно начинает испытывать романтические чувства к его кузену Майлзу. Сцена в шортс представляет собой встречу двух Зои, настоящей подруги Зака и той, которую он считает таковой, где второй приходится рассказать правду. Сцена обладает ярко выраженным прагматическим эффектом, поскольку сразу представляет зрителю развязку сюжета и вызывает у потенциального зрителя желание ознакомиться с предысторией данного эпизода, реализовав привлекательную и прагматическую функции. Данный эффект, в свою очередь, усиливается малоформатным комментарием – *Heureusement qu'on m'a jamais confondu avec quelqu'un d'autre...* («К счастью, меня никогда не путали с кем-то другим...»), од-

новременно выполняющим роль названия короткометражного видеофрагмента, и может побудить зрителя к просмотру самого кинофильма.

Субвидео «рилс», в свою очередь, представляет собой короткометражный видеофрагмент, в котором автор в монологической форме делится с аудиторией происходящими в его жизни событиями или своим личным мнением по определенному вопросу. Так, в рилс блогер может рассказывать о просмотренных им фильмах и давать им оценку, а также использовать элементы киноиндустрии, в том числе сцены из фильмов, для иллюстрации сказанного. В качестве примера субвидеомы «рилс» приведем короткометражный видеофрагмент *Les films que j'ai vu en DECEMBRE que tu pourras voir en JANVIER* («Фильмы, которые я посмотрела в ДЕКАБРЕ [и] которые ты сможешь посмотреть в ЯНВАРЕ», *орфография автора сохранена* – В.А.) пользователя *Lala_cinéma* [22], где автор описывает кинофильмы, вышедшие в прокат во Франции, которые она посмотрела в декабре. В приведенном примере автор использует такие элементы кинодискурса, как кинозаголовки и постер рассматриваемых им кинофильмов.

Субвидео «клип» отличается от шортс и рилс своей информационной направленностью: автор клипа может использовать элементы кинодискурса, в частности кадры из кинофильма, его название, постер и др., для описания произведения, интересных фактов о его производстве и выражения своего мнения. В подобном случае субвидео «клип» имеет сходство с обзором кинофильма, однако обладает более короткометражным форматом (от 60 до 90 секунд). Примером клипа может служить короткометражный видеофрагмент *Le récit manquant de CHIEN de Beethoven sauve Noël* («Недостающий рассказ о СОБАКЕ Бетховене, который спасает Рождество») на ютуб-канале *La Suite de Trop* [23]. Клип представляет собой обзор на американский кинофильм *Beethoven sauve Noël* (2011, оригинальное название «Beethoven's Christmas Adventure», российская локализация – «Рождественское приключение Бетховена»), вышедший во французском прокате. В нем автором кратко передается сюжет кинофильма с комментарием каждого из озвучиваемых положений. Как и шортс, субвидеомы «рилс» и «клип» также обладают прагматическим потенциалом: ознакомившись с ними, зритель может принять решение о просмотре кинофильма. Однако основными функциями всех трех типов субвидео, в отличие от рекламных элементов кинодискурса предпрокатного и прокатного этапов, являются развлекательная, аттрактивная, демонстрационная и информационная, а не прагматическая.

Важным элементом постпрокатного этапа являются фан-сообщества, представляющие собой группы поклонников того или иного кинофильма или серии кинофильмов (кинофраншизы), выдающихся актеров, режиссеров и других представителей киноиндустрии. Примером фан-сообщества французского многосерийного кинофильма про Астерикса и Обеликса является *Le village Astérix* [24], насчитывающее свыше 2 000 пользователей. По мотивам данных кинофильмов также создано несколько видеоигр [25]. По кинофильмам, сериалам и мультипликационным фильмам создаются произведения сетевой литературы – фанфики, представляющие собой малоформатные литературные произведения, главными героями которых являются персонажи вышеперечисленных продуктов киноиндустрии. Например, популярными фанфиками является серия произведений, посвященных французскому мультипликационному фильму *Un monstre à Paris* (2011, российская локализация – «Монстр в Париже») на крупнейшем сообществе фан-литературы *fanfiction.net* [26]. Большинство фанфиков данной серии написаны на английском языке, что отражает тенденцию к глобализации кинематографа. Наибольшей популярностью у франкоязычных авторов сетевых произведений пользуется кинофильм французского производства *Le Visiteur du Futur*, по мотивам которого создано свыше 15 фанфиков [27].

Для постпрокатного этапа также характерно появление сувенирной продукции по мотивам кинофильма или продолжение ее распространения среди зрительской аудитории в случае, если это происходило на предпрокатном и прокатном этапах. Для особо популярных кинофильмов, ставших культовыми, на постпрокатном этапе могут функционировать дополнительные элементы, такие как репортаж о съемках кинофильма, аналитические статьи, посвященные юбилею выхода кинофильма на экраны.

Отметим, что указанные этапы выделяются нами для кинофильмов, выходящих в прокат в стране-производителе. В странах последующего проката данные этапы могут иметь иную последовательность.

Отдельно выделим единицы кинодискурса, сопровождающие кинофильм на всех этапах, – кинозаголовки и кинопостеры. На предпрокатном этапе данные единицы являются частью рекламной кампании кинофильма, причем кинозаголовок выступает, в том числе, в качестве функционально значимого элемента кинопостера [10]. В рамках прокатного этапа кинозаголовки в основном функционируют в самом кинофильме; кинопостер, в свою очередь, продолжает выполнять рекламную функцию для зрителей, еще не посмотревших фильм. На постпрокатном этапе кинозаголовки присутствуют в подавляющем большинстве единиц: название кинофильма присутствует в его обсуждении в прессе и сети Интернет; фан-группы и фанфики в своих названиях содержат прямое или косвенное упоминание заголовка кинофильма (-ов), по мотивам которых они созданы; субвидеомы «шортс», «рилс» и «клип» также могут включать в себя название кинофильма. Функционирование кинопостера на постпрокатном этапе ограничивается его размещением на специализированных интернет-сайтах, в том числе стриминговых сервисах, посвященных кинематографу в целом или конкретному кинофильму в частности, а также расположением на обложке DVD-продукции.

Частным случаем проката кинофильма являются фестивальные кинофильмы, обладающие рядом особенностей. Как правило, премьерный показ фестивальных фильмов осуществляется в рамках определенного кинофестиваля. В таком случае стандартный предпрокатный этап, соответствующий произведениям массового кино, отсутствует и сводится к краткому информированию аудитории кинофестиваля о фильме, который будет показан в рамках предстоящего события. В случае успеха кинофильма и последующего его проката в кинотеатрах для массовой аудитории в качестве элемента прокатного этапа также присутствует информация о наградах или участии кинофильма в фестивале. Подобная информация может фигурировать на постере кинофильма, а также в его пресс-релизе и синопсисе. Таким образом, единственным элементом стандартного предпрокатного этапа кинофильма для фестивального фильма остается ряд его рекламных элементов, одни из которых носят обязательный характер – кинозаголовок и постер кинофильма, а другие – трейлер и слоган – факультативный, а также информация о кинопроизведении на сайте и в официальных буклетах фестиваля. В качестве примера приведем французский кинофильм *Antoinette dans les Cévennes* (2020, дословный перевод «Антуанетта в Севенах», российская локализация – «Ослик, любовник и я»), отобранном для показа на международном Каннском кинофестивале. Информация об участии кинофильма в фестивале размещена на официальном сайте Каннского кинофестиваля [28], а эмблема фестиваля, свидетельствующая об участии в нем указанного кинофильма, помещена на постер и в трейлер кинофильма [29]. Предпрокатный и прокатный этапы кинофильма для массовой аудитории в данном случае будут реализованы одновременно. Иные описанные нами элементы проката кинофильма будут совпадать с аналогичными для массового кино.

Особенности иерархии кинодискурса сквозь призму системы проката кинофильма

Выделенные этапы проката кинофильма (предпрокатный, прокатный, постпрокатный) позволяют выявить особенности иерархии кинодискурса в рамках данной системы. В качестве основных критериев для установления иерархии в данном случае будет выступать *очередность выхода элементов кинодискурса в прокат и степень функционирования в элементах кинодискурса прецедентных феноменов кинофильма*. Первый критерий в основном применяется нами для определения положения в иерархии самих этапов системы проката кинофильма, во время как второй – при определении иерархии элементов каждого из выделенных этапов между собой.

Второй критерий нуждается в пояснении: под прецедентным феноменом кинофильма мы понимаем его составные части, выступающие в качестве идентификаторов для массового зрителя в мировом или национальном масштабе, способствующие узнаваемости произведения и способные вызвать в нем эмоциональный отклик. Мы разделяем широкую трактовку прецедентных феноменов, предложенную И.В. Захаренко, В.В. Красных, Д.Б. Гудковым и Д.В. Багаевой, которые относят к числу прецедентных феноменов прецедентные имена, прецедентные ситуации и прецедентные высказывания [30]. Прецедентные феномены кинофильма возможно подразделить на принадлежащие реальному миру или элементам реального мира – имена актеров, режиссера, продюсера, исторических личностей и героев литературных произведений, вокруг которых построен сюжет, названия произведений иных дискурсов, например, художественного при экранизации литературных произведений и др. и искусственно созданные, которые относятся к виртуальному пространству кинофильма – кинозаголовок, имена персонажей произведения и различные прецедентные детали, выполняющие роль апелляции к другому кинофильму (так называемые пасхалки или отсылки). К прецедентным феноменам виртуального пространства кинофильма также возможно отнести сюжетную линию самого кинопроизведения.

С учетом стандартного появления кинофильма в прокате в стране-производителе рассматриваемая иерархия будет иметь линейный вид, где первый уровень отведен предпрокатному этапу, второй – прокатному, третий – постпрокатному.

Согласно представленной модели иерархии кинодискурса, в рамках системы проката кинофильма этапы выхода кинофильма в прокат являются равнозначными, тогда как элементы каждого из этапов могут быть разделены по уровню значимости в зависимости от степени функционирования в них прецедентных феноменов кинофильма. Полученные результаты представлены на рис. 1.

Первый тип иерархии будет относиться к предпрокатному этапу ввиду появления его элементов на самой ранней стадии представления кинофильма потенциальному зрителю с рекламной целью. Предпрокатный этап, в свою очередь, состоит из трех подуровней. Внутри предпрокатного этапа наиболее иерархически высокое положение отводится кинозаголовку, который сам по себе является прецедентным феноменом кинофильма, именую [31] и выступая в качестве значимой семантико-семиотической доминанты произведения [32] и во многом определяя его популярность у зрителей [33].

Следующий подуровень иерархии внутри предпрокатного этапа будут занимать иные функционально-прагматические единицы кинотекста – синопсис, слоган, постер и трейлер кинофильма, также являющиеся рекламными элементами кинофильма и, соответственно, кинодискурса. Ко второму подуровню иерархии предпрокатного этапа также относится пресс-релиз фильма. Каждый из приведенных элементов находится в тесной связи с кинопроизведением. Синопсис и трейлер в текстовой и вербально-визуальной форме передают завязку сюжета:

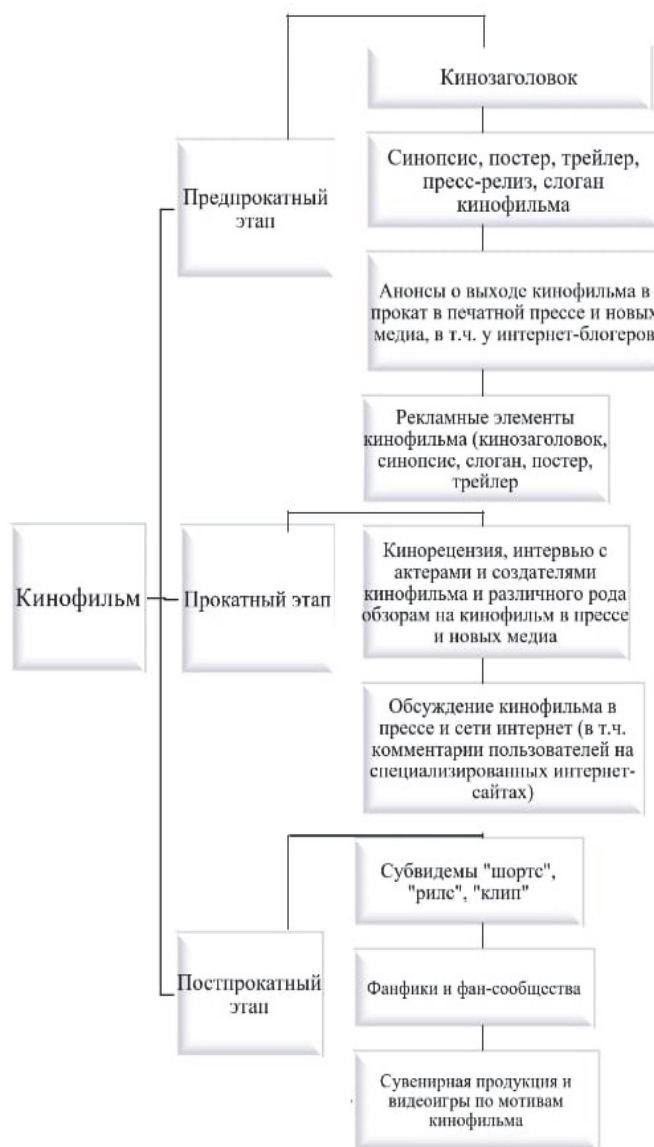


Рис. 1. Иерархия кинодискурса в рамках системы проката кинофильма

в синопсисе, как правило, упоминаются имена персонажей, режиссера кинофильма; трейлер, в свою очередь, включает в себя, помимо завязки сюжета, кадры с персонажами кинофильма, упоминание кинозаголовка, режиссера, исполняющих главные роли актеров. Кинопостер включает в себя такие прецедентные феномены кинофильма, как кинозаголовок, имена актеров, режиссера и его команды, а также изображение персонажей произведения. К прецедентным феноменам кинофильма, функционирующим в пресс-релизе, относятся кинозаголовок и имена всех актеров и команды режиссера, участвовавших в создании произведения. Наименьшая степень функционирования прецедентных феноменов наблюдается в слогане кинофильма, который тем не менее может включать в себя апелляцию и прямую или косвенную отсылку к кинозаголовку или сюжету кинопроизведения.

Низший подуровень иерархии занимают дополнительные элементы предпрокатного этапа – анонсы в печатной прессе и новых медиа, в том числе у интернет-блогеров. Данные элементы публикуются, как правило, уже после выхода рассмотренных выше рекламных элементов кинофильма, но обладают достаточным количеством прецедентных феноменов: в обоих случаях наблюдается упоминание авторами анонсов названия кинофильма, имен актеров, режиссера и персонажей киноистории.

Вторым элементом иерархии системы проката кинофильма является прокатный этап, логично следующий за предпрокатным, в связи с выходом кинофильма на экраны. Прокатный этап также подразделяется на три подуровня: наиболее высокий подуровень здесь будет отведен продолжающим свое функционирование рекламным элементам кинофильма – кинозаголовку, синопсису, слогану, постеру и трейлеру кинофильма. Их доминирование в рамках иерархии прокатного этапа обусловлено большей насыщенностью прецедентными феноменами. Следующий за ним подуровень иерархии внутри прокатного этапа отводится кинорецензии, интервью с актерами и создателями кинофильма и различного рода обзорам на кинофильм в прессе и новых медиа (в первую очередь

блогеров). Данные элементы прокатного этапа в основном включают в себя следующие прецедентные феномены кинофильма: кинозаголовок, имена актеров, режиссера и его команды, кадры с персонажами кинофильма. На заключительном подуровне иерархии прокатного этапа будут находиться элементы, содержащие обсуждение кинофильма в прессе и сети Интернет: интервью с кинокритиками и комментарии пользователей на специализированных интернет-сайтах, посвященных кинематографу, а также в социальных сетях. Приведенные элементы отличаются меньшей по сравнению с элементами двух предыдущих подуровней иерархии степенью функционирования прецедентных феноменов, что обуславливает их нахождение на третьем подуровне иерархии прокатного этапа.

Третий уровень иерархии системы проката кинофильма занимает постпрокатный этап, появление элементов которого происходит уже, как правило, после окончания или на завершающем этапе проката фильма в кинотеатрах. Как и рассмотренные выше предпрокатный и прокатный этапы, постпрокатный этап подразделяется на три подуровня иерархии, верхний из которых отводится субвидам «шортс», «рилс» и «клип», где в качестве прецедентных феноменов кинофильма выступают оригинальные фрагменты произведения. На следующем уровне располагаются фанфики и фан-сообщества, в которых присутствуют такие прецедентные феномены кинотекста, как кинозаголовок и персонажи киноистории. Подчеркнем, что фанфик также может содержать измененный сюжет оригинального кинопроизведения. Последний уровень отводится сувенирной продукции и играм по мотивам кинофильма, в которых в качестве основных прецедентных феноменов функционируют персонажи произведения и различные прецедентные высказывания персонажей. Кроме того, в видеоиграх может повторяться сюжет кинопроизведения.

Таким образом, иерархия кинодискурса в рамках системы проката кинофильма представляет собой линейную иерархическую структуру, состоящую из трех основных уровней, выделяемых на основе очередности выхода элементов кинодискурса в прокат и степени функционирования в элементах кинодискурса прецедентных феноменов кинофильма. Каждый из уровней иерархии иллюстрируют последовательность этапов проката кинофильма и, в свою очередь, подразделяется на три подуровня, состоящих из элементов конкретного этапа проката кинофильма.

Проведенный анализ позволил определить и описать этапы системы проката кинофильма и установить иерархию кинодискурса в рамках данной системы. В ходе исследования выявлены три основных этапа системы проката кинофильма – предпрокатный, прокатный и постпрокатный, каждый из которых включает в себя определенные элементы, принадлежащие семиотическому пространству кинодискурса или полидискурсивные единицы, включающие в свой состав элементы кинотекста. Указанные этапы отличаются строгой последовательностью, основанной на появлении самого кинофильма в прокате страны-производителя. Частным случаем системы проката кинофильма являются фестивальные фильмы, особенностью которых является функционирование иных элементов предпрокатного этапа в связи с премьерой кинофильма в рамках кинофестиваля. При последующем прокате фестивального кинофильма для массового зрителя его предпрокатный и прокатный этапы будут совпадать, что не исключает функционирования всех элементов стандартного предпрокатного этапа массового кино, в том числе рекламные элементы кинофильма (кинозаголовки, синопсис, слоган, постер, трейлер).

Этапы системы проката кинофильма находятся друг с другом в иерархических отношениях. Основными критериями для определения иерархической последовательности этапов проката кинофильма и их элементов в рамках данной системы являются очередность выхода элементов кинодискурса в прокат и степень функционирования в них прецедентных феноменов кинотекста. Выявленная иерархия является линейной и состоит из трех основных равнозначных уровней, каждый из которых представляет собой определенный этап проката кинофильма – предпрокатный, прокатный и постпрокатный. Каждый из выделенных уровней включает в себя три находящихся в иерархических отношениях подуровня, в рамках которых упорядочены элементы конкретного проката кинофильма в соответствии с функционированием в них прецедентных феноменов самого кинофильма.

Поставленная в работе цель и обусловленные ей задачи достигнуты полностью. Дальнейшее уточнение элементов этапов системы проката кинофильма и иерархии данной системы, а также рассмотрение иерархии элементов проката отдельно взятого кинофильма составляют перспективу дальнейшего исследования.

Библиографический список

1. Корячкина А.В. *Англоязычный художественный кинодискурс и потенциал его интерпретативно-коммуникативного перевода*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2017.
2. Зарецкая А.Н. *Особенности реализации подтекста в кинодискурсе*. Челябинск: Абрис, 2012.
3. Анисимов В.Е. *Интертекстуальные параметры малоформатных текстов французского кинодискурса*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2021.
4. Слышкин Г.Г., Ефремова М.А. *Кинотекст: опыт лингвокультурологического анализа*. Москва: Водолей Publishers, 2004.
5. Назмудинова С.С. Пути достижения гармонического перевода в кинодискурсе. *Вестник Челябинского государственного университета*. Серия: Искусствоведение. 2007; № 22 (100): 86–91.
6. Babel C. *The linguistic construction of character relations in TV drama: Doing friendship in Sex and the City*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultäten der Universität des Saarlandes. Saarbrücken: Universität des Saarlandes, 2006.
7. Анисимов В.Е. Кинозаголовок, синопсис и слоган кинофильма как функционально-прагматические единицы кинотекста (на материале современного французского кинодискурса). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2020; № 13 (1): 240–245. DOI 10.30853/filnauki.2020.1.48.
8. Романчук Л.А., Дябина В.Н. Способы, принципы и механизмы создания кинофильма. *Universum: филология и искусствоведение*. 2023; № 9 (111): 4–12. DOI 10.32743/UniPhil.2023.111.9.15941
9. Бахтин М.М. *Эстетика словесного творчества*. Москва: Искусство, 1979.
10. Анисимов В.Е. Структурно-прагматические особенности постера кинофильма (на материале французского кинодискурса). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; № 17 (1): 184–192. DOI 10.30853/phil20240027
11. Анисимов В.Е. Внешняя иерархия французского кинодискурса. *Дискурс профессиональной коммуникации*. 2024; № 6 (4): 34–64. DOI 10.24833/2687-0126-2024-6-4-34-64
12. *Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?* Available at: https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=274484.html
13. *Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu*. Dossier de presse. Available at: <https://medias.unifrance.org/medias/2/200/247810/presse/qu-est-ce-qu-on-a-tous-fait-au-bon-dieu-dossier-de-presse-francais.pdf>
14. Balle C. «Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?» : du rire sans confession pour le troisième opus de la comédie culte. *Le Parisien*. Available at: <https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/cinema/quest-ce-qu-on-a-tous-fait-au-bon-dieu-du-rire-sans-confession-pour-le-troisieme-opus-de-la-comedie-culte-27-03-2022-P06TDVYDCNARTOT3N5ECIZKYM.php>
15. Sorin E. Notre critique de Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?: Clavier et Lauby font le sketch. *Le Figaro*. Available at: <https://www.lefigaro.fr/cinema/notre-critique-de-qu-est-ce-qu-on-a-tous-fait-au-bon-dieu-clavier-et-lauby-font-le-sketch-20220405>
16. *RÉACTION TRAILER – Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=I76meizmc60>
17. Lussier M.-A. Intouchables: au cœur d'un phénomène. *La Presse*. Available at: <https://www.lapresse.ca/cinema/nouvelles/entrevues/201207/17/01-4544783-intouchables-au-coeur-dun-phenomene.php#>
18. *Intouchables*. Available at: https://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19210530&cfilm=182745.html
19. *Intouchables: réactions du public – Le Figaro*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=GdxvjlaUO-U>
20. Анисимов В.Е. Шортс, рилс и клип как субвидеа интернет-, кино- и медиадискурса. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; № 17 (7): 2386–2398. DOI 10.30853/phil20240340
21. *Heureusement qu'on m'a jamais confondu avec quelqu'un d'autre*. Available at: <https://www.youtube.com/shorts/M540kmfyekM>
22. *Les films que j'ai vu en DÉCEMBRE que tu pourras voir en JANVIER*. Available at: https://www.youtube.com/shorts/p_Y-G0jMcV8
23. *Le récit manquant de CHIEN de Beethoven sauve Noël*. Available at: https://www.youtube.com/shorts/Hae_tSJ1dPK
24. *Le village Astérix*. Available at: <https://www.villageasterix.com/>
25. *Les meilleurs jeux-videos d'Asterix & Obelix*. Available at: https://www.senscritique.com/liste/les_meilleurs_jeux_videos_d_asterix_obelix/3682926
26. *Un Monstre à Paris*. *Fanfiction.net*. Available at: <https://www.fanfiction.net/community/Un-Monstre-%C3%A0-Paris/98185/>
27. *Le Visiteur du Futur*. *Fanfiction.net*. Available at: <https://www.fanfiction.net/tv/Le-visiteur-du-futur/>
28. *Festival de Cannes, sélection officielle. Antoinette dans les Cévennes*. Available at: <https://www.festival-cannes.com/fr/antoinette-dans-les-cevennes/>
29. *Antoinette dans les Cévennes*. Available at: https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=272217.html
30. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б., Багаева Д.В. Прецедентное высказывание и прецедентное имя как символы прецедентных феноменов. *Язык, сознание, коммуникация*. 1997; № 1: 82–103.
31. Pungă L., Badea G. "Lost in translation". On some English movie titles and posters and their French and Romanian equivalents. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*. 2018; № 11 (1): 55–68.
32. Максименко О.И., Подлагева Е.П. Проблема перевода названий мультисемиотических текстов (на примере переводов названий серий мультсериала «Смешарики» на английский язык). *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Лингвистика. 2019; № 2: 167–175.
33. Сакаева Л.Р., Ермоленко А.Ю. Проблемы перевода фильминимов на материале английского и русского языков. *Казанский лингвистический журнал*. 2020; № 1 (3): 41–51.

References

1. Koryachkina A.V. *Angloyazychnyj hudozhestvennyj kinodiskurs i potencial ego interpretativno-kommunikativnogo perevoda*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2017.
2. Zareckaya A.N. *Osobennosti realizacii podteksta v kinodiskurse*. Chelyabinsk: Abris, 2012.
3. Anisimov V.E. *Intertekstual'nye parametry maloformatnykh tekstov francuzskogo kinodiskursa*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2021.
4. Slyshkin G.G., Efremova M.A. *Kinotekst: opyt lingvokul'turologicheskogo analiza*. Moskva: Vodolej Publishers, 2004.
5. Nazmutdinova S.S. Puti dostizheniya garmonicheskogo perevoda v kinodiskurse. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Iskuststvovedenie. 2007; № 22 (100): 86-91.
6. Babel C. *The linguistic construction of character relations in TV drama: Doing friendship in Sex and the City*. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie der Philosophischen Fakultäten der Universität des Saarlandes. Saarbrücken: Universitaet des Saarlandes, 2006.
7. Anisimov V.E. Kinozagolovok, sinopsis i slogan kinofil'ma kak funkcional'no-pragmatische edinye kinoteksta (na materiale sovremennogo francuzskogo kinodiskursa). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2020; № 13 (1): 240-245. DOI 10.30853/filnauki.2020.1.48.
8. Romanchuk L.A., Dyabina V.N. Sposoby, principy i mehanizmy sozdaniya kinomifa. *Universum: filologiya i iskuststvovedenie*. 2023; № 9 (111): 4-12. DOI 10.32743/UniPhil.2023.111.9.15941
9. Bahtin M.M. *Estetika slovesnogo tvorchestva*. Moskva: Iskuststvo, 1979.
10. Anisimov V.E. Strukturno-pragmatische osobennosti postera kinofil'ma (na materiale francuzskogo kinodiskursa). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 17 (1): 184-192. DOI 10.30853/phil20240027
11. Anisimov V.E. Vnesnyaya lerariya francuzskogo kinodiskursa. *Diskurs professional'noj kommunikacii*. 2024; № 6 (4): 34-64. DOI 10.24833/2687-0126-2024-6-4-34-64
12. *Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?* Available at: https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=274484.html
13. *Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu*. Dossier de presse. Available at: <https://medias.unifrance.org/medias/2/200/247810/presse/qu-est-ce-qu-on-a-tous-fait-au-bon-dieu-dossier-de-presse-francais.pdf>
14. Balle C. «Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?» : du rire sans confession pour le troisième opus de la comédie culte. *Le Parisien*. Available at: <https://www.leparisien.fr/culture-loisirs/cinema/quest-ce-qu-on-a-tous-fait-au-bon-dieu-du-rire-sans-confession-pour-le-troisieme-opus-de-la-comedie-culte-27-03-2022-PO6TDVYDCNARTOT3N5ECIZKYIM.php>
15. Sorin E. Notre critique de Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu?: Clavier et Lauby font le sketch. *Le Figaro*. Available at: <https://www.lefigaro.fr/cinema/notre-critique-de-qu-est-ce-qu-on-a-tous-fait-au-bon-dieu-clavier-et-lauby-font-le-sketch-20220405>
16. *REACTION TRAILER – Qu'est-ce qu'on a tous fait au Bon Dieu*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=i76meizmc60>
17. Lussier M.-A. Intouchables: au coeur d'un phénomène. *La Presse*. Available at: <https://www.lapresse.ca/cinema/nouvelles/entrevues/201207/17/01-4544783-intouchables-au-coeur-dun-phenomene.php>
18. *Intouchables*. Available at: https://www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19210530&cfilm=182745.html
19. *Intouchables: réactions du public – Le Figaro*. Available at: <https://www.youtube.com/watch?v=GdxvIjaUO-U>
20. Anisimov V.E. Shorts, rils i klip kak subvidema internet-, kino- i mediadiskursa. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; № 17 (7): 2386-2398. DOI 10.30853/phil20240340
21. *Heureusement qu'on m'a jamais confondu avec quelqu'un d'autre*. Available at: <https://www.youtube.com/shorts/M540kmfyekM>
22. *Les films que j'ai vu en DECEMBRE que tu pourras voir en JANVIER*. Available at: https://www.youtube.com/shorts/p_Y-G0JMcV8
23. *Le récit manquant de CHIEN de Beethoven sauve Noël*. Available at: https://www.youtube.com/shorts/Hae_tSj1dPk
24. *Le village Astérix*. Available at: <https://www.villageasterix.com/>
25. *Les meilleurs jeux-vidéos d'Astérix & Obélix*. Available at: https://www.senscritique.com/liste/les_meilleurs_jeux_videos_d_asterix_obelix/3682926
26. *Un Monstre à Paris*. *Fanfiction.net*. Available at: <https://www.fanfiction.net/community/Un-Monstre-%C3%A0-Paris/98185/>
27. *Le Visiteur du Futur*. *Fanfiction.net*. Available at: <https://www.fanfiction.net/tv/Le-visiteur-du-futur/>
28. *Festival de Cannes, sélection officielle. Antoinette dans les Cévennes*. Available at: <https://www.festival-cannes.com/fr/antoinette-dans-les-cevennes/>
29. *Antoinette dans les Cévennes*. Available at: https://www.allocine.fr/film/fichefilm_gen_cfilm=272217.html
30. Zaharenko I.V., Krasnyh V.V., Gudkov D.B., Bagaeva D.V. Precedentnoe vyskazyvanie i precedentnoe imya kak simvoly precedentnykh fenomenov. *Yazyk, soznanie, kommunikaciya*. 1997; № 1: 82-103.
31. Pungă L., Badea G. "Lost in translation". On some English movie titles and posters and their French and Romanian equivalents. *SKASE Journal of Translation and Interpretation*. 2018; № 11 (1): 55-68.
32. Maksimenko O.I., Podlegaeva E.P. Problema perevoda nazvanij mul'tisemioticheskikh tekstov (na primere perevodov nazvanij serij mul'tiseriala «Smeshariki» na anglijskij yazyk). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Lingvistika. 2019; № 2: 167-175.
33. Sakaeva L.R., Ermolenko A.Yu. Problemy perevoda fil'monimov na materiale anglijskogo i russkogo yazykov. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2020; № 1 (3): 41-51.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-517-520

Bukina Yu.V., senior teacher, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: juliabukina@mail.ru

Shiryaeva T.A., Professor, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of English and Professional Communication, Pyatigorsk State University (Pyatigorsk, Russia), E-mail: shiryaevat@list.ru

LINGUISTIC SPECIFICITY OF INSTRUCTIVE COMMUNICATION IN ENGLISH-LANGUAGE TED TALKS MOTIVATIONAL DISCOURSE. The article studies language features of instructive communication in the English-language TED Talks motivational discourse. The paper identifies and describes the main characteristics of TED Talks motivational discourse, including the features of functioning of instructive communication within the framework of the discourse under study, presents the analysis of TED Talks public lectures from the perspective of actualizing the addressee's motivation for changes. Drawing on a set of 15 TED Talks transcripts the study identifies around 420 target speech acts and then classifies them according to their linguistic form and communicative function. Special attention is paid to how speakers alternate between direct and indirect formulations, along with explicit (clearly stated) and implicit (covert) directives and recommendations. Findings reveal that motivational TED Talks mostly employ indirect phrasing and implicit speech acts to establish rapport with the audience and soften otherwise directive appeals. The study reveals the significant role of instructive motivational language in effectively engaging the audience and shaping behavioral change.

Key words: English-language motivational discourse, TED Talks, instructive communication, speech impact, motivation

Ю.В. Букина, ст. преп., ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: juliabukina@mail.ru

Т.А. Ширяева, д-р филол. наук, проф., зав. каф. английского языка и профессиональной коммуникации, ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет», г. Пятигорск, E-mail: shiryaevat@list.ru

ЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА ИНСТРУКТИРУЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОТИВАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ TED TALKS

Статья посвящена исследованию языковой специфики инструктирующей коммуникации в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks. В работе выявляются и описываются основные языковые лингвопрагматические характеристики мотивационного дискурса TED Talks, включая особенности функционирования инструктирующей коммуникации в рамках исследуемого дискурса, представлен анализ публичных лекций TED Talks с позиции актуализации побуждения адресата к изменениям. Авторами рассмотрены публичные лекции TED Talks с позиции языковой специфики инструктирующей коммуникации, как способа мотивационного воздействия на адресата и побуждения его к изменениям. На основе анализа 15 транскриптов лекций TED Talks были выявлены около 420 целевых речевых актов и классифицированы в соответствии с языковой формой и коммуникативной функцией. Особое внимание уделяется тому, как спикеры чередуют прямые и косвенные формулировки, а также эксплицитные и имплицитные директивы, рекомендации и призывы. Результаты

исследования показывают, что инструктирующая коммуникация в мотивационном дискурсе TED Talks преимущественно актуализирована косвенными, имплицитными речевыми актами. Такая особенность продиктована намерением спикера TED установить доверительные отношения с аудиторией и смягчить директивный тон обращения. Это способствует эффективному вовлечению аудитории и формированию определенных поведенческих изменений для реализации ключевых намерений мотивационных спикеров.

Ключевые слова: англоязычный мотивационный дискурс, TED Talks, инструктирующая коммуникация, речевое воздействие, побуждение

В современном мире, в условиях стремительного развития телекоммуникационных технологий, складывается уникальная информационная среда, объединяющая традиционные и цифровые медиа, включая газеты, журналы, телевидение, радио, а также разнообразные интернет-ресурсы и рекламные платформы. Всё это в совокупности создаёт мозаику коммуникаций, играющую важную роль в самоопределении обществ, облегчающую взаимодействие между различными социальными группами, что обуславливает актуальность исследований языковых механизмов информационного воздействия, формирования общественного мнения.

Целью данной статьи является идентификация и анализ лингвистических приемов и языковых средств реализации инструктирующей коммуникации в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие исследовательские задачи: определить ключевые особенности мотивационного дискурса TED Talks и особенности реализации инструктирующей коммуникации в данном дискурсивном пространстве; провести прагматический анализ публичных лекций TED Talks с целью выявления коммуникативных актов побуждения; определить и проанализировать языковые механизмы, используемые для реализации инструктирующей коммуникации в исследуемом дискурсе, включая лексико-грамматические и стилистические средства.

В рамках данного исследования языковых механизмов инструктирующей коммуникации в мотивационном дискурсе TED Talks применялся комплексный подход, объединяющий несколько взаимодополняющих методов для изучения объекта исследования: метод контент-анализа научных публикаций для анализа и обобщения научных теоретических подходов к исследованию инструктирующей коммуникации в мотивационном дискурсе; метод сплошной выборки для сбора, анализа языкового материала и выявления ключевых особенностей, присущих данному типу дискурса; контекстный анализ с целью изучения языковых единиц в их непосредственном речевом окружении, их семантические характеристики и прагматические функции в создании мотивационного эффекта; коммуникативно-прагматический метод для детального анализа речевых актов с целью выявления их коммуникативных намерений. Совокупное использование этих методов обеспечивает научную достоверность и глубину исследования, а также позволяет выявить ключевые механизмы, определяющие эффективность инструктирующей стимуля.

Данная работа обладает научной новизной, заключающейся в непосредственном выделении инструктирующей коммуникации в рамках мотивационного дискурса TED Talks. Авторами выделяются и систематизируются лингвистические приемы и языковые средства, посредством которых реализуется инструктирующая функция, а также актуализируются интенции мотивационных спикеров.

Данное исследование способствует углубленному пониманию мотивационного дискурса, расширяя знания о языковых средствах, реализующих воздействующе-побудительную функцию в контексте инструктирующей коммуникации англоязычного дискурса TED Talks, что определяет его теоретическую значимость.

Практическая значимость исследования обусловлена широкими возможностями его прикладного применения. Выводы и данные, полученные в результате исследования, могут быть интегрированы в учебные программы и курсы по прагматике, теории дискурса, социолингвистике. Данные исследования могут послужить основой для авторских образовательных курсов по развитию навыков публичной речи, ораторскому искусству. Кроме того, результаты исследования обладают ценностью для повышения качества межличностной коммуникации. Они могут способствовать оптимизации взаимодействия в различных социальных и профессиональных средах, улучшая навыки эффективного общения и понимания в контекстах делового, академического и культурного общения.

Источником фактического материала исследования послужили 15 англоязычных текстовых транскриптов публичных видеолекций TED Talks, опубликованных в 2014-2024 гг. на официальном сайте TED продолжительностью от 11 до 18 минут.

Изучение сферы коммуникации и прагматических характеристик мотивационных лекций TED Talks, которые представляют собой платформу для обмена и распространения инновационных и вдохновляющих идей, а также экспертного описания эффективных моделей поведения в различных областях, подкрепленных научными исследованиями и экспериментальными данными, подчеркивает важность анализа ключевых элементов воздействия спикеров TED на широкую и многочисленную аудиторию.

Специфика функционирования публичных лекций TED Talks, обусловленная статусно-ролевым общением в рамках различных общественных институтов (образование, управление, деловое общение и др.), высокой ориентацией на глобальную аудиторию с целью популяризации знаний, активизации мышления, мотивации к определённой деятельности, раскрытие личностного потенциала адресата-профессионала и неспециалиста, позволяет отнести данный вид коммуникации к мотивационному дискурсу институционального типа [1; 2; 3].

В мотивационных выступлениях TED Talks опытные профессионалы, обладая определенными техниками воздействия, убедительно выражают свои взгляды, управляют вниманием и влияют на адресата в необходимом направлении. Коммуникация как информационное воздействие в мотивационном дискурсе TED Talks сосредоточена на распространении знаний через модификацию и упрощение для лучшего понимания, а также снижение неопределенности научной информации о конкретных процессах, идеях и событиях с целью убеждения, обучения определенным навыкам, прояснения задач и целей, расстановки приоритетов и призыва к изменениям.

Вербальные сообщения, снижающие неопределенность, направляющие и инструктирующие адресата, играют ключевую роль в процессе мотивации, изменяя его мышление и поведение. Инструктирующая коммуникация способствует установлению взаимосвязи между действиями и потребностями, целями, ценностями, активируя мысленный расчет необходимых усилий, соответствующих намерениям адресата. Она направляет к достижению целей, транслируя целевой аудитории необходимые четкие указания, которые проясняют задачи и способствуют эффективному представлению позитивных результатов [4; 5].

С позиции теории речевых актов инструктирующая коммуникация представлена в мотивационном дискурсе TED Talks в директивных речевых актах, целью которых является побуждение адресата к определенным действиям, воздействие на ситуацию в действительности, включая перформативные высказывания, обладающие параметрами речевых действий, отражающих совершение выполняемых действий говорящим [6; 7; 8].

Важной характеристикой директивных речевых актов является их воздействие на партнёра по коммуникации. При этом интенция адресанта в реальном общении может быть выражена как эксплицитно, прямым, непосредственным образом, так и имплицитно, в речевых актах, представленных в форме других речевых действий, что обусловлено этикетными нормами и правилами речевого поведения в обществе [2]. Как отмечает Е.И. Беляева, «общим коммуникативным назначением директивного акта является стремление говорящего побудить адресата совершить действие или изменить состояние» [6, с. 13].

В контексте исследуемой инструктирующей мотивационной коммуникации разнообразие целей, отражающих интенции спикеров TED Talks (предоставление информации, убеждение, побуждение к действиям), а также направленность на адресата и его участие в процессе коммуникации [9; 10], делают актуальными суггестивные директивные речевые акты, такие как советы, предложения и предупреждения. Данный тип директивов подразумевает отсутствие облигаторности для адресата, при этом адресат, опираясь на свои знания и опыт, побуждает адресата к действиям, затрагивая его интересы. При этом решение о выполнении этих действий остаётся за адресатом.

В инструктирующей коммуникации исследуемого дискурса основополагающими контекстными составляющими когнитивного облика мотивационного оратора-профессионала выступают его опыт, знания, отношения, идеология, что, безусловно, воздействует на аудиторию, вдохновляет на принятие определенных решений, выполнение действий. С позиции модальности директивные коммуникативные акты, которые лекторы TED Talks используют в своих выступлениях, могут быть условно разделены на два вида: императивные и неимперативные. К императивным относятся конструкции с глаголами в повелительном наклонении, выражающие прямой призыв к действию (*break your goal into sub-goals; Start with selecting activities that you enjoy pursuing*). В свою очередь, неимперативные формы предполагают косвенное побуждение к действию и выражены повествовательными, вопросительными предложениями, а также высказываниями с модальными глаголами, означающими необходимость или возможность (*Are these the right goals to achieve?; This is the way we can transform ourselves*).

Опираясь на классификацию речевых актов, предложенную Е.И. Беляевой относительно способов реализации директивов [6], анализ директивных речевых актов в инструктирующей коммуникации мотивационного дискурса TED Talks позволяет выделить их прямые и косвенные, а также эксплицитные и имплицитные формы, оказывающие воздействие на адресата. Прямой эксплицитный способ воздействия подразумевает стремление адресанта оказать иллюкативное воздействие с помощью языковых средств, чья иллюкативная сила воспринимается слушающим без особых усилий. Коммуникативное намерение адресанта, выраженное эксплицитным способом воздействия, представлено перформативными глаголами в сочетании с местоимением первого лица единственного числа (*I advise, I inform, I promise, I recommend, I suggest, I warn, I guarantee*).

Исследование инструктирующей коммуникации мотивационного дискурса TED Talks на английском языке показывает, что прямые директивные коммуникативные акты составляют 32% от общего числа директивов, зафиксированных в анализируемом материале (167 случаев), в то время как косвенные директивные речевые акты составляют 68% (354 случая).

It's good to write down what you want to do. And I actually suggest drawing your goal system so your different goals and relationship between them, whether they help or suppress each other, just that you understand your priorities [11]

Мотивационный спикер Айелет Фишбах (Ayelet Fishbach) предлагает аудитории визуализировать систему своих целей в виде схемы, чтобы проанализировать взаимосвязи между ними и определить приоритетные цели. Это предложение носит категоричный характер, выражая положительное отношение к адресату и предлагая рассмотреть возможный план действий для достижения целей. Данная интерпретация обусловлена семантическим значением перформативного глагола *suggest*. Согласно словарным статьям, этот глагол имеет следующие определения: *to state or show an idea or feeling without stating it directly or giving proof* [12] – «сообщать или демонстрировать идею или чувство, не заявляя об этом напрямую и не доказывая»; *to put forward an idea, possible plan, or action for other people to think about* [12] – «упоминать идею или возможный план, или действие на рассмотрение другим людям»; *to propose as desirable or fitting* [13] – «предлагать как что-то желательное или подходящее»; *to offer for consideration, to state indirectly* [13] – «предложить для рассмотрения, заявить о чем-то неявно».

Прямой имплицитный способ воздействия в директивных коммуникативных актах, характерный для исследуемого мотивационного дискурса, отличается отсутствием перформативных глаголов в структуре высказывания. Данный способ реализуется посредством глагольных императивов, а также языковых единиц, грамматическое содержание которых включает значение побуждения. Это позволяет адресанту формировать речевые акты, направленные на стимулирование действий или изменения поведения адресата, при этом сохраняя ненавязчивый характер воздействия. Языковая актуализация прямого имплицитного способа воздействия на аудиторию TED отмечена в более чем 65% случаев употребления от общего количества директивов в инструктирующей коммуникации.

Так, в следующем фрагменте иллюстрируется употребление императивных конструкций мотивационным спикером, журналистом Кэтрин Прайс (Catherine Price), которая делится простыми рекомендациями по внедрению небольших доз удовольствия в повседневную жизнь. Она утверждает:

...You know, or just take a little break from your workday to do something that will bring you a sense of delight. So if you know that there's something small, a little microdose that you could work into your schedule regularly that you enjoy, that might lead to playful connected flow, like a regular coffee date or a walk with a friend who you've realized is a fun magnet for you. Or in my case, like, my weekly guitar class is definitely regular microdoses. Build that into your schedule, carve out the time for it. And then a booster shot would be something that takes more time, more energy, maybe more money. [14].

В данном фрагменте мотивационного дискурса TED Talks спикер при помощи императивов: *...just take a little break from your work day to do something that will bring you a sense of delight* – «...просто сделайте небольшой перерыв в своем рабочем дне, чтобы сделать то, что принесет вам радость»; *Build that into your schedule, carve out the time for it* – «Встройте это в свой график, выделите для этого время.» побуждает аудиторию изменить свои поведенческие установки, вдохновляя практическими советами и собственным примером: *Or in my case, like, my weekly guitar class is definitely regular micro doses.* – «Или, как в моем случае, еженедельные занятия по игре на гитаре – это определенно регулярные микродозы радости». Прайс вдохновляет слушателей практическими советами, личным примером, утверждая, что ее еженедельные занятия по игре на гитаре представляют собой «регулярные микродозы радости».

Кроме того, в мотивационном дискурсе TED Talks наблюдается использование косвенных эксплицитных способов реализации инструктирующей коммуникации через модальные конструкции в повествовательных и вопросительных предложениях. Эти конструкции направлены на желания и возможности адресата и составляют 45% от общего количества зарегистрированных директивных речевых актов в исследуемом материале. Следует отметить, что в исследуемом материале не были зарегистрированы косвенные имплицитные директивные речевые акты, включающие повествования-намёки, что может быть обусловлено тем, что участники мотивационного дискурса TED обладают различным уровнем фоновых знаний, а адресатность данного дискурса охватывает как профессионалов, так и неспециалистов.

В следующем фрагменте мотивационного дискурса TED Talks представлена неимперативная конструкция косвенного директива в эмоциональном обращении американского специалиста по технологической этике Тристана Харриса (Tristan Harris) к главам компаний, дизайнерам, пользователям, в котором мотивационный спикер призывает изменить приоритеты относительно показателей эффективности и уделить внимание вкладу в человеческую жизнь.

We can create this world today. Company leaders, all you have to do – only you can prioritize a new metric, which is your metric for net positive contribution to human life. And have an honest conversation about that. ... Designers, you can redefine success; you can redefine design. ... Users, for all of us – we can demand technology that works this way. ... We have to demand this new kind of technology. And we can do that. And doing that would amount to shifting from a world that's driven and run entirely on time spent, to world that's driven by time well spent [15].

В данном фрагменте демонстрируется комбинирование смыслообразующего потенциала, заключающегося в том, что переориентация на «положитель-

ный вклад» может стать новым стандартом успеха, заставляя аудиторию переосмыслить ценности бизнеса, и инструктирующего фактора, представленного в виде обращений к дизайнерам, пользователям, предлагающего руководство к действию с использованием модальных конструкций (*we / you can; we / you have to*). Оратор обращается к дизайнерам, говоря, что они могут переопределить понятия успеха и дизайна: *Designers, you can redefine success; you can redefine design.* [15] – «Дизайнеры, вы можете переосмыслить успех; вы можете переопределить дизайн». Это прямое руководство к действию, предлагающее новый взгляд на ответственность дизайнеров. В обращении к пользователям содержится косвенный призыв спикера TED Talks требовать новые виды безопасных технологий. Оратор, применяя личное местоимение *we*, подчеркивает свою сопричастность и вовлеченность в происходящее коммуникативное событие. Таким образом он преобразует совет в коллективное предложение, которое становится призывом к совместным действиям: *Users, for all of us – we can demand technology that works this way.* [15] – *We have to demand this new kind of technology. And we can do that.* [15] – «Пользователи, для всех нас мы можем требовать технологии, которые работают таким образом. ... Мы должны требовать этого нового вида технологий. И мы можем это сделать».

Комбинирование прямого и косвенного директивов с использованием модального глагола *should*, лексических повторов и параллельных конструкций, вопросительного высказывания в коммуникативном акте совета представлено в следующем дискурсивном отрывке мотивационной лекции журналиста Шанкара Ведантама (Shankar Vedantam) о более активном формировании себя для будущего.

The first piece of advice I have is if you accept the idea that you're going to be a different person in 30 years' time, you should play an active role crafting the person you are going to become. You should be the curator of your future self. You should be the architect of your future self. But what does that mean? Spend time with people who are not just your friends and family. Spend time on avocations and professional pursuits that are not just what you do regularly. Expand your horizons, because you're going to become someone different, you might as well be in charge of deciding who that person is going to be. So the first piece of advice is to stay curious [16].

Как видим, побуждение к действию в данной директиве актуализируется как косвенно с использованием параллельных конструкций и повторов: *You should play an active role.* – «Вам следует играть активную роль»; *You should be the curator of your future self.* – «Вы должны быть куратором своего будущего «я»»; *You should be the architect of your future self.* – «Вы должны быть архитектором своего будущего «я», так и прямым способом в форме императива: *Spend time on vocations and professional pursuits.* – «Уделяйте время увлечениям и профессиональным занятиям»; *Expand your horizons.* – «Расширяйте кругозор». Подобное комбинирование приемов, безусловно, усиливает институциональное воздействие мотивационного спикера на аудиторию.

В следующем дискурсивном фрагменте иллюстрируется комбинирование прямого и косвенного директивных речевых актов предложения в одном дискурсивном фрагменте инструктирующей коммуникации. Мотивационный спикер Джон Дозер (John Doerr) предлагает аудитории уделять больше внимания постановке правильных целей и ключевым результатам или OKRs (Objectives. Key results).

Let's fight for what it is that really matters, because we can take OKRs beyond our businesses. We can take them to our families, to our schools, even to our governments. We can hold those governments accountable. We can transform that information. We can get back on the right track if we can and do measure what really matters [17]

Мотивационный спикер, американский инженер Джон Дорр (John Doerr), при помощи императивной языковой конструкции *Let's (Let's fight for what it is that really matters.* – «Давайте бороться за то, что действительно важно») передает собственную заинтересованность в обсуждаемых вопросах, связанных с правильной постановкой целей. Его предложение действовать совместно с аудиторией способствует вдохновлению, определяет важность темы. Повествование-побуждение, представленное параллельными модальными конструкциями с местоимением *we*, демонстрируют ораторское мастерство убеждения в важности постановки целей, сопричастность говорящего к выражаемой точке зрения (*We can take them to our families, to our schools, even to our governments. We can hold those governments accountable. We can transform that information. We can get back on the right track.*... – «Мы можем привнести их в наши семьи, наши школы, даже в наши правительства. Мы можем привлечь эти правительства к ответственности. Мы можем видоизменить эту информацию. Мы можем вернуться на правильный путь...»).

Проиллюстрируем языковую реализацию инструктирующей коммуникации с употреблением косвенного директивного коммуникативного акта предостережения в выступлении о потенциале технологии искусственного интеллекта соучредителя компаний Stripe и Open AI Грэга Брокмана (Greg Brockman).

Now, these systems, they're not perfect. You cannot overly rely on them. But this story, I think, shows that a human with a medical professional and with ChatGPT as a brainstorming partner was able to achieve an outcome that would not have happened otherwise. I think this is something we should all reflect on, think about as we consider how to integrate these systems into our world [18].

Спикер прибегает к использованию инструктирующей коммуникации, предостерегая слушателей о возможных рисках внедрения искусственного интеллекта, заставляя задуматься о необходимости их осторожного внедрения. Употребление отрицательных конструкций *not perfect, can not overly rely* подчеркивает ограничения технологий и необходимость перепроверки достоверности информации, сгенерированной искусственным интеллектом, особенно в таких жизненно важных сферах, как медицина. Прямое обращение спикера (*You can not overly rely on them (AI tools)*). – «Вы не можете чрезмерно на них (технологии искусственного интеллекта) полагаться») делает предостережение более личным и адресным. Посредством использования личного местоимения *we* в комбинации с модальным глаголом *should* в данном примере инструктирующей коммуникации транслируется интенция побуждения в сотрудничестве с адресантом, подчеркивается общая цель коммуникантов (... *This is something we should all reflect on, think about as we consider how to integrate these systems into our world*). – «Это то, о чем мы все должны задуматься, подумать о том, как интегрировать эти системы в наш мир»).

Контекстуальный анализ инструктирующей коммуникации в англоязычном мотивационном дискурсе TED Talks демонстрирует, что побуждающе-вдохновляющая интенция занимает центральное место в данном типе коммуникации, вы-

ступая его основной характеристикой. Она реализуется посредством применения как прямых, так и косвенных императивных конструкций, что позволяет спикерам не только мотивировать аудиторию, но и мягко направлять её к выполнению определённых действий. Важным аспектом при этом является применение перформативных коммуникативных актов и побудительных повествовательных выражений, включая модальные глаголы (*can, have to, should*), инклюзивные местоимения (*you, we*) и конструкции с *let's*. Все перечисленные языковые средства служат инструментами контекстно-персонализированного институционального воздействия на слушателей.

Комбинирование различных языковых способов воздействия усиливает мотивацию аудитории и способствует более эффективной интерпретации и усвоению представленной информации. В дальнейшем исследовании англоязычного мотивационного дискурса TED Talks целесообразно сосредоточиться на анализе эмотивной коммуникации и языковых средств, активизирующих образное мышление и эмоциональное воздействие на адресата. Подобный анализ позволил бы, на наш взгляд, углубить понимание механизмов вовлечения аудитории в коммуникативное взаимодействие и облегчения процессов восприятия и понимания информации, что является важным для дальнейшего развития теории и практики мотивационного дискурса.

Библиографический список

1. Гилясов Ю.В. Прагматика англоязычного мотивационного дискурса. *Ученые записки Петрозаводского государственного университета*. 2017; № 5 (166): 70–76.
2. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
3. Ширяева Т.А. Англоязычный научно-популярный дискурс как инструмент трансфера и популяризации знаний о современном бизнесе. *Наука в общественном диалоге: ценности, коммуникация, организация*: материалы Международной научной конференции. Санкт-Петербург, 2017: 176–178.
4. Mayfield J., Mayfield M., Kopf J. The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*. 1998; № 3-4: 235–248.
5. Sullivan J.J. Three roles of language in motivation theory. *The Academy of Management Review*. 1988; № 13 (1): 104–115. DOI:10.2307/258358. JSTOR 258358
6. Беляева Е.И. *Грамматика и прагматика побуждения: Английский язык*. Воронеж: Издательство ВГУ, 1992.
7. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; № 17: 22–129.
8. Серль Дж.Р. Классификация иллокутивных актов. *Новое в зарубежной лингвистике*. 1986; № 17: 170–194.
9. Гаевская М.А., Мошняга Е.В., Чихачева Д.В. Аксиологическая прагматика мотивационного дискурса на материале речей американских коучей. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2024; № 1 (483): 81–91.
10. Хуыз И.П. Особенности конструирования англоязычного мотивационного дискурса: уровень грамматики. *Вестник Московского городского педагогического университета*. 2022; № 45 (1): 100–112. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.45.1.11
11. Fishbach A. *Four proven ways to kick your procrastination*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/ayelet_fishbach_4_proven_ways_to_kick_your_procrastination_habit?subtitle=en
12. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>
13. Meriam-Webster Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com>
14. Price C. *Three elements of true fun and how to have more of it*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/catherine_price_3_elements_of_true_fun_and_how_to_have_more_of_it
15. Harris T. *How better tech could protect us from distraction*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/tristan_harris_how_better_tech_could_protect_us_from_distraction?trigger=30s
16. Vedantam Sh. *You don't actually know what your future self wants*. TED Talk. Transcript of the lecture Available at: https://www.ted.com/talks/shankar_vedantam_you_don_t_actually_know_what_your_future_self_wants
17. Doerr J. *Why the secret of success is setting the right goals*. TED Talk. Transcript of the lecture Available at: https://www.ted.com/talks/john_doerr_why_the_secret_to_success_is_setting_the_right_goals/transcript
18. Brockman G. *The inside story of ChatGPT's astonishing potential*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/greg_brockman_the_inside_story_of_chatgpt_s_astonishing_potential/transcript?subtitle=en

References

1. Gilyasev Yu.V. Pragmatics of angloязычного motivational discourse. *Uchenye zapiski Petrozavodskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2017; № 5 (166): 70–76.
2. Karasik V.I. *Yazykovoy krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
3. Shiryayeva T.A. Angloязычный научно-популярный дискурс как инструмент трансфера и популяризации знаний о современном бизнесе. *Nauka v obshchestvennom dialoge: cennosti, kommunikatsii, organizatsiya*: materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii. Sankt-Peterburg, 2017: 176–178.
4. Mayfield J., Mayfield M., Kopf J. The effects of leader motivating language on subordinate performance and satisfaction. *Human Resource Management*. 1998; № 3-4: 235–248.
5. Sullivan J.J. Three roles of language in motivation theory. *The Academy of Management Review*. 1988; № 13 (1): 104–115. DOI:10.2307/258358. JSTOR 258358
6. Belyayeva E.I. *Grammatika i pragmatika pobuzhdeniya: Anglijskiy yazyk*. Voronezh: Izdatel'stvo VGU, 1992.
7. Ostin Dzh.L. Slovo kak deystvie. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. 1986; № 17: 22–129.
8. Serf' Dzh.R. Klassifikatsiya illokutivnykh aktov. *Novoe v zarubezhnoy lingvistike*. 1986; № 17: 170–194.
9. Gaevskaya M.A., Moshnyaga E.V., Chihacheva D.V. Aksiologicheskaya pragmatika motivatsionnogo diskursa na materiale rechey amerikanskikh kouchey. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2024; № 1 (483): 81–91.
10. Hutyaz I.P. Osobennosti konstruirovaniya angloязычного motivationalnogo diskursa: uroven' grammatiki. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta*. 2022; № 45 (1): 100–112. DOI: 10.25688/2076-913X.2022.45.1.11
11. Fishbach A. *Four proven ways to kick your procrastination*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/ayelet_fishbach_4_proven_ways_to_kick_your_procrastination_habit?subtitle=en
12. Cambridge Dictionary. Available at: <https://dictionary.cambridge.org>
13. Merriam-Webster Dictionary. Available at: <https://www.merriam-webster.com>
14. Price C. *Three elements of true fun and how to have more of it*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/catherine_price_3_elements_of_true_fun_and_how_to_have_more_of_it
15. Harris T. *How better tech could protect us from distraction*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/tristan_harris_how_better_tech_could_protect_us_from_distraction?trigger=30s
16. Vedantam Sh. *You don't actually know what your future self wants*. TED Talk. Transcript of the lecture Available at: https://www.ted.com/talks/shankar_vedantam_you_don_t_actually_know_what_your_future_self_wants
17. Doerr J. *Why the secret of success is setting the right goals*. TED Talk. Transcript of the lecture Available at: https://www.ted.com/talks/john_doerr_why_the_secret_to_success_is_setting_the_right_goals/transcript
18. Brockman G. *The inside story of ChatGPT's astonishing potential*. TED Talk. Transcript of the lecture. Available at: https://www.ted.com/talks/greg_brockman_the_inside_story_of_chatgpt_s_astonishing_potential/transcript?subtitle=en

Статья поступила в редакцию 12.01.25

УДК 81-32

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-520-523

Maharramazada G.V., doctoral postgraduate, instructor, Azerbaijan State Oil and Industry University (Baku, Azerbaijan), E-mail: gulnarmeherramazade85@gmail.com

THE INFLUENCE OF EXTRALINGUISTIC FACTORS ON THE FORMATION OF NEW MEANINGS IN TERMINOLOGICAL SYSTEMS. The article elucidates how extralinguistic factors affect the formation of new meanings within terminological systems. The major attention is rendered to the role of non-linguistic elements, such as social, cultural, technological and scientific advances, in the formation of the evolution of terminological dictionaries. The contribution of the external factors to the development of new meanings in professional and scientific terminology is thoroughly analyzed in the article. It manifests that the development of terminological

systems is influenced not only by linguistic mechanisms, but also by external factors that can engender the emergence of ambiguous terms in specialized areas. Examining diverse terminological systems, the study reveals primary extralinguistic influences and provides a foundation for comprehending their interaction with linguistic structures in the formation of novel meanings. The outcomes of the research emphasize the dynamic nature of terminological development and suggest fundamental information about the role external factors play in the adaptation of the language in our modern era. The study ameliorates our comprehension of the relationship between language and extra-linguistic realities and exudes a robust foundation for future studies of terminology and language development.

Key words: extralinguistic factors, formation of new meanings, terminological systems, the evolution of terminological systems, polysemy, context

*Г.В. Мазеррамзада, докторант, преп., Азербайджанский государственный университет нефти и промышленности, г. Баку,
E-mail: gulnarmeherrremzade85@gmail.com*

ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

В данной статье рассматривается влияние экстралингвистических факторов на формирование новых значений внутри терминологических систем. Исследование фокусируется на том, как нелингвистические элементы, такие как социальные, культурные, технологические и научные разработки, влияют на эволюцию определенного словарного запаса. Анализируются процессы, посредством которых внешние факторы способствуют появлению новых смыслов в профессиональной и научной терминологии. В статье показано, что развитие терминологических систем обусловлено не только языковыми механизмами, но и внешними факторами, которые приводят к появлению неоднозначных терминов в специализированных областях. Путем углубленного анализа различных терминологических систем исследование выявляет ключевые экстралингвистические влияния и предлагает основу для понимания того, как они взаимодействуют с лингвистическими структурами для формирования новых значений. Результаты подчеркивают динамичный характер терминологической эволюции и дают ценную информацию о роли внешних факторов в непрерывной адаптации конкретного языка. Это исследование способствует более глубокому пониманию взаимодействия между языком и экстралингвистическими реалиями и закладывает прочную основу для будущих исследований в области терминологии и развития языка.

Ключевые слова: экстралингвистические факторы, формирование новых значений, терминологические системы, эволюция терминологических систем, полисемия, контекст

The scientific significance of the study is emphasized by the fact that it studies how extralinguistic factors interact with the development of terminological systems under the conditions of globalization. The essential causes, nature and consequences of semantic changes is revealed in the article and it also provides an insight of how deeply external factors, such as technological advances, scientific breakthroughs and sociocultural shifts, impact the language.

The main purpose of this article is to analyze the phenomenon of polysemy in concrete terminological systems and to consider the key factors contributing to the development and evolution of polysemic terms in technical, scientific and professional discourse.

The objectives of the article are to understand how the meanings of terms in specific areas change over time, taking into account the impact of contextual, social, cultural and technological factors. Furthermore, the article is supposed to investigate the processes which are crucial for the formation of polysemy in specific languages, paying particular attention to the dynamics of meaning changes within specific terminological spheres. Connecting the general linguistic theories of polysemy with their utilization in specialized areas, the study endeavors to provide a thorough understanding of how terminological shifts manifest prevalent social and scientific developments.

The scientific novelty of this work lies in a thorough investigation of terminological evolution under the influence of extralinguistic elements, involving technical sophistication, discoveries in science, and changes in sociocultural context. The article provides a new basis for understanding the close interaction between these factors and the system of the language. Potraying specific examples, the study depicts the shifting nature of terminological innovations and the process by which new meanings appear. The article also investigates how newly emerged phenomena which are related to climate change, artificial intelligence and globalization has a profound influence on both the formation of novel terminology and the contextualization of existing terms. This study offers a new perspective on the investigation of semantic shifts within contemporary language evolution.

The aim of the article is to suggest both theoretical perspectives of polysemy and practical insight on managing terminology in specialized fields, presenting a fresh analysis at language, context, and meaning interaction in professional and technical communication.

The theoretical significance of this research is implied in its significance for linguists, terminologists and researchers who are dealing with the evolution of language, terminology and the interaction of language and extralinguistic factors. It extends the theoretical understanding of the shifts in semantics and also provides a meticulous analysis of extralinguistic elements interacting with language structures, changing meanings. Moreover, it strengthens the existing models of language modifications and integrates factors such as globalization and digitalization, which are becoming more and more crucial in the development of the language.

The practical significance of this research lies in its applicability in diverse areas, including spheres such as linguistics, education and communication. Studying the creation of new terms and modifying the definition of the existing ones, the article offers valuable data for specialists in the areas of terminology, translation and lexicography.

The article deals with various methods of analysis of the changes in semantics, especially in terminological systems. These methods include:

Historical and diachronic analysis: this approach sheds light on the evolution of terms and their meanings over time. Getting into consideration language shifts and the development of terminological systems, the study elucidates how words acquire

new meanings, often under the influence of external factors, such as technical sophistication, sociocultural changes and scientific innovations. This diachronic analysis illustrates the way of transformation in certain terms and how these transformations reflect broader social, economic, and educational shifts.

Comparative analysis: Terminological modifications in various areas, particularly in technology, science and economics, are discussed in the provided article. Connections between the terminology of different scientific fields is established and with the emergence of new meanings, it reveals the regularities of terminological changes. The presented method expands our understanding of how external factors affect language processes.

Practical examples: Meaning transformations in terminological systems are illustrated in the article on concrete examples. Terms such as "cloud", "blog", "outsourcing" and "cryptocurrency" are examined to illustrate how new meanings arise due to social and technological developments. These thematic studies present concrete evidences of theoretical statements about the dynamics of the change in meaning.

The article uses a conceptual structure that allows to analyze various segments of semantic changes, differentiating between the feasible reasons, processes and consequences of shifts in meaning. This approach contributes to a more structured insight of semantic change occurrences and language evolutions in order to meet new communicative needs. The sociolinguistic perspective highlights the social aspects of language modification, emphasizing the key role of social contexts in the meaning development. Furthermore, the article takes an interdisciplinary position, based on significant ideas from various fields, such as linguistics, sociology, economics and science. It combines knowledge from these areas to illustrate the interaction of language and external factors, offering a comprehensive prospect on the evolution and transformation of the systems of terminology. These approaches expand our comprehension of how terminological systems adapt to the needs of public and reflect a dynamic world. The methodology presented in the article clarifies the intricate connections between language, society and knowledge.

Meaning change has been studied extensively and, in fact, has attracted the attention of all semanticists, whose work till the early 1930s turned into almost completely centered on the description and classification of diverse that means adjustments [1].

To avoid similarly confusion of terms and concepts, it is necessary to clarify the difference among the causes of semantic change, its consequences, and the character of the procedure of meaning change. Those 3 are carefully associated, but are essentially special factors of the same problem.

When discussing the reasons of semantic change, we focus on the elements that produce this variation and try to recognize why the meaning of a word changes. With the aid of studying the character of semantic change, we strive to clarify the procedure of this alteration and describe how diverse modifications in that meaning occur. In inspecting the effects of semantic exchange, our intention is to find out what has changed, that is, to evaluate the ensuing and original meanings and describe the difference among them, particularly in terms of modifications in denotational components [1].

The meaning of a phrase can alter in the course of the historic development of a language. The causes, nature and effects of the technique of meaning change are differentiated. The elements that determine semantic modifications may be divided into the following groups: a) extralinguistic; b) linguistic.

Various adjustments within the social existence, tradition, understanding, technology, art of the human beings lead to the emergence of gaps in the vocabulary that

need to be crammed. Newly created objects, new ideas and phenomena must receive names. Approaches to introduce new names to newly created concepts are the advent of novel words (phrase formation) and borrowed words. Some other way to fill such vocabulary gaps is to apply an old word to a new object or concept [2].

The dynamic amelioration of science and technology is continuously observed with the aid of an in depth growth inside the range of recent terms due to the emergence of new fields of expertise, the so-called "terminological explosions" [3].

As R.G. Kobrin noted, "Terms and terminology do not arise by themselves, but as a result of the development of science and technology, based on certain extralinguistic factors" [4, p. 300]. Considering that science and technology are related to socio-economic spheres, it is appropriate to elucidate the social determinism of terminology. Terminology is a part of the lexicon that is flexible to external influences and clearly expresses its impact on the language, therefore, the occurrence of linguistic processes such as the formation of complex or multi-component terminological expressions, the formation of various types of abbreviated forms, polysemy, synonymy, homonymy, the phenomenon of internationalization does not directly depend only on the components, but is also associated with non-linguistic or extralinguistic factors.

S.E. Bachayeva's research emphasizes the crucial role of language contacts and historical interactions of specific cultures that affect the formation of the terminological vocabulary corpus [5, p. 127].

The rapid development of innovations in fields such as information technology, biotechnology and telecommunications has led to the creation of new terms and the recontextualization of existing ones. For example, the term "cloud" has undergone a significant semantic shift from its original meteorological meaning to denoting a network of remote servers for storing and managing data. This semantic shift reflects the profound impact of technological advances on language [6].

Scientific discoveries often require the introduction of new terminology to describe previously unknown phenomena or concepts. As new fields of knowledge emerge, existing terms may be reused or entirely new terms may be created. For example, the discovery of DNA has led to the emergence of a large number of new terms related to genetics and molecular biology. The term "genome" is created by combining the words "gene" and "chromosome" and shows how scientific discoveries have influenced terminological innovation [6].

The invention of the Internet introduced numerous novel terms to describe emerging technologies and concepts. For example, the term "blog" was coined as a combination of "web" and "log" to refer to a personal or professional website where individuals regularly post content. This example illustrates how advances in technology have led to the creation of a new vocabulary for hosting and effectively communicating new ideas [6].

The discovery of radioactivity is another example of scientific discoveries leading to new terminology. The term "isotope" was introduced in 1913 by chemist Frederick Soddy to describe atoms of the same element with different numbers of neutrons, resulting in variations in atomic mass. The term, derived from the Greek words "iso" (equal) and "topos" (place), reflects how scientific advances necessitated the development of precise language to describe newly understood phenomena [6].

The field of artificial intelligence (AI) provides another example of terminological innovation driven by scientific discovery. The term "machine learning" emerged to describe the subset of AI in which algorithms allow computers to learn from data and make predictions based on data without being explicitly programmed for specific tasks. Combining "machine" and "learning," this term captures the concept of systems that autonomously adapt and improve performance, describing how new scientific fields have created a language to encompass their fundamental ideas.

Sociocultural changes also play an important role in the development of terminology systems. As societies evolve, so do the languages they speak. Sociocultural changes can lead to the redefinition of existing terms or the creation of new ones that reflect changing norms, values, and practices. For example, the term "gender" has expanded beyond its traditional binary classification to encompass a broader spectrum, influenced by social movements for gender inclusion and recognition [6].

Another example is the term "workplace." Historically, it primarily referred to physical locations where work is performed, such as factories or offices. However, with advances in technology and sociocultural shifts driven by changes in work practices, the term has expanded to encompass virtual and remote environments.

Another example is the term "sustainability". Originally used in ecological contexts to refer to the ability to maintain ecological balance, the term has evolved significantly due to socio-cultural changes. It now encompasses broader concepts, including social sustainability, economic sustainability and corporate responsibility. This shift reflects the growing global awareness of the interconnectedness of the environment, society and the economy, driven by movements advocating for climate action, social justice and ethical business practices. As societal values have evolved, the term "sustainability" has come to represent a holistic approach to safeguarding a balanced and just future [6].

Economic factors such as globalization and market dynamics significantly influence terminological developments. The globalization of trade and the emergence of new markets often lead to the borrowing and adaptation of terms across languages and cultures. For example, the term "startup" is a concept that refers to new and innovative business initiatives. This term has become widespread due to the influence of technological developments and the global business environment. Changes in technology and entrepreneurship enable the rapid development and market entry of new

ideas. Although the word "startup" was originally used in English, it has become widely accepted in the global business environment and has been translated and adapted into many languages. This is an example of the cross-cultural acceptance of the global economy, new markets and innovative business models. The digital revolution is an interesting example of how terminological changes are driven by extralinguistic factors. Terms such as "internet", "cyber", "social media" and "e-commerce" have emerged as a result of the widespread use of digital technologies. These terms not only reflect technological advances, but also encompass new social behaviors and economic models. For example, the term "social media" reflects the convergence of technology and social interaction, indicating the multifaceted influence of extralinguistic factors on terminology [6].

Another example of economic factors influencing terminological development is the term "outsourcing." Originating in the business world, outsourcing refers to the practice of contracting out specific business functions or processes to foreign companies, often in different countries, in order to reduce costs or gain specialized expertise. The term became popular in the late 20th century, particularly with the rise of globalization and the expansion of global supply chains.

"Freemium" is another term that has emerged due to economic factors, particularly the growth of the digital economy and online services. It refers to a business model where a product or service is offered for free, but users can pay for premium features or additional functionality. The term is widely used in the technology industry and reflects how companies structure their revenue models, particularly in the software, gaming, and media sectors. The freemium model has proliferated due to the ease of distribution of digital products, which reflects the impact of market dynamics and technological changes on the terminology, and the need to attract a large user base before monetizing them [6].

The term "cryptocurrency" has emerged as a result of economic and technological developments. The rapid development of digital currencies, in particular the emergence of Bitcoin and other cryptocurrencies, has led to radical changes in financial markets. Cryptocurrency refers to financial instruments that are independent of central authorities and are used entirely digitally. These currencies, unlike traditional financial systems, are managed through blockchain technology, without the need for a central institution. As a result of economic changes and technological innovations, the term "cryptocurrency" has become a concept that represents new financial systems and markets, and developments in this field have also expanded the meaning of the terminology [6].

The growing awareness of climate change has led to the emergence and popularization of a number of new terms related to environmental science and policy. Terms such as "carbon footprint", "sustainability" and "renewable energy" have entered common use as a result of public awareness and policy initiatives against global warming. These terms reflect the intersection of scientific understanding, socio-political activity and public awareness.

Another example is the term "climate justice." As the impacts of climate change have become more apparent, the concept of climate justice has gained significant attention. It refers to the idea that the impacts of climate change are not shared equally and that vulnerable communities, particularly in developing countries, are bearing the brunt of environmental damage despite contributing the least to its causes. The term has emerged alongside global movements advocating for just climate policies that address both environmental and social justice. It reflects the growing intersection of environmental science, social equity, and political activism in the fight against climate change.

U. Labov's work on language change and variation emphasizes the role of social factors in linguistic innovation. Sociolinguistic theory provides valuable insights into how extralinguistic factors influence language change. According to this perspective, language is a social phenomenon shaped by the interactions and behaviors of language users. The emergence of new meanings in terminology systems can be seen as a response to the social and cultural context in which language is used [7].

Extralinguistic factors play a crucial role in the emergence of novel meanings in terminology systems. Technological advances, scientific discoveries, sociocultural changes, and economic changes lead to the dynamic development of language. Understanding the interaction between these external influences and language mechanisms is important for understanding how terminology systems adapt and develop over time. Future research should continue to explore these relationships, providing insights into the processes of linguistic innovation.

The conducted research examined the main aspects of polysemy and the changing meanings of terms in various fields of knowledge, paying attention to the influence of external factors such as social, economic and technological changes.

The main results of the research are as follows: for the first time, a model has been presented that explains the dynamics of meaning change depending on the use of terms in various social and scientific contexts. The novelty of the studies lies in the utility of an interdisciplinary approach that combines linguistic evaluation with sociological and financial factors affecting language. The theoretical significance of the work lies in expanding the information of the mechanisms of language exchange, mainly inside the field of terminology and polysemy. Its realistic significance lies inside the truth that the consequences obtained can be applied to the development of recommendations for the introduction and standardization of terms in scientific and technical fields.

Based on the analysis, the following conclusions can be drawn:

In terminology polysemy arises because of a complex interplay among language and outside elements, and this manner requires attention of no longer simplest lexical, however also social, financial and cultural elements.

The change in the meanings of terms does not occur linearly and often depends on the processes taking place in society and science, as evidenced by examples from technology, economics, and social sciences.

Given the dynamic nature of language, it is very important to continue the study of polysemy, paying attention to new directions, such as the impact of globalization and digital technologies on the development of terminological systems.

Predicting the future development of the topic, it can be expected that research will continue to deepen our understanding of the mechanisms of semantic change in a rapidly changing world. It is important to take into account the impact of new technologies, such as artificial intelligence and big data, on the formation and modification of lexical units.

The target audience of this article is linguists studying semantic change in language, terminology specialists, as well as scholars and practitioners in fields such as sociology, economics, and technology who are interested in studying the interaction between language and external factors.

Библиографический список

1. Гинзбург Р.З., Хидекель С.С., Князева Г.Ю. и др. *A Course in Modern English Lexicology*. Москва: Высшая школа, 1979.
2. Антрушина Г.Б., Афанасьева О.В., Морозова Н.Н. *Лексикология английского языка: учебное пособие для студентов*. Москва: Дрофа, 1999.
3. Богачик М., Бихунов Д. Структурно-семантические особенности компьютерных терминов в английском языке. Когнитивные исследования. *Études cognitives*. 2020(20); Статья 2262.
4. Турдикулова. Б.Т. Понятие термина и терминология. *Горизонт: журнал человечества и искусственного интеллекта*. 2023; № 02 (04): 299–300.
5. Лату М.Н. Экстралингвистические факторы терминологической номинации. *Вестник Калмыцкого института гуманитарных исследований РАН*. 2015; № 3: 126–131.
6. *Oxford Learner's Dictionaries*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
7. Лабов В. *Социоллингвистические закономерности: поведение и коммуникация*. Филадельфия: Издательство Пенсильванского университета, 1973.

References

1. Ginzburg R.Z., Hidekel S.S., Knyazeva G.Yu. i dr. *A Course in Modern English Lexicology*. Moskva: Vysshaya shkola, 1979.
2. Antrushina G.B., Afanas'eva O.V., Morozova N.N. *Leksikologiya anglijskogo yazyka: uchebnoe posobie dlya studentov*. Moskva: Drofa, 1999.
3. Bogachik M., Bihunov D. Strukturno-semanticheskie osobennosti komp'yuternyh terminov v anglijskom yazyke. Kognitivnye issledovaniya. *Études cognitives*. 2020(20); Stat'ya 2262.
4. Turdikulova. B.T. Ponyatie termina i terminologiya. *Gorizont: zhurnal chelovechestva i iskusstvennogo intellekta*. 2023; № 02 (04): 299–300.
5. Latu M.N. 'Ekstralingvisticheskie faktory terminologicheskoy nominacii. *Vestnik Kalmyckogo instituta gumanitarnyh issledovanij RAN*. 2015; № 3: 126–131.
6. *Oxford Learner's Dictionaries*. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/>
7. Labov V. *Sociolinguisticheskie zakonomernosti: povedenie i kommunikaciya*. Filadelfiya: Izdatel'stvo Pensil'vanskogo universiteta, 1973.

Статья поступила в редакцию 03.01.25

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-523-526

Ding Pei, postgraduate, Department of Russian Language, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: DingPei121@163.com

FEATURES OF FORMING OF NEGATONYMS WITH THE HELP OF HYPHENATED PREFIX HE- IN RUSSIAN. The article, based on material from I.F. Masanov's *Dictionary of Pseudonyms of Russian Writers, Scholars, and Public Figures*, analyzes the features of forming negatonyms with the hyphenated prefix *he-*, their meanings, and various theories regarding their origins in the Russian language. The main objective of the research is to analyze the semantic features of such words, as well as their motivation, which includes the negation of the real name of a person, the name of a literary character, a pseudonym, affiliation with a specific sphere of activity, affiliation with a group of individuals with certain political views, any characteristic of a person, as well as pronouns. Special attention is given to the mechanisms of creating negatonyms and their impact on readers' perception. It is established that in some cases, the motivation behind negatonyms aims to create a comic effect, thereby attracting a broader audience's attention. In other instances, the motivation of the negatonyms is related to reflecting current events and allusions that point to specific realities or ideological contexts. The ability of the reader to "decode" a pseudonym reveals that different types of motivation exist for negatonyms with the hyphenated prefix *he-*.

Key words: word formation, negatonyms, hyphenated writing, Russian prefix *he-*, I.F. Masanov's dictionary, types of negatonym motivation, negatonym origin theories, negation in Russian

Дин Пэй, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: DingPei121@163.com

ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НЕГАТОНИМОВ С ДЕФИСНЫМ НАПИСАНИЕМ ПРИСТАВКИ НЕ-

В статье на материале «Словаря псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей» И.Ф. Масанова анализируются особенности образования негатовимов с дефисным написанием приставки *не-*, их значения, а также версии происхождения в русском языке. Основная задача исследования – анализировать семантические особенности таких слов, а также их мотивацию, включающую отрицание настоящего имени человека, литературного персонажа, псевдонима, принадлежности к определенной сфере деятельности, к группе лиц с определенными политическими взглядами, какой-либо иной характеристики человека, а также местоимений. Особое внимание уделяется механизмам создания негатовимов и их воздействию на восприятие читателя. Установлено, что в одних случаях мотивация негатовимов направлена на создание комического эффекта, что способствует привлечению внимания широкой аудитории. В других случаях мотивация негатовима связана с отражением актуальных событий и содержанием аллюзий, отсылающих к определенным реалиям или идеологическим контекстам. Обнаруживается, что на основе способности читателя «расшифровать» негатовим типы мотивации негатовимов с дефисным написанием приставки *не-* могут быть различны.

Ключевые слова: словообразование, негатовимы, дефисное написание, приставка *не-*, словарь И.Ф. Масанова, типы мотивации негатовимов, версии происхождения негатовимов, отрицание в русском языке

Одним из объектов современной лингвистики являются *псевдонимы* – слова, которые обозначают «вымышленное имя, существующее в общественной жизни человека наряду с настоящим именем или вместо него» [1, с. 113]. Одним из видов псевдонимов, который может представлять интерес для изучения лингвистами, являются негатовимы (негативные псевдонимы). В.Г. Дмитриев приводит следующее определение негатовимов: «Негатовим – это подпись, отрицающая принадлежность автора к той или иной профессии, партии и так далее или противоположающая его тому или иному писателю» [2, с. 313].

В настоящее время существует ряд научных работ, посвященных изучению псевдонимов и негатовимов. В книге В.Г. Дмитриева «Скрывшие свое имя» рассказывается о происхождении псевдонимов, их типовых значениях, способах образования, а также сделана попытка систематизировать некоторые факты из

этой интересной области литературоведения. Автором приведены наиболее яркие примеры из русской и зарубежной литературы, а также из литератур братских народов СССР [2]; В книге М.В. Голомидовой «Искусственная номинация в русской ономастике» рассматриваются аспекты искусственной номинации псевдонимов в современной русской антропониимике. М.В. Голомидова анализирует причины появления псевдонимов, основные их свойства и роль в контексте культурных и социальных процессов, а также разрабатывает принципы классификации псевдонимов [3].

Необходимо также упомянуть несколько работ, посвященных негатовимам. В статье «Красов, Некрасов и Не-Некрасов» В.С. Савельев рассматривает псевдонимы русских писателей, при образовании которых в качестве базы используется фамилия Некрасов. Автор устанавливает, что фамилия Некрасов входит в

число немногочисленных фамилий классиков русской словесности XIX века, служащих основой для создания негатонимов (негативных псевдонимов). При этом негатонимы могут вызывать вполне определенные ассоциации у читателей [4]. Статья «Особенности образования негатонимов (на материале «Словаря псевдонимов русского зарубежья в Европе (1917–1945)» М. Шрубы)» В.С. Савельева и Дин Пэй посвящена негативным псевдонимам авторов первой волны русской эмиграции XX века. Установлены особенности образования негатонимов, включая преобладание однословных форм и использование характерных словообразовательных средств. Определено, что в большинстве случаев семантическая мотивация негатонимов связана с реализацией концепта «свой» vs. «чужой», прежде всего – отрицательным отношением авторов к своему современному статусу эмигрантов, покинувших Россию в 20-х гг. XX века. Также негатонимы отражают мировоззренческие и политические установки авторов, в том числе их аполитичность. Анализ материала показал графическую вариативность оформления негатонимов, образуемых по одним и тем же словообразовательным моделям [5].

Негатонимы являются важным источником для выявления фактов, имеющих социальную, литературную и культурную природу, демонстрируют неразрывную связь языка, жизни авторов, общества и государства. В связи с этим существует необходимость изучения образования негатонимов «на стыке» разных научных дисциплин – лингвистики, литературоведения, социологии, истории, философии, географии, культурологии и других научных направлений.

Актуальность исследования заключается в том, что, несмотря на существование исследований русских псевдонимов и негатонимов, специальных образов негатонимов с дефисным написанием приставки *не-* еще не изучались.

Цель работы – выявить особенности происхождения негатонимов с дефисным написанием приставки *не-*, определить их семантику и особенности функционирования.

Объектом исследования являются особенности образования негатонимов с дефисным написанием приставки *не-* на материале «Словаря псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей» И.Ф. Масанова. Словарь И.Ф. Масанова, изданный в 1956–1960 гг., включает около 80 тысяч псевдонимов XVIII, XIX и первой половины XX веков. Анализ показывает, что в словаре И.Ф. Масанова насчитывается 253 негатонима, образованных по-разному – с помощью префиксального, префиксально-суффиксального и смешанного словообразовательных способов. Кроме того, некоторые негатонимы представляют собой сочетание знаменательных слов и отрицательных частиц.

Задачами исследования являются установление типов мотивации негатонимов с дефисным написанием приставки *не-*, их классификация, а также определение случаев языковой игры, которые свойственны их образованию.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней впервые выявлены и описаны типы мотивации негатонимов с дефисным написанием приставки *не-*, и представлена их классификация.

Теоретическая значимость статьи заключается в уточнении научного понятия «негатоним» с дефисным написанием приставки *не-* и установлении типов семантической мотивации для данной группы негатонимов.

Научная достоверность исследования подтверждена анализом примеров, иллюстрирующих высказанные автором предположения.

Практическая значимость настоящей статьи заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при изучении ономастики. Результаты исследования могут быть применены в учебных курсах и на практических занятиях по ономастике, а также при составлении словарей и справочников псевдонимов.

В статье используется описательный метод для анализа единиц, их свойств и обобщения выявленных фактов.

1. Теоретическая часть: теоретическое обоснование

Образование негатонимов с помощью форманта *не* является самой продуктивной моделью. В словаре И.Ф. Масанова содержится 253 негатонима, из которых 183 образованы с помощью приставки и частицы *не*. Среди них выделяется 49 слов, образованных по модели, которая с точки зрения орфографических норм является не совсем обычной – с помощью приставки *не-*, которая пишется через дефис.

Согласно В.В. Лопатину, формант *не-*, который пишется через дефис, следует оценивать как приставку, а не в качестве частицы: «Недопустимы слитные написания с одной прописной буквой в середине слова. Поэтому после начальной части слова, по основным правилам пишущейся слитно, – после приставки, первой части сложного или сложносочиненного слова – следует писать дефис, если вторая часть представляет собой собственное имя и потому пишется с прописной буквы. Примеры: *не-Россия* (...*не-России* трудно понять *Россию*. – Из газ.)» [6, с. 97]. В.В. Лопатин указывает, что обнаруживается еще несколько типовых случаев, когда формант *не-* пишется через дефис. «Дефис находит применение также в специальных случаях. Для подчеркивания необычности образования, например: *Предельно являю свой край и век – беспредельно являю все, что не-край и не-век: навек* (Цвет.). <...> Названия, имеющие форму словосочетаний со служебным словом (поскольку они состоят из трех частей, то пишутся с двумя дефисами): *не-тронь-меня* (растения), *любишь-не-любишь* (игра)» [6, с. 69, 76].

На наш взгляд, цели авторов, выбирающих дефисное написание *не-* в негатонимах, заключаются в стремлении избежать слитного написания с прописной

буквой и в подчеркивании необычности деривата. Что касается негатонимов, в которых формант *не-* пишется раздельно или слитно, оценка дериватора в них также тесно связана с орфографической практикой. Согласно орфографическим правилам русского языка, частицы пишутся раздельно в сочетании с другими словами, а приставки – слитно, соответственно «раздельное» *не* следует оценить как частицу, а «слитное» *не-* – как приставку. Как отмечает В.В. Лопатин, «написание отрицания не зависит от того, является ли не частью слова (приставкой) или отдельным словом – отрицательной частицей. Приставка *не-* пишется слитно со следующей за ней частью слова, частица *не* пишется раздельно со следующим за ней словом. Ср., например: *Не казнь страшна – страшна твоя немилость* (П.); *Нелегкий жребий, не отрадный/Был вынут для тебя судьбой, / И рано с жизнью беспощадной / Вступила ты в неравный бой* (Тютч.)» [6, с. 92].

Возвращаясь к дефисному написанием *не-*, заметим, что, на наш взгляд, такое написание этого форманта демонстрирует желание автора негатонима указать на средство отрицания особым образом, отделив его графически от мотиватора, но в то же время дать понять читателю, что *не-* и мотиватор псевдонима образуют единое слово. По этой причине употребляемый с дефисом формант *не-* следует считать приставкой.

2. Практическая часть: типы мотивации

Анализ показал, что при образовании 49 негатонимов с дефисным написанием *не-* используются вполне определенные типы мотивации – отрицание настоящего имени человека, имени литературного персонажа, псевдонима, принадлежности к определенной сфере деятельности, принадлежности к группе лиц с определенными политическими взглядами, какой-либо иной характеристики человека, а также местоимения. Необходимо отметить, что в каких-то случаях мотивация устанавливается однозначно, а в других вызывает сложности в толковании.

(1) Отрицание настоящего имени человека. Выделяется 21 негатоним, мотиваторами которых являются имена реальных людей (здесь и далее примеры приводятся в следующем порядке: после негатонима в круглых скобках упоминается настоящее имя автора так, как оно указывается в «Словаре» И.Ф. Масанова, ссылка на который размещается в квадратных скобках):

Крылов и *Не-Крылов* (= Ал-др Ал-сеев. Соколов) [7, с. 81];

Не-Архангельский (= Андрей Степ. Ладейщиков) [8, с. 16];

Не-Ашинов (= Влас Мих. Дорошевич) [7, с. 252];

Не-Белинский (= Леон. Леонт. Мищенко) [7, с. 252];

Не-Буренин (= Ник. Афан. Соколов) [7, с. 252];

Не-Вересаев (= Конст. Арс. Михайлов) [7, с. 252];

Не-Гейне, а Трэмбач (= Ник. Адольф Гольденберг) [7, с. 254];

Не-Гоголь (= Богд. Степ. Боднарский) [7, с. 254];

Не-Гомер (= Ник. Ерм. Воронцов) [7, с. 254];

Не-Гуно (= Серг. Як. Уколов) [7, с. 255];

Не-Данте (= Конст. Арс. Михайлов) [7, с. 255];

Не-Жуковский (= Влад. Вас. Трофимов) [7, с. 256];

Не-Каразин (= Ал-др Макс. Герсон) [7, с. 258];

Не-Конфуций (= Серг. Ал-др. Патаракки) [7, с. 259];

Не-Крестовский (= Валент. Курицын) [7, с. 259];

Не-Крылов (= Ал-др Ал-сеев. Соколов; Петр Сем. Цейхенштейн) [7, с. 259];

Не-Македонский, Александр (= Сем. Як. Уманский) [7, с. 260];

Не-Мещерский (= Влад. Ник. Майнов) [7, с. 261];

Не-Надо, Густав (= Ник. Петр. Кильберг) [7, с. 261];

Не-Некрасов (= Петр Ал-сеев. Картавов) [7, с. 261];

Не-Романов (= Аполл. Аполл. Коринфский) [7, с. 263].

Обращает на себя внимание негатоним *Густав Не-Надо*, который был придуман и использовался поэтом-юмористом Н.П. Кильбергом (1847–1878). В его псевдониме обыгрывается имя французского поэта и композитора Густава Надо (Gustave Nadaud, 1820–1893). Трансформация *Густав Надо* в *Густав Не-Надо* приводит к комическому эффекту: имя и фамилия французского поэта в русском языке воспринимаются как предложение (*Густав Надо = Густав, сделай это!*), а *Густав Не-Надо* имеет противоположный смысл (*Густав, не делай этого!*).

(2) Отрицание имени литературного персонажа. Выделяется 1 негатоним, который противопоставляет псевдоним автора имени литературного персонажа: *Не-Гарольд* (= Ем. Игн. Игнатьев) [7, с. 254].

Писатель, журналист и педагог Е.И. Игнатьев использовал негатоним *Не-Гарольд* в 1890-х гг. [7, с. 254]. По всей вероятности, основанием номинации послужило имя главного героя поэмы Дж. Г. Байрона «Паломничество Чайлд-Гарольда» (1812–1818) Чайльд-Гарольда (англ. Childe Harold). В.Н. Еремин указывает, что «Чайльд-Гарольд вошел в историю как самый выдающийся литературный герой эпохи романтизма. <...> В любом случае романтизм сменил сентиментализм, а потому можно утверждать, что в первой четверти XIX в. английский аристократ Чайльд-Гарольд занял в душах европейских читателей место сентиментального бюргера Вертера» [9, с. 80]. Очевидно, что имя данного литературного героя, в отличие от имен английских монархов Гарольда и Гарольда II (см. [10, с. 146]), было общеизвестным в России и вызывало определенные ассоциации у читателей конца XIX в., что и позволило Е.И. Игнатьеву использовать его в качестве базы для создания псевдонима.

Следует заметить, что Е.И. Игнатьев использовал два похожих псевдонима-негатонима – *Не-Гарольд* и *Не-Герольд* (см. ниже). Примечательно, что иной

связи, кроме фонетического сходства, между этими словам нет (согласно «Энциклопедическому словарю Брокгауза и Ефрона» (1893), «в настоящее время герольдами называются лица, уполномоченные верховной властью известить о каком-либо событии или участвовать в особых торжественных церемониях» [11, с. 547]). Таким образом, можно предположить, что Е.И. Игнатьев сконструировал эти два негатонима, опираясь на их звуковое сходство.

(3) Отрицание псевдонима. Выделяется 5 негатонимов, которые противопоставляют псевдоним автора псевдониму другого автора:

Аз и Не-Аз (= Иппол. Фед. Василевский) [12, с. 89];

Не-Аз (= Иппол. Фед. Василевский) [7, с. 252];

Не-Б. (= Илья Марк. Василевский) [7, с. 240];

Не-Буква (= Илья Марк. Василевский) [7, с. 252];

не-В. (= Иппол. Фед. Василевский) [7, с. 240];

Все приведенные псевдонимы требуют особого рассмотрения.

Известный журналист Ипполит Федорович Василевский использовал 3 негатонима, производящими базами которых были псевдонимы: *Аз и Не-Аз* в 1876 году [12, с. 89], *Не-Аз* в 1880-х гг. [7, с. 252] и *не-В.* в 1889 году [7, с. 240]. Самое интересное, что псевдонимы *Аз* и *В.*, использованные автором в качестве производящих баз негатонимов *Не-Аз* и *не-В.*, являлись псевдонимами самого И.Ф. Василевского. Таким образом, «сочетание *Аз* и *Не-Аз* включает два псевдонима И.Ф. Василевского, использовавшего их также и по отдельности» [13, с. 31]. Как мы видим, создание псевдонимов И.Ф. Василевским является ярким примером авторской языковой игры.

Еще один известный журналист – Илья Маркович Василевский – использовал в начале XX в. негатонимы *Не-Б.* и *Не-Буква* [7, с. 240, 252]. Причиной выбора обоих негатонимов стало то, что автор имел ту же фамилию, что и знаменитый И.Ф. Василевский; в итоге «свой псевдоним *Не-Буква* И.М. Василевский выбрал в честь Ипполита Василевского, который подписывался как Буква» [14]. Среди псевдонимов И.Ф. Василевского был также и псевдоним *Б.* [8, с. 94], соответственно мотивировавший негатоним И.М. Василевского *Не-Б.* Таким образом, И.М. Василевский остроумно указал через негатонимы, что он не является И.Ф. Василевским.

(4) Отрицание принадлежности к определенной сфере деятельности (в том числе профессиональной). Выделяется 10 негатонимов, которые можно отнести к этой группе:

Не-врач (= Корн. Адр. Дворжицкий) [7, с. 253];

Не-географ (= Як. Дм. Земский) [7, с. 254];

Не-Герольд (= Ем. Игн. Игнатьев) [7, с. 254];

Не-гомеопат (= Ал-др. Мих. Бутлеров) [7, с. 254];

Не-депутат (= Владимир Ильич Ленин) [7, с. 255];

Не-критик (= Марк Савел. Гельфанд) [7, с. 259];

Не-политик (= Як. Дм. Земский) [7, с. 262];

Не-профессор (= Сем. Ильич Шохор-Троцкий) [7, с. 262];

Не-статистик (= Влад. Галакт. Короленько) [7, с. 263];

Не-сумский библиограф (= Дм. Петр. Сильчевский) [7, с. 264].

(5) Отрицание принадлежности к группе лиц с определенными политическими взглядами. Выделяется 3 негатонима, которые относятся к этой группе:

Не-коммунист (= Ал-др. Влад. Бобрисев-Пушкин) [7, с. 259];

Не-либеральный скептик (= Владимир Ильич Ленин) [7, с. 260];

Не-Народник (= Викт. Ал-др. Гольцев) [7, с. 261].

(6) Отрицание какой-либо характеристики человека (национальность, место проживания, профессиональный уровень, социальная адаптированность). Выделяется 4 негатонима, которые относятся к этой группе:

Не-дилетант (= Дм. Петр. Салиманд) [7, с. 255];

Не-еврей (= Г. Генкель) [7, с. 255];

Не-лишний (= Конст. Арс. Михайлов) [7, с. 260];

Не-сибиряк (= Георг. Никандр. Краевский) [7, с. 263].

(7) Отрицание местоимения. Выделяется 3 негатонима, которые указывают, что автор не может быть назван местоимением *я* или *ваш*:

Не-ваш (= Ник. Серг. Русанов) [7, с. 252];

Не-я. (= Серг. Павл. Колошин) [7, с. 264];

Библиографический список

- Подольская Н.В. *Словарь русской ономастической терминологии*. Москва: Наука, 1988.
- Дмитриев В.Г. *Скрывшие свое имя*. Москва: Наука, 1980.
- Голомидова М.В. *Искусственная номинация в русской ономастике*. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 1998.
- Савельев В.С. Красов, Некрасов и Не-Некрасов. *Карабихские научные чтения*. 2022: 168–172.
- Савельев В.С., Дин П. Особенности образования негатонимов (на материале «Словаря псевдонимов русского зарубежья в Европе (1917–1945)» М. Шрубы). *Litera*. 2025; № 1: 1–15.
- Лопатин В.В. *Правила русской орфографии и пунктуации. Полный академический справочник*. Москва: АСТ, 2009.
- Масанов И.Ф. *Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей*. Москва: Издательство Всесоюзной Книжной Палаты, 1957; Т. 2.
- Масанов И.Ф. *Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей*. Москва: Издательство Всесоюзной Книжной Палаты, 1960; Т. 4.
- Еремин В.Н. *100 великих литературных героев*. Москва: Вечер, 2009.
- Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. *Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона*. Санкт-Петербург: Семеновская Типолитография И.А. Ефрона, 1892; Т. VIII.
- Брокгауз Ф.А., Ефрон И.А. *Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона*. Санкт-Петербург: Семеновская Типолитография И.А. Ефрона, 1893; Т. VIIIA.
- Масанов И.Ф. *Словарь псевдонимов русских писателей, ученых и общественных деятелей*. Москва: Издательство Всесоюзной Книжной Палаты, 1956; Т. 1.
- Савельев В.С. Псевдонимы, включающие церковнославянские названия букв кириллицы: структура и способы образования (Статья 2). *Вестник Московского университета*. Серия 9: Филология. 2023; № 3: 21–33.
- Богданова О.В. *Энциклопедический словарь «Литераторы Санкт-Петербурга. XX век»*. *Книжная лавка писателей*. Available at: <https://lavkapisateley.spb.ru/enciklopediya/>
- Даль В.И. *Толковый словарь живого великорусского языка*. А–З. Санкт-Петербург, Москва: Издание Книгопродавца-Типографа М.О. Вольфа, 1880; Т. 1.

Не-я. К. (= Конст. Ив. Арабажин) [7, с. 240].

Особое внимание среди псевдонимов данной группы обращают на себя негатонимы *Не-я.* будучи абсурдными по своему значению, они являются яркой иллюстрацией языковой игры их авторов.

(8) В некоторых случаях мотивация псевдонима не может быть установлена однозначно. Например, журналист и редактор Н.П. Ашешов в 1890-х гг. использовал негатоним *Не-гласный* [7, с. 254]. Данный псевдоним, на наш взгляд, можно оценить как мотивированный прилагательным «гласный» («громкий, звучный, шумный, слышимый» [15, с. 361]) или существительным «гласный» («член думы или магистрата, избираемый от купечества и обладающий правом голоса» [15, с. 364]).

Журналист В.Я. Лучинский использовал псевдоним *Не-бессарабец* в начале XX в. [7, с. 252]. Данный негатоним мог быть мотивирован словом *бессарабец*, дающим характеристику человеку по месту жительства (*Бессарабия*). В то же время негатоним *Не-бессарабец* мог быть образован от псевдонима другого автора: согласно И.Ф. Масанову, композитор и издатель Л. Идзиковский использовал псевдоним *Бессарабец*, Л [8, с. 206]. В связи с этим необходимо признать, что трактовка негатонима *Не-бессарабец* не является однозначной.

На основании выполненного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Типы мотивации негатонимов с дефисным написанием приставки *не-* различны. Классификация типов мотивации включает:

(1) Отрицание настоящего имени человека.

(2) Отрицание имени литературного персонажа.

(3) Отрицание псевдонима.

(4) Отрицание принадлежности к определенной сфере деятельности (в том числе профессиональной).

(5) Отрицание принадлежности к группе лиц с определенными политическими взглядами.

(6) Отрицание какой-либо характеристики человека (национальность, место проживания, профессиональный уровень, социальная адаптированность).

(7) Отрицание местоимения.

(8) В некоторых случаях мотивированность негатонимов выглядит неоднозначно (например, *Не-гласный*, *Не-бессарабец*) и требует особого изучения.

2. В ряде случаев авторы придумывают негатонимы, способные произвести комический эффект и тем самым привлечь больше читателей (например, *Густав Не-Надо*). При образовании подобных негатонимов основной стратегией является такое изменение общеизвестной производящей базы, которое выглядит нарочито абсурдным, неожиданным. По этой причине важным фактором создания псевдонима становится не только сама игра слов, но и способность читателя уловить скрытый смысл, не воспринимая слово буквально.

3. В ряде случаев мотивация негатонима связана с ориентацией на актуальное событие, а сам негатоним содержит аллюзию (например, *Не-либеральный скептик*). Здесь ключевым становится умение автора использовать языковые средства для того, чтобы создать образ, который читатель мог бы легко ассоциировать с реальными событиями, явлениями или персонажами.

4. При образовании любого негатонима с дефисным написанием приставки *не-* автор должен правильно оценивать способность читателя адекватно «расшифровать» производящую базу, стоящую за псевдонимом. Важно, чтобы использование негатонима не оставалось для читателя загадкой, а наоборот, позволяло раскрыть задуманное автором значение, обеспечивая необходимое взаимодействие между текстом и аудиторией.

5. На наш взгляд, дальнейшее исследование особенностей образования негатонимов с дефисным написанием префикса *не-* может быть связано с определением их характеристик, имеющих стилистическую природу в разных жанрах речи. Кроме того, следует обратить внимание на соотношение исконных и заимствованных элементов русского языка в качестве производящих баз при образовании негатонимов исследуемого типа.

6. Целевая аудитория статьи – исследователи лингвистики, литературоведения, социологии и истории, студенты и аспиранты, занимающиеся русской ономастикой, семантикой и словообразованием.

References

1. Podol'skaya N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoy terminologii*. Moskva: Nauka, 1988.
2. Dmitriev V.G. *Skrivshie svoe imya*. Moskva: Nauka, 1980.
3. Golomidova M.V. *Iskusstvennaya nominaciya v russkoj onomastike*. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 1998.
4. Save'ev V.S. Krasov, Nekrasov i Ne-Nekrasov. *Karabinskije nauchnye chteniya*. 2022: 168-172.
5. Save'ev V.S., Din P. Osobennosti obrazovaniya negatonimov (na materiale «Slovara psevdonimov russkogo zarubezh'ya v Evrope (1917-1945)» M. Shruby). *Litera*. 2025; № 1: 1-15.
6. Lopatin V.V. *Pravila russkoj orfografii i punktuacii. Polnyj akademicheskij spravochnik*. Moskva: AST, 2009.
7. Masanov I.F. *Slovar' psevdonimov russkih pisatelej, uchenyh i obschestvennyh deyatelej*. Moskva: Izdatel'stvo Vsesoyuznoj Knizhnoj Palaty, 1957; T. 2.
8. Masanov I.F. *Slovar' psevdonimov russkih pisatelej, uchenyh i obschestvennyh deyatelej*. Moskva: Izdatel'stvo Vsesoyuznoj Knizhnoj Palaty, 1960; T. 4.
9. Eremin V.N. *100 velikih literaturnyh geroev*. Moskva: Vecher, 2009.
10. Brokgauz F.A., Efron I.A. *Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona*. Sankt-Peterburg: Semenovskaya Tipolitografiya I.A. Efrona, 1892; T. VIII.
11. Brokgauz F.A., Efron I.A. *Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona*. Sankt-Peterburg: Semenovskaya Tipolitografiya I.A. Efrona, 1893; T. VIII.
12. Masanov I.F. *Slovar' psevdonimov russkih pisatelej, uchenyh i obschestvennyh deyatelej*. Moskva: Izdatel'stvo Vsesoyuznoj Knizhnoj Palaty, 1956; T. 1.
13. Save'ev V.S. Psevdonimy, vkluchayushchie cerkovnoslavjanskije nazvaniya bukv kirilicy: struktura i sposoby obrazovaniya (Stat'ya 2). *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 9: Filologiya*. 2023; № 3: 21-33.
14. Bogdanova O.V. *Enciklopedicheskij slovar' "Literaturny Sankt-Peterburga. XX vek"*. *Knizhnaya lavka pisatelej*. Available at: <https://lavkapisatelej.spb.ru/enciklopediya/>
15. Dal' V.I. *Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka*. A-Z. Sankt-Peterburg, Moskva: Izdanie Knigoprodavca-Tipografa M.O. Vol'fa, 1880; T. 1.

Статья поступила в редакцию 13.01.25

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-526-529

Doynikova M.I., Cand. Of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Institute of International Relations (MGIMO) (Moscow, Russia), E-mail: doynikovami@mail.ru

FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF SELF-DEFENSE IN GERMAN POLITICAL DISCOURSE. The objective of this study is to identify tactics and linguistic means of representing the communicative strategy of self-defense in German political discourse based on the minutes of the meetings of the Bundestag of the last convocation in the period from September to October 2024. The conducted research makes it possible to supplement the existing classifications of tactics, identify their characteristic linguistic means and structures, and determine their functional potential. It should be emphasized that under self-defense, the work considers, first of all, the defense of their position by representatives of the ruling parties in the face of the opposition, in particular, on such key issues as budget policy and internal security of Germany. Of particular interest are the identified linguistic means, structures and rhetorical techniques, which, nevertheless, require further, deeper study to clarify their functional potential in relation to specific tactics in order to create a corpus of means for the successful implementation of self-defense, protection of one's opinion.

Key words: political discourse, parliamentary discourse, self-defense strategy, linguistic means, classification of self-defense tactics

М.И. Дойникова, канд. филол. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: doynikovami@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ САМОЗАЩИТЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

Целью настоящего исследования явилась попытка выделить тактики и определить языковые средства репрезентации коммуникативной стратегии самозащиты в политическом дискурсе Германии на материале протоколов заседаний бундестага последнего созыва в период с сентября по октябрь 2024 г. Проведенное исследование позволило дополнить имеющиеся классификации тактик, выделить характерные для них языковые средства и структуры, определить их функциональный потенциал. Следует подчеркнуть, что под самозащитой в работе рассматривается в первую очередь отстаивание своей позиции представителями правящих партий перед лицом оппозиции, в частности, по таким ключевым вопросам, как бюджетная политика и внутренняя безопасность ФРГ. Особый интерес представляют собой выделенные языковые средства, структуры и риторические приемы, которые тем не менее требуют дальнейшего, более глубоко изучения для уточнения их функционального потенциала в отношении конкретной тактики с целью создания корпуса средств успешной реализации самозащиты, защиты своего мнения.

Ключевые слова: политический дискурс, парламентский дискурс, стратегия самозащиты, языковые средства, классификация тактик самозащиты

Объектом настоящего исследования является стратегия самозащиты в речевом поведении представителей правящей коалиции «Светофор» в Германии.

Предметом исследования явились языковые средства, реализующие стратегию самозащиты в немецком политическом дискурсе.

Материалом исследования послужили протоколы пленарных заседаний бундестага в период с сентября по октябрь 2024 г., содержащие стенограммы речей представителей правящей коалиции по таким ключевым вопросам, как внутренняя безопасность, миграционная политика, обсуждение бюджета на 2025 г., опубликованные на официальном сайте бундестага (URL: <https://www.bundestag.de/protokolle>), общим объемом 1768 страницы.

Теоретической базой работы послужили исследования в области теории дискурса (Дейк [1]; Арутюнова [2]; Чес [3]), политической коммуникации (Бурхард [4]; Чудинов, [5]), прагматической лингвистики (Серль [6]; Паршина [7]), речевого и коммуникативного поведения (Глушак [8]).

Цель исследования заключается в попытке определить тактики и языковые средства, с помощью которых реализуется стратегия самозащиты в немецком политическом дискурсе.

Цель определила постановку следующих задач:

- изучить и обобщить данные существующих исследований, посвященных стратегии самозащиты;
- опираясь на данные анализа эмпирического материала, выстроить классификацию тактик стратегии самозащиты и выделить языковые средства и структуры, а также определить их функциональный потенциал;
- предложить свою трактовку понятия «самозащита».

Выбор методов исследования обусловлен целью и совокупностью поставленных задач. В работе использовались метод контролируемого отбора и коли-

чественного анализа, дескриптивный метод, включающий в себя наблюдение, сопоставление, обобщение элементы дискурсивного, лингвопрагматического, семантического и словообразовательного анализа для интерпретации полученного материала с целью выделения тактик самозащиты и определения эффективных языковых средств.

Актуальность исследования обусловлена материалом и целью исследования, так как интерес современной лингвистики к прагматическому функционированию языка и изучению тех языковых средств, с помощью которых адресант осуществляет воздействие на адресата, не угасает. Выделение тактик и определение специфических языковых средств репрезентации самозащиты в речевом поведении ведущих политиков на актуальном материале позволит выявить их эффективность в определенных контекстах, что может способствовать развитию как лингвистической науки, так и практических навыков в области политической коммуникации.

Научная новизна заключается в том, что, в отличие от целого ряда работ, посвященных общим, часто теоретическим, вопросам речевых стратегий, настоящее исследование рассматривает стратегию самозащиты не только в рамках конфронтационного политического дискурса как реакцию на критику оппонентов, но и как отстаивание своей позиции в целом с использованием различных тактик и соответствующих языковых средств.

Теоретическая значимость исследования репрезентации самозащиты в речи политиков правящих партий может внести значительный вклад в развитие лингвистической теории, особенно в области прагматики и дискурс-анализа.

Практическая значимость работы видится нам в том, что материалы исследования могут быть использованы как на занятиях по обучению политическому переводу и ведению дискуссии с отстаиванием своей позиции, так и для подго-

товки нейролингвистическими лабораториями тренингов по развитию практических навыков эффективной защиты своего мнения как для действующих, так и для будущих политиков и дипломатов.

Современные глобальные вызовы (климатические изменения, цифровизация, геополитическая нестабильность и, как следствие, миграционные процессы) требуют в первую очередь от правящих партий активного использования определенных речевых стратегий для защиты своих позиций и интересов в условиях повышенной общественной и медийной активности для поддержания политической стабильности и доверия избирателей.

Политический дискурс уже на протяжении нескольких десятилетий является объектом изучения таких дисциплин, как политология, психология, социология, культурология, а также активно изучается в рамках прагматики и лингвистики текста как зарубежными (Aboud [9]; Göhring [10]; Hofmann [11] и др.), так и отечественными исследователями, в частности, интерес к проблеме анализа речевого поведения политиков и средств репрезентации речевых стратегий находит выражение в тематике диссертационных работ, посвященных исследованию реализации конфронтационных коммуникативных стратегий в американском политическом дискурсе (Хлопотунов [12], анализу коммуникативно-прагматических особенностей эвфемизмов в политическом медиадискурсе (Пастухова [13]), реализации речевых стратегий конфликта в немецкой политической коммуникации (Вознесенская [14]), выявлению способов репрезентации речевого действия «обвинение» в парламентском дискурсе ФРГ (Сапрыкина [15]), стратегиям и тактикам речевого поведения современной политической элиты России (Паршина [7]).

Настоящее исследование посвящено анализу стратегии самозащиты в речевом поведении представителей правящей коалиции Германии, при этом под самозащитой понимается нами отстаивание своей позиции с использованием различных тактик и соответствующих языковых средств.

В след за О.Н. Паршиной мы трактуем термин *стратегия* «как определенную направленность речевого поведения в данной ситуации в интересах достижения цели коммуникации» [7, с. 7] и считаем основной целью стратегии самозащиты отстаивание своих интересов, своей позиции. Исходя из этого положения, мы не можем согласиться с мнением Я.Ю. Хлопотунова, предложенным в рамках судебного дискурса О.Н. Тютюновой, считающего целью стратегии самозащиты исключительно «стремление оспорить выдвинутые обвинения» [12, с. 113] и опирающегося на понимание стратегии самозащиты «как совокупности речевых действий коммуниканта, направленных на опровержение обвинений в свой адрес, отвод от себя негативной или агрессивной информации и смягчение ответственности за совершенные проступки или преступления» [16, с. 6]. Такое понимание стратегии самозащиты видится нам недостаточно полным в отношении политического дискурса.

Также, на наш взгляд, дискуссионным остается вопрос выделения тактик стратегии самозащиты. Так, О.Н. Паршина [7, с. 15] выделяет тактики оправдания, оспаривания и критики. Я.Ю. Хлопотунов, в свою очередь, добавляет к перечисленным тактики возмущения, противопоставления и преобращает тактику критики в ответную критику (контробвинение) [12, с. 115]. Д.Е. Нифонтова [17, с. 80] помимо тактики оспаривания и оправдания выделяет «тактику ответного удара как реакцию слушающего на слова говорящего обвинением на обвинение, оскорблением на оскорбление, угрозой на угрозу».

В нашем исследовании мы предлагаем следующую классификацию тактик самозащиты, при этом следует отметить, что в своей речи политики часто используют несколько тактик, поэтому из-за такого переплетения не всегда возможно четко их разграничить:

1. Аргументация.

Следует подчеркнуть, что за каждым из выделяемых речевых действий закреплён набор языковых средств, маркирующих интенцию говорящего.

Для аргументации часто используются конструкции, указывающие на причинно-следственные связи с использованием союзов *denn/weil* (так как), *deshalb/darum/deswegen* (поэтому):

Denn genau dafür steht das Sicherheitspaket... Потому именно для этого предназначен пакет безопасности... (Здесь и далее перевод автора – М.Д.).

Deshalb stärken wir die Präventionsarbeit... Поэтому мы усиливаем профилактическую работу... (из речи Нэнси Фезер, министра внутренних дел ФРГ, протокол 195 заседания, 18.10.2004 г.)

В тактике аргументации для создания эффекта убедительности часто используются целевые придаточные предложения. Так, в ответ на критику предлагаемых правительством мер безопасности Нэнси Фезер, министр внутренних дел ФРГ, активно использует не просто целевые придаточные предложения, но прибегает к синтаксическому параллелизму, подчеркивая важность идеи, намерений:

Damit Extremisten und Terroristen gar nicht erst an Geld und Waffen kommen... – «Чтобы экстремисты и террористы не получали деньги и оружие в первую очередь...»

Damit die Polizei auch mit Gesichtserkennung Terroristen, Mörder und Vergewaltiger identifizieren und lokalisieren kann... – «Чтобы полиция могла идентифицировать и определять местонахождение террористов, убийц и насильников, в том числе с помощью распознавания лиц...»

Damit wir mit modernen Analysemethoden kriminelle Netzwerke aufdecken und ihre Finanzströme besser erkennen können... – «Чтобы мы могли использовать со-

временные аналитические методы для выявления преступных сетей и лучшего выявления их финансовых потоков...» (из речи Нэнси Фезер, министра внутренних дел ФРГ, протокол 195 заседания, 18.10.2004 г.).

Одним из вариантов тактики аргументации можно считать апелляцию к здравому смыслу. Привлечение здравого смысла и логики помогает укрепить аргументацию и сделать её более убедительной.

Защищая свою позицию в отношении предлагаемого на 2025 г. бюджета в ответ на критику со стороны оппозиции, Кристиан Линднер, министр финансов ФРГ, апеллирует к общим ценностям для подкрепления своей точки зрения:

Sorgfalt und Transparenz sollten in unser aller Interesse sein; denn die Demokratie schützt man nicht, indem man die Verfassung schädigt. – «Забота и прозрачность должны быть в наших общих интересах, потому что демократию нельзя защитить, нанося ущерб Конституции» (протокол 183 заседания, 10.09.2024 г.).

Transparenz/прозрачность и *Demokratie/демократия* являются базовыми в политической культуре Германии, имеют сильную риторическую силу, используются для создания эмоционального резонанса с аудиторией, помогают убедительнее подать аргументы и вызвать положительную реакцию у слушателей, данная интенция усиливается употреблением модального глагола *sollen* в сослагательном наклонении и словосочетанием *in unser aller Interesse/ в наших общих интересах*, что подчеркивает важность предлагаемых действий, которые должны быть направлены на благо всего общества, а не только отдельных групп.

2. Критика.

В ответ на доводы оппонентов говорящий может выстраивать свою критическую, контраргументативную линию, которая тесно переплетается также с тактиками аргументации, опровержения и оспаривания, подвергая аргументированной критике действия оппонентов: *Gelegentlich gab es Kritik, zum Beispiel vom Kollegen Haase, dass das Verfahren nicht genutzt wurde. Das Verfahren kommt freilich aus einer anderen Zeit. ... Es zeigt sich, dass offensichtlich viele in der Unionsfraktion unter ganz anderen Umständen Haushaltspolitik gemacht haben, nämlich in Zeiten eines künstlich niedrigen Zinses. ... In diesen Zeiten haben Sie Haushaltspolitik gestaltet und dennoch keine Unternehmensteuerreform beschlossen, dennoch einen massiven Investitionsstau hinterlassen und dennoch eine Schuldenquote von 69 Prozent übergeben. – «Время от времени раздавалась критика, например, со стороны коллеги Хаазе, что процедура не использовалась. Однако, процедура происходит из другого времени. ... Очевидно, что многие члены фракции ХДС/ХСС проводили бюджетную политику при совершенно других обстоятельствах, а именно во времена искусственно заниженных процентных ставок... В те времена они разрабатывали бюджетную политику, но при этом не приняли решения о налоговой реформе предприятий, а оставили после себя огромный инвестиционный застой и коэффициент государственного долга на уровне 69 процентов» (из речи Кристиана Линднера, министра финансов ФРГ, протокол 183 заседания, 10.09.2024 г.).*

3. Опровержение и оспаривание.

Под тактикой опровержения и оспаривания понимается одно или несколько речевых действий, выражающих отказ от предъявленного обвинения.

В рамках защиты говорящий может прямо выражать несогласие:

а) Thorsten Frei (CDU/CSU): Sie, verehrte Frau Innenministerin, sagen, das sei unmöglich. – «Тростен Фрей (ХДС/ХСС): Вы, уважаемая госпожа министр внутренних дел, говорите, что это невозможно».

Nancy Faeser, Bundesministerin: Sagen wir nicht! – «Нэнси Фезер, министр внутренних дел ФРГ: Мы не говорим!» (протокол 185 заседания, 12.09.2024 г.)

б) Thorsten Frei (CDU/CSU): Liebe Kolleginnen und Kollegen, im Bereich der Migrationspolitik legt die Ampel eher Unentschlossenheit an den Tag. Sie haben gezeigt, welche Kultur des Misstrauens Sie gegenüber unserer Polizei an den Tag legen. – «Тростен Фрей (ХДС/ХСС): Уважаемые коллеги, в сфере миграционной политики коалиция «Светофор» демонстрирует скорее нерешительность. Вы продемонстрировали культуру недоверия, которую Вы проявляете к нашей полиции».

Dorothee Martin (SPD): Ach, Mensch! Das stimmt nicht! – «Доротея Мартин (СДПГ): Это неправда!» (протокол 185 заседания, 12.09.2024 г.)

с) Thorsten Frei (CDU/CSU): Sie sorgen mit Ihrer Politik dafür, dass das nicht möglich ist. – «Тростен Фрей (ХДС/ХСС): Своей политикой Вы гарантируете, что это невозможно».

Christian Petry (SPD): Blanke Unsinn! – «Кристиан Петри (СДПГ): Полная чушь!» (протокол 185 заседания, 12.09.2024 г.)

Выражение прямого несогласия носит часто репликативный характер, т. е. является выкриком с места и носит эмоциональный характер, который проявляется в использовании, например, междометий, обращений, восклицаний, синтаксической инверсии, эпитетов и т. п.

Защищающий свою позицию политик может также опровергать утверждения оппонента, используя факты, конкретные примеры: *Ich glaube, das haben wir auch gezeigt, Herr Frei. Aber schon jetzt sieht man: Die Zahlen im Asylbereich gehen zurück. Es gab ein Drittel weniger Asylanträge im August 2024 im Vergleich zum August vor einem Jahr. – «Я думаю, мы тоже это показали, господин Фрей. Но уже сейчас видно: количество беженцев сокращается. В августе 2024 года было подано на треть меньше заявлений о предоставлении убежища по сравнению с августом год назад» (протокол 185 заседания, 12.09.2024 г.)*

4. Уточнения и пояснения.

Для усиления защиты своей позиции политик может давать дополнительные разъяснения и уточнения, чтобы избежать неправильной интерпретации. К такой тактике прибегает Нэнси Фезер, министр внутренних дел ФРГ, в ответ на обвинение со стороны представителя ХДС/ХСС, Александра Добриндта: Es ist schon länger zu beobachten, Herr Dobrindt: Zunehmend radikalisieren sich Menschen hier bei uns, in Deutschland, vor allen Dingen online. Diese Entwicklung müssen wir früher erkennen und stoppen. Deshalb habe ich auch die neue interdisziplinäre Taskforce Islamismusprävention einberufen. Denn der beste Schutz vor Extremismus ist, wenn er gar nicht erst entsteht. – «Уже давно было замечено, господин Добриндт: люди радикализируются здесь, у нас, в Германии, особенно в Интернете. Мы должны обнаружить и остановить это развитие раньше. Поэтому я и создала новую междисциплинарную целевую группу по предотвращению исламизма. Поэтому что лучшая защита от экстремизма – это, когда он вообще не возникает» (протокол 195 заседания, 18.10.2024 г.).

5. Игнорирование критики.

Следует отметить, что современный парламентский дискурс характеризуется многочисленными выкриками и перебиваниями, носящими критический характер и нацеленными на акцентирование недостатков оппонентов. В таких ситуациях одной из эффективных тактик самозащиты является тактика игнорирования критики, которая не позволяет отвлечь внимание слушающих от ключевых вопросов, т. е. говорящий продолжает говорить, не обращая внимания на провокационные замечания.

Nancy Faeser, Bundesministerin des Innern: Wir handeln, um die Sicherheit Deutschlands weiter zu stärken. Dafür haben wir schon seit Beginn der Wahlperiode zahlreiche Maßnahmen umgesetzt,

(Beatrix von Storch (AfD): Dafür haben Sie 5 Prozent in Sachsen gekriegt!) und die Maßnahmen zeigen auch Wirkung, meine Damen und Herren. Unser umfassendes Paket für mehr und schnellere Rückführungen ist bereits seit Anfang des Jahres in Kraft. Die Rückführungszahlen sind seither um ein Fünftel gestiegen.

«Нэнси Фезер, министр внутренних дел ФРГ: Мы действуем для дальнейшего укрепления безопасности Германии. С начала избирательного периода мы предприняли множество мер для этого,

(Беатрикс фон Шторх (АдГ): И получили за это 5 процентов в Саксонии!) и эти меры также дают эффект, дамы и господа. Наш комплексный пакет мер по увеличению и ускорению репатриации действует с начала года. С тех пор число репатриантов увеличилось на одну пятую» (протокол 195 заседания, 18.10.2024 г.).

Помимо выделенных тактик следует обратить внимание также на различные приемы, которые могут использоваться при реализации как тактик аргументации и критики, так и тактики опровержения и оспаривания.

Одним из таких приемов является отсылка к авторитету. Так, в ответ на критику предложенного проекта бюджета депутат от партии СДПГ Деннис Роде упоминает в своей речи Отто Вельса, немецкого социал-демократа. С 1919 г. и до запрета партии при национал-социалистах Отто Вельс являлся председателем СДПГ. 23 марта 1933 г. Вельс оказался в числе тех, кто выступил на заседании рейхстага в берлинской Кроль-опере против Закона о чрезвычайных полномочиях, предоставляющий канцлеру право принимать и обеспечивать соблюдение законов без участия рейхстага или президента Веймарской республики.

Dennis Rohde (SPD): Wir tagen in jeder Woche, in der wir Fraktionssitzung haben, im Otto-Wels-Saal als Erinnerung an den Sozialdemokraten, der unweit von hier gegen das Ermächtigungsgesetz gesprochen hat. ... Deshalb werden wir immerzu für Demokratie und für die unveräußerlichen und universellen Menschenrechte kämpfen und auch ganz besonders in diesem Haushalt, liebe Kolleginnen und Kollegen. – «Деннис Роде (СДПГ): Мы проводим дни в зале Отто Вельса на каждом собрании нашей фракции, чтобы почтить память социал-демократа, который недалеко отсюда выступил против Закона о чрезвычайных полномочиях. ... Поэтому мы всегда будем выступать за демократию и за неотъемлемые и универсальные права человека, и особенно в этом бюджете, уважаемые коллеги» (протокол 183 заседания, 10.09.2024 г.).

Библиографический список

1. Дейк Т.А. Ван. *Язык. Познание. Коммуникация*. Москва: Прогресс, 1989.
2. Арутюнова Н.Д. *Язык и мир человека*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
3. Чес Н.А. *Современный политический медиадискурс: Лексический аспект*. Москва: Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, 2023.
4. Burkhardt A. *Das Parlament und seine Sprache: Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer, 2003.
5. Чудинов А.П. *Политическая лингвистика*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2012.
6. Серль Дж. Что такое речевой акт? Лекции. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва: Прогресс, 1986; Выпуск XVII: 151–169.
7. Паршина О.Н. *Стратегии и тактики речевого поведения современной политической элиты России*. Диссертация ... доктора филологических наук. Саратов, 2005.
8. Глушак В.М. *Лингвопрагматический аспект речевого поведения коммуникантов в ситуациях повседневного общения (на материале немецкого языка)*. Диссертация ... доктора филологических наук. Москва, 2010.
9. Abood Dr. A *Critical Pragmatic Analysis of Manipulation in Trump's Political Speeches* Available at: <https://jart.utq.edu.iq/index.php/main/article/view/554/603>
10. Göhring T. *Diskursive Kämpfe: Agonalität im politischen Sprachgebrauch am Beispiel des französischen Präsidentschaftswahlkampfes 2017*. Berlin – Boston: De Gruyter, 2023.
11. Hofmann K., Wissik T. *"Hier in diesem Hause sitzen keine Idioten!" – Emotion and Concreteness in Austrian Parliamentary Discourse*. Available at: <https://ecp.epl.iu.se/index.php/clarin/article/view/1031/937>
12. Хлоптунов Я.Ю. *Конфронтационные коммуникативные стратегии в американском политическом дискурсе*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2022.
13. Пастухова О.Д. *Коммуникативно-прагматические особенности эвфемизмов в политическом медиадискурсе (на материале английского и русского языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2019.

Другим приемом является демонстрация уверенности в своих словах и действиях, тем самым говорящий создает впечатление надежности и профессионализма, что укрепляет его позицию. Восклицания *Punkt!* *Точка!* можно рассматривать как языковое средство демонстрации уверенности.

Sven-Christian Kindler (BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN): Jeder Euro, der zusätzlich für die humanitäre Hilfe zur Verfügung steht, rettet das Leben von Menschen in Not. Es mag pathetisch klingen; aber genau so ist es. Wir haben eine Verpflichtung – gerade als reiches Land –, Menschen in Not, Menschen in Katastrophengebieten zu helfen. Punkt! – «Свен-Кристиан Киндлер (Союз 90/Зеленые): Каждый евро, дополнительно выделяемый на гуманитарную помощь, спасает жизни нуждающихся. Это может показаться патетичным; но это именно так. У нас есть обязательство – особенно как у богатой страны – помогать нуждающимся людям, людям, находящимся в зонах стихийных бедствий. Точка!» (протокол 183 заседания, 10.09.2024 г.).

Ещё одним приемом служит использование сатирических приемов (сарказма в виде язвительной насмешки, иронии, аллегорий, аллюзий):

Dirk Wiese (SPD): Frau Lindholz, wenn Sie hier davon sprechen, dass wir ein Sicherheitsrisiko wären mit Blick auf das, was hier heute auf dem Tisch liegt, dann muss ich Ihnen sagen: Der *Rekordmeister bei Niederlagen* vor dem Bundesverfassungsgericht bei Sicherheitsgesetzen ist die CDU/CSU-Fraktion. – «Дирк Визе (СДПГ): Госпожа Линдхольц, если вы здесь говорите о том, что мы представляем угрозу безопасности в свете того, что здесь сегодня обсуждается, то я должен вам сказать: *лидером по количеству поражений* в Федеральном конституционном суде по вопросам законов о безопасности является фракция ХДС / ХСС» (протокол 195 заседания, 18.10.2024 г.).

Bundesminister Christian Lindner: Einer, der es besser wissen sollte, ist der Kollege Middelberg. Er müsste es eigentlich besser wissen, weil auch er damals dabei war; *aber er hat offenbar mentale Techniken entwickelt, mit denen er sein eigenes, besseres Wissen sogar vor sich selbst unterdrücken kann*. – «Федеральный министр Кристиан Линднер: Один из тех, кто должен знать лучше, – это коллега Мидделберг. На самом деле он должен был бы знать лучше, потому что он тоже был там в то время; *но он, очевидно, разработал ментальные техники, с помощью которых он может скрывать свои собственные, более совершенные знания даже от самого себя*» (протокол 183 заседания, 10.09.2024 г.).

Правильный выбор слов, использование различных стилистических приемов (лексических: метафор, метонимий, эпитетов, гиперболы и др.; синтаксических: инверсии, риторических вопросов, повторов, параллельных конструкций, многосоюзия и др.; лексико-синтаксических: антитезы, сравнений, перифраз, градаций и др.) дополняют уже перечисленные ранее и позволяют говорящему гибко реагировать на разные ситуации и типы критики, сделать речь более выразительной и образной, что помогает усилить защиту.

Таким образом, стратегия защиты в речи проявляется через множество разнообразных языковых средств и риторических приемов. Выбор конкретного подхода зависит от контекста общения, характера собеседника и цели защиты.

Анализ практического материала позволил сделать следующие выводы:

1. Имеющиеся классификации коммуникативной стратегии самозащиты могут быть расширены и содержать такие тактики, как аргументация, критика, опровержение и оспаривание, уточнение и пояснения, игнорирование критики.
2. В речи немецких политиков указанные тактики тесно переплетены.
3. Помимо тактик существуют различные приемы: отсылка к авторитету, демонстрация уверенности, в том числе и вербальными средствами, использование различных стилистических, сатирических средств.
4. Правильный выбор тактики, языковых средств и риторических приемов позволяет успешно реализовывать стратегию самозащиты.

Перспективы дальнейшего исследования проблемы видятся нам в более детальном изучении затронутого вопроса и определении наиболее удачных средств для успешной защиты своего мнения. Перспективным может быть выделение корпуса определенных лексических единиц, характерных для коммуникативной стратегии самозащиты.

14. Вознесенская Ю.В. *Речевые стратегии конфликта в немецкой политической коммуникации (на материале парламентских дебатов в Бундестаге)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2010.
15. Сапрыкина Е.В. Способы репрезентации речевого действия «обвинение» в парламентском дискурсе (на материале парламентских дебатов бундестага ФРГ). Диссертация ... кандидата филологических наук / Сапрыкина Елена Викторовна. Уфа, 2007.
16. Тютюнова О.Н. Коммуникативные стратегии и тактики судебного дискурса (на материале немецких и русских телевизионных передач). Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Волгоград, 2008.
17. Нифонтова Д.Е. Стратегия самозащиты в фастнахтшпилях Ганса Сакса. *Материалы XLIII международной конференции*. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2014; Выпуск 38: 78–85.

References

1. Deijk T.A. Van. *Yazyk. Poznanie. Kommunikaciya*. Moskva: Progress, 1989.
2. Arutyunova N.D. *Yazyk i mir cheloveka*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
3. Ches N.A. *Sovremennyy politicheskij mediadiskurs: Leksicheskiy aspekt*. Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj institut mezhdunarodnyh otnoshenij (universitet) Ministerstva inostrannyh del Rossijskoj Federacii, 2023.
4. Burkhardt A. *Das Parlament und seine Sprache: Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*. Tübingen: Niemeyer, 2003.
5. Chudinov A.P. *Politicheskaya lingvistika*. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "FLINTA", 2012.
6. Serl' Dzh. Chto takoe rechevoj akt? Lekcii. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva: Progress, 1986; Vypusk XVII: 151-169.
7. Parshina O.N. *Strategii i takтики rechevogo povedeniya sovremennoj politicheskoy "elity" Rossii*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Saratov, 2005.
8. Glushak V.M. *Lingvopragmaticheskij aspekt rechevogo povedeniya kommunikantov v situacijah povsednevnogo obscheniya (na materiale nemeckogo yazyka)*. Dissertatsiya ... doktora filologicheskikh nauk. Moskva, 2010.
9. Abood Dr. A *Critical Pragmatic Analysis of Manipulation in Trump's Political Speeches* Available at: <https://jart.utq.edu.iq/index.php/main/article/view/554/603>
10. Göhring T. *Diskursive Kämpfe: Agonalität im politischen Sprachgebrauch am Beispiel des französischen Präsidentschaftswahlkampfes 2017*. Berlin – Boston: De Gruyter, 2023.
11. Hofmann K., Wissik T. „Hier in diesem Hause sitzen keine Idioten!“ – Emotion and Concreteness in Austrian Parliamentary Discourse. Available at: <https://ecp.ep.liu.se/index.php/clarin/article/view/1031/937>
12. Hloptunov Ya.Yu. *Konfrontatsionnye kommunikativnye strategii v amerikanskom politicheskom diskurse*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2022.
13. Pastuhova O.D. *Kommunikativno-pragmaticheskie osobennosti "evfemizmov" v politicheskom mediadiskurse (na materiale anglijskogo i russkogo yazykov)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2019.
14. Voznesenskaya Yu.V. *Rechevyje strategii konflikta v nemeckoj politicheskoy kommunikacii (na materiale parlamentskih debatov v Bundestage)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Sankt-Peterburg, 2010.
15. Saprykina E.V. *Sposoby reprezentacii rechevogo dejstviya "obvinenie" v parlamentskom diskurse (na materiale parlamentskih debatov bundestaga FRG)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk / Saprykina Elena Viktorovna. Ufa, 2007.
16. Tyutyunova O.N. *Kommunikativnye strategii i takтики sudebnogo diskursa (na materiale nemeckih i russkih televizionnyh peredach)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Volgograd, 2008.
17. Nifontova D.E. *Strategiya samozaschity v fastnachtshpiyah Gansa Saksa. Materialy XLIII mezhdunarodnoj konferencii*. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2014; Vypusk 38: 78-85.

Статья поступила в редакцию 10.01.25

УДК 811.133.1'37

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-529-532

Konygina E.A., postgraduate, Orel State University n.a. I.S. Turgenev (Orel, Russia), E-mail: katyakonygina@gmail.com

ALGORITHM FOR ANALYZING THE SYNONYMY OF FRENCH ARGOTS (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN TELEVISION SERIES). The article, based on the material from the modern French television series "Christmas Flow" and "Plan Cœur", describes an algorithm for analyzing the synonymy of French argots, including components such as the systematization of non-conventional lexemes and the explication of the functions of argotic synonyms. In the course of studying features of synonymy in television series, semantic spheres, concentration, and ways of semanticizing nonconventional synonyms are also considered. The article introduces the concepts of "dominant synonymic block", "the central argot of the synonymous series", "concentration of argotic synonyms", and "density of argotic synonyms" into scientific use. The results of this research can be used both for the development of training courses in sociolinguistics and lexicology of the French language, and for further lexicography of the components of a specific lexical continuum.

Key words: French argots, synonym pairs and series, semantic spheres, methods of semanticizing argotisms, concentration of argotic synonyms, functions of non-conventional synonyms

E.A. Коникина, аспирант, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева, г. Орел, E-mail: katyakonygina@gmail.com

АЛГОРИТМ АНАЛИЗА СИНОНИМИКИ ФРАНЦУЗСКИХ АРГО (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ)

Статья, выполненная на материале современных французских телесериалов *Christmas Flow* и *Plan Cœur*, представляет собой описание алгоритма анализа синонимии французских аргот, включающего такие компоненты, как систематизация неконвенциональных лексем и экспликация функций арготических синонимов. В ходе изучения особенностей синонимии в телесериалах рассмотрены также семантические сферы, концентрация и способы семантизации неконвенциональных синонимов. В статье вводятся в научный оборот понятия «доминирующий синонимический блок», «концентрация арготических синонимов», «центральный арготизм синонимического ряда», «плотность арготических синонимов». Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы как для разработки учебных курсов по социолингвистике и лексикологии французского языка, так и для дальнейшего лексиграфирования компонентов специфического лексического континуума.

Ключевые слова: французские арго, синонимические пары и синонимические ряды, семантические сферы, способы семантизации арготизмов, концентрация арготических синонимов, функции неконвенциональных синонимов

Даная работа посвящена разработке и апробации алгоритма анализа синонимов специфического лексического континуума (термин Т.И. Ретинской [1]), экспрессивные возможности которых вызывают неизменный интерес лингвистов.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью системного анализа синонимии современных арго, что до настоящего времени не являлось предметом исследования.

Материалом работы послужил составленный нами глоссарий лексических единиц традиционного и молодежного арго, извлеченных из современных французских телесериалов *Christmas Flow* [2], *Plan Cœur* [3].

Объект исследования – арготические синонимы, зафиксированные в современных французских телесериалах.

Предмет исследования – особенности функционирования синонимов французских арго в видеовербальном тексте.

Цель исследования состоит в системном описании синонимов, инкорпорированных в сценарии французских многосерийных телефильмов.

Для достижения поставленной цели необходимо решить нижеследующие задачи:

1) представить алгоритм описания синонимического потенциала арготического вокабуляра;

2) провести анализ глоссария арготических синонимов.

Теоретическую основу нашего исследования составляют труды Э.М. Бергвасской, И. Жельвиса, Н.П. Пешковой, Т.И. Ретинской, В.И. Шаховского.

Научная новизна исследования заключается в том, что комплексный анализ синонимических объединений, представленный на материале современного французского видеовербального текста, осуществлен впервые.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что проведенный анализ позволил провести всестороннее обследование синонимии французских арготизмов. Полученные в ходе исследования выводы послужат основой для дальнейших изысканий в области арготологии.

Практическая ценность определяется возможностью применения полученных результатов исследования в разработке спецкурсов по социолингвистике и лексикологии.

В данной работе мы даем характеристику арготических синонимов на примере аутентичных телесериалов *Plan cœur* (2018) и *Christmas Flow* (2021). Следует подчеркнуть, что для всестороннего изучения арготизмов – сугубо устной формы разговорной речи, которая именно в силу своей устности и ненормативности чрезвычайно изменчива, – необходимо осуществлять анализ арготических единиц «в естественном виде» – не в словаре, а в речевом контексте [4, с. 106].

Основой комплексной характеристики синонимии французских арготизмов послужил алгоритм анализа профессиональных говоров, разработанный Э.М. Бергеровской [5, с. 206]. Подобная модель описания арготического вокабуляра неоднократно апробировалась в трудах Т.И. Ретинской [6; 7]. Принимая во внимание работы лингвистов и исходя из специфики нашего исследования, считаем целесообразным представить модель систематизации синонимов французских арготизмов:

- 1) определение объема арготического фонда;
- 2) инвентаризация синонимических пар и синонимических рядов;
- 3) характеристика концентрации и частотности арготических единиц;
- 4) описание способов семантизации неконвенциональных синонимов;
- 5) систематизация функций синонимического фонда французских арготизмов.

I. Объем арготического фонда

Объем анализируемого глоссария представлен арготическими синонимическими объединениями из двух сериалов. При его составлении использован метод сплошной выборки всех арготизмов, входящих в ткань видеотекста.

Так, в мини-сериале *Christmas Flow*, повествующем о рождественской любовной истории между скандальным рэп-исполнителем и журналисткой – сторонницей феминизма, зафиксировано значительное количество арготических единиц: в три серии хронометражем 45 минут включено 492 неконвенциональные единицы.

Французский комедийный сериал *Plan cœur* рассказывает о трех юных парижанках. Одна из них переживает болезненное расставание со своим парнем. Девушки решают помочь подруге и заказывают мужчину по вызову. В 8 сериях длительностью 25 минут выявлено 630 арготизмов.

Важно отметить, что инвентаризованные синонимические пары и ряды включают в себя традиционные и молодежные арготизмы. Проведенный анализ арготических синонимов осуществлен на основе детального изучения двух арготических трудов [8; 9].

II. Инвентаризация арготизмов, формирующих синонимические пары и ряды

Одним из важных критериев характеристики синонимического потенциала арготического вокабуляра является сбор и описание зафиксированных элементов синонимических объединений.

В ходе анализа текстов телесериалов *Christmas Flow* и *Plan cœur* выявлено 50 синонимических рядов, состоящих из 140 неконвенциональных единиц. Общее количество синонимических употреблений составляет 183 и 295 соответственно. В нижеприведенной таблице (табл. 1) отображено количество синонимических пар и синонимических рядов в каждом из телевизионных фильмов.

Таблица 1

Синонимические пары и синонимические ряды
в сериалах *Christmas Flow* и *Plan cœur*

	Сериал <i>Christmas Flow</i>	Сериал <i>Plan cœur</i>
Количество синонимических пар	15	17
Количество синонимических рядов, включающих от 3 до 5 арготических лексем	8	7
Количество синонимических рядов, состоящих из 6 и более неконвенциональных единиц	2	1

Представим самые развернутые – шестичленные синонимические ряды:
– *baiser – cogner (se) – coucher – déchirer – niquer – taper* → «заниматься любовью» (*Christmas Flow*);

– *bouffon – con – connard – enfoiré – guignol – teubé* → «дурак» (*Christmas Flow*);

– *boulet – con – connard – relou – trodue – naze* → «дурак» (*Plan cœur*).

Длина синонимического объединения характеризуется прямой корреляцией с экстралингвистической действительностью арготизирующего [10, с. 131]. Таким образом, в современном французском языке вокруг денотата «дурак» образуются доминирующие синонимические блоки с целью осмеяния индивидуума.

В ходе анализа выявлено, что 96% арготических синонимов несут пейоративную окраску. Данное наблюдение объясняется тем, что «отрицательные эмоции последними исчезают и первыми восстанавливаются в процессе психологического развития человека» [11, с. 10].

Следует упомянуть о том, что эмоциогенные факторы представляют собой «мотивационную основу сознания и речевого поведения человека» [12, с. 90]. Эмоции входят во «все коммуникативное пространство человека: СМИ, политику, бытовое и художественное общение...» [13, с. 253], что особенно характерно для арготического вокабуляра.

С семантической точки зрения лексемы, составляющие корпус нашего глоссария арготических синонимов, делятся на 4 крупные сферы: «Бытовое», «Эмоциональное», «Интеллектуальное», «Социально-государственное» [2], каждая из которых включает ряд семантических полей (табл. 2).

Таблица 2

Количество арготических синонимических объединений,
входящих в состав семантических сфер

Семантическая сфера	<i>Christmas Flow</i>	<i>Plan cœur</i>
Бытовое	12	17
Эмоциональное	10	16
Интеллектуальное	2	2
Социально-государственное	1	1

В представленной табл. 2 ведущее место принадлежит сфере «Бытовое». Далее идут в порядке значимости «Эмоциональное», «Интеллектуальное». Подчеркнем, что поле «Социально-государственное» представлено одной синонимической цепочкой исследуемого нами материала.

Продemonстрируем полученные в ходе анализа глоссария семантические поля для каждой семантической сферы (табл. 3).

Таблица 3

Семантические поля, образующие семантические сферы

Семантическая сфера	Семантические поля
Бытовое	человек, работа, деньги, проституция, ссора-драка, смерть
Эмоциональное	Хорошее – красивое, плохое – уродливое, глупость – безумие
Интеллектуальное	получение и переработка информации, говорение
Социально-государственное	Полиция

III. Концентрация и частотность синонимов

Целесообразным представляется изучить концентрацию синонимов в каждой серии, т. е. установить соотношение между арготическими лексемами и арготическими синонимами. Концентрация анализируемой лексики в сериале *Christmas Flow* представлена в табл. 4.

Таблица 4

Концентрация арготических синонимов в сериале *Christmas Flow*

Серия 1	Серия 2	Серия 3	Всего в 1 сезоне
142/67 = 2,1	125/53 = 2,3	123/36 = 3,4	390/210 = 1,8

Таблица 5

Плотность арготических синонимов в сериале *Plan cœur*
(в квадратных скобках указана частотность употребления лексемы)

Номер эпизода	Зафиксированные арготические синонимы
5	1) <i>meuf</i> [6] [MA] – <i>nana</i> [1] [MA] → «девушка»; 2) <i>balles</i> [3] [TA] – <i>thune</i> [1] [MA] → «деньги»; 3) <i>chauffer</i> [1] [MA] – <i>foutre (se)</i> [1] [MA] – <i>foutre de la gueule (se)</i> [1] [MA] → «издеваться»; 4) <i>chanmé</i> [1] [MA] – <i>cool</i> [1] [MA] → «классный»;
6	1) <i>foutre</i> [4] [MA] – <i>taper (se)</i> [1] [MA] → «делать»; 2) <i>con</i> [5] [MA] – <i>connard</i> [1] [MA] – <i>relou</i> [1] [MA] → «дурак»; 3) <i>bossier</i> [1] [MA] – <i>taffer</i> [1] → «работать»;
7	1) <i>faire le tapin</i> [1] [MA] – <i>tapiner</i> [1] [MA] → «заниматься проституцией»; 2) <i>con</i> [7] [MA] – <i>connard</i> [1] [MA] → «дурак»; 3) <i>boulot</i> [2] [MA] – <i>taf</i> [2] [MA] → «работа»; 4) <i>bossier</i> [2] [MA] – <i>taffer</i> [1] [MA] → «работать».

Как показывают данные в табл. 3, можно установить, что концентрация синонимов в ткани многосерийного фильма не пропорциональна общему количеству арготизмов.

Проведенный нами анализ специфического лексического фонда показывает, что арготические синонимы чаще всего выступают целым блоком [5]. Каждая серия является отдельным стилистическим компонентом с разной плотностью (термин Э.М. Береговской) (табл. 5).

Так, в сериале *Plan Cœur* плотность синонимов, зафиксированных в пределах 25-минутных серий, имеет существенные количественные различия. Посредством метода симптоматической статистики можно определить центральный арготизм в синонимическом ряду:

- *caille* [1] [MA] – *gonzesse* [2] [MA] – *meuf* [14] [MA] → «девушка»;
- *balles* [3] [TA] – *maille* [1] [MA] – *moula* [2] [MA] – *thune* [3] [MA] → «деньги»;
- *barrer (se)* [1] [MA] – *casser (se)* [1] [MA] – *filer* [1] [MA] – *gébou* [1] [MA] → «уходить».

В сериале *Christmas Flow* в синонимических цепочках семантических полей «девушка», «деньги», «уходить» наиболее востребованными являются арготические единицы *meuf*, *thune*.

Во втором визуальном источнике *Plan cœur* выявлены другие показатели:

- *meuf* [27] [MA] – *nana* [1] [MA] – *poule* [2] [MA] → «девушка»;
- *balles* [7] [TA] – *thune* [1] [MA] → «деньги»;
- *barrer (se)* [2] [MA] – *casser (se)* [4] [MA] – *filer* [1] [MA] → «уходить».

Анализ языкового материала свидетельствует о возможности вычленив частотную арготическую лексику. Речь идет об арготизме *meuf* – члене синонимического объединения «девушка».

IV. Способы семантизации компонентов неконвенциональных синонимических пар и синонимических рядов

Вводя арготизмы в речь персонажей, авторы сценариев осознанно используют различные методы семантизации. Так, выделяют прямой метод, глоссарий, перевод с арго на литературный французский, перевод с литературного языка на арго, расшифровку с помощью более или менее прозрачных перифраз, подробное толкование, употребление нейтральных синонимов [5]. Рассмотрим репрезентативный пример употребления нейтрального синонима в качестве метода семантизации арготизма в ткани визуального текста:

- Ne t'en fais pas, je suis là. Que se passe-t-il au *bahut* ? ...

<...>

- À l'école, j'étais au fond de la classe (*Christmas Flow*).

Лексема *bahut* вводится в речь персонажа через его нейтральный синоним *école* «школа».

В дополнение к упомянутой классификации мы выделяем еще один метод семантизации – параллельное использование неконвенциональных лексем (термин Т.И. Ретинской [14]). Рассмотрим репрезентативный пример:

- C'est la dernière fois que je file de la *thune* sur Letchi.
- 1200 *balles*, putain (*Plan cœur*).

В данном отрывке семантизация неконвенциональных лексем происходит через арготическую синонимическую пару «деньги».

Способы введения и семантизации арготических синонимов в сериалах имеет разную процентную составляющую. Можно выделить три основных метода исходя из их частотности (рис. 1):

V. Функции синонимического фонда французских арго

Проанализировав два объекта видеовербального текста, мы установили, что арготические синонимы выполняют четыре функции.

1. Эмоционально-эстетическую (возможность продемонстрировать эмоции) [1, с. 80]:

- *Ta gueule!* Changement d'adresse.
- Qu'est-ce que tu veux ?
- *Ta gueule!*
- Tu fais une connerie.
- *Boucle-la* tant qu'on n'est pas chez elle (*Plan cœur*).

В процитированном диалоге *ta gueule* и *boucle-la* выступают синонимами и обозначают просьбу замолчать. Персонаж через речь, насыщенную синонимами с выраженной экспрессивностью и депрециативностью, передает свое эмоциональное состояние.

- Oui, truc de ouf! Je comprends pas, c'est hyper *chelou* (*Christmas Flow*).

Данная реплика с использованием синонимической пары усиливает эмоциональную окраску фразы, подчеркивает непонимание контекстной ситуации героем:

- T'es parti avec Gaia, la *pute*. Pardon, pas la *pute*, c'est sûrement une fille bien. Enfin, à part que c'est une *salope* (*Plan cœur*).

В отрывке демонстрируется усиление негативных эмоций: используется синонимическая пара в значении «девушка с низкой социальной ответственностью».

Библиографический список

1. Ретинская Т.И. Социолингвистический и функционально-стилистический анализ французских профессиональных арго. Орел: ОГУ, 2011.
2. *Christmas Flow*. Available at: <https://www.netflix.com/title/81214396>
3. *Plan cœur*. Available at: <https://www.netflix.com/watch/80190086?source=35>
4. Береговская Э.М. Стилистический эффект арготизмов в художественном произведении (на материале послевоенной французской прозы). *Романо-германская филология*. Смоленск: СГПИ, 1973: 63–79.

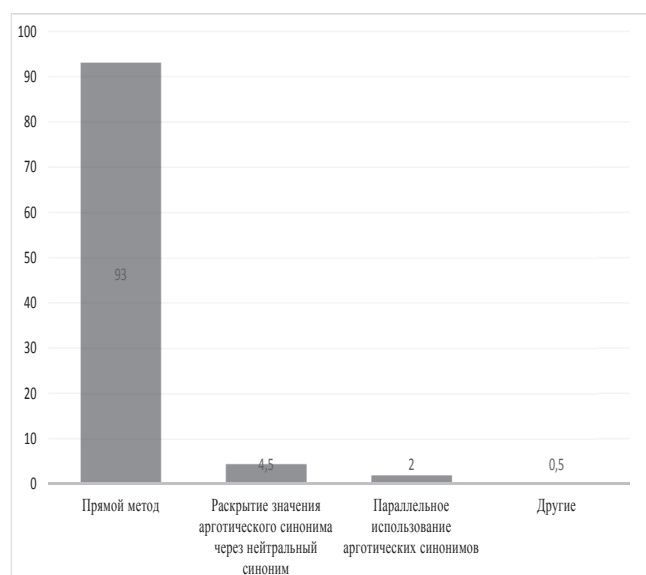


Рис. 1. Способы семантизации арготизмов в видеовербальном тексте

2. Фатическую (способствует установлению контакта с другим арготирующим) [1, с. 80]:

- C'est cool, *les gars*. Merci.
- De rien, *mec*. Attends, tu rigoles? (*Plan cœur*).

Диалог иллюстрирует ситуацию, в которой собеседник использует арготический синоним для изображения налаживания дружеских отношений.

3. Солидаризирующую (создание атмосферы взаимопонимания) [1, с. 80]:

- Regarde, y'a plein de petites *teubs!* Ces petites *teubs!*
- Ces petites *bites*, c'est des *mecs* (*Plan cœur*).

В своей речи девушки используют арготические синонимы для денотата «парень» с целью проявления близости и взаимопонимания.

4. Людическую (осуществление языковой игры) [1, с. 80]:

- Non, mes copines m'appellent *Mme Porc*. Enfin, pas *cochonne*, quoi, porc, comme le porc, l'animal (*Plan cœur*).

Комический эффект в реплике достигается с помощью лексемы *porc*, которая в общенациональном языке обозначает «свинья», а в арготическом вокабуляре – «извращенец».

В заключение подчеркнем, что апробированная модель анализа синонимии французских арго позволяет получить данные, необходимые для выявления особенностей синонимического потенциала неконвенционального вокабуляра. В ходе нашего исследования было установлено:

- 1) наличие в видеовербальном тексте значительного количества традиционных и молодежных арготизмов, что позволило составить репрезентативный глоссарий, состоящий из 50 синонимических пар и рядов;
- 2) преобладание арготических синонимов с пейоративной оценкой и неконвенциональных синонимических объединений, входящих в семантической сфере «Бытовое»;
- 3) активное использование синонимического потенциала арго авторами сценариев телесериалов, что подтверждают полученные данные о частотности и концентрации синонимов в видеовербальном тексте;
- 4) частотное применение таких методов семантизации, как раскрытие значения арготического синонима через нейтральный синоним и параллельное использование арготических синонимов;
- 5) специфика функционирования арготических синонимов: арготические пары и ряды утратили свою первоначальную функцию – функцию сокрытия информации; в видеовербальном тексте ведущую роль выполняют эмоционально-эстетическая и людическая функции.

Дальнейшие перспективы исследования синонимов французских арго определяются возможностью изучения витальности частотных арготических единиц посредством дистанционных полевых исследований и веб-картографирования неконвенциональных синонимов.

Список сокращений

- ТА – традиционное арго [8];
- МА – молодежное арго [9].

5. Береговская Э.М. *Социальные диалекты и язык современной французской прозы*. Смоленск: Издательство СГПУ, 1975.
6. Ретинская Т.И. Алгоритм описания французских профессиональных арг (из опыта Смоленской школы арготологии). *Известия Смоленского государственного университета*. 2009; № 1 (5): 127–135.
7. Ретинская Т.И. Системное описание профессиональных арг (на материале арг французских фермеров). *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2010; № 10 (54): 50–53.
8. Colin J.-P. *Dictionnaire de l'argot*. P. : Larousse, 1992.
9. Tengour A. *Tout l'argot des banlieues. le dictionnaire de la zone en 2600 définitions*. P. : l'Opportun, 2013.
10. Ретинская Т.И. *Арг французской учащейся молодежи*: учебное пособие. Орел: ОГУ, 2005.
11. Жельвис В.И. *Эмотивный аспект речи*. Ярославль: ЯГПУ, 1990.
12. Пешкова Н.П. Эмоциональные факторы лингвистического ландшафта в полиэтнической среде. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2021; № 12 (854): 88–98.
13. Шаховский В.И. Эмотология о коммуникации человека в эмоциональном пространстве языка. *Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония – 2019*: материалы Международной конференции. Москва: Институт языкознания РАН, 2019: 253–264.
14. Ретинская Т.И. Функционирование регионализмов в художественном тексте (на материале сборника рассказов Жозефа Крессо «Le pain au lièvre»). *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2014; № 1: 276–279.

References

1. Retinskaya T.I. *Sociolinguistic and functional-stylistic analysis of French professional argot*. Orel: OGU, 2011.
2. *Christmas Flow*. Available at: <https://www.netflix.com/title/81214396>
3. *Plan cœur*. Available at: <https://www.netflix.com/watch/80190086?source=35>
4. Beregovskaya E.M. *Stylistic effect of argotisms in a literary work* (on the material of French professional argot). *Romano-germanic philology*. Smolensk: SGPI, 1973: 63–79.
5. Beregovskaya E.M. *Social dialects and the language of modern French prose*. Smolensk: Izdatel'stvo SGPU, 1975.
6. Retinskaya T.I. Algorithm of description of French professional argot (from the experience of the Smolensk school of argotology). *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009; № 1 (5): 127–135.
7. Retinskaya T.I. Systematic description of professional argot (on the material of French farmers' argot). *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 10 (54): 50–53.
8. Colin J.-P. *Dictionnaire de l'argot*. P. : Larousse, 1992.
9. Tengour A. *Tout l'argot des banlieues. le dictionnaire de la zone en 2600 définitions*. P. : l'Opportun, 2013.
10. Retinskaya T.I. *Argot of French students*: a textbook. Orel: OGU, 2005.
11. Zhel'vis V.I. *Emotive aspect of speech*. Yaroslavl: YaGPU, 1990.
12. Peshkova N.P. *Emotional factors of linguistic landscape in a polyethnic environment*. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2021; № 12 (854): 88–98.
13. Shahovskiy V.I. *Emotology of human communication in the emotional space of language*. *Emotional sphere of man in language and communication: synchrony and diachrony – 2019*: materials of the International Conference. Moscow: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 2019: 253–264.
14. Retinskaya T.I. *Functioning of regionalisms in a literary text* (on the material of the collection of stories by Joseph Kresson «Le pain au lièvre»). *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i socialnye nauki*. 2014; № 1: 276–279.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-532-534

Karmova M.R., Cand. of Sciences (Philology), Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mkarmova@fa.ru
Logina M.V., senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: mvlogina@fa.ru

NEW TRENDS IN THE STUDY OF MINORITY LANGUAGES IN MODERN RUSSIA IN THE ERA OF GLOBALIZATION: A GAMIFIED METHOD. The paper presents an analysis of new trends in the study of minority languages. New trends in the study of vulnerable languages are considered (online learning, mobile applications for learning languages, the format of blended learning, intercultural learning, the use of artificial intelligence technologies, the use of social networks and online communities in the promotion and popularization of minority languages, the involvement of cultural aspects in the process of language learning). The present scientific work also reports on the role of digitalization, which contributes to the creation of repositories of language materials, which has a positive effect on the preservation and promotion of minority languages. The gamified method of learning minority languages has been studied as an advanced technology in the field of language acquisition. The project of the virtual school of the Abaza language "Abaza azhva" is presented as an example of a gamified method in the digital space. It is concluded that the use of new trends in the study of languages of small ethnic groups can have a positive impact on the preservation of linguistic diversity as part of the intangible cultural heritage of Russia.

Key words: minority languages, sociolinguistic and cultural factors, globalization, gamification, digitalization, new trends

M.P. Кармова, канд. филол. наук, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mkarmova@fa.ru
M.B. Логина, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: mvlogina@fa.ru

НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЙ МЕТОД

Данная статья посвящена анализу новых тенденций изучения миноритарных языков. Рассмотрены новые тренды при изучении уязвимых языков (онлайн-обучение, мобильные приложения для изучения языков, формат смешанного обучения, межкультурное обучение, использование технологий искусственного интеллекта, использование социальных сетей и интернет-сообществ в вопросе продвижения и популяризации миноритарных языков, вовлечение культурных аспектов в процесс изучения языков). Также в представленном научном труде сообщается о роли цифровизации, которая способствует созданию хранилищ языковых материалов, что положительно сказывается на сохранении и продвижении миноритарных языков. Проанализирован геймифицированный метод изучения языков меньшинств в качестве передовой технологии в вопросе языкового освоения. Представлен проект виртуальной школы абазинского языка «Абаза ажва» в качестве примера геймифицированного метода в цифровом пространстве. Сделаны выводы, что использование новых трендов при изучении языков малочисленных этносов может положительно сказаться на сохранении языкового разнообразия как части нематериального культурного наследия России.

Ключевые слова: миноритарные языки, социолингвистические и культурные факторы, глобализация, геймификация, цифровизация, новые тренды

В эпоху активных глобализационных процессов миноритарные языки играют немаловажную роль, внося вклад в культурное разнообразие по всему миру. Эти языки являются главной составляющей для каждого этноса, поскольку содержат лингвосоциокультурный код, выражая самобытное культурное богатство. Однако с приходом глобализации языки меньшинств стали уязвимыми по многим причинам: появился тренд на углубленное изучение государственных и

иностраннных языков в ущерб родным языкам; произошло сокращение часов по родным языкам в среднеобразовательных школах, а в недавнем прошлом родные языки являлись факультативными, соответственно, от них можно было отказаться в пользу государственного языка. По этим причинам вопрос исследования и разработки новых трендов для изучения миноритарных языков актуален для современной России.

Научная новизна статьи заключается в использовании цифровых технологий и геймифицированного метода при изучении языков меньшинств в эпоху глобализации в современной России.

Цель статьи состоит в предложении новых подходов на основе геймифицированного метода для сохранения и продвижения миноритарных языков.

Вышеуказанная цель определила несколько задач:

- проанализировать роль геймификации в вопросе сохранения и популяризации уязвимых языков;
- изучить возможности и преимущества геймифицированного метода и для продвижения языков меньшинств в цифровом пространстве.

Теоретическая значимость статьи связана с вкладом в лингвистическую и педагогическую научную область через призму исследования современных методов изучения миноритарных языков.

Практическая значимость статьи основана на создании и продвижении интерактивных игр для обучения языкам меньшинств в цифровом поле.

Для поддержания жизнеспособности языков в условиях глобализационных процессов, правительствам, образовательным учреждениям и общественным организациям необходимо осуществлять инициативы, направленные на защиту языкового разнообразия. Это могут быть такие меры, как развитие двуязычного языка как государственных в республиках РФ: правовые и экономические аспекты» отмечают, что Федеральный закон о языках народов Российской Федерации гарантирует право на изучение и использование родного языка. Согласно Конституции РФ, национальные языки используются не только в быту и семьях, но и присутствуют в обучении, государственном и муниципальном управлении в национальных республиках России [1, с. 113].

По мнению Варламовой Ю.А., автора статьи «Миноритарные языки России в эпоху глобализации на примере звенкинского языка», языки коренных малочисленных народов, как и культура в целом, чрезвычайно взаимосвязаны с естественной природой на протяжении тысяч лет [2, с. 694]. Снижение ареалов функционирования традиционного хозяйства существенно снижает жизнеспособность этнической культуры и языка малочисленных народов. Вот почему поддержание культурных мероприятий чрезвычайно важно для сохранения и продвижения миноритарных языков.

Рассмотрим наиболее распространенные современные тенденции изучения языков: онлайн-обучение, мобильные приложения для изучения языков, формат смешанного обучения, межкультурное и проектное обучение, использование технологий искусственного интеллекта, использование социальных сетей и интернет-сообществ в вопросе продвижения и популяризации миноритарных языков, вовлечение культурных аспектов в процесс изучения языков.

Рассмотрим каждый тренд. Онлайн-обучение. Появление языковых онлайн-платформ, таких как Duolingo (<https://ru.duolingo.com>), Babbel (<https://www.babbel.com>) и др., продемонстрировали, что доступ к языковому обучению прост и не требует временных затрат. Это позволяет формировать индивидуальный график, изучая языки в удобное время.

Мобильные приложения для изучения языков позволяют пользователям учить язык «на ходу». Многие из них предлагают игровую форму, что делает обучение более увлекательным и повышает мотивацию обучающихся. Общение с носителями языка через такие приложения, как Tandem (<https://tandem.net/ru>) и HelloTalk (<https://www.hellotalk.com/>), также становится популярным трендом.

Формат смешанного обучения вбирает в себя традиционные формы обучения с элементами онлайн-обучения. Этот процесс заключается в проведении очных занятий, которые дополняются электронными материалами, что дает возможность использовать гибкий подход в процессе изучения языка, повышая вовлеченность учащихся.

Современные методы преподавания все чаще включают элементы межкультурного обучения, что помогает лучше понять языковые культурные коды стран, регионов, городов и сельских поселений.

Инструменты, использующие искусственный интеллект, могут анализировать процесс обучающихся и адаптировать обучение под их индивидуальные потребности.

Изучение языков посредством социальных сетей и интернет-сообществ становится все более популярным. Пользователи могут находить партнеров для языкового обмена, участвуя при этом в обсуждениях на изучаемом языке. Это способствует практическому применению языка в ходе общения.

Современные методы фокусируют внимание на изучении языка в лингвосоциокультурном контексте, применяя сценарии повседневной жизни. Использование кино, сериалов, литературных произведений вместо традиционных печатных учебников помогает сделать обучение более мотивационным. Информационные технологии обучения мажоритарным языкам дают возможность исследовать и разработать новые тренды изучения уязвимых языков современной России в эпоху глобализации.

Моделью изучения языков малочисленных этносов могут служить такие компоненты, как цифровые технологии, виртуальная и дополненная реальность, внедрение лингвосоциокультурного контекста, организация этнокультурных мероприятий, тесная работа с локальными сообществами.

Рассмотрим компоненты более детально. Создание специальных платформ для изучения миноритарных языков является одним из наиболее современных и эффективных методов изучения языка. Такие платформы могут включать интерактивные уроки, видеоматериалы, аудиозаписи и онлайн-тесты, опросы, викторины, конкурсы для определения уровня знаний, использование VR и AR технологий для создания иммерсивной среды, где обучающиеся могут практически использовать язык в виртуальных пространствах. Организация мероприятий, направленных на сохранение нематериального культурного наследия, к примеру фестивалей и выставок, посвященных миноритарным языкам и культурам носителей, также является немаловажным компонентом в процессе изучения языка. Создание онлайн-сообществ и групп в социальных сетях для коммуникации между учащимися и носителями языка будет положительно сказываться на продвижении миноритарных языков.

Для реализации представленной модели изучения миноритарных языков необходимо проведение междисциплинарных исследований для определения состояния изучаемого языка, лингвосоциокультурных аспектов и потребностей сообщества носителей языка. Также важна совместная работа с носителями языка и специалистами в области лингвистики, этнографии, информационных технологий для создания аутентичных материалов.

По мнению авторов, использование геймифицированного метода является одной из важных составляющих при изучении миноритарных языков. Геймификация (игрофикация) представляет собой инструмент, объединяющий цель обучения с увлекательными образовательными играми. Геймификация не только делает образовательный процесс более приятным, но и мотивирует учащихся продолжать развивать свои навыки в области изучения языков. Данный метод превращает обыденное повторение в динамичный опыт, облегчая усвоение сложных грамматических структур и расширение словарного запаса.

Геймифицированный метод предоставляет возможность учащимся перемещаться по разнообразным цифровым ландшафтам, взаимодействовать с персонажами, взятыми из фольклора малочисленных этносов. Благодаря геймификации изучение уязвимых языков может выйти за рамки традиционного класса, увеличивая охват учащихся.

Кроме того, цифровизация способствует созданию хранилищ языковых материалов, что до сих пор было невозможно. В то время как древние тексты и устные традиции оцифрованы, этот контент может быть включен в игровые платформы для усовершенствования опыта обучения. Следовательно, оцифровка нематериального культурного наследия становится активным взаимодействием с прошлым, усиливающим процесс усвоения языка.

Однако крайне важно соблюдать баланс, который необходим для достижения этих целей. Внедрение языков меньшинств в цифровые пространства должно учитывать культурные нюансы и языковую целостность, гарантируя, что они представлены с аутентичностью и точностью. Взаимодействие между лингвистами, деятелями культуры и цифровыми разработчиками имеет первостепенное значение для создания среды, в которой игровой опыт находит отклик как у носителей языка, так и у учащихся. Необходимо отметить, что некоторые проекты по геймификации в сфере образования увенчались успехом, а другие потерпели неудачу. Геймификация не является универсальной панацеей [3, с. 47]. В этой связи важно исследовать достигаемые результаты, цели, потому как геймификация в образовании является новым подходом, и периодичный анализ успешности представленного метода необходим для выявления не только преимуществ, но и недостатков [4, с. 13].

Говоря о цифровизации и геймификации миноритарных языков, нельзя недооценивать роль сообществ, носителей миноритарных языков. Именно благодаря их вовлеченности и вкладу геймифицированный опыт обретает аутентичность. Участие этих сообществ гарантирует, что цифровое отражение языка будет зеркальным отражением его живого аналога, сохраняя его актуальность и яркость в современных контекстах, отдавая дань уважения его культурному наследию.

В качестве примера геймифицированного метода в цифровом пространстве приведем проект виртуальной школы абазинского языка «Абаза ажва» (https://t.me/virtual_school_abaza_azha), разработанный с целью сохранения и продвижения абазинского языка в цифровом поле.

Отметим, что абазинский язык, который относится к северо-западной группе кавказских языков, является уязвимым на сегодняшний день. В этой связи виртуальная школа представляет нам эффективным инструментом для изучения и популяризации языка среди детей, подростков и взрослого населения.

Канал виртуальной школы абазинского языка, функционирующий в социальной сети Telegram, представляет собой комплекс уроков, каждый из которых состоит из аспектов: презентация с аудиосопровождением, видеофрагмент, интерактивная игра и закрепляющие задания. Видео- и аудиоматериалы учитывают культурные аспекты абазинского языка, что способствует лучшему пониманию и, как результат, успешному усвоению языка.

Данный канал также предлагает возможность прохождения онлайн-тестов на основе пройденного материала, что позволяет самостоятельно отслеживать уровень полученных знаний.

Значительным преимуществом данного проекта является доступность. Пользователи могут изучать абазинский язык в удобное время, вне зависимости от места проживания. Это особенно важно для людей, живущих в мегаполисах и

заграницей. Как известно, многочисленные абазинские диаспоры проживают на территории Турции, Иордании, Абхазии и других стран. Доступность проекта виртуальной школы абазинского языка «Абаза ажа» позволяет пользоваться всеми материалами и людям, проживающим в странах зарубежья.

Представленный проект демонстрирует важный шаг в направлении сохранения и продвижения нематериального (языкового) культурного наследия абазинского этноса. Авторы считают, что такая инициатива может стать стандартом для изучения других языков меньшинств, создавая цифровые среды, основанные на геймифицированном методе, что положительно скажется на популяризации языка.

Сохранение миноритарных языков как одной из составляющих самобытной культуры представляется значимым элементом для представителей этих народов [5, с. 445]. Именно поэтому проведение исследований в этой области так важно. В эпоху цифровизации необходимо сохранять языки меньшинств в цифровом пространстве, используя инструменты, которые разработаны, в том числе, для мажоритарных языков [6, с. 254].

В заключение необходимо отметить, что изучение миноритарных языков представляет собой многогранную и практически значимую область, которая тре-

бует универсального подхода, учитывания лингвосоциокультурных, политических и экономических аспектов. Новые тренды в этой области выявляют не только сложные вызовы, с которыми сталкиваются миноритарные языки, но и возможности для их сохранения и развития в условиях глобализации. Исследования в этой сфере открывают новые горизонты в понимании динамики языкового разнообразия и важности его охраны для будущих поколений.

Статья имеет потенциал для дальнейших междисциплинарных исследований на основе технологий искусственного интеллекта, виртуальной и дополненной реальности. Особенно актуальным авторам представляется исследование и внедрение современных геймифицированных методов изучения миноритарных языков с сохранением этнокультурного богатства.

Целевая аудитория статьи может включать педагогов и методистов уязвимых языков, находящихся в постоянном поиске новых методов обучения. Также данная работа может вызвать интерес разработчиков обучающих программ, создающих геймифицированные материалы по изучению миноритарных языков. Общественные организации, занимающиеся сохранением и продвижением материального и нематериального культурного наследия, также могут представлять целевую аудиторию выполненного исследования.

Библиографический список

1. Одинг Н.Ю., Юшков А.О., Савулькин Л.И. Использование национальных языков как государственных в республиках РФ: правовые и экономические аспекты. *Terra Economicus*. 2019; № 17 (1): 112–130. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-1-112-130
2. Варламова Ю.А. Миноритарные языки России в эпоху глобализации на примере эвенкийского языка. *Молодой ученый*. 2020; № 23 (313): 693–695. Available at: <https://moluch.ru/archive/313/71190/>
3. Кармова М.Р. «Геймифицируй», или почему современному образованию нужны игры (на примере студентов, обучающихся по направлению «Социология» и «Политология»). *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2020; № 10 (1): 46–50.
4. Lee J.J., Hammer J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 2011; № 15 (2).
5. Кармова М.Р. Социолингвистические параметры сохранения миноритарных языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 444–446.
6. Кармова М.Р., Логинова М.В. Роль искусственного интеллекта в вопросе сохранения миноритарных языков (на примере абазинского языка). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 251–254.

References

1. Oding N.Yu., Yushkov A.O., Savul'kin L.I. Ispol'zovanie nacional'nyh yazykov kak gosudarstvennyh v respublikah RF: pravovye i `ekonomicheskie aspekty. *Terra Economicus*. 2019; № 17 (1): 112-130. DOI: 10.23683/2073-6606-2019-17-1-112-130
2. Varlamova Yu.A. Minoritarnye yazyki Rossii v `epohu globalizatsii na primere `evenkijskogo yazyka. *Molodoj uchenyj*. 2020; № 23 (313): 693-695. Available at: <https://moluch.ru/archive/313/71190/>
3. Karmova M.R. «Geymificiruy», ili pochemu sovremennomu obrazovaniyu nuzhny igrы (na primere studentov, obuchayushchisya po napravleniyu «Cociologiya» i «Politologiya»). *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2020; № 10 (1): 46-50.
4. Lee J.J., Hammer J. Gamification in Education: What, How, Why Bother? *Academic Exchange Quarterly*. 2011; № 15 (2).
5. Karmova M.R. Sociolinguisticheskie parametry sohraneniya minoritarny yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 444-446.
6. Karmova M.R., Logina M.V. Rol' iskusstvennogo intellekta v voprose sohraneniya minoritarny yazykov (na primere abazinskogo yazyka). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 251-254.

Статья поступила в редакцию 08.01.25

УДК 81'246.3:811.135.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-534-539

Malysheva E. Yu., senior teacher, Military University n.a. Prince Alexander Nevsky of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: e.u.malysheva@mail.ru

ROMGLEZA: ANGLICISMS AND THE TRANSFORMATION OF LINGUISTIC IDENTITY OF ROMANIAN SPEAKERS. The research analyzes Anglicisms in Romanian language and their influence on the linguistic identity of Romanian speakers. In the context of globalization and digitalization, English actively penetrates into the lexical system of the Romanian language, thus generating complex ethno-sociolinguistic processes. The phenomenon of "Romgleza", which is the integration of English vocabulary into Romanian speech with varying degrees of adaptation, is examined. The study includes the analysis of social, historical and linguistic prerequisites for the emergence of anglicisms, their lexico-semantic and morphological features, sociocultural factors contributing to their active use in different fields (mass media, Internet communication, professional jargon). The key mechanisms and consequences of using anglicisms are revealed, including their role in the formation of a dual identity, which balances between the preservation of national linguistic traditions and the aspiration for global integration. The results obtained emphasize the influence of anglicisms on the modern standards of the Romanian language, their status and expressive functions, as well as their role in changing the linguistic worldview of the Romanian native speaker.

Key words: anglicisms, romgleza, linguistic identity, globalization, Romanian language, lexical adaptation, sociolinguistics

Е.Ю. Малышева, ст. преп., ФГКУ «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, г. Москва, E-mail: e.u.malysheva@mail.ru

РОМГЛЕЗА: АНГЛИЦИЗМЫ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НОСИТЕЛЕЙ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА

Статья посвящена анализу англицизмов в румынском языке и их влиянию на языковую идентичность носителей румынской речи. В условиях глобализации и цифровизации английский язык активно проникает в лексическую систему румынского языка, что порождает сложные этносоциолингвистические процессы. Рассматривается феномен «ромглезы», представляющий собой интеграцию английской лексики в румынскую речь с различной степенью адаптации. Исследование включает анализ социальных, исторических и лингвистических предпосылок появления англицизмов, их лексико-семантических и морфологических особенностей, социокультурных факторов, способствующих их активному применению в различных сферах (СМИ, интернет-коммуникация, профессиональный жаргон). Выявлены ключевые механизмы и последствия использования англицизмов, в том числе их роль в формировании двойственной идентичности, которая балансирует между сохранением национальных языковых традиций и стремлением к глобальной интеграции. Полученные результаты подчеркивают влияние англицизмов на современные нормы румынского языка, их статусные и экспрессивные функции, роль в изменении языковой картины мира носителя румынского языка.

Ключевые слова: англицизмы, ромглеза, языковая идентичность, глобализация, румынский язык, лексическая адаптация, социолингвистика

В условиях глобальной информационной коммуникации язык становится не только средством общения, но и инструментом формирования культурной и этнической идентичности. Одна из наиболее заметных тенденций в современной лингвистической ситуации в Румынии – рост числа англицизмов в румынском языке. Данный процесс тесно связан с социально-политическими и культурными изменениями, наблюдаемыми в регионе с конца XX века. В результате глобализации и транснациональных контактов английский язык активно проникает в лексическую систему румынского языка и румынской повседневной речи, что порождает сложные этносоциолингвистические процессы, отражающие модернизацию и интеграцию в мировое пространство.

Язык исторически выступает одним из ключевых маркеров этнической принадлежности, служит средством межпоколенческой трансляции культурных кодов и способствует самоидентификации народа. Для носителей румынского языка важное значение имеет понимание их языка как части романской языковой семьи, что связывает их с общевропейским культурно-историческим пространством. Однако в современную эпоху глобализации и цифровой коммуникации статус английского языка как «международного» способствовал возникновению и укреплению «двойной» идентичности: с одной стороны, носители румынской речи осознают ценность родного языка как хранителя национальных традиций, с другой – всё активнее обращаются к английским заимствованиям для облегчения коммуникации, доступа к зарубежным информационным ресурсам и выражения своей «современности».

В странах румынской речи этот процесс усложняется многоязычной ситуацией (румыны, молдаване, русские, гагаузы и др.), что порождает дополнительное напряжение между сохранением «своего» языка и стремлением овладеть более престижными или функционально востребованными языковыми кодами. Таким образом, функционирование англицизмов не только отражает глобальную тенденцию, но и формирует определённый вектор самоидентификации, подчёркивающий связь с западным миром и дистанцирующий от иных языковых влияний.

Актуальность темы настоящего исследования обусловлена активными процессами глобализации и цифровизации, которые вызывают рост числа заимствований, преимущественно англицизмов, во многих современных языках. В румынском языке эта тенденция проявляется особенно заметно через феномен «ромглезы», отражающий транснациональные контакты и меняющийся языковые нормы, влияющий в процессе развития на идентичность носителей.

Новизна исследования заключается в комплексном рассмотрении феномена «ромглезы» с позиций социолингвистического, лексико-семантического и морфологического анализа, что позволяет выявить механизмы формирования гибридных языковых форм в румынской речи. Впервые прослеживается связь между ростом числа англицизмов и процессами глобализации, в том числе через призму коммуникативной аккомодации и двойственной языковой идентичности носителей. Проведённый контент-анализ медиатекстов и интернет-коммуникации углубляет понимание актуальных тенденций в современной румынской лексике.

Цель исследования заключается в выявлении механизмов и последствий интеграции англицизмов в речевую среду румынского языка, оценить роль англицизмов в современной румынской культуре и повседневном общении на румынском языке.

Исходя из цели, были определены следующие задачи исследования:

1. Выявить социально-исторические предпосылки проникновения англицизмов в румынский язык и определить ключевые факторы, способствующие формированию «ромглезы».
2. Проанализировать лексико-семантические и морфологические особенности англицизмов, включая степень их адаптации и функционирования в различных сферах (СМИ, интернет-коммуникация, повседневная разговорная речь, профессиональный жаргон и т. д.).
3. Рассмотреть социолингвистический аспект и установить мотивы и условия использования англицизмов, их статусную и экспрессивную функцию в речи.
4. Оценить влияние англицизмов на современную коммуникацию, проследив, каким образом их присутствие отражает социокультурные процессы глобализации и транснациональных контактов, а вместе с тем – изменение этнокультурной идентичности.

Теоретической основой нашего исследования стали труды Л.П. Крысина [1, 2], М. Кронгауза [3], В.А. Виноградова [4], Л.С. Абросимовой [5], В.А. Масловой [6], О.А. Фроловой [7], Х. Джайлза [8].

Л.П. Крысин рассматривает заимствования как процесс переноса лексических и грамматических единиц и выделяет их разные категории – от экзотической лексики до полностью интегрированных форм. В.А. Маслова подчёркивает, что глобализация ведёт к кризису национальной и культурной идентичности, а сохранение родного языка и культурных традиций – ключевой путь противостояния этому кризису. Л.С. Абросимова указывает на важность новых лексических единиц, меняющих языковую картину мира, а М. Кронгауз отмечает неизбежные стилистические и семантические сдвиги, возникающие при их заимствовании. О.А. Фролова отмечает, что англицизмы служат маркерами глобальной идентичности и выполняют функции экономии, выразительности и адаптации к цифровой среде. Теория коммуникативной аккомодации Х. Джайлза показывает, что носители языка, используя заимствования, стремятся к сближению с «престижной» группой.

В исследовании использовались следующие методы: социолингвистический анализ для изучения влияния англицизмов на языковую идентичность, лексико-семантический и морфологический анализ для выявления особенностей адаптации заимствований, историко-культурный метод (в ограниченном объёме) для анализа предпосылок проникновения англицизмов, теоретический анализ с опорой на труды ключевых авторов, контент-анализ медиатекстов и отрывков интернет-коммуникации (профессиональной, молодежной) для определения частотности и контекста использования англицизмов.

Теоретическая значимость работы обусловлена вкладом в теорию языковых контактов, расширяя представления о социокультурных факторах заимствования и их роли в формировании языковой идентичности. Результаты исследования могут быть использованы при разработке моделей взаимодействия этнических языков с глобальными лингва-франка, а также в дальнейших работах по сравнительной и сопоставительной лингвистике. Такой подход способствует более глубокому пониманию процессов языковой эволюции в условиях транснациональной коммуникации.

Практическая значимость: результаты исследования могут быть использованы для отслеживания социальных и языковых изменений в румыноязычном языковом ареале, что важно для анализа влияния англицизмов на разные социальные группы и формирования языковой идентичности. Материалы работы могут быть использованы в вузах гуманитарного профиля при преподавании курсов по социолингвистике, этнолингвистике, контактной лингвистике, а также на спецсеминарах, посвящённых глобализации и языковым заимствованиям. Полученные данные могут применяться в учебно-методической деятельности для подготовки учебных пособий и рекомендаций для студентов-лингвистов, филологов и специалистов по межкультурной коммуникации, что будет способствовать углубленному пониманию механизмов языковых контактов и роли заимствований в трансформации языковой и культурной идентичности.

Исторический контекст

О проникновении англицизмов в повседневную речь свидетельствуют такие заимствования, как *best-seller*, *fotbal* (англ. *football*), *hobby*, *lider* (англ. *leader*) и *miting* (англ. *meeting*), – они достаточно быстро вошли в повседневный обиход [9]. После смены политического курса в 1989 году и перехода к демократическому режиму влияние английского языка заметно усилилось, что было обусловлено стремлением румынского общества дистанцироваться от языковых клише социалистической эпохи и интегрироваться в западную культурную и экономическую систему. С тех пор поток англицизмов, преимущественно из американского варианта английского языка, стал неотъемлемой частью румынского лексикона. Примечательно, что процесс проникновения англицизмов в русский язык наблюдается после распада СССР, что опять же связано с глобальными политическими и экономическими процессами [10].

Ромглеза как языковой феномен

Заимствование – это процесс перемещения различных элементов из одного языка в другой, при этом под различными элементами понимаются единицы всех уровней языка – фонетики, морфологии, синтаксиса, лексики, семантики [1, с. 24]. В работах Л.П. Крысина выделяются три основные категории заимствованной лексики. Первая категория, известная как «экзотическая лексика», включает слова, которые сохраняют близкое к оригиналу звучание и минимально адаптируются к нормам языка (например, *Whiskey* – виски, *Coca-Cola* – кока-кола, *Gin Tonik* – джин-тоник). Вторая категория представляет собой заимствованные слова, которые органично вошли в язык и адаптировались к его фонетическим, морфологическим и синтаксическим нормам (например, *Computer* – компьютер, *Manager* – руководитель). Третья категория охватывает иноязычные вкрапления, когда отдельные слова или фразы из другого языка включаются в текст без изменений, сохраняя свою оригинальную форму [2, с. 23–30].

Термин «ромглеза» (*Romgleză*) образован от румынских наименований собственно румынского языка – *Română* и английского языка – *Engleză*. Этот феномен подразумевает внедрение в румынскую речь англицизмов с различной степенью адаптации: от полного соответствия румынским фонетико-морфологическим нормам до сохранения оригинальной формы. Наиболее активно англицизмы используются в областях информационных технологий, политики, экономики, медиаиндустрии, образования и спорта, при этом основными носителями и распространителями *ромалезы* выступают молодежные и прогрессивные социальные группы как в Румынии, так и в Республике Молдова.

Использование англицизмов молодыми людьми объясняется их стремлением к межкультурному взаимодействию и желанием выразить собственный образ жизни и идеологические взгляды. Английские заимствования помогают наиболее точно и лаконично передать смысл высказывания, а их семантическое поле зачастую шире, чем у привычных лексических ресурсов родного языка. Кроме того, многие новые и модные феномены молодежной культуры не имеют прямых аналогов, что способствует заимствованию уже существующих англоязычных слов для обозначения новых реалий [11].

Теория коммуникативной аккомодации, разработанная Х. Джайлзом и его соавторами [8], объясняет, как люди адаптируют своё коммуникативное поведение в зависимости от собеседника и контекста общения. В рамках этой теории выделяются две основные стратегии: конвергенция и дивергенция. Полагаем, что использование заимствований в румынском языке во многом обусловлено

применением стратегии конвергенции, которая заключается в том, что индивиды приспосабливают своё коммуникативное поведение к поведению собеседника или целевой группы, стремясь уменьшить социальные различия и добиться одобрения, что выражается в изменении речи.

Для наглядности приведем отрывок интервью, взятого у Аурелиана Геонды, математика, научного сотрудника Института математики имени Симеона Стойлова Румынской академии в Бухаресте:

Romgleza. Nu mai plătim cu numerar ci cu cash, nu mai avem sfârșit de săptămână ci avem weekend, nu mai avem transmisiuni în direct ci live, nu mai avem centre de vaccinare din mașină ci drive-through sau, mai americaneste, drive-thru, nu mai avem știri de ultima oră ci avem breaking news, nu mai avem un loc de muncă ci un job, nu mai există tendință ci trend, nu mai sunt liber profesionist ci freelancer, nu mai avem utilizator ci user, nu mai sunt perdant ci looser, nu mai avem o afacere ci un business, nu mai avem vânzare cu amănuntul ci retail, nu mai avem țintă ci target, nu mai există o marcă ci un brand, nu mai avem tichet valoric ci voucher. Ar fi necesare foarte multe pagini ca să inventariez romgleza, adică mulțimea cuvintelor englezești care sunt utilizate în anumite medii în detrimentul celor românești deși au exact același înțeles [12]. Перевод: «Ромглеза. Мы больше не платим наличными, а платим кэшем, у нас больше нет конца недели, а есть уикэнд, больше нет прямых трансляций, а есть лайв, нет мобильных пунктов вакцинации, а есть драйв-строу или, по-американски, драйв-тру, больше нет свежих новостей, а есть брейкинг-ньюз, больше нет работы, а есть джоб, больше нет тенденций, а есть тренды, больше нет внештатных работников, а есть фрилансеры, больше нет пользователей, а есть юзеры, больше нет неудачников, а есть лузеры, больше нет дела (предпринимательство), а есть бизнес, больше нет розничной торговли, а есть ритейл, больше нет цели, а есть таргет, больше нет марки, а есть бренд, больше нет купона/сертификата, а есть вOUCHER. Потребовалось бы очень много страниц, чтобы перечислить всю лексику ромглезы – то множество английских слов, которые используются в определенных сферах вместо румынских, несмотря на то, что имеют точно такое же значение».

Социолингвистические аспекты глобализации

Интенсификация международных контактов, миграционные потоки и широкий доступ к глобальным информационным ресурсам создают благоприятные условия для всемирного распространения английского языка. Появление новых понятий, возникающих преимущественно в англоязычной социокультурной среде (в частности, в сферах информационного технологий, бизнеса, политической деятельности и научных исследований), приводит к необходимости их лингвистического обозначения. В контексте профессиональной коммуникации использование англицизмов может быть мотивировано их лаконичностью, функциональным удобством. Унификация терминологического аппарата в интернациональных трудовых коллективах способствует оптимизации межличностного и межгруппового профессионального взаимодействия. Кроме того, в настоящее время подобного рода заимствования продиктованы коммуникативной актуальностью, а именно – необходимостью их использования.

Язык молодежного общения демонстрирует интенсивное насыщение англицизмами, что обусловлено действием двух ключевых факторов. Первый фактор – высокий престиж английского языка, ассоциируемый с модернизацией и глобализацией культурного пространства. Второй фактор – влияние актуальных трендов, формируемых лидерами мнений в интернет-коммуникации, которые способствуют закреплению англицизмов в лексическом репертуаре молодежи. Престиж языка, с одной стороны, определяется его функциональной развитостью, международной значимостью и уровнем уважения к родному языку в обществе. С другой стороны, он может быть ослаблен в условиях социокультурной маргинализации, что ведет к отторжению родного языка и предпочтению более престижных, с точки зрения молодежи, языков, таких как английский [13; 14; 15].

Влияние «инфлюенсеров» – блогеров с их многотысячной или многомиллионной аудиторией в социальных медиа усиливает эти тенденции, формируя языковые нормы, которые затем распространяются на молодежную коммуникацию. Блогеры активно используют англицизмы, модные выражения и жаргонизмы, что не только способствует обогащению языка новыми лексическими единицами, но и порождает феномен гибридной коммуникации. Данный процесс можно рассматривать через призму социолингвистического подхода, который позволяет понять, как массовая культура и цифровая среда влияют на формирование языковой идентичности и культурного самоопределения молодежи.

В речи на румынском языке англицизмы служат индикаторами глобализации и маркерами социальной принадлежности, особенно в молодежной культуре. Анализ исторических и культурных предпосылок проникновения англицизмов в румынскую среду показал, что наиболее интенсивное их распространение связано с изменением политического строя и стремлением к международной интеграции после 1989 года. Изучение феномена ромглезы выявило его лингвистические характеристики и социальные факторы, способствующие возникновению гибридных форм в речи молодежи и в профессиональном общении. Анализ механизмов адаптации заимствованной лексики к речевым условиям в румынском языке свидетельствует о том, что румынский язык демонстрирует высокую гибкость при интеграции внешних элементов, включая фонетико-морфологические, лексико-семантические и прагматические изменения. Функционирование англицизмов в различных сферах общения, таких как медиа, Интернет, реклама и профес-

сиональная речь, показал, что их активное использование отражает стремление к инновациям, глобальной коммуникации и стилистической выразительности.

Функционирование англицизмов в медиатекстах

Англицизмы нередко имеют высокую стилистическую окраску и, помимо собственно информационной функции, выполняют коммуникативные задачи выражения статуса, принадлежности к определенной культурной группе или даже создания ироничного эффекта. В интернет-коммуникации можно встретить намеренно искаженные варианты английских слов, что свидетельствует об их игровом использовании для выражения юмора или самосмеха.

Среди распространенных примеров находим:

- *a aplica* (англ. *to apply*) вместо «подавать заявку»;
- *locatie* (англ. *location*) вместо традиционного *loc* («место»);
- *suport* (англ. *support*) в значении «поддержка» вместо *srijiri*.

Такая тенденция особенно характерна для медиатекстов, где использование англицизмов подчеркивает современность, ориентированность на английский как глобальный язык общения (в частности, интернет-коммуникацию) и придает высказыванию дополнительную экспрессию.

Примеры англицизмов в медиатекстах:

1. **HoReCa** обозначает сектор гостинично-ресторанного бизнеса и широко используется в новостях и рекламе. Например: *Natalia Gavrilă a fost întrebată dacă va majora din nou impozitul pentru HoReCa la 10%, așa cum a făcut-o în 2019* [16]. – «Наталья Гаврилицэ спросили, будет ли она снова повышать налог на гостинично-ресторанный бизнес до 10%, как это было в 2019 году». Это заимствование подчеркивает важность англоязычных обозначений в профессиональной терминологии и демонстрирует их повсеместное применение.

2. **Mog shot** (англ. *mugshot*): заимствование из английского для обозначения фотографии арестованного, активно используемое в криминальных новостях. Например: *Autoritățile americane au pus la dispoziția Mediafax 'mog shot' din momentul arestării lui Florin Cițu pe teritoriul Statelor Unite* [17]. – «Власти США предоставили агентству Mediafax фотографию ареста Флорина Кыцу, взятого под стражу на территории США». Это пример англицизма, который вошел в профессиональную лексику текстов СМИ, подчеркивая глобальность и формальность описания событий.

3. **Leadership**: термин подчеркивает лидерские качества и управленческие навыки. Например: *La lipsa de leadership și te întrebi cine poartă răspunderea...* [18]. – «Отсутствует лидерство, и ты задаешься вопросом, кто же несет ответственность...». Употребление этого слова в политическом контексте отражает влияние международной терминологии в сфере управления.

4. **Green energy**: показывают глобальные экологические тренды. Например: *Kievul trebuie să se angajeze în producția de energie verde și din hidrogen* [19]. – «Киев должен заняться производством зеленой и водородной энергии».

5. **Transparency**: термин часто используется в контексте открытости и ясности управленческих решений, как, например, во фразе: *Procedurile de transparență decizională nu trebuie discreditate sau trivializate* [20]. – «Процедуры прозрачного принятия решений не должны быть дискредитированы или обесценены».

6. **Workshop-ul**: закрепление английского термина с румынским артиклем *-ul* демонстрирует процесс интеграции англицизма в румынскую грамматическую систему. Например: *Procuratura Anticorupție a participat la workshop-ul 'Combaterea infracțiunilor împotriva Proprietății Intellectuale Facilitate de Corupție'* [21]. – «Аппарат прокуратуры по борьбе с коррупцией принял участие в семинаре „Борьба с правонарушениями в сфере интеллектуальной собственности, совершаемыми в результате коррупции»». Такое использование подчеркивает современность и профессионализм участников мероприятия.

7. **Martorul cheie**: Калька с английского *key witness*, используемая в сфере юриспруденции. Например: *Consider că este un semnal de alarmă faptul că martorul cheie este arestat și apoi i se permite să părăsească țara* [22]. – «Я считаю тревожным сигналом, что главного свидетеля сначала арестовали, а затем позволили ему покинуть страну». Это заимствование иллюстрирует влияние англоязычной юридической лексики на румынский язык.

8. **Cool, target**: Англицизмы, соответствующие современным бизнес- и маркетинговым тенденциям. Например: *Produsul acesta este foarte cool pentru tineri* [23]. – «Этот продукт невероятно хорош для молодых людей».

Или: *Prin targetarea corectă și adaptarea constantă a strategiilor, companiile pot construi relații durabile și puternice* [24]. – «Благодаря правильному таргетированию и постоянной адаптации стратегий компании могут выстраивать прочные и долговременные связи».

9. **GăgăuzLand**: Слово представляет собой гибридную румынского *Găgăuz* («гагауз») и английского *Land* («земля»). Такое сочетание демонстрирует тенденцию использовать англицизмы для придания выражению определенного акцента. **GăgăuzLand** в данном случае используется для выражения идентичности Гагаузии как территории с особыми, собственными только ей правилами и политическими процессами. Не исключается приращение эффекта комичности – создание аналогии, например, со словом *DisneyLand* – сказочным миром с волшебными метаморфозами. Гибридное слово, иллюстрирующее процесс творческой игры румынской морфологии и английской лексики. Пример: *Asta e GăgăuzLand. Din câte văd, cei din PAS luptă cu Șor doar în ajun de alegeri* [25]. – «Это Гагаузлинд. Насколько я могу судить, ПАС борется с Шором только накануне выборов».

10. Umfle ratingul: глагол *umfle* имеет значение *надувать* или *увеличивать*. Слово *ratingul* (англ. *rating*) подчиняется правилам румынской грамматики, получая определенный артикль и согласуясь с глаголом, что показывает адаптацию английского слова к румынской морфологической системе. Использование таких англицизмов может отражать стремление говорящего быть на одной волне с аудиторией, которая знакома с подобными терминами через СМИ и Интернет.

Пример: *PAS vrea să umfle ratingul în pragul alegerilor* [25]. – «PAS хочет раздуть свой рейтинг в преддверии выборов».

Англицизмы в профессиональной коммуникации: ромглеза в сфере информационных технологий

Следует отметить, что эта профессиональная сфера наиболее подвержена влиянию английского языка в первую очередь как международного языка общения для всех ее представителей, так как зачастую в одном трудовом коллективе собираются представители разных стран.

Примеры:

Crezi că face sens să forcastăm în continuare pe pipeline-ul deja existent, în care customizăm produsele de end-user? [26]. – «Как вы думаете, имеет ли смысл продвигаться дальше по текущему плану, по которому мы подгоняем продукты для конечных пользователей?»

Poate dacă şarui şi cu headquarterul şi ne dau ok-ul pentru adresarea ultimelor probleme de suportare a clienţilor [26]. – «Может, если мы еще посоветуемся с головным офисом и получим добро на решение оставшихся проблем с поддержкой клиентов».

Pe ce anume te focusezi în analiză? Pe noile aplicaţii la poziţiile de top sau pe damage-ul din exit? [26]. – «На чем вы акцентируете внимание в своем анализе? На новых приложениях на топовых позициях или на потерях от выхода клиентов?»

Анализ англицизмов и калькированных выражений:

1. Face sens: калька с английского выражения *make sense*. В румынском языке есть эквивалент *a avea sens*, который передает тот же смысл. Использование выражения *a face sens* грамматически ошибочно и употребляется в речи представителями ИТ-сферы намеренно, подчеркивая англоязычную природу калькированного выражения.

2. Forcastăm: Заимствование от английского глагола *to forecast* («прогнозировать»). В румынском языке есть достаточное количество собственных лексем с таким значением, например, *a prognoza* или *a anticipa*.

3. Pipeline-ul: англ. *pipeline*, в бизнес-контексте это означает *portofoliu de proiecte în curs* («текущие проекты») или *flux de lucru* («текущие рабочие процессы»). Румынский эквивалент существует, однако его нельзя назвать достаточно емким.

4. Customizăm: англ. *to customize* («настраивать под нужды пользователя»); рум. *a personaliza*.

5. End-user: прямое заимствование, означающее *конечного пользователя*; рум. *utilizator final*.

6. Sharui: англ. *to share* («делиться»); рум. *a împărtăşi* или *a partaja*.

7. Headquarterul: англ. *headquarters* («штаб-квартира»); рум. *sediul central*.

8. Ok-ul: использование английского ОК с румынским определенным артиклем. Хотя ОК широко употребляется в речи, в официально-деловой коммуникации предпочтительнее употреблять *aprobarea* или *acordul*.

9. Suportare a clienţilor: калька с английского *customer support*. В румынском *a suporta* означает *терпеть*, что создаёт комичный эффект. Нормированный румынский вариант словосочетания – *asistenţa clienţilor* или *suport pentru clienţi*.

10. Te focusezi: англ. *to focus* – румынский эквивалент *a se concentra*.

11. Damage-ul: заимствование от англ. *damage* («ущерб»), имеет румынский эквивалент *daună* или *pierdere*.

12. Exit: используется в значении «выход из компании / проекта»; рум. *ieşire, plecare, părăsire*.

Англицизмы в румынской молодежной речи

1. Лексические заимствования:

– **Cool:** используется в значении «классный», «крутой». Пример: *E foarte cool noul tău telefon*. – «Твой новый телефон очень крутой».

– **Ok:** широко распространено и заменяет румынское *bine* («хорошо»). Пример: *Ne vedem la ora 5?* – *Ok*. – «Увидимся в 5 часов?» – *ОКЕЙ*.

– **Sorry:** используется в речи вместо румынского *scuze* или *îmi pare rău* («извини», «мне жаль»). Пример: *Sorry că am întârziat*. – «Извини, что опоздал».

– **Like:** вставляется в речь как междометие или связка, подобно тому, как это делается в английском. Пример: *Şi eram, like, foarte surprins*. – «И я был типа очень удивлен».

2. Прямые заимствования с морфологической адаптацией:

– **A downloada:** англ. *to download* с румынским префиксом инфинитива «-а». Пример: *Am downloadat muzică nouă*. – «Я скачал новую музыку».

– **A forwarda:** англ. *to forward*. Пример: *Te rog să-mi forwardezi emailul*. – «Пожалуйста, переши мне письмо».

– **Resetare:** англ. *reset*. Пример: *Telefonul meu are nevoie de o resetare*. «Моему телефону нужен сброс настроек».

3. Смешение языков в речевых фрагментах:

– *Am fost la shopping şi mi-am cumpărat nişte clothes super nice*. «Я ходила по магазинам и купила себе очень красивую одежду».

– *Let's face it, viaţa e complicată*. – «Давайте признаем, жизнь – штука непростая».

– *Am un feeling că ceva nu e ok*. – «У меня такое чувство, что что-то не так».

4. Использование английских сокращений и выражений в переписке и онлайн-общении:

– **BRB:** англ. *be right back* – *скоро вернусь*.

– **LOL:** англ. *laughing out loud* – *громко смеюсь, очень громко*.

– **OMG:** англ. *Oh my God!* – *О, Боже!*

Пример переписки: *OMG, ai văzut ce s-a întâmplat aseară? LOL, nu pot să cred!* – «ОМГ, вы видели, что произошло прошлой ночью? Лол, я не могу в это поверить!» [26–29].

Адаптация англицизмов и семантические изменения

Процесс адаптации англицизмов в румынском языке сопровождается разноплановыми изменениями на лексико-семантическом уровне. Представляется возможным выделить несколько ключевых тенденций:

Смысловая специализация: термины типа *leadership* или *target* приобретают в румынском языке более узкое или, напротив, более специализированное значение, чем их потенциальные румынские эквиваленты. Так, *target* не всегда по своей семантике будет соответствовать румынскому *întâi* («цель») и, будучи заимствованным, становится маркером-указателем на целевую аудиторию из сферы маркетинга или информационных технологий.

Расширение значения: некоторые англицизмы получают дополнительные семантические оттенки, отличные от исходных. Например, *cool* в румынском может означать не только «стильный», но и выражать общее одобрение, позитивную оценку ситуации или предмета.

Эмоциональная окраска: употребление таких словосочетаний, как *green energy* или *just the facts* часто выражает принадлежность к определенным тематическим областям (экология, политика и др.) и придает речи глобализированный характер ввиду повсеместного их употребления в соответствующей сфере.

Комическая функция: взаимодействие румынской фонетики с англицизмами нередко создает комический эффект. Например, *goagăl* (англ. *Google*) или *producşân* (англ. *production*) часто употребляются в речи с ироническим оттенком.

Гибридные формы: заимствованные слова могут получать румынские грамматические форманты – *workshop-ul*, *party-ul*, приставки и суффиксы – *homeleş* (англ. *homeless*). Такие гибридные образования в речи свидетельствуют о сложном процессе взаимодействия двух языковых систем.

Культурная и контекстуальная специфика: некоторые англицизмы, например, *HoReCa* (англ. *Hotels, Restaurants, Cafes*) внедряются в румынский язык исключительно в определенных профессиональных контекстах, отражая специфику глобального рынка услуг.

Юридическая и профессиональная терминология: кальки с английского – *martorul cheie* (англ. *key witness* «главный свидетель»), *transparenţă* (англ. *transparency* «прозрачность») все чаще встречаются в текстах юридической или административной тематики, подчеркивая стремление к международным стандартам, так и ограниченность собственных средств румынского языка.

Расширение румынского словаря за счёт англицизмов способствует обогащению языка новыми лексическими единицами, необходимыми для описания реалий бизнеса, информационных технологий, моды, массовой культуры. Однако часть заимствованных слов дублирует уже существующие румынские эквиваленты (англ. *weekend* – рум. *sfârşit de săptămână*, англ. *cash* – рум. *numerar* и т. д.), и выбор между исконным и заимствованным вариантом становится средством речевой самопрезентации.

В ходе исследования были выявлены следующие тенденции и факты функционирования речи на румынском языке:

– интенсивность проникновения англицизмов в румынский язык усилилась после 1989 года, что коррелирует с общемировыми глобализационными процессами и стремлением румынского общества к интеграции в западное коммуникативное пространство;

– «ромглеза» отражает усиленное заимствование английской лексики и ее интеграцию в румынскую языковую систему, особенно в молодежной и профессиональной коммуникации;

– заимствованные слова получают румынские артикли, формы множественного числа и глагольные окончания, свидетельствуя о гибкости и открытости румынского языка к внешним влияниям;

– англицизмы используются для выражения принадлежности к определенным социальным группам, создания комического эффекта или придания дополнительной экспрессии высказыванию;

– англицизмы становятся неотъемлемой частью публичной коммуникации, выражая открытость, модернизацию и связь с международной повесткой.

Оценка влияния английской лексики на медиатексты и публичную коммуникацию позволила установить, что англицизмы стали неотъемлемой частью современной румынской речи, одновременно усиливая дискуссию о сохранении этноязыковой идентичности в анализируемых регионах.

Использование англицизмов у многих носителей румынской речи ассоциируется с продвинутой и глобальной вовлеченностью, а также служит маркером принадлежности к более «престижным» или «продвинутым» социальным слоям (например, в среде ИТ-специалистов, в молодежных субкультурах). Это

накладывает дополнительные требования на говорящего, стимулируя его к употреблению англицизмов с целью самопродвижения и поддержания определённого статуса.

Наблюдается переход от традиционных категорий «правильной» или «чистой» румынской речи к более космополитичному языку. Это влечёт за собой изменения в сознании носителей румынской речи, которые всё чаще позиционируют себя не только как представители региональной культуры, но и как участники глобального общества, открытые современным трендам.

Проблема влияния англицизмов на языковую идентичность носителей румынского языка проявляется на разных уровнях – от индивидуального самоопределения и речевого поведения до общественных дискуссий о сохранении этнических языка и культуры в век глобализации. С одной стороны, заимствования расширяют коммуникативные возможности, способствуют взаимодействию с мировым сообществом и формируют новую, более гибкую языковую норму. С другой – вызывают опасения относительно «размывания» культурной уникальности и углубляют разрыв между поколениями, социальными и региональными группами, по-разному воспринимающими ценность сохранения исконных языковых форм.

Таким образом, интеграция англицизмов в пространство румынской речи ведёт к появлению новых концептов и гибридных форм, отражающих процессы модернизации и стремление к международной повестке с тенденцией к заимствованию англоязычных речевых единиц. Ромглеза, выступая индикатором транснациональных контактов и глобализации, даёт основание говорить о формировании гибридной языковой идентичности и указывает на необходимость дальнейших исследований, позволяющих детальнее понять механизмы языковой эволюции в регионе и сохранить баланс между новыми тенденциями и самобытностью румынской речевой культуры. Исследование данных процессов в этно- и социолингвистическом аспектах позволяет глубже понять пути дальнейшего развития румынского языка и специфику формирования современной языковой идентичности на территории румыноязычного языкового ареала. Перспективы дальнейшего исследования заявленной темы состоят в изучении влияния «ромглезы» на формирование языковой нормы и прагматические особенности коммуникативного поведения носителей, в особенности в цифровых средах, что поможет сформировать более детальную картину взаимодействия румынского языка с глобальными лингвистическими трендами и оценить долгосрочные последствия заимствований для развития языковой идентичности.

Библиографический список

1. Крысин Л.П. *Русское слово, свое и чужое*. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Крысин Л.П. *Слово в современных текстах и словарях: очерки о русской лексике и лексикографии*. Москва: Знак, 2008.
3. Кронгауз М.А. *Русский язык на грани нервного срыва*. Москва: Знак, 2008.
4. Виноградов В.А. Концепты и языковые заимствования. *Международный конгресс по когнитивной лингвистике*. Тамбов, 2010: 31–33.
5. Абросимова Л.С. Неологизмы как фактор изменения языковой картины мира. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2011; № 1: 106–110.
6. Маслова В.А. Идентичность региональной личности и роль языка в процессе идентификации. *Тульский научный вестник. Серия: История. Языкознание*. 2024; № 2 (18): 76–85.
7. Фролова О.А. Англицизмы как функционально-прагматические маркеры цифровой коммуникации русскоговорящей молодежи. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2024; Т. 17, № 9: 3062–3070.
8. Giles H. *Communication Accommodation Theory: Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
9. Avram M. *Anglicisme în limba română actuală*. București: Editura Academiei, 1997.
10. Юйцян Ч. Лексико-семантические группы англицизмов в российской политической лексике. *Преподаватель XXI век*. 2021; № 2, Ч. 2: 350–358.
11. Дейнега Л.А., Снигирева О. Англицизмы в молодежном социолекте немецкого языка. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 5 (41): 1–7.
12. *Romgleza și onlău*. Available at: <https://www.contributors.ro/romgleza-si-onlău/>
13. Пучинина А.А., Сергиенко Н.В. Англицизмы в речи современной русскоговорящей молодежи. *Вестник Шадринского государственного педагогического университета*. 2021; № 3 (51): 124–128.
14. Цибизова О.В., Галанкина И.И. Англицизмы в молодежном сленге 2020–2021 гг.: опыт описания и анализа. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семантика. Семастика*. 2021; Т. 12, № 3: 684–698.
15. Ешенкова Н.Л. Англицизмы как часть современной молодежной культуры. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 9 (45): 24.
16. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1737*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1737>
17. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1888*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1888>
18. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1941*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1941>
19. *Merkel lasă Ucraina la mâna lui Putin: A refuzat participarea la Summitul Crimeea*. Available at: <https://60m.ro/merkel-lasa-ucraina-la-mana-lui-putin-a-refuzat-participarea-la-summitul-crimeea/>
20. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1960*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1960>
21. *Telegraph Moldova: 120059*. Available at: <https://t.me/moldovatelegraph/120059>
22. *Just the Facts: 36*. Available at: Available at: https://t.me/jtf_shor/36
23. *Factorul cool în business*. Available at: https://www.forbes.ro/articles/factorul-cool-in-business_0_9144-9719
24. *Strategii de targetare pe rețelele de socializare: Cum sa ajungi la audienta dorita*. Available at: <https://amrah.ro/strategii-de-targetare-pe-retelele-de-socializare-cum-sa-ajungi-la-audienta-dorita/>
25. *Casa de Nebuni: 9236*. Available at: <https://t.me/casadenebuni/9236>
26. *Conversații în romgleză*. Available at: <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/conversatii-in-romgleza-cum-se-vorbeste-in-1597956.html>
27. *Сокращения в румынском языке*. Available at: <https://www.matura.ro/?p=665>
28. *O întâlnire de vis*. Available at: <https://www.wattpad.com/175734707-diabolik-lovers-o-%C3%AEnt%C3%A2lnire-de-vis>
29. *OMG! Da, vezi bine*. Available at: <https://www.facebook.com/watch/?v=210023588861420>

References

1. Krysin L.P. *Russkoe slovo, svoe i chuzhoe*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Krysin L.P. *Slovo v sovremennykh tekstakh i slovaryah: ocherki o russkoi leksike i leksikografii*. Moskva: Znak, 2008.
3. Krongauz M.A. *Russkij yazyk na grani nervnogo sryva*. Moskva: Znak, 2008.
4. Vinogradov V.A. Koncepty i yazykovye zaимstvovaniya. *Mezhdunarodnyj kongress po kognitivnoj lingvistike*. Tambov, 2010: 31–33.
5. Abrosimova L.S. Neologizmy kak faktor izmeneniya yazykovoj kartiny mira. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2011; № 1: 106–110.
6. Maslova V.A. Identichnost' regional'noj lichnosti i rol' yazyka v processe identifikacii. *Tul'skij nauchnyj vestnik. Seriya: Istoriya. Yazykoznanie*. 2024; № 2 (18): 76–85.
7. Frolova O.A. Anglicizmy kak funkcional'no-pragmaticheskie markery cifrovij kommunikacii russkogovoryaschej molodezhi. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2024; Т. 17, № 9: 3062–3070.
8. Giles H. *Communication Accommodation Theory: Negotiating Personal Relationships and Social Identities Across Contexts*. Cambridge: Cambridge University Press, 2016.
9. Avram M. *Anglicisme în limba română actuală*. București: Editura Academiei, 1997.
10. Yujcyan' Ch. Leksiko-semanticheskie gruppy anglicizmov v rossijskoj politicheskoj leksike. *Prepodavatel' XXI vek*. 2021; № 2, Ch. 2: 350–358.
11. Dejnega L.A., Snigireva O. Anglicizmy v molodezhnom sociolekte nemeckogo yazyka. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 5 (41): 1–7.
12. *Romgleza și onlău*. Available at: <https://www.contributors.ro/romgleza-si-onlău/>
13. Puchinina A.A., Sergienko N.V. Anglicizmy v rechi sovremennoj russkogovoryaschej molodezhi. *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 3 (51): 124–128.
14. Cibizova O.V., Galankina I.I. Anglicizmy v molodezhnom slenge 2020–2021 gg.: opyt opisaniya i analiza. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Teoriya yazyka. Semiotika. Semantika*. 2021; Т. 12, № 3: 684–698.
15. Eshenkova N.L. Anglicizmy kak chast' sovremennoj molodezhnoj kul'tury. *Russian Linguistic Bulletin*. 2023; № 9 (45): 24.
16. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1737*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1737>
17. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1888*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1888>
18. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1941*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1941>
19. *Merkel lasă Ucraina la mâna lui Putin: A refuzat participarea la Summitul Crimeea*. Available at: <https://60m.ro/merkel-lasa-ucraina-la-mana-lui-putin-a-refuzat-participarea-la-summitul-crimeea/>
20. *“Radar Politic” cu Ion Harghel: 1960*. Available at: <https://t.me/RadarPolitic/1960>
21. *Telegraph Moldova: 120059*. Available at: <https://t.me/moldovatelegraph/120059>
22. *Just the Facts: 36*. Available at: Available at: https://t.me/jtf_shor/36
23. *Factorul cool în business*. Available at: https://www.forbes.ro/articles/factorul-cool-in-business_0_9144-9719

24. *Strategii de targetare pe retelele de socializare: Cum sa ajungi la audienta dorita*. Available at: <https://amrah.ro/strategii-de-targetare-pe-retelele-de-socializare-cum-sa-ajungi-la-audienta-dorita/>
25. *Casa de Nebuni*: 9236. Available at: <https://t.me/casadenebuni/9236>
26. *Conversații în romgleză*. Available at: <https://adevarul.ro/stiri-interne/educatie/conversatii-in-romgleza-cum-se-vorbeste-in-1597956.html>
27. *Sokrascheniya v rumynskom yazyke*. Available at: <https://www.matura.ro/?p=665>
28. *O întâlnire de vis*. Available at: <https://www.wattpad.com/175734707-diabolik-lovers-o-%C3%AEnt%C3%A2lnire-de-vis>
29. *OMG! Da, vezi bine*. Available at: <https://www.facebook.com/watch/?v=210023588861420>

Статья поступила в редакцию 10.01.25

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-539-542

Medvedeva A.N., postgraduate, teaching assistant, Department of English Grammar n.a. M.Ya. Blokh, Institute of Foreign Languages, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: annluka016@gmail.com

SYNTACTIC AMBIGUITY AS A VIOLATION OF MORPHOLOGICAL-SYNTACTIC COMPOSITION IN THE SENTENCE (ON THE MATERIAL OF ENGLISH NEWS MEDIA DISCOURSE). The article considers a phenomenon of ambiguity arising at the level of syntactic structure of a sentence. On the basis of available scientific works the concept of ambiguity as a linguistic phenomenon is summarized. The main focus of the study is the analysis of types of syntactic ambiguity – attachment, bracketing, coordination, labeling and referential – and the main ways of its resolving. It is also established to evaluate whether it is appropriate to use the constituency grammar method for verifying ambiguity. As a result, it is found that this method, alongside traditional communicative-pragmatic analysis, allows to visualise and confirm changes in meaning in the structures of ambiguous sentences by drawing syntactic trees. Thus, these trees perfectly illustrate the difference in the relationship between words within a sentence. In turn, transformational analysis allows to neutralise structural ambiguity through several variants of paraphrasing the original structure to actualise a particular contextual meaning. The research is conducted on the material of English news headlines of The Mirror website.

Key words: ambiguity, amphiboly, news media discourse, generative linguistics, transformational analysis, syntactic trees

A.Н. Медведева, аспирант, асс., Институт иностранных языков, Московский педагогический государственный университет, г. Москва, E-mail: annluka016@gmail.com

СИНТАКСИЧЕСКАЯ ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ КАК НАРУШЕНИЕ МОРФОЛОГО-СИНТАКСИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО МЕДИАДИСКУРСА)

В статье рассматривается проблема феномена двусмысленности, возникающей на уровне синтаксической структуры предложения. На основании анализа имеющихся по теме работ дается обобщенная характеристика понятия двусмысленности как лингвистического феномена. Основное содержание исследования составляет анализ типов синтаксической двусмысленности – присоединительного, группирующего, сочинительного, категоризирующего, референциального, а также поиск способов ее разрешения. В качестве исследовательской задачи была определена попытка оценить, насколько целесообразно использование метода непосредственно составляющих для верификации двусмысленности. В результате было установлено, что данный метод, наряду с традиционным коммуникативно-прагматическим анализом, позволяет наглядно визуализировать и подтвердить изменения в структурах двусмысленных предложений посредством рисования синтаксических деревьев. В свою очередь, трансформационный анализ позволяет эффективно нейтрализовать данный тип двусмысленности путем множественного перефразирования исходной структуры. Практическая часть исследования проведена на материале новостных заголовков англоязычного сайта The Mirror.

Ключевые слова: двусмысленность, амфиболия, новостной медиадискурс, генеративная лингвистика, трансформационный анализ, синтаксические деревья

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, повсеместным присутствием двусмысленности в жизни человека как разноуровневого языкового явления, способного являться причиной возникновения недопонимания, не в последнюю очередь вызванного разным уровнем сформированности коммуникативной компетенции и языковой картины мира – между адресатом и адресантом сообщения и его малой всесторонней изученностью в отечественной лингвистике.

Научная новизна исследования заключается в обосновании того факта, что синтаксический анализ по методу непосредственно составляющих как одному из методов генеративной лингвистики, наиболее распространенному на настоящий момент в прикладной лингвистике, успешно применим в условиях традиционной лингвистики для верификации синтаксически двусмысленных выражений, поскольку позволяет наглядно продемонстрировать множественность их интерпретаций путем визуализации с помощью синтаксических деревьев и тем самым проработать меры по предвосхищению или нейтрализации данного типа двусмысленности.

Цель исследования – выявить способы реализации двусмысленности на синтаксическом уровне, связанные с нарушением морфолого-синтаксического членения предложения.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1. Рассмотреть феномен двусмысленности с точки зрения лингвистики.
2. Описать основные виды двусмысленности, возникающие на синтаксическом уровне.
3. Определить двусмысленность и соответствующие пути ее разрешения.

Материалом для исследования послужили заголовки 100 англоязычных новостных текстов, опубликованных на сайте mirror.co.uk с октября по ноябрь 2024 года.

Теоретическую базу исследования составили работы Н. Хомского [1], Д. Деррика [2] и Р. Д'Алессандро [3], посвященные генеративной лингвистике и анализу непосредственно составляющих; Ю.М. Сергеевой [4; 5] и М.А. Южанниковой [6], рассматривающие двусмысленность как лингвистическое явление, и М. Аввада [7], предлагающего наиболее полную классификацию синтаксической двусмысленности.

В исследовании использовались методы коммуникативно-прагматического анализа, с помощью которого в рассматриваемом материале удалось первично выявить случаи двусмысленности и определить причины ее возникновения; провести анализ непосредственно составляющих, позволивший представить двусмысленные предложения в виде синтаксических деревьев, которые отразили взаимоотношения составных частей предложения и тем самым позволили доказать наличие нескольких вариантов толкования двусмысленных языковых единиц; а также трансформационный анализ, способствующий перефразированию двусмысленных выражений, в процессе актуализации одной из потенциальных трактовок.

Теоретическая значимость исследования состоит в аккумулировании и систематизации знаний о двусмысленности как языковом явлении, а также в возможности применения междисциплинарного подхода в виде дальнейшего применения синтаксических деревьев в качестве верификации наличия структурной двусмысленности в предложении.

Практическая значимость состоит в возможности применения результатов исследования для проведения лингвистической экспертизы новостных медиатекстов в рамках занятий по прагматике медиадискурса в высших учебных заведениях гуманитарной направленности.

Двусмысленность – это неотъемлемая составляющая любого естественного языка. Ее присутствие в коммуникации может выполнять как созидательную, так и разрушающую функцию, с одной стороны, делая язык более многогранным, с другой – часто приводя к различным недоразумениям. Вслед за М.А. Южанниковой мы считаем, что двусмысленность – “амбивалентное” явление, воспринимаемое “как положительно, так и отрицательно в зависимости от условий функционирования” [6, с. 28]. Исследование двусмысленности позволит пользователю языка повысить языковую компетенцию как в отношении сознательного конструирования собственной речи, так и при понимании коммуникативных намерений других.

Как справедливо замечает Ю.М. Сергеева, двусмысленность как лингвистическое явление основано на таком свойстве языкового знака, как возможность “получать несколько семантических интерпретаций в одном и том же контексте”

[5, с. 202]. При этом подразумевается «наличие у высказывания двух или более дискретных смыслов, проявляющихся одновременно или последовательно» [4, с. 264]. В языке данное явление может реализовываться на разных уровнях: синтаксическом, семантическом, лексическом и прагматическом. Лексическая двусмысленность находит отражение в омонимии и полисемии, семантическая – в наличии нескольких смыслов в рамках одного предложения при отсутствии признаков лексической или синтаксической двусмысленности, прагматическая – в нескольких толкованиях на уровне речевого акта, объединяющего как минимум несколько предложений и задействующего различные импликатуры коммуникантов [8]. В данной статье мы подробно остановимся именно на синтаксическом типе двусмысленности – амфиболии, зависящей от морфолого-синтаксического членения предложения.

По определению М. Аввада, данный тип двусмысленности может возникнуть тогда, когда некая заданная последовательность слов может образовывать более чем одну грамматическую структуру, и каждая из этих структур получает отличное от другой значение [7, с. 202]. Из немногочисленных предлагаемых классификаций синтаксической двусмысленности наиболее полной, на наш взгляд, является классификация, предложенная М. Аввадом, где он выделяет присоединительный, сочинительный и группирующий виды. При этом видится целесообразным дополнить ее, добавив такие типы, как категоризирующий и референциальный [9; 10], изучаемые в работах других авторов. Рассмотрим данные типы подробнее на примерах, проводя непосредственно лингвистический анализ и используя для наглядности восприятия и верификации наблюдений синтаксические деревья, полученные в результате синтаксического анализа по методу непосредственно составляющих. Используемый в рамках генеративной лингвистики Н. Хомского данный метод анализа повсеместно распространен в прикладной лингвистике для визуализации уровней взаимосвязей языковых единиц, иллюстрирующих, в том числе, особенности построения тех или иных предложений [2, с. 2]. Для нашего исследования важно, что путем построения синтаксических деревьев становится возможным визуализировать не только поверхностную, но и глубинную структуру предложения, на уровне которой и обнаруживается двусмысленность. Предложения, представляющие собой заголовки новостных сообщений, были отобраны методом сплошной выборки из более чем ста текстов, размещенных на новостном веб-сайте The Mirror в период с октября по ноябрь 2024 г. Помимо аналитического описания основных типов синтаксической двусмысленности предложим возможные пути ее разрешения, заключающиеся в перефразировке предложений.

В ходе анализа эмпирического материала нами были выявлены следующие типы синтаксической двусмысленности:

а) *присоединительный (attachment) подтип*. Двусмысленность возникает в результате более чем одного варианта присоединения придаточного предложения или предложной фразы к различным частям предложения.

Virgin River fans complain over 'annoying' plot detail in season five that gave them 'whiplash' [11]. – «Фанаты сериала Virgin River жалуются на "раздражающую" деталь в пятом сезоне, которая/который заставил(а) их испытать шок». В данном примере придаточное определительное *that gave them 'whiplash'* из-за особенности порядка следования второстепенных членов предложения перед ним может соотноситься как с *plot detail*, так и с *season five*, тем самым шокирующим может выступать как деталь сюжета, так и весь сезон сериала. Разрешить данную двусмысленность можно перефразированием, например: *Season five of Virgin River made fans complain over 'annoying' plot detail that gave them 'whiplash'*. / *Virgin River fans complain over an 'annoying' plot detail, saying season five gave them 'whiplash'*. На рис. 1.1 и 1.2 хорошо видно, как интересую-

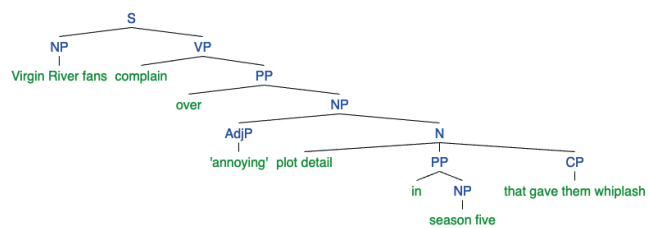


Рис. 1.1 Соотнесение с plot detail

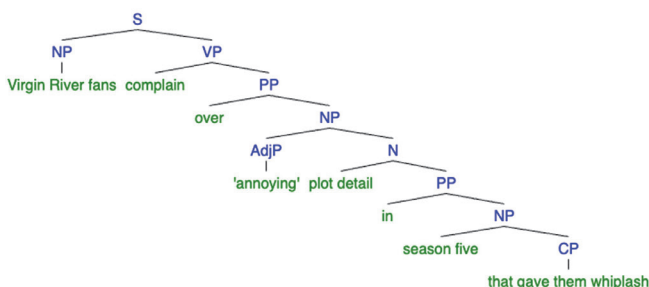


Рис. 1.2 Соотнесение с season five

щее нас придаточное предложение, являющееся ядром CP (комплементарной фразы), поочередно становится частью узла NP plot detail (именной фразы) и узла PP in season five (предложной фразы).

б) *группирующий (bracketing) подтип*. Двусмысленность образуется на основании нескольких возможных способов группировки членов предложения между собой в силу неоднозначного порядка слов. Часто это касается принадлежности определения.

Boris Johnson spent £7,000 covering up infamous Number 10 gold wallpaper [11]. – «Борис Джонсон потратил семь тысяч фунтов стерлингов на ремонт печально известных золотых обоев дома номер 10 / ремонт золотых обоев печально известного дома номер 10». Членение в предложении может происходить двумя способами: | *infamous* Number 10 | *gold wallpaper* или *infamous* | *Number 10 gold wallpaper*, то есть печально известными могут выступать как дом номер 10, так и золотые обои в его комнатах. Возможное разрешение двусмысленности – перефразирование, например, таким образом: ... *covering up infamous gold wallpaper of Number 10 / covering up gold wallpaper of infamous Number 10*. На рис. 2.1 принадлежность *infamous* к *Number 10* отражена вхождением его в состав узла NP с ядром *Number 10*, тогда как на рис. 2.2 он уже находится в узле с ядром *wallpaper*, образуя ветвь AdjP вместе с еще одним прилагательным – *gold*.

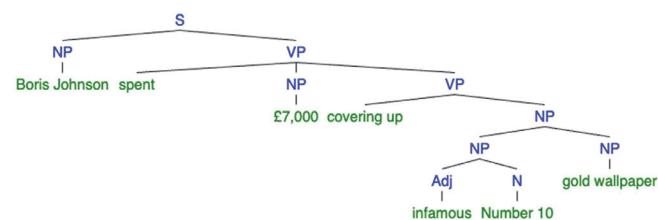


Рис. 2.1 Соотнесение infamous с Number 10

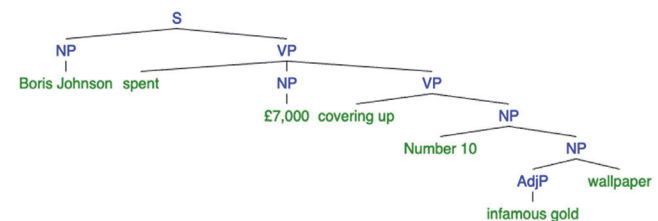


Рис. 2.2 Соотнесение infamous с wallpaper

с) *сочинительный (coordination) подтип*. Двусмысленность возникает в результате особенностей использования сочинительных союзов в предложении.

Swanage care home firm speaks out as three die and woman arrested [11]. – «Фирма, предоставляющая услуги дома престарелых в Суонзайдже, выступила с заявлением в связи с гибелью трех человек и арестом женщины / и арестована женщина». Положение сочинительного союза *and* делает возможным две интерпретации предложения: представители фирмы заговорили после того, как трое человек умерли, и была арестована женщина – оба события послужили катализатором действия – или же заявление было сделано после смертей, а арест – независимое от этого происшествие, которое имело место параллельно с заявлением или после него. Разрешение двусмысленности возможно путем перефразирования с изменением частеречной принадлежности и добавлением временных союзов: *Following the deaths of three and the arrest of a woman, Swanage care home firm speaks out.* / *Following the deaths of three, Swanage care home firm speaks out, while a woman is arrested.* На рис. 3.1 *woman arrested* входит в состав придаточной части, вводимой союзом *as* в составе узла SBAR (обстоятельного придаточного). Нисходящая структура ветвей в данном случае очень наглядно показывает взаимосвязь двух грамматических основ *three die* и *woman arrested* как причинных по отношению к ядру VP *speaks out*. На рис. 3.2, напротив, *woman arrested* параллельна *three die*, входя в состав узла CC (соединительный союз) с ядром *and*, независимого от SBAR *as three die*.

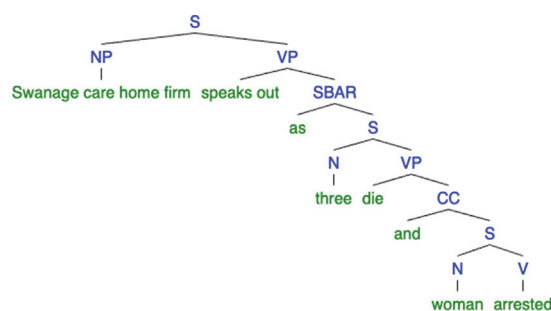


Рис. 3.1 Союз and объединяет three die и woman arrested

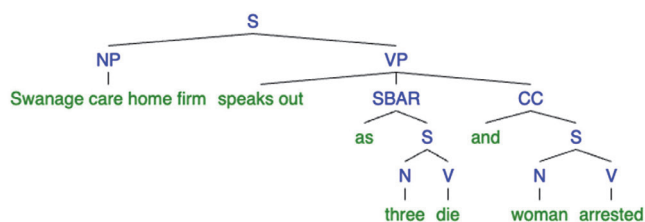
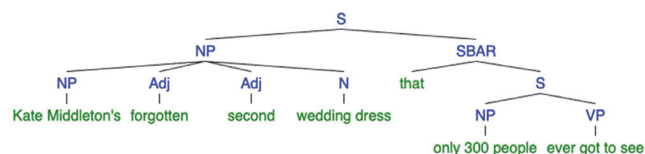


Рис. 4.2 Союз and объединяет woman arrested и speaks out

d) категоризирующий (labeling) подтип. Двусмысленность, образующаяся в результате неоднозначности частеречной принадлежности слова.

Kate Middleton's *forgotten* second wedding dress that only 300 people ever got to see [11]. – «Еще одно забытое свадебное платье Кейт Миддлтон, которое смогли увидеть только 300 человек». / «Кейт Миддлтон забыла о еще одном свадебном платье, которое смогли увидеть только 300 человек».

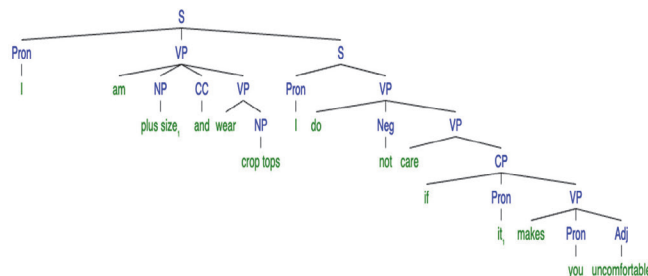
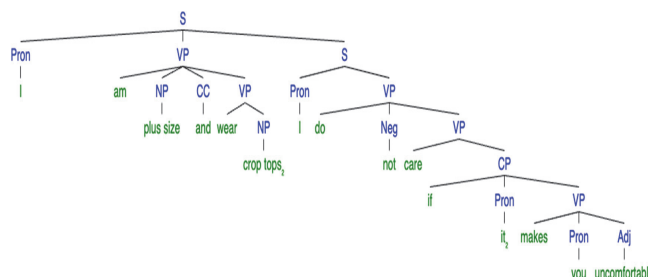
В результате использования апострофа *forgotten* может выступать как прилагательное, характеризующее *dress* и как причастие, используемое для образования временной формы Present Perfect глагола *forget*. При этом в таком случае семантически акцент делается на разных аспектах: в первом варианте платье может быть забытым как самой Кейт, так и общественностью, актант не важен; во втором случае о платье забыла именно Кейт, важно, что действие совершается именно ей. Разрешить двусмысленность можно двумя путями: для акцента на Кейт добавить в исходное предложение предлог *about* – Kate Middleton's *forgotten about* second..., для акцента на описании платья возможно перефразирование – ...wedding dress, that was forgotten and seen by only 300 people. На рис. 4.1 четко отражено, как *forgotten* входит в состав узла NP с ядром *wedding dress*, являясь листовым узлом Adj данной ветви, тогда как на рис. 4.2 он сам становится ядром VP *has forgotten second wedding dress*, где *wedding dress* – ядро зависимого от него конечного узла NP.

Рис. 4.1 Имя *forgotten* как прилагательноеРис. 4.2 Имя *forgotten* как причастие

e) референциальный (referential) подтип. Двусмысленность, возникающая на основании соотнесения местоимений с той или иной частью предложения.

I'm plus size and wear crop tops – I don't care if it makes you uncomfortable [11]. – «У меня большой размер одежды, и я ношу кроп-топы – мне все равно, если вам от этого некомфортно». *It* может соотноситься как с *plus size* (и тогда дискомфорт у окружающих может возникнуть из-за того, что девушка полная), так и с *crop tops*, то есть с тем, что она носит открытую, вероятно, вызывающую одежду, не скрывающую ее недостатков. Разрешить такую двусмысленность возможно заменой местоимения на подходящее слово-синоним – *my outfits* или *my appearance*. Для того чтобы показать двусмысленное соотношение местоимения и одного из членов предложения, в нотации были использованы индексы (1, 2) внизу слов. Так, на рис. 5.1 индекс 1 соотносит *it* с *plus size*, на рис. 5.2 индекс 2 соотносит *it* с *crop tops*. Данный тип двусмысленности является единственным, не влияющим на изменение структуры дерева при подразумевании того или иного значения, однако это не является показателем того, что референциальный

подтип имеет отличную от структурного типа природу. Местоимения не имеют множественных значений, а их способность соотноситься с другими «именами» в предложении обусловлена, прежде всего, структурой предложения.

Рис. 5.1 Соотнесение *it* с *plus size*Рис. 5.2 Соотнесение *it* с *crop tops*

Таким образом, в результате анализа мы приходим к следующим выводам.

На уровне синтаксиса двусмысленность представлена такими подтипами, как присоединительный, группирующий, сочинительный, категоризирующий и референциальный, из которых первый и второй являются наиболее распространенными, поскольку присутствовали в более чем половине отсмотренного материала для примеров. Причиной тому может быть стремление авторов формулировать мысль максимально концентрированно и сжато, следуя принципу языковой экономии, характерной для заголовков новостей, а также скрытая манипулятивная тактика, мотивирующая потенциальных читателей прочитать новость целиком. Остальные типы, характеризующиеся меньшей частотой появления, тем не менее позволяют в полной мере проиллюстрировать все потенциальные структурные особенности, приводящие к двусмысленной интерпретации. Было доказано, что наряду с непосредственно лингвистическим анализом синтаксической двусмысленности целесообразно применять синтаксический анализ по методу непосредственно составляющих, поскольку структура синтаксических деревьев и логика нотации, лежащей в их основе, позволяет наглядным образом показать изменения, происходящие в конструкции предложения при фокусе на той или иной интерпретации двусмысленной единицы в составе предложения и тем самым верифицировать потенцию двусмысленности, обнаруженную на этапе лингвистического анализа. Наконец, путем использования трансформационного анализа было выявлено, что в большинстве случаев наилучшим способом разрешения двусмысленности является перефразирование, то есть трансформация структуры предложения, разрушающая прежние неоднозначные сочетания слов или словосочетаний и актуализирующая необходимое значение.

Перспектива дальнейших исследований видится в применении междисциплинарного подхода на стыке классической и прикладной лингвистики при исследовании других видов языковой двусмысленности, в частности в использовании анализа непосредственно составляющих в процессе изучения прагматической двусмысленности, а также в более продвинутом использовании трансформационного анализа для усовершенствования способов разрешения двусмысленности на разных языковых уровнях.

Библиографический список

1. Хомский Н. *Аспекты теории синтаксиса*. Москва: Издательство Московского университета, 1972.
2. Derrick D., Archambault D. TreeForm: Explaining and exploring grammar through syntax trees. *Literary and Linguistic Computing*. 2010; № 25 (1): 53–66.
3. D'Alessandro R. *Syntax made easy: how to read (and draw) syntactic trees*. Utrecht University, 2019.
4. Сергеева Ю.М. Неоднозначность языкового выражения как причина коммуникативных неудач в диалогическом общении. *Современное языковое образование: инновации, проблемы, решения*: материалы X Международной научно-практической конференции. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2019: 263–270.
5. Сергеева Ю.М. Неоднозначность языкового выражения: коммуникативно-прагматический аспект. *Сборник материалов научной сессии по итогам выполнения научно-исследовательской работы в Институте иностранных языков Московского педагогического государственного университета за 2017–2018 год*, Москва, 2018: 202–208.
6. Южанникова М.А. *Феномен двусмысленности как основание стилистических приемов в современном русском языке*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Красноярск, 2015.
7. Awwad M. The Ambiguous Nature of Language. *International Journal of Social Sciences and Education*. 2017. Available at: <http://ijssse.com/sites/default/files/issues/2017/v7i4/IJSSEv7i4Paper-03.pdf>

8. Macagno F., Bigi S. Types of dialogue and pragmatic ambiguity. *Linguistic, Cognitive and Discursive Explorations*. Cham: Springer Verlag, 2018: 191–218.
9. Britt M.A. The interaction of referential ambiguity and argument structure in the parsing of prepositional phrases. *Journal of Memory and Language*. 1994; № 33: 251–283.
10. Fortuny J. Structural Ambiguity and the Architecture of Language. *Studia Linguistica*. 2023; № 78 (3): 1–29.
11. *The Mirror: The Heart of Britain*. Available at: <https://www.mirror.co.uk/>

References

1. Homskij N. *Aspekty teorii sintaksisa*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1972.
2. Derrick D., Archambault D. TreeForm: Explaining and exploring grammar through syntax trees. *Literary and Linguistic Computing*. 2010; № 25 (1): 53–66.
3. D'Alessandro R. *Syntax made easy: how to read (and draw) syntactic trees*. Utrecht University, 2019.
4. Sergeeva Yu.M. Neodnoznachnost' yazykovogo vyrazheniya kak prichina kommunikativnyh neudach v dialogicheskom obschenii. *Sovremennoe yazykovoe obrazovanie: innovacii, problemy, resheniya: materialy X Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Moskva: Moskovskij pedagogicheskij gosudarstvennyj universitet, 2019: 263–270.
5. Sergeeva Yu.M. Neodnoznachnost' yazykovogo vyrazheniya: kommunikativno-pragmatischej aspekt. *Sbornik materialov nauchnoj sessii po itogam vypolneniya nauchno-issledovatel'skoj raboty v Institute inostrannyh yazykov Moskovskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta za 2017–2018 god*, Moskva, 2018: 202–208.
6. Yuzhannikova M.A. *Fenomen dvusmyslennosti kak osnovanie stilisticheskikh priemov v sovremennom russkom yazyke*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskikh nauk. Krasnoyarsk, 2015.
7. Awwad M. The Ambiguous Nature of Language. *International Journal of Social Sciences and Education*. 2017. Available at: <http://ijsee.com/sites/default/files/issues/2017/v7i4/IJSEv7i4Paper-03.pdf>
8. Macagno F., Bigi S. Types of dialogue and pragmatic ambiguity. *Linguistic, Cognitive and Discursive Explorations*. Cham: Springer Verlag, 2018: 191–218.
9. Britt M.A. The interaction of referential ambiguity and argument structure in the parsing of prepositional phrases. *Journal of Memory and Language*. 1994; № 33: 251–283.
10. Fortuny J. Structural Ambiguity and the Architecture of Language. *Studia Linguistica*. 2023; № 78 (3): 1–29.
11. *The Mirror: The Heart of Britain*. Available at: <https://www.mirror.co.uk/>

Статья поступила в редакцию 13.01.25

УДК 81'282; 81'272

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-542-546

Nazarova A.Yu., teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: nazarova.alex@yandex.ru

DIALECT– SOCIOLECT– IDIOLECT: THE INTERRELATION OF LINGUISTIC TERMS. The article reveals a problem of developing the terms “dialect”, “sociolect”, “idiolect” in linguistic science, which is becoming especially acute due to the modern global processes affecting their interpretation. The objective of the study is to conduct a comparative analysis of these linguistic terms in diachronic and synchronic aspects, as well as on the basis of criteria such as social labeling, features of manifestation at different levels of the national language and relation to the language standard. The main research method is a theoretical approach to understanding the concepts of dialect, sociolect, idiolect, and the search for interrelations and differences between them. The materials presented in this study will help to further refine the terminological apparatus of linguistics, in particular, to study in depth global linguistic changes, the mechanisms of allocation and existence of language variation in the 21st century. The research is of applied interest as it shows the prospect of using its results in processing natural languages and improving language models of generative artificial intelligence (AI).

Key words: dialect, sociolect, idiolect, language standard, language variation, communication

А.Ю. Назарова, преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: nazarova.alex@yandex.ru

ДИАЛЕКТ – СОЦИОЛЕКТ – ИДИОЛЕКТ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

В статье раскрывается проблема разработки терминов «диалект», «социолект», «идиолект» в лингвистической науке, обусловленная современными глобальными процессами, влияющими на их интерпретацию. Целью исследования является сравнительный анализ данных лингвистических терминов в диахроническом и синхроническом аспектах на основании таких критериев, как социальная маркированность, особенности проявления на разных уровнях национального языка и отношение к стандарту языка. Основным методом исследования является теоретический подход к пониманию понятий диалект, социолект, идиолект, поиск взаимосвязей и различий между ними. Материалы, представленные в данном исследовании, помогут в дальнейшем уточнить терминологический аппарат лингвистики, в частности, углублённо изучать глобальные языковые изменения, механизмы выделения и существования языковых вариантов в XXI веке. Исследование имеет прикладной интерес, так как показывает перспективу использования его результатов в процессе обработки естественных языков и улучшении языковых моделей генеративного искусственного интеллекта.

Ключевые слова: диалект, социолект, идиолект, языковой стандарт, языковой вариант, коммуникация

Диалекты, социолекты и идиолекты представляют собой взаимосвязанные лингвистические понятия, описывающие разные аспекты языковой вариации. Несмотря на то, что данные понятия являются ключевыми для таких сфер языкознания, как социолингвистика, лингвокультурология и диалектология, однако в сравнительно-сопоставительном аспекте они являются малоизученными. Более того, эти понятия по-разному трактуются в разных языковых школах и нуждаются в пояснении. В частности, в англоязычных исследованиях (работы Дж. Р. Рикфорда, С. Ромейн, Р.А. Хадсона, Дж. Холмса) встречаются взаимозаменяемые термины «социолект» и «социальный диалект». Например, Дж. Рикфорд определяет социальные диалекты как «разновидности языка, выделяемые на основании социальных групп, которые их используют: социальный класс, пол, возраст, этнос, сообщество» [1, с. 9]. Дж. Холмс определяет «диалект» как региональную и социальную разновидность языка и вводит термин «социальный акцент», который «скрывает региональную принадлежность говорящего и показывает принадлежность к определённому социальному классу» [2, р. 139]. Данный подход представляется неправомерным, так как он предполагает определённую степень тождественности данных терминов и неверно представляет основную функцию социолектов. В случае с идиолектами наблюдается ряд различий в подходах отечественных и зарубежных исследователей. Так, в отечественной школе исследования индивидуальной природы языка сосредоточены на выявлении отличий между идиолектами и идиостилем, а сами исследования носят более комплексный характер [3, с. 102]. В зарубежной лингвистике акцент делается на взаимоотношениях идиолектов и языков сообществ, фокусируясь на слишком общих представлениях о термине или на весьма ограниченных проявлениях идиолектов. Данные факторы затрудняют построение общей лингвистической терминологии, демонстрируя недостаточную разработанность понятийного аппарата.

Научная актуальность работы обусловлена тем, что понимание взаимосвязи между диалектами, идиолектами и социолектами имеет решающее значение для:

- 1) анализа языка, так как распознавание этих различий помогает изучать языковые изменения и эволюцию;
- 2) изучения коммуникации, так как они дают представление о том, как язык формирует социальную идентичность и групповую принадлежность, что особенно актуально в эпоху глобализации;
- 3) обработки естественного языка, потому что использование знаний об этих вариациях может улучшить языковые модели, использующиеся для тренировки искусственного интеллекта, и задачи прогнозирования набора текста.

Например, предикативный ввод текста показывает более эффективные результаты при использовании контекстно зависимой системы на основе идиолекта, подкреплённой контекстно зависимым модулем, оснащённым общей языковой моделью [4, с. 325]. Более того, исследование данных взаимосвязанных терминов позволяет внести изменения в терминологический аппарат лингвистов и сформировать наиболее полное и актуальное понимание современной языковой вариации и роли, которую разные языковые варианты играют в обществе XXI века.

Таким образом, целью данного исследования является определение критериев для различия терминов «социолект», «диалект», «идиолект», выявление их общих черт и различий в синхроническом и диахроническом аспекте. Объектом изучения являются понятия «социолект», «диалект», «идиолект», предметом – работы мировых и российских исследователей, позволяющие рассмотреть данные термины в диахроническом и междисциплинарном аспектах.

Задачи исследования включают в себя несколько этапов. На первом этапе исследования необходимо рассмотреть широкий спектр отечественной и запад-

ной научной литературы, проанализировать трансформацию подходов к определению данных понятий. На втором этапе – выделить основные критерии для проведения сравнительной характеристики исследуемых языковых вариаций, обозначить ключевые черты и основные характеристики каждого из понятий, их связь с языковым стандартом и место, которое они занимают в структуре национального языка. На заключительном этапе исследования – сформулировать выводы относительно полученных результатов, обозначить дальнейшие направления исследований в области лингвистического понимания каждого из изучаемых терминов, а также основные факторы, влияющие на дифференциацию и установление взаимосвязей между ними.

Глобализация оказывает прямое влияние на данные языковые формы, видоизменяя фундаментальные представления о них. Так, диалекты подвергаются гомогенизации из-за распространения глобальных языков, например, Великобритании, некогда считавшаяся страной диалектов, утратила значительное количество своих традиционных диалектов под влиянием американского английского, миграций внутри страны и большого количества иммигрантов из других языковых сообществ (например, Индии и Пакистана). В свою очередь, социолекты подвергаются не меньшим изменениям: они утрачивают свою роль классового маркера и приобретают всё большее значение в цифровых сообществах, объединяющих пользователей из разных стран. Идиолекты становятся более динамичными из-за языкового влияния на пользователей в Интернете: социальные медиа и блогеры способствуют регулярной смене трендов, что отражается в речи пользователей. Так, музыкальные композиции могут становиться вирусными, а фразы из песен начинают широко использоваться в разговорной речи: в 2020 году популярность набрала песня Megan Thee Stallion *Savage*, а фраза *I'm savage* приобрела в речи ряда пользователей оттенок комплимента, обозначая жестоко честного и безжалостно безапелляционного человека. В 2024 году зритель *Savage* сменил *brat* в честь одноименного альбома исполнительницы Charli XCX: быть *brat* стало модным, а слово приобрело оттенок слегка капризного и легкомысленного гедониста, что нашло широкий отклик у аудитории. Хэштеги на популярных платформах тоже входят в повседневный язык, отражая мировоззрение и ценности пользователей: #YOLO 'You Only Live Once = исполняй свои желания, так как ты живёшь только однажды', #FOMO 'Fear of Missing Out = страх что-то упустить, связанный с постоянным пребыванием в Интернете'. Влияние глобализации на диалекты, социолекты и идиолекты не получило достаточного внимания лингвистического сообщества, что обуславливает научную новизну данного исследования.

Теоретическая основа данного исследования базируется на мировых практиках изучения лингвистической терминологической системы: рассмотрены работы таких ведущих в своих областях лингвистов, как Дж. Рикфорд, Дж. Холмс, М.М. Маковский, Е. Головкин, Б.А. Ильиш, В.В. Колесов, А.А. Минасян, П. Траджилл, У. Лабов, Л.Л. Касаткин, Т. Левандовски и др. Выбранные англоязычные материалы были адаптированы перед написанием и переведены автором на русский язык. Использование широкого спектра исследований позволило изучить влияние различных факторов на формирование, структуру и место, которое данные языковые разновидности занимают в рамках национального языка. Таким образом, теоретическая значимость работы заключается в обновлении лингвистической терминологии, уточнении ключевых терминов и их соотношении с языковыми изменениями XXI века.

Важным достижением является широкое обобщение понятийно-терминологического поля, в котором сосуществуют диалекты, социолекты и идиолекты, выделение современных особенностей каждого из понятий и их значимости для работы генеративного искусственного интеллекта, что обусловило практическую значимость работы.

Методологической основой исследования явилось теоретическое осмысление процессов дифференциации и взаимосвязи терминов «идиолект», «социолект» и «диалект» в контексте XXI века, в частности, аналитико-синтетическое изучение данных терминов в контексте междисциплинарных знаний диалектологии, социальной лингвистики и лингвокультурологии, а также сравнение подходов к описанию исследуемых явлений отечественной и западной школами. Сравнительный метод был использован для сопоставления обозначенных терминов, поиска взаимосвязи данных языковых явлений, их общих черт и различий, а также описания изменений, которые они претерпели в XXI веке. В ходе проведения анализа упор делался на британский английский, представляющий обширную базу материалов для исследования диалектов, социолектов и идиолектов.

Понятие «диалект» является ключевым для лингвистической географии и диалектологии, однако представляет ряд сложностей для исследователей в силу ряда факторов.

1. Некоторые исследователи [2] вводят понятие «акцент» как взаимозаменяемое для «диалекта». Эти термины тесно связаны друг с другом, однако акцент является одной из отличительных особенностей диалекта: изучение особенностей произношения позволяют определить региональную принадлежность говорящего, диалект также проявляется в употребляемой лексике и грамматике.

2. В русскоязычных работах диалект рассматривается как «разновидность какого-либо языка, которая употребляется в качестве средства общения лицами, связанными тесными территориальными, профессиональными или социальными (классовыми) отношениями» [5, с. 7]. Данный подход нивелирует различие между социолектами и диалектами, однако данные разновидности национального языка затрагивают разные аспекты и могут пересекаться: так, жители одного

диалектного ареала могут говорить на разных социолектах в силу принадлежности к разным социальным группам.

3. В зарубежных исследованиях встаёт вопрос критериев, по которым по которым непосредственно язык отделяется от диалекта: как определить рамки региона и количество говорящих? Так, лингвисты часто приводят шутку: «Чем отличается язык и диалект? Язык – это диалект, у которого есть армия и флот» [6]. Однако ситуация может быть более сложной и зависеть от внутренней государственной политики: например, валлийский (the Welsh) получил статус официального языка Уэльса в 1993 году после принятия Закона о валлийском языке (The Welsh Language Act), а шотландский (Gaelic) – в 2005 году. Оба языка более 1,500 лет не имели официального статуса и были нивелированы до региональных диалектов, несмотря на то, что относятся к другой ветви языков: валлийский и шотландский – к кельтским языкам, английский – к германским. Другую сложность представляет определение минимального количества говорящих на одной разновидности языка, чтобы выделить её как отдельный диалект: так, на юге Англии используется йоркширский диалект (Yorkshire dialect), но он включает в себя множество местных разновидностей, которые, однако, имеют минимальные отличия друг от друга и не считаются полноценными диалектами.

4. Диалекты долгое время считались отклонением от языковой нормы и нивелировались до неграмотности говорящего, однако стандартная форма языка неэквивалентна всей системе языка, что делает такой подход к определению диалектов ошибочным. Если рассматривать диалект как «вариант языка с определёнными лингвистическими особенностями» [7, с. 6], можно заключить, что стандартный язык тоже является своеобразным диалектом. В частности, стандартный британский английский язык (Standard British English) сформировался на основе лондонского диалекта в сочетании с несколькими южными диалектами, а затем установился в официальном статусе в силу традиций образования, литературы и прессы. Сейчас при обучении английскому языку используется именно стандартный английский, он также служит языком универсального обмена информацией для своих носителей: так, носители диалектов прибегают к практике переключения кодов (code-switching) в зависимости от контекста и ситуации.

Разные исследования диалектов фокусировались на их лексике, так как она представляет собой наиболее доступный предмет изучения. Ключевой работой в данной области является шеститомный труд Джозефа Райта *English Dialect Dictionary* (1898–1905 гг.): эта пионерская работа включает в себя коллекцию английских социальных диалектов, которые автор изучал с 1896 года. Изучать региональное произношение начал английский учёный Александр Эллис в 1848 г., ему принадлежит создание Международного фонетического алфавита и звукописи. Изучение диалектов продолжилось в XX веке: Гарольд Ортон в проекте Survey of English Dialects (SED) направил в 313 населённых сельских пунктов волонтеров, проводивших интервью с местными жителями, большинство которых достигли преклонного возраста и были неграмотны. Исследование заняло несколько лет (1948–1961), на его основе был составлен Лингвистический справочник Англии. Возможность хранения и обработки данных в электронном виде позволила учёным количественно оценить лексические единицы наряду с грамматическими и фонологическими. В 2005 году была запущена программа BBC Voices Project, которая предоставила огромную лексическую базу данных, разделённую по месту проживания, возрасту и полу говорящих.

Исследование британских диалектов продолжается в XXI веке: группа исследователей провела интервью с 14,438 жителями сельской местности Великобритании, обновив диалектные карты и сравнив результаты опросов с данными SED. Данная работа представляет собой всестороннее исследование современных британских диалектов, так как охватывает фонологические, морфосинтаксические и лексические особенности языка [8, с. 46]. Исследование показало, что традиционные границы диалектов сместились, а между распределением диалектов появились переходные зоны с высокой гетерогенностью диалектов: в частности, это наблюдается в регионе Мидлендс, где пересекается несколько изоглосс, и в таких городах как Манчестер и Ливерпуль [8, с. 61]. Данные изменения обусловлены высокой мобильностью населения, иерархичностью (городские диалекты вытесняют сельские) и рядом социальных причин, демонстрирующих тесную связь диалектов с социолектами и их взаимное влияние.

В XX веке диалекты в основном противопоставлялись социолектам: «территориальные варианты национального языка отличаются также и от социальных диалектов» [9, с. 5], однако современная английская диалектология подчёркивает региональность данного термина и выделяет «традиционные» и «массовые» диалекты [10, с. 40].

«Традиционный» диалект (traditional dialect) – «совокупность особенностей речи жителей сельской местности» [11, с. 21]; традиционные диалекты весьма отличаются и от стандартной формы языка и друг от друга.

Например, сравним предложение «Ты не должен идти домой сегодня ночью»:

Ah telt thee to seh thoo hazn't to gan yem theneet (Durham = традиционный диалект, Дарем).

I told you to say you mustn't go home tonight (стандартный английский).

Данный пример иллюстрирует значительные расхождения между традиционными диалектами и стандартным языком. Именно понятие «традиционный диалект» ассоциируется у большинства людей с понятием «диалект» в общем [12, с. 23]. Традиционные диалекты тесно связаны с историей страны и зача-

стую хранят древние языковые формы, потому что большинство их носителей всю жизнь не покидали своих родных мест, а если переезжали, то сравнительно недалеко. Однако число говорящих на них стремительно уменьшается: в Англии традиционные диалекты можно встретить лишь в самых отдалённых и периферийных деревнях. В XX веке с ростом социальной и географической мобильности населения и расширением влияния СМИ изменились и схемы развития диалектов – сейчас идёт процесс активной интеграции диалектов.

«Массовые диалекты» (mainstream dialects), напротив, встречаются повсеместно: на юге Англии; в местах, которые стали англоговорящими относительно недавно (например, Северо-Шотландское нагорье, Уэльс, западный Корнуолл); в крупных городских конгломерациях (Ньюкастл, Бирмингем, Бристоль, Лондон и его *home counties* – семь близлежащих графств), что обусловлено развитием коммуникационных и транспортных систем. Эти диалекты не имеют ярких грамматических отличий от стандартной формы, главной их чертой является произношение. Например, для фразы «он не придёт» могут встретиться такие формы, как *he's not comin'* / *he isn't coming* (обе формы соответствуют стандарту) или же *he ain't comin'* (что является отклонением от стандарта, но понятно собеседникам). Более того, массовые диалекты трансформируются из-за иноязычного влияния: например, англичане азиатского происхождения, проживающие в Брэдфорде, говорят на версии английского, которая является смешением западно-йоркширского диалекта и азиатского произношения.

Понятие «социолект» в самом широком значении рассматривается как «разновидность языка, относящаяся к социальному происхождению говорящего» [13, с. 122]. Данная трактовка ведёт к ряду сложностей и нуждается в уточнении, так как на данном основании к социолектам можно отнести широкий спектр социолингвистических терминов: жаргон, арг, сленг, регистр. Социолекты тем не менее отличаются от них структурно и имеют важную отличительную особенность, обусловленную характером взаимодействия членов той или иной социальной группы. Социолекты тесно связаны с жизнью языковых обществ и служат способом определения социального происхождения говорящих, их уровня образования, профессии, возраста, пола, религиозных взглядов, мировоззрения, интересов. Однако предположение о том, что «у каждой социальной группы есть свой социолект» [14, с. 90], является неверным: социолекты используются только весьма сплочёнными социальными сообществами, члены которых объединены общими взглядами на жизнь, ценностями и традициями, они считают социолект маркером своей идентичности.

Исследование социолектов началось в 1960-х годах благодаря Уильяму Лавову, который заметил разницу в речи людей, принадлежащих разным социальным классам. Колоссальное внимание стало уделяться причинам перемен, которые слова претерпели со временем. Важным средством в исследованиях стало понятие *variable* «вариативность» – лингвистическая черта, которая выражает два или более варианта слова и позволяет анализировать их в словосочетаниях [15]. В англоязычной социальной лингвистике XX века акцент делался на изучении фонологии – черты происхождения проявлялись во всех видах полученных данных, в то время как лексика ушла на задний план, так как её анализ усложнился из-за обилия и сложности обработки данных. Однако некоторые советские исследователи XX века утверждают, что социолекты проявляются исключительно на лексическом уровне и не имеют «своей фонетической и грамматической системы» [16, с. 5]. Лексика социолектов, безусловно, важна, однако социолект не ограничен лексическим уровнем и не может называться «специализированным словарём» [17, с. 518]. Социолекты развивают полноценную структуру в зависимости от частоты общения членов социальных групп и их исторического развития [17, с. 519].

Как и в случае с диалектами, фонетические особенности социолектов проявляются через акцент: так, в британском английском традиционно отличались акценты рабочего класса и аристократии. Рабочий класс использует поствокальный звук [ɪ], редуцированный инициальный 'h' (*appu* вместо *happy*) и 't' (*ke'le* вместо *kettle*), в то время как аристократы чётко проговаривают согласные, но редуцируют большинство гласных звуков. Сравним варианты произношения фразы «половина одиннадцатого»:

hɒstn – аристократия,

alf past ten – рабочий класс,

half past ten – стандартный английский.

Наибольшую трудность для исследователя представляет грамматический уровень социолектов: данные отличия зачастую мало отличаются от стандартного языка. Например, язык высшего общества Великобритании иногда называют «бесцветным» из-за использования сверхнормированной грамматики. Язык рабочего класса, напротив, использует больше нестандартных структур: двойное отрицание, непрямой порядок слов, вариативное использование возвратных местоимений, согласование подлежащего и сказуемого, временные формы глаголов.

Социолекты затрагивают всю систему языка, поэтому могут развивать собственные жанры речи: официальный, публицистический, научный, литературный, разговорный [18, с. 263]. Более того, социолекты проявляются на паралингвистическом уровне, отражаясь в тоне голоса, языке тела и мимике – это позволяет изучать их с аудиовизуальной точки зрения и рассматривать их использование для создания юмористического эффекта у зрителей телесериалов и фильмов [19, с. 116].

Социальная лингвистика традиционно проводит различия между речью представителей разных социальных классов, в частности противопоставляя социолекты рабочего и высшего классов. Однако в XXI веке такой подход представляется менее актуальным: социальная стратификация размывается, представители высшего класса стараются скрыть своё происхождение: например, принц Гарри перешёл на *Estuary English* 'эстуарный английский', чтобы подчеркнуть разрыв связи между собой и королевской семьёй [20]. Тем не менее на дальнейшее развитие социолектов значительно влияет Интернет: многие пользователи становятся активными участниками форумов и онлайн-дискуссий, обмениваясь идеями и взглядами на жизнь, обсуждая новые тренды с единомышленниками [21, с. 944]. Эта тенденция позволяет говорить о появлении современных интернет-социолектов: *LOLspeak* – социолект любителей котиков, *chanspeak* – социолект пользователей платформы 4chan, *leetspeak* – социолект хакеров, *Reddit lingo* – социолект пользователей платформы Reddit, *incel lingo* – язык инцелов (группа *involuntarily celibate* – люди, соблюдающие целибат не по своей воле). *LOLspeak*, в частности, характеризуется тематической лексикой, собственной системой фонетико-орфографических, морфологических и грамматических правил, историей и мировоззрением: это шуточный язык кошек, призванный снимать враждебность и напряжение в Интернете. *Incel lingo*, напротив, является более идеологизированным и враждебным, отражая взгляды инцелов на мир, общество и самих себя.

Носители социолектов могут переключаться между языковыми кодами, анализируя ситуацию и совмещая «два набора форм, создавая тем самым смешанный результат из социолектов и стандартного языка» [22, с. 33]. Таким образом, диалекты и социолекты имеют общую функцию – они являются языком частного общения и стилистически маркированными единицами.

Понятие «идиолект» является ключевым для изучения индивидуальных особенностей языка, однако его трактовка неоднозначна в силу следующих причин:

1. Отечественная и западная лингвистика имеют разные приоритетные векторы исследования, поэтому термин «идиолект» не идентичен в своём теоретическом наполнении. Так, в отечественной школе характер исследования направлен на поиск отличий между идиолектами и идиостилем: данные понятия являются смежными, но не тождественными. Идиолект определяется как «совокупность формальных и стилистических особенностей, свойственных речи отдельного носителя данного языка» [23]. В узком аспекте идиолекты изучаются в поэтике, где затрагивается разница в стилях, в широком – это вся система языка, которая реализуется в речи конкретного индивида. В западной лингвистике акцент в изучении идиолектов делается на их соотношении с другими формами языка (стандартным языком, диалектами и социолектами). В целом термин трактуется как «наличие у отдельного человека целого комплекса отличных от стандартного языка сообщества фонологических, лексических, синтаксических и стилистических навыков речи» [3, с. 104].

2. Наполнение термина «идиолект» также является предметом обсуждения. Так, некоторые исследователи (А. Мартине) рассматривают лишь конкретные формы его проявления, сужая идиолект до сугубо фонетических или стилистических особенностей речи. Однако более объективным представляется взгляд Т. Левандовски, который определяет идиолект как «всю совокупность индивидуальных особенностей языка» [24, с. 183]. Более того, в характеристику идиолекта можно включить такие составляющие, как темп и интонация речи, особенности голосового диапазона, ударение.

3. Возникает вопрос первичности идиолектов и языкового стандарта. Является ли идиолект деривацией от нормы или же он первичен по отношению к стандарту? Данный вопрос обсуждается философами: так, первую позицию отстаивает в своих работах М. Даммет, а второй придерживается Д. Дэвидсон. В целом данная проблема напрямую связана с успешностью коммуникации между индивидами: если идиолекты действительно первичны в отношении стандарта, успешное общение между людьми представляется затруднительным, так как они не смогут друг друга понимать. Однако, как и в случае с диалектами и социолектами, людям свойственно переключение кодов, поэтому они способны адаптировать свою речь в зависимости от обстановки и цели общения.

4. Соотнесение идиолектов, социолектов и диалектов в рамках национального языка. Неясность терминологии приводит к вопросу, на каком основании речь говорящих будет относиться к одному из данных вариантов национального языка: из чего складывается языковая мозаика общества? Следуя по цепочке от общего к частному по модели «народ → территориальная единица → социальная группа → индивид», можно прийти к выводу, что идиолект – наиболее конкретизированная и базовая единица национального языка. Данные понятия не являются взаимоисключающими, напротив, они должны рассматриваться как языковой континуум в рамках национального языка.

Идиолекты на протяжении веков привлекали интерес учёных: индивидуальные особенности языка затрагивались в работах В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Э. Сепира, И.А. Бодуэна де Куртенэ, А.М. Пешковского, В.В. Виноградова, А.А. Шахматова и др. Учёные писали о необходимости изучения индивидуального языка и живой речи говорящих, о культурологических и социально-психологических факторах, влияющих на речь индивидов, об отражении идиолектов в литературе. Корпусное изучение идиолектов, однако, представляется сложно осуществимым в силу недостаточного количества данных, поэтому является од-

ним из перспективных направлений исследования. Одной из таких попыток является создание корпуса идиолектов *CIDRE* 'Corpus for Idiolectal Research', который объединяет диахронические и количественные данные идиолектов французского языка на основании доступных в сети интернет литературных работ XIX века [25].

Идиолект как языковая структура опирается на языковые особенности речи конкретного индивида-носителя данного национального языка и языковой культуры и включает в себя следующие характеристики:

- диалектные особенности региона проживания говорящего (лексика, фонетика, грамматика);
- психолингвистические, идеологические особенности, обусловленные принадлежностью к какой-либо социальной группе;
- способность адаптироваться к речевой ситуации и переключать код общения.

Идиолект является открытой системой, доступной для понимания всеми участниками коммуникативной ситуации [26, с. 97]. Совокупность этих факторов позволяет говорить о первичности идиолектов по отношению к языковому стандарту.

Таким образом, термины «диалект», «социолект» и «идиолект» имеют различные интерпретации в отечественной и западной школах и нуждаются в более чётком разграничении, что особенно актуально в XXI веке в связи со значительными социокультурными изменениями в языковых сообществах. Проведённое исследование выполнило все поставленные задачи и показало ряд сходств между данными понятиями.

Во-первых, носителям данных языковых вариантов свойственна практика «переключения кода» (*code-switching*): они адаптируют свою речь в зависимости от контекста и ситуации. Стандартный язык используется в более официальной обстановке, в то время как диалекты, социолекты и идиолекты являются языком частного общения.

Во-вторых, рассмотренные в исследовании языковые варианты проявляются на всех уровнях языка и представляют собой сложные языковые системы, регулирующие набором правил, специфических для каждого конкретного примера. Таким образом, их некорректно было бы нивелировать до простого «отклонения от нормы» и «ошибочного использования языкового стандарта».

В-третьих, они подвержены изменениям (как со стороны понятийного аппарата, так и со стороны своей структуры), которые особенно ярко проявляются в XXI веке, что подтверждает релевантность их дальнейшего изучения и фиксации современного состояния.

Понятия «диалект», «социолект» и «идиолект» не являются тождественными, они представляют собой языковой континуум в рамках национального языка, выражая разные свойства и функции речи – в этом проявляется их главное различие. Диалект отражает региональность, социолект – групповую аффилиацию, идиолект – совокупность обоих факторов и проявление индивидуальности говорящего.

Изучение современного состояния каждого из терминов позволяет отметить значительные изменения, трансформирующие привычную трактовку данных языковых вариантов.

Так, традиционное разделение диалектов на территориальные и социальные не представляется актуальным: для последних предпочтительнее использовать термин «социолект». Современное состояние языка позволяет выделять традиционные и массовые диалекты, которые проходят интеграцию под влиянием массовых миграций и урбанизации. Современные исследования показывают взаимное влияние диалектов и социолектов: некоторые языковые формы закрепились в диалектах из-за своей престижности: например, слово *dinner* в значении 'ужин' в XX веке использовалось только британской аристократией, но сейчас является диалектной особенностью северных диалектов, утратив свою классовую принадлежность. Изучение данных факторов и фиксация состояния современных диалектов являются весьма перспективными направлениями для дальнейшего исследования.

Социолекты также проходят трансформацию под влиянием глобализации, меняющегося мировоззрения и ценностей, распространения Интернета. В XX веке основное различие проводилось между социолектами высшего и рабочего класса, однако в XXI веке данное различие не является актуальным: классовую принадлежность больше не принято афишировать, поэтому привилегированное положение, скорее, будет скрываться (в том числе с помощью языковых средств). При этом популярность англоязычных интернет-сообществ формирует новые

ChatGPT ▾

Помогло бы тебе внедрение идиолектов/ социолектов/ диалектов на пути улучшения?



Да, внедрение идиолектов, социолектов и диалектов действительно помогло бы сделать мои ответы более естественными и адаптированными к разным аудиториям. Вот почему:

1. **Идиолекты** позволили бы лучше подстраиваться под индивидуальный стиль общения каждого пользователя — учитывать предпочтения в тоне, лексике и формулировках. Это сделало бы диалог более личным и живым.
2. **Социолекты** помогли бы лучше отражать особенности профессиональных или социальных групп. Например, использование специализированной лексики в бизнесе, IT или академической среде усилило бы точность и релевантность ответов.
3. **Диалекты** сделали бы речь более аутентичной в зависимости от культурного контекста. Например, использование британских или американских вариантов английского или даже региональных русских диалектов могло бы повысить доверие и эмоциональную близость в общении.

Такой подход расширил бы возможности адаптации и сделал бы ответы более человечными и естественными.

Рис. 1. Промпт для ChatGPT «Нужно ли внедрять индивидуальные особенности речи в генеративный искусственный интеллект?»

сплочённые группы пользователей с уникальным мировоззрением и набором языковых особенностей, демонстрируя трансформацию понятия «социолект». Социолекты выходят за рамки одного национального языка, объединяя носителей разных языков. Исследования современных социолектов являются малоизученной темой, способной расширить круг тем в междисциплинарной мировой практике: они объединяют социологию, антропологическую лингвистику и социолингвистику и ставят перед учёными ряд вопросов. Так, перспективным является вопрос о роли конкретного языка в формировании новых интернет-социолектов; подробное изучение и описание каждого из них; глубокий анализ социальных факторов, объединяющих людей из разных стран в группы единомышленников со своим уникальным социолектом.

В отношении идиолектов стоит отметить, что они затрагивают как лингвистические, так и паралингвистические явления. Идиолект как наиболее конкретизированная единица национального языка включает в себя всю совокупность факторов, влияющих на говорящего, но остаётся открытой и понятной для всех участников коммуникативного акта языковой системой. Наиболее перспективным в исследовании идиолектов представляется их корпусное изучение: составление корпусов идиолектов разных языков на базе литературы в XXI веке является возможным в силу развития технологий быстрой обработки и хранения значительных массивов данных.

Результаты проведённого исследования уточняют теоретическое наполнение терминов «диалект», «социолект» и «идиолект» и могут быть использованы учёными-лингвистами в обновлении терминологического аппарата. На практике данное исследование может способствовать дальнейшему междисциплинарному изучению диалектов, социолектов, идиолектов в психолингвистическом, социологическом и коммуникативных аспектах. Понимание структуры данных языковых вариантов и того, кто и как их использует, также применимо в прикладном аспекте упрощения предикативного ввода текста и дальнейшего развития генеративного искусственного интеллекта (Generative AI). Так, заключающим экспериментом исследования стал /вопрос, поставленный автором исследования для ChatGPT (рис. 1).

Используемые на данном этапе языковые модели являются слишком генерализованными и механическими, однако внедрение индивидуальных языковых особенностей может способствовать более естественному звучанию получаемых текстов, что приведёт к значительным качественным изменениям в получаемом результате.

Библиографический список

1. Rickford J.R. How Linguists Approach the Study of Language and Dialect. Stanford: Stanford University Press, 2002.
2. Holmes J. An Introduction to Sociolinguistics. Harlow: Pearson Education, 2001.
3. Богданова Е.В. О некоторых аспектах изучения термина идиолект в отечественной и западной лингвистике. Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. 2009; Т. 1, № 4: 100–108.
4. Stoop W.M.C.A., Bosch A.P.J. van den. Using idiolects and sociolects to improve word prediction. Proceedings of the 14th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics. 2014: 318–327.
5. Маковский М.М. Английские социальные диалекты (онтология, структура, этимология). Москва: Высшая школа, 1982.
6. Головки Е. Языков как структурных объектов становится всё меньше. Европейский университет в Санкт-Петербурге. Available at: <https://eusp.org/news/evgeniy-golovko-nauchnaya-rossiya-yazykov-kak-strukturnykh-obektov-stanovitsya-vsyu-menshe>
7. Ильиш Б.А. История английского языка. Москва: Высшая школа, 1968.
8. MacKenzie L., Bailey G., Turton D. Towards an updated dialect atlas of British English. Journal of Linguistic Geography. 2022; № 10: 46–66.
9. Колесов В.В., Ивашко Л.А. Русская диалектология. Москва: Высшая школа, 1990.

10. Kerswill P. Standard and non-standard English. Language in the British Isles. Cambridge, 2007; Chapter 2: 34–51.
11. Минасян А.А. Эссекский территориальный диалект британского национального варианта английского языка. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
12. Trudgill P. The handbook of language variation and change. Oxford: John Wiley & Sons, 2018.
13. Trudgill P. A Glossary of sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.
14. Benklakdar M. A Sociolinguistic Exploration of Sociocultural Features in Translation. *Altralang Journal*. 2020; Vol. 02, № 1: 88–99.
15. Labov W. Principles of Linguistic Change. Eng.: Blackwell, 2001.
16. Касаткин Л.П. Русская диалектология. Москва: Academia, 2005.
17. Puertas E., Moreno-Sandoval L.G., Redondo J. et al. Detection of Sociolinguistic Features in Digital Social Networks for the Detection of Communities. *Cognitive Computation*. 2021; Vol. 13: 518–537.
18. Bustanov A.K., Kemper M. The Russian Orthodox and Islamic Languages in the Russian Federation. *Slavica Tergestina*. 2013; Vol. 15: 258–277.
19. Sierra J.J.M. Exploring Sociocultural Features in Audiovisual Texts. A New Concept? *Hikma*. 2022; Vol. 21, № 2: 91–123.
20. Richardson H. What would Granny say? Prince Harry drops Queen's RP accent for 'slurring Estuary English' and adopts a 'newly seductive' delivery in his 'twenty-twenty holiday special' Spotify podcast with Meghan Markle, behaviour expert claims. MailOnline. Available at: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-9096185/Prince-Harry-drops-Queens-RP-accent-Estuary-English-Spotify-podcast-Meghan-Markle.html>
21. Ahmad Sh., Haroon S., Hafsa Gh. Sociocultural and the Cognitive Development of Youth. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 2022; Vol. 13, № 1, 937–945.
22. Vollmann R. Standard Language and Dialect: Sociophonological Perspective. *Akustische Phonetik und ihre multidisziplinären Aspekte*. 2022; Vol. 30: 33–48.
23. Лингвистический энциклопедический словарь. Available at: <https://tapemark.narod.ru/les/>
24. Lewandowski T. Diccionario de Lingüística. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1995.
25. Seminc F., Gambette Ph., Legallois D. & Poibeau Th. The corpus for idiolectal research (CIDRE). *Journal of Open Humanities Data*. 2021; Vol. 7, № 15: 1–6.
26. Hirniak S., Kravchenko-Dzondza O., Lutsiv S. et al. Idiolect – idiotype – Sociocultural: Differentiation and Interrelation of Linguistic Terms. *Studies in Media and Communication*. 2022; Vol. 10, № 3: 92–99.

References

1. Rickford J.R. How Linguists Approach the Study of Language and Dialect. Stanford: Stanford University Press, 2002.
2. Holmes J. An Introduction to Sociolinguistics. Harlow: Pearson Education, 2001.
3. Bogdanova E.V. O nekotorykh aspektakh izucheniya termina idiolekt v otechestvennoy i zapadnoy lingvistike. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta imeni A.S. Pushkina*. 2009; T. 1, № 4: 100–108.
4. Stoop W.M.C.A., Bosch A.P.J. van den. Using idiolects and sociolects to improve word prediction. *Proceedings of the 14th Conference of the European Chapter of the Association for Computational Linguistics*. 2014: 318–327.
5. Makovskij M.M. Anglijskie social'nye dialekty (ontologiya, struktura, 'etimologiya). Moskva: Vysshaya shkola, 1982.
6. Golovko E. Yazykov kak strukturnykh ob'ektov stanovitsya vse men'she. *Evropejskij universitet v Sankt-Peterburge*. Available at: <https://eusp.org/news/evgeniy-golovko-nauchnaya-rossiya-yazykov-kak-strukturnykh-obektov-stanovitsya-vsygo-menshe>
7. Il'ish B.A. Istoriya anglijskogo yazyka. Moskva: Vysshaya shkola, 1968.
8. MacKenzie L., Bailey G., Turton D. Towards an updated dialect atlas of British English. *Journal of Linguistic Geography*. 2022; № 10: 46–66.
9. Kolesov V.V., Ivashko L.A. Russkaya dialektologiya. Moskva: Vysshaya shkola, 1990.
10. Kerswill P. Standard and non-standard English. Language in the British Isles. Cambridge, 2007; Chapter 2: 34–51.
11. Минасян А.А. 'Эссекский территориальный диалект британского национального варианта английского языка. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2012.
12. Trudgill P. The handbook of language variation and change. Oxford: John Wiley & Sons, 2018.
13. Trudgill P. A Glossary of sociolinguistics. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2003.
14. Benklakdar M. A Sociolinguistic Exploration of Sociocultural Features in Translation. *Altralang Journal*. 2020; Vol. 02, № 1: 88–99.
15. Labov W. Principles of Linguistic Change. Eng.: Blackwell, 2001.
16. Касаткин Л.П. Русская диалектология. Москва: Academia, 2005.
17. Puertas E., Moreno-Sandoval L.G., Redondo J. et al. Detection of Sociolinguistic Features in Digital Social Networks for the Detection of Communities. *Cognitive Computation*. 2021; Vol. 13: 518–537.
18. Bustanov A.K., Kemper M. The Russian Orthodox and Islamic Languages in the Russian Federation. *Slavica Tergestina*. 2013; Vol. 15: 258–277.
19. Sierra J.J.M. Exploring Sociocultural Features in Audiovisual Texts. A New Concept? *Hikma*. 2022; Vol. 21, № 2: 91–123.
20. Richardson H. What would Granny say? Prince Harry drops Queen's RP accent for 'slurring Estuary English' and adopts a 'newly seductive' delivery in his 'twenty-twenty holiday special' Spotify podcast with Meghan Markle, behaviour expert claims. MailOnline. Available at: <https://www.dailymail.co.uk/femail/article-9096185/Prince-Harry-drops-Queens-RP-accent-Estuary-English-Spotify-podcast-Meghan-Markle.html>
21. Ahmad Sh., Haroon S., Hafsa Gh. Sociocultural and the Cognitive Development of Youth. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry (TOJQI)*. 2022; Vol. 13, № 1, 937–945.
22. Vollmann R. Standard Language and Dialect: Sociophonological Perspective. *Akustische Phonetik und ihre multidisziplinären Aspekte*. 2022; Vol. 30: 33–48.
23. Лингвистический 'энциклопедический словарь'. Available at: <https://tapemark.narod.ru/les/>
24. Lewandowski T. Diccionario de Lingüística. Madrid: Ediciones Cátedra S.A., 1995.
25. Seminc F., Gambette Ph., Legallois D. & Poibeau Th. The corpus for idiolectal research (CIDRE). *Journal of Open Humanities Data*. 2021; Vol. 7, № 15: 1–6.
26. Hirniak S., Kravchenko-Dzondza O., Lutsiv S. et al. Idiolect – idiotype – Sociocultural: Differentiation and Interrelation of Linguistic Terms. *Studies in Media and Communication*. 2022; Vol. 10, № 3: 92–99.

Статья поступила в редакцию 20.01.25

УДК 811.111

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-546-549

Sokolovskaya V.V., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department, Military Academy (Moscow, Russia), E-mail: sokolovskaya1000@mail.ru
Perdana N.G., postgraduate, Peoples' Friendship University of Russia n.a. Patrice Lumumba (RUDN University) (Moscow, Russia), E-mail: nilamgitap96@gmail.com

ENGLISH AND INDONESIAN (BAHASA) LANGUAGES: ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF ENGLISH ON THE PHONETIC, GRAMMATICAL AND LEXICAL LEVELS OF INDONESIAN. English has significantly influenced the development of Bahasa or the Indonesian language. The impact of English has brought Indonesian society, characterized by its linguistic diversity, into a transnational context. The use of English has become prevalent in modern Bahasa and today's colloquial language. It has exerted considerable influence on the phonetic, grammatical, and lexical characteristics of the Indonesian language. The purpose of this research is to determine the influence of English on the development of the modern Indonesian language. In this paper, a study is conducted on the basis of the selected material, which confirms the impact of the English language on the evolution of Indonesian at the phonetic, grammatical and lexical levels. This linguistic phenomenon shows how Indonesian as a language can efficiently be adapted to English. Based on the research data results it is supposed to integrate the obtained data into future scientific works for a more detailed analysis of the presented topic, use the researched materials in lecturing on the theory of language.

Key words: English, Indonesian language, Bahasa, phonetic, grammatical, lexical, linguistic, language contact

В.В. Соколовская, канд. филол. наук, доц., зав. каф., Общевоинская академия Вооружённых сил Российской Федерации, г. Москва, E-mail: sokolovskaya1000@mail.ru
Н.Г. Пердана, аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: nilamgitap96@gmail.com

АНГЛИЙСКИЙ И ИНДОНЕЗИЙСКИЙ ЯЗЫКИ: АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ АНГЛИЙСКОГО НА ФОНЕТИЧЕСКИЙ, ГРАММАТИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ УРОВНИ ИНДОНЕЗИЙСКОГО

В данной статье рассматривается влияние английского языка на развитие индонезийского языка (Bahasa). Цель исследования – определить степень воздействия английского языка на формирование современного индонезийского языка на фонетическом, грамматическом и лексическом уровнях. Анализ проводится на основе отобранного материала. Рассматриваемый лингвистический феномен показывает, как индонезийский

язык может быть эффективно адаптирован к английскому. Использование английского стало преобладающим в современном языке Bahasa, что придает индонезийскому обществу, характеризующимся языковым разнообразием, транснациональный контекст. По результатам исследования предполагается интерпретировать полученные данные в будущие научные работы для более детального анализа представленной темы, использовать исследованные материалы при чтении лекций по теории язык

Ключевые слова: английский, индонезийский язык, Бахаса, фонетический, грамматический, лексический, лингвистический, языковой контакт

The state language in Indonesia is Bahasa or the Indonesian language. It is the language of communication and it has been influenced by foreign languages as a result of extralinguistic factors, such as historical, socio-economic, and cultural ones. These aspects are crucial in shaping the development of English in Indonesia [1]. They impact the phonetic, grammatical, and lexical characteristics of Bahasa significantly. As a global lingua franca, English holds a pivotal position in international communication and exerts substantial influence on linguistic interactions worldwide. The globalization has contributed to the integration of English into other languages, leading to a phenomenon called "language shift", where the original languages adopt not only the vocabulary but also grammatical patterns from English [2].

English has a significant influence in various sectors in Indonesia, and even almost all over the world. This is influenced by the sociolinguistic characteristics, which determine the result of the language contact. These characteristics, rather than the structure of the native speakers' language, are the main factor of the linguistic outcome in instances of language contact [3]. The outcome of language contact can depend on factors such as the intensity and duration. In addition, the linguistic outcomes of language contact across three major domains, focusing primarily on the phonetic and lexical levels, and considered the main "gateways" to other contact-induced linguistic changes [4]. In Indonesia, English penetration is a linguistic phenomenon that can be observed by phonetic, grammatical, and lexical characteristics. The influence of English has participated in enriching Indonesian linguistics.

This study **aims** to establish the role of the impact of English on the development and transformation of the modern Indonesian language, with a specific focus on its phonetic, grammatical, and lexical features shaped by English. The **objective** of the study is the borrowings that came from English into Indonesian.

This study is based on a linguistic **analysis** of the evolution of Indonesian language influenced by English. The analysis involves Indonesian linguistic phenomena such as phonetics, grammatical and lexical systems, which are linguistic outcomes of language contact. The **relevance** of the research is determined by the need to identify and study, from the perspective of the theory of language contacts, intercultural communication, an insufficiently researched segment in highlighting the peculiarities of the English language influence on the development of the Indonesian language (Bahasa). The analysis of this topic will allow us to understand better the impact of the English language. To achieve this goal, the following **tasks** were set: to analyze the features of the phonetic, grammatical and lexical levels of Indonesian, regarding the English language impact on it; to identify the influence of the English language on the modern Indonesian language evolution; to draw conclusions based on the results obtained. The **novelty** of the research material can be considered by the use of an integrated linguistic approach to the study of the English language impact on the development of Indonesian. The methodological basis of the research is mainly the works of famous linguists I.T. Endarto, J.N. Sneddon and an Indonesian Dictionary. The **theoretical** significance is that it allows for a deeper understanding of the transformation process of the modern Indonesian language having regard for the influence of English linguistic features on Indonesian. The **practical** significance of the work lies in the possibility of applying its results in classes in the academic discipline "Theory of language".

In this globalization era, interaction between languages is one of the phenomena that cannot be avoided. English is an international language, as well as a lingua franca, which helps the world community connect and communicate with one common language. English plays a pivotal role across numerous global domains, serving as the primary medium for a substantial portion of international communication and information exchange. Over two-thirds of scientists rely on English for their academic reading, approximately 75% of global correspondence is conducted in it, and 80% of digitally stored information is available in English [5]. This phenomenon is also happening in Indonesia, which has been influenced by the English language. The initial introduction of English in Indonesia dates back to the 16th century, aligning with the arrival of European colonial powers in the region. Previously, Indonesian people had interacted with other nations, such as Indians, Chinese, Arabs, and the Dutch, and were influenced in various fields, including the language. Indonesian can be classified as a 'recipient' language that expands its linguistic framework through the incorporation of elements borrowed from other languages [6].

The concept of 'language' has a large meaning and is related to many things. Social factors are among them. Social factors that enable, encourage, or force speakers of different languages to communicate with each other are the result of language contact [7]. In analyzing the ways in which the English language impacted the development of the Indonesian language, some fundamental theoretical ideas can be examined, such as theories of sociolinguistics and linguistics. Sociolinguistics and linguistics are necessary to understand the phenomenon. In multilingual contexts like Indonesia, where English is extensively used as a lingua franca, these frameworks can be very helpful in explaining language interaction and influence. These frameworks provide a foundation for understanding the extent of English's influence on the phonetic, grammatical, and lexical characteristics of the Indonesian language. According to linguistic

theories, language contact theory can lead us to the linguistic outcome that affects the phonetic and lexical levels.

When speakers of different languages contact each other intensively, the language can trigger to influence the other languages. The outcomes of language contact can definitely change the used languages with different results. This phenomenon can depend on different factors such as the intensity, duration of contact, the structure of the involved languages, and the socio-political context.

The use of English, as a language that is introduced and used for communication with Indonesian speakers, can lead to a process of integration of words that can give rise to permanent loanwords and trigger phonological changes in the recipient language. Phonological changes can occur among adult speakers, affect morphology and syntax. Besides that, pragmatic needs and the degree of interaction between languages cause these changes [7]. Phonological characteristics of the Indonesian and English languages can be identified by comparison that made through two closely related branches of linguistics that deal with the sound system of languages, namely phonetics and phonology [8]. Phonology is the description of the system and patterns of sound that occur in a language. In the process of phonological adaptation, the Indonesian language typically aligns the pronunciation of loanwords with their written form [9]. The speaker will attempt to integrate the borrowed term into his native phonological framework [10].

In this context, English has influenced the phonetic characteristics of Indonesian. If we compare Indonesian to English, the former has a simpler phonetic structure and lacks certain sounds, such as /θ/ (like in *think*) and /ð/ (like in *that*). We would like to stress that phonological system of Indonesian language does not allow voiced consonants at the end of the words [11]. Indonesians have to adapt to sounds that are not native to the Indonesian while absorbing English words. It causes phonetic shifts and substitutions. For example, the English phoneme /v/ found in loanwords (*kreatif* (creative), *efektif* (effective), *positif* (positive), *detektif* (detective), *subjektif* (subjective), *sensitif* (sensitive), *agresif* (aggressive), *provokatif* (provocative), *inovatif* (innovative), *alternatif* (alternative)) is frequently substituted with /f/ or /p/ in Indonesian [7]. Distinct sound /v/ is missing in the Indonesian phonological system [12].

We can analyze the influence of English on Indonesian by examining various phonological characteristics, sounds, intonation patterns [8]. We can emphasize that consonant sounds are classified and distinguished based on three primary criteria: the place of articulation (the location in the vocal tract where the sounds are produced), the manner of articulation (how the airflow is modified by the articulation), and voicing (whether the vocal cords vibrate or not). Furthermore, using the International Phonetic Alphabet (IPA), we can compare and contrast English and Indonesian consonants according to the criteria. English has 24 consonants, while Indonesian has 23 ones. The majority of consonants in both languages share similarities in their place of articulation, manner of articulation, and voicing, with only minor variations distinguishing them.

Although Indonesian and English share the same alphabet, Indonesian possesses a more limited set of vowel sounds compared to English. However, like English, regional dialects within Indonesian demonstrate variations in vowel articulation. New vowel sounds introduced through loanwords from other languages supplemented the core Indonesian vowels (/a/, /i/, /u/, /e/, /ə/, /o/). Indonesian phonology may also include additional monophthongs such as the mid vowels /ɛ/ and /ɔ/. In addition to consonants and vowels, which form the core segments of syllables, phonetics and phonology also examine suprasegmental features like tone, stress, and intonation. Both English and Indonesian are not tonal languages. It means that tone or pitch does not play a role in distinguishing word meaning. This makes the borrowing process easier.

A British linguist and phonetician P.N. Ladefoged and an American phonetician K.A. Johnson noted in their book "A Course in Phonetics" that each speaker has a different way because the behavior and phonetic memory of each speaker is also different from every other speaker of the language [9]. They also explain that describing an individual's phonetics needs to look at the phonetic knowledge and skills involved in language performance. Phonetics studies sounds, focusing on their physical articulation and production [6]. However, the constant problem is that sounds of spoken English often do not align consistently with their written representations [13].

The influence of English on Indonesian phonology reflects a dynamic cross-linguistic interaction, where pragmatic needs, phonetic skills and differences in sound structure play an important role in shaping phonological adaptation. This process shows how languages continue to evolve through contact with other languages, while still maintaining their phonological identity.

The influence of English on Indonesian grammar is more subtle than on phonetics and lexis, as Indonesian grammar retains its structural uniqueness from English. Indonesian possesses a more straightforward grammatical framework, lacking conjugations and system of tenses. To understand the influence of English on Indonesian grammatical levels, it is important to first look at the differences between these levels in English and Indonesian.

The structure of Indonesian emerges from the adoption of English syntactic patterns, influenced to varying degrees by adaptations of Indonesian lexical and grammatical

features [8]. Regarding word formation in English and Indonesian, both languages utilize affixation as a mechanism for creating new words or altering existing ones. Besides that, English primarily forms vocabulary through compounding and two types of affixation: prefixation and suffixation [11]. However, infixes and circumfixes are rarely observed in English. On the other hand, four kinds of affixes: prefixes, infixes, suffixes, and circumfixes are present and commonly used in Indonesian.

The Indonesian permits the formation of sentences devoid of a verb. The use of the verb "to be" which is influenced by the English structure. Consider an example: "She is a good person." (English) – *Dia adalah orang yang baik* (Indonesian). The word (*adalah*) means 'is'. In Indonesian 'is' is not placed in that structure traditionally. The use of "adalah" has become more common over time, but it sounds more formal [14].

In general, Indonesian has the same word order structure as English with subject-verb-object (SVO) [8]. An Australian linguist J.N. Sneddon, who specializes in Indonesian, emphasizes that the Indonesian language has experienced significant grammatical modifications influenced by English, even in cases where direct lexical borrowing is absent [15]. The English impact can be traced in journalists', novelists', writers' translations. J.N. Sneddon explains that sentence structures are direct translations from English. We can analyze the following example: *Terletak di dekat pelabuhan, tempat itu sering dikunjungi pelaut-pelaut* ("Located near the harbor, the place is frequented by sailors"). Without the influence of English, this sentence could be rephrased in a different way using a relative clause in Indonesian: *Tempat yang terletak dekat pelabuhan itu...* ("The place that is located near the harbour ..."). Moreover, speakers often utilize combinations of prepositions and interrogatives, mirroring English syntactic patterns [15]. The prevalence of English, characterized by extensive use of the passive voice, has enhanced its presence in Indonesian, particularly in formal writing, including governmental, academic, and legal documents. Although Indonesian possesses its own passive constructions, English-style passives are increasingly prevalent, indicating a preference for a formal and professional style. We can analyze the following examples: 'The assignment was completed by Anisa.' (English passive voice) – *'Dia adalah orang yang baik.'* (formal Indonesian); 'Anisa telah menyelesaikan tugasnya.' (traditional Indonesian) – 'Anisa has completed the assignment.' (English active voice); 'The event will be evaluated by the committee.' (English passive voice) – 'Acaranya akan dievaluasi oleh panitia.' (formal Indonesian); 'Panitia akan mengevaluasi acaranya.' (traditional Indonesian) – 'The committee will evaluate the event.' (English active voice); 'The decision was made by the rector.' (English passive voice) – 'Keputusan telah diambil oleh rektor.' (formal Indonesian); 'Rektor telah mengambil keputusan.' (traditional Indonesian) – 'The rector made a decision.' (English active voice).

The influence of English on Indonesian grammar shows the dynamics of linguistic adaptation reflecting the intensive contact between the two languages. Some English grammar patterns have begun to influence Indonesian grammar. Meanwhile Indonesian retains its unique grammatical structures, such as the absence of verb conjugation, system of tenses and plural forms of nouns (the Indonesian language employs reduplication to signify plurality – the base word is repeated either in whole or in part to denote a plural form instead of adding a suffix). One can often trace the dominance of English-style passive structures in formal writing, English interrogative and negative patterns, a literal translation. This phenomenon is observed in formal contexts such as academia, law and in everyday interactions. These influences reflect the evolution of Indonesian in the face of global communication needs.

Lexical influence emerges of language contact as a result, where elements of a foreign language are integrated into the discourse of the native language. The impact of English on the lexical dimension is notably profound across various domains.

An American linguist C. Myers-Scotton noted that the perspective within language contact theory explores the transfer of vocabulary and syntactic structures between languages, driven by frequent and sustained interactions among speakers of differing linguistic backgrounds. The phenomenon is demonstrated by the integration of English vocabulary into everyday communication in the Indonesian language, particularly in specialized fields such as technology, business, and academia [16].

A comparative analysis of the media publications released from 1966 to 1996 highlights a substantial increase in the incorporation of English lexical items and syntactic transformations within Indonesian. By 1996, English-origin adjectives and verbs had become prominent, with over 600 adjectives and 500 verbs collectively constituting approximately 40% of all borrowed terms. Many adjectives represented abstract

concepts (e.g., *signifikan*, *internal*, *brutal*), some without precise synonyms in the Indonesian language. The frequent use of borrowed vocabulary in journalism contributed to its adoption, accepting more sophisticated and precise discourse on topics like business, education, health care, and technology. The influence of globalization and the widespread use of English worldwide have resulted in the incorporation of numerous English terms into the Indonesian lexicon [17]. The latest data shows that the number of English words in the Indonesian language is estimated at 1610. An American linguist J. A. Fishman emphasizes that the lexical borrowing frequently occurs with minimal to no morphological alteration, as the concepts underlying these terms are either novel or excessively intricate to be articulated effectively using Indonesian roots [18].

An Indonesian linguist I. T. Endarto stresses that the lexical borrowing is also a part of loanwords that are influenced by the cultural contact. When speakers of different languages initiate a cultural contact, they tend to borrow words from each other's languages to describe concepts, objects, processes, behaviors, or organizational structures that lack equivalent terms or expressions in their native language [11]. In this context, the borrowing of words is a common outcome, often beginning as non-borrowing and gradually becoming integrated as established loanwords [7]. Lexical borrowings can be categorized into four distinct types: 1. Loanwords (the adoption of words and their meanings), when the phonological system of the recipient language is regarded; for example, *data* (English) – *data* (Indonesian); *media* (English) – *media* (Indonesian); *target* (English) – *target* (Indonesian); *hotel* (English) – *hotel* (Indonesian); 2. Loan blends (partial substitution of word elements); for example, *adaptasi* (English) – *adaptasi* (Indonesian); *metode* (English) – *metode* (Indonesian); *alternatif* (English) – *alternatif* (Indonesian); 3. Loan translations (foreign words are directly translated and integrated into the recipient language); for example, *software* (English) – *perangkat lunak* (Indonesian); *feedback* (English) – *umpan balik* (Indonesian); borrowing (English) – *penyerapan* (Indonesian); *skyscraper* (English) – *pencakar langit* (Indonesian); 4. Semantic loans (existing words in the 'recipient' language acquire additional meanings influenced by a 'donor' language). For example, *network/digital network* (English) – *jaringan* (Indonesian) has its original meaning of connected physical structures, such as muscle networks, the new meaning of 'network' is the internet network. *Download* (English) – *unduh* (Indonesian) has the original meaning of harvesting (fruit) or taking something from top to bottom, 'unduh' in the context of technology is downloading files or data from the internet.

The influence of English on Indonesian is a natural result of extensive linguistic interaction, particularly during the globalization era. The study indicates that English has substantially influenced the evolution of the Indonesian lexicon through the process of word borrowing. This phenomenon encompasses the assimilation of terminology from other domains, including technology, education, commerce, and health service, hence enhancing the expressive potential of Indonesian and adding previously inaccessible concepts to the local language.

It should be emphasized lexical borrowing involves not only the absorption of new vocabulary, but also the adaptation of structure and meaning. Types of borrowing such as loanwords, loan blends, loan translations, and semantic loans illustrate variations in the integration of new vocabulary into the recipient language. In this sense, loanwords not only enrich the Indonesian vocabulary inventory, but also reflect the dynamics of cultural and linguistic relations between Indonesia and the international community. The influence of English on Indonesian lexical characteristics contributes to both the enrichment of its vocabulary and the acceleration of its linguistic adaptation in response to the requirements of global communication.

The analysis showed that the study of language is an ever-evolving field, adapting to changes over time. The influence of English on the Indonesian language, which began in the 16th century, persists to this day. This impact has profoundly shaped key linguistic characteristics of Indonesian, particularly in the areas of phonetics, grammar, and vocabulary.

Indonesians have to adapt to sounds that are not native to the Indonesian while absorbing English words. It causes phonetic shifts and substitutions in the Indonesian phonological system. English has a much more subtle influence at the grammar level than the phonetic and lexical ones. As for the lexical level, English contributes to vocabulary expansion of the Indonesian language. The influence of English on Indonesian shows the dynamics of linguistics, which confirms the theoretical significance of the study. We can consider the achieved results to be substantial for using them in lectures on the theory of language.

Библиографический список

1. Соколовская В.В., Пердана Н.Г. Диакронический анализ английских заимствований: исторический и социокультурный контекст (на материале индонезийского языка). *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Гуманитарные науки. 2024; № 9: 205–209.
2. Romaine S. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
3. Thomason S.G., Kaufman T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press, 1988.
4. Sankoff G. Linguistic Outcomes of Language Contact. *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001.
5. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
6. Imamah F.Z., Himmawati D.R. Phonological Adaptation of English Loanwords to Indonesian Words in *Jawa Pos*. Newspaper: Indonesia Language Horizon, 2016.
7. Auer P. *Language Contact: Pragmatic Factor*. London: The Routledge handbook of language contact, 2020: 147–167.
8. Endarto I.T. *Indonesian English*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 2024.
9. Ladefoged P., Johnson K. *A Course in Phonetics*. Canada: Nelson Education, Ltd., 2011.
10. Major R.C. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
11. Endarto I.T. *English Loanwords in Indonesian and Thai*. Surabaya, CV. Jakad: Media Publishing, 2022.
12. Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolinguistics*. Moscow: Russian State Humanitarian University Press, 2001.
13. Yule G. *The Study of Language (fourth edition)*. New York, Cambridge University Press, 2010.

14. Darwis A. The Grammatical Interference of Indonesian Students in Learning English. *Journal of Applied Linguistic*. 2023; № 3 (1): 1–6.
15. Sneddon J. *The Indonesian Language: The History and Role in Modern Society*. Sydney: UNSW Press, 2003.
16. Myers-Scotton C. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell Publishing. This book discusses mechanisms of language contact such as borrowing and code-switching, 2006.
17. Claria Lexical Borrowing of Covid-19 Terminologies in the Indonesian Language. *Journal of Language Teaching and Research*. 2022; № 13(6): 1222–1231.
18. Fishman J.A. *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

References

1. Sokolovskaya V.V., Perdana N.G. Diahronicheskij analiz anglijskih zaimstvovanij: istoricheskij i sociokul'turnyj kontekst (na materiale indonezijskogo yazyka). *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; № 9: 205-209.
2. Romaine S. *Language in Society: An Introduction to Sociolinguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2002.
3. Thomason S.G., Kaufman T. *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. Berkeley: University of California Press, 1988.
4. Sankoff G. Linguistic Outcomes of Language Contact. *Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Basil Blackwell, 2001.
5. Crystal D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
6. Imamah F.Z., Himmawati D.R. Phonological Adaptation of English Loanwords to Indonesian Words in *Jawa Pos*. Newspaper: Indonesia Language Horizon, 2016.
7. Auer P. *Language Contact: Pragmatic Factor*. London: The Routledge handbook of language contact, 2020: 147-167.
8. Endarto I.T. *Indonesian English*. Yogyakarta: Gadjah Mada University Press, 2024.
9. Ladefoged P., Johnson K. *A Course in Phonetics*. Canada: Nelson Education, Ltd., 2011.
10. Major R.C. *Foreign accent: The ontogeny and phylogeny of second language phonology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
11. Endarto I.T. *English Loanwords in Indonesian and Thai*. Surabaya, CV. Jakad: Media Publishing, 2022.
12. Belikov V.I., Krysin L.P. *Sociolinguistics*. Moscow: Russian State Humanitarian University Press, 2001.
13. Yule G. *The Study of Language (fourth edition)*. New York, Cambridge University Press, 2010.
14. Darwis A. The Grammatical Interference of Indonesian Students in Learning English. *Journal of Applied Linguistic*. 2023; № 3 (1): 1–6.
15. Sneddon J. *The Indonesian Language: The History and Role in Modern Society*. Sydney: UNSW Press, 2003.
16. Myers-Scotton C. *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Blackwell Publishing. This book discusses mechanisms of language contact such as borrowing and code-switching, 2006.
17. Claria Lexical Borrowing of Covid-19 Terminologies in the Indonesian Language. *Journal of Language Teaching and Research*. 2022; № 13(6): 1222-1231.
18. Fishman J.A. *Handbook of Language & Ethnic Identity*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

Статья поступила в редакцию 27.12.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-549-552

Khairullin D.R., postgraduate, Department of English Linguistics, Faculty of Philology, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia),
E-mail: daniel.hirullin@gmail.com

PROSODIC INDEX: ANALYSIS OF WORD PROMINENCE USING MULTI-HEAD ATTENTION AND BERT. The article highlights a problem of meaning formation in a text, where timbre, as a specific supersegmental colouring of speech, plays a crucial meaning-distinguishing role. In speech, it is timbre that helps the speaker to assign prominence to speech elements. Even though the role of prosodic cues in conveying sentiment was emphasized in early machine learning studies, it did not receive the attention it deserves. A recipient grasps hidden and non-literal meanings and understands the purport of the author through the identification of the prominence of speech elements. Using a multi-head attention mechanism and BERT enables us to calculate the prominence of words. The method that the researcher proposes in this paper is based on modeling the prosodic index, which is a quantitative measure of the prominence of a word that reflects its contribution to the prosodic and semantic aspects of the whole text. The results reveal that the method of prosodic index allows to assess the prominence of words in context more accurately than traditional text analysis methods, such as bag-of-words and TF-IDF.

Key words: timbre, prosody, prosodic index, attention mechanism, prominence, sentiment analysis

Д.Р. Хайруллин, аспирант, МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: daniel.hirullin@gmail.com

ПРОСОДИЧЕСКИЙ ИНДЕКС: АНАЛИЗ ВЫДЕЛЕННОСТИ СЛОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ MULTI-HEAD ATTENTION И BERT

Статья посвящена проблеме смыслообразования в тексте, где тембр, как особая сверхсегментная окраска речи, играет ключевую смысловозначительную роль. Благодаря тембру говорящий способен выделить элементы речи. Несмотря на то, что в ранних исследованиях машинного обучения делали акцент на анализе просодических свойств речи, в последующем этот вопрос не получил должного развития. Реципиент улавливает скрытые и небукальные значения и понимает смысл высказывания посредством определения выделенности элементов речи. Использование механизма многоголосового внимания и BERT позволяет вычислять выделенность слов. Метод, предложенный в работе, основан на моделировании просодического индекса, который является количественной мерой выделенности слова, отражающей его вклад в просодические и семантические аспекты текста. Выяснилось, что метод просодического индекса позволяет оценивать выделенность слов в контексте более точно, чем традиционные методы, такие как bag-of-words и TF-IDF.

Ключевые слова: тембр, просодия, просодический индекс, механизм внимания, выделенность, тембральный анализ

Introduction

The emergence of the concept of attention, first introduced in the paper «Attention is all you need» [1], revolutionized natural language processing (NLP) research. The paper presented the multi-head attention mechanism. Such modern language models as bidirectional encoder representations from transformers (BERT) and generative pre-trained transformers (GPT) are based on the attention method. The idea of the method is to assign attention weights to each word or token, which allows the models to effectively account for global dependencies in a text. By using the multi-head attention mechanism, which concatenates a combination of attention networks, models began to deliver outstanding results in a number of tasks, from machine translation to text analysis.

Relevance of the problem. However, despite the advances in NLP, the role of prosody remained underestimated for a long time. The role of prosody in conveying emotion and meaning was emphasized in early machine learning studies [2]. It is prosodic cues that help the speaker assign prominence to speech elements. In addition, it is through prosody that a recipient grasps hidden and non-literal meanings and understands the purport of the author [3]. Prosody serves as an organizational framework for language [4]. In this context, there was a need to automate prosodic analysis so that machine models could interpret human speech and texts more

accurately.

The purpose of this paper is to present a new method for assessing the hierarchical prominence of words in the text, with an emphasis on the development and use of the prosodic index, applying BERT and the self-attention mechanisms. **The object** of the study is text. The method can potentially improve the results of text analysis and provide accurate tools for linguistic research.

Research objectives. To calculate the prosodic index (PI), firstly, we process the text using BERT, which tokenizes the text and computes attention weights. Then we average the attention weights, remove special tokens and punctuation marks. Finally, we build a bar chart that shows how prominent each word is. After the analysis of the text, we assess limitations of the model used for analysis and suggest potential improvements for further development of the method.

Scientific novelty. With the development of such transformers as BERT, it became possible to integrate paralinguistic features into text analysis. The attention mechanism allowed models to potentially model prosodic indices – quantitative measures of the prominence of words that reflect their contribution to the prosodic and semantic aspects of the text. The automation of prosodic analysis may contribute to a deeper understanding of meaning in the text, thus making the models more adaptive to human perception.

The prominence of words with their significance is not a static indicator, it is a dynamic property that depends on pragmatic characteristics of a text and the context. The integration of multi-head attention allowed to take into account both the location of words in the text and their contextual role, thus becoming a key element of deep text analysis.

The traditional methods, such as bag-of-words and TF-IDF, did not allow to identify hidden emphasis and semantic connotations, revealing global dependencies in the text. However, contextual word representation, for instance in Word2Vec, ELMo, BERT models, help to determine the significance of words. To determine the significance of words is to assess their prominence, which is necessary to accurately interpret the author's intent.

Theoretical relevance. Prominence is a semantic-syntactic property that a word acquires as a result of the author's use of various means of emphasis [5]. These include phonetic, graphic, pragmatic or syntactic means, and their purpose is to attract the reader's or listener's special attention to a specific word or phrase [6]. Stylistic means are used in the text to make words stand out with an intent to enable the reader to identify the key words and comprehend the author's otherwise hidden intention. A prominent word in the text helps to better convey the cultural and cognitive meanings and form the text's semantic structure.

Text is not only an effective conveyor of information, but also a carrier of cultural and cognitive connotations [7]. This implied meaning is not limited to the literal meaning of words, but incorporates interpretation based on the background knowledge of the reader, his or her experience, context and so on. This complexity requires the use of advanced analytical techniques that are capable of providing a complex relationship between text elements. Deep learning models have sophisticated architectures that allow for contextual dependencies of text elements to be taken into account [8].

Understanding a text requires taking into account the framework of interactions of words in the context. This interaction creates a complex hierarchy of prominence of each word. In perceiving the text, there is a constant interaction and redistribution of prominence between the words of the text. The structure of prominence is formed by the timbre of the text, which we define as special emotional-expressive 'colouring' of speech, determined by a combination of linguistic, syntactic, pragmatic and semantic characteristics [9]. Timbre directs the reader's attention to key elements, but it does not determine them directly.

The prosodic index, which is a measure of the prominence of words, plays a key role in the analysis. Each new element of the text can change the prosodic index of the already mentioned words, thereby rebuilding the hierarchy of prominence. This allows prosodic indices to work together to form a system that creates the unique timbre of the text.

Practical relevance. The method of prosodic index can be applied in deep text analysis to improve sentiment analysis, machine translation and interpretation.

Justification of scientific methods. To solve the problem of more accurately assessing the prominence of words, the method of deriving prosodic index has been developed. This index, based on the BERT and self-attention mechanism, allows not only to take into account contextual dependencies of words, but also to assess the prominence more accurately. Unlike traditional methods, the prosodic index uses attention weights to calculate the significance of text elements. That is to say, the model does not take into account just the frequency of occurrence of words, but also the contribution of every word to the overall syntactic and semantic structure of the text. The prosodic index depends both on the linguistic components that are expressed through various stylistic means and on its relative weight in relation to the other indices. The timbre analysis implies reviewing all connections between words at a phrase and sentence levels as well as at a text level.

Traditional Text Analysis Methods and BERT Model

We apply the BERT architecture, the multi-head attention mechanism for text analysis. In order to demonstrate the advantages of the proposed method of computing the prosodic index, it is necessary to review these models.

Bidirectional encoder representations from transformers uses a multi-layered transformer architecture to process the context of words in a bidirectional manner [8]. At the core of BERT is the multi-head attention mechanism [1]. The mechanism allows each of several parallel heads to analyse texts from various perspectives, for instance syntactic or semantic. In other words, multi-head attention allows to simultaneously process different types of relationships between text elements, which is necessary for interpreting complex text structures. Such architecture is critical for context-aware analysis.

Attention pooling is another important part of the model. Attention pooling is a method of combining information from all layers and attention heads to create a holistic view of the prominence of every word [10].

Traditional methods for text analysis, that were used before BERT-type models, are Bag-of-Words [11], TF-IDF [12], and recurrent neural networks (RNN) [13]. These models had significant limitations. For example, Bag-of-Words and TF-IDF did not take into account the context of words, and RNNs had difficulty processing long texts due to the gradient descent [14]. Due to these limitations, new models had been developed, that were able to compute the significance of words and account for their contextual dependencies. The new models process the information in such a way that forms a complete representation of the syntactic, semantic and pragmatic aspects of words. The dynamic aspect of speech, represented in a hierarchy of prominence, can be objectively analysed only when all the aspects of words and connections are accounted

for [15]. When such analysis is conducted and the word prominence is represented accurately in a hierarchical manner, the timbre analysis is completed.

Methodology: Computing Prosodic Index

Computing the prosodic index includes (1) tokenization, (2) the application of multi-head attention mechanism and (3) attention pooling.

The first step in computing the prosodic index is tokenization of a text. That is to say, we break the text into smallest units (words), and assign to each word a surrogate value, BERT is used for this purpose [8].

Multi-head attention plays a central role in the BERT-type models, using multiple parallel attention heads, each responsible for analysing different types of dependencies [1]. Each attention component analyses the text from a unique perspective, forming a separate view of the dependencies between the words. In addition, having multiple attention heads allows the model to account for different parts of the text at the same time. This is especially important when analysing long sequences, where information expressors can be scattered throughout the text. This approach allows us to take into account both local and global dependencies.

Once the text is processed by the multi-head attention mechanism, the results need to be aggregated. This is done using the attention pooling mechanism. The result is a single representation of the prominence of every word.

The prosodic index is its average prominence, which is calculated by averaging all the attention weights assigned to that word in each layer and in each head of the multi-head attention. The process begins with tokenization and the calculation of the attention weights for every word. The attention weights are then aggregated across all layers and heads, and the final value is divided by their number. As a result, there is an average prominence value. These values reflect the prominence of each word. The values can be used for further text analysis.

Formula for calculating prosodic index:

$$ProsodicIndex(i) = (1/m) * \sum_{j=1}^m AggregatedAttention_{j,i}$$

• $ProsodicIndex$ is a prosodic index for an indexed token, which indicates how prominent this token is compared to all other tokens in the sentence.

• m is the total number of tokens.
• $j = 1m$

– sum over all values of starting from 1 and ending at
• $n_{j,i}$
– aggregation of attention values for tokens.

The combination of BERT, multi-head attention, and attention pooling allows it to capture complex relationships in the text, making the model particularly powerful for tasks that require deep analysis.

Case Study: Application and Visualization

To demonstrate the application of the method, we take the following text for analysis: «As technology continues to advance at an unprecedented rate, it's becoming increasingly important for society to not only embrace these innovations but also consider their impact on human relationships and social structures».

To calculate the prosodic index (PI) using multi-head attention and attention aggregation mechanism, we run the code to perform the following steps in a sequence:

- We process the text using BERT, which tokenizes the text and computes an attention weight for each pair of tokens at all layers and attention heads.
- We average the attention weights across all heads and layers in the model to obtain a summary of attention values for each token.
- We remove special tokens (e.g. [CLS], [SEP]) and punctuation marks that do not contribute to the semantic load to focus only on the significant words.
- We build a bar chart that shows how prominent each word is in relation to other words.

```
def main():
    text = "As technology continues to advance at an unprecedented rate, it's becoming increasingly important"

    # Load the model and tokenizer
    tokenizer = BertTokenizer.from_pretrained('bert-base-uncased')
    model = BertModel.from_pretrained(pretrained_model_name_or_path='bert-base-uncased', output_attentions=True)

    # Get the attention weights and tokens
    attentions, tokens = get_attention_weights(text, model, tokenizer)

    # Aggregate attention across all layers and heads
    aggregated_attention = aggregate_attention(attentions)

    # Compute the prominence score for each word by averaging the attention each word receives
    prominence_scores = np.mean(aggregated_attention, axis=0)

    # Plot the filtered word prominence as a bar chart
    plot_filtered_word_prominence(tokens, prominence_scores)
```

Рис. 1. The code used for the calculation of the prosodic index

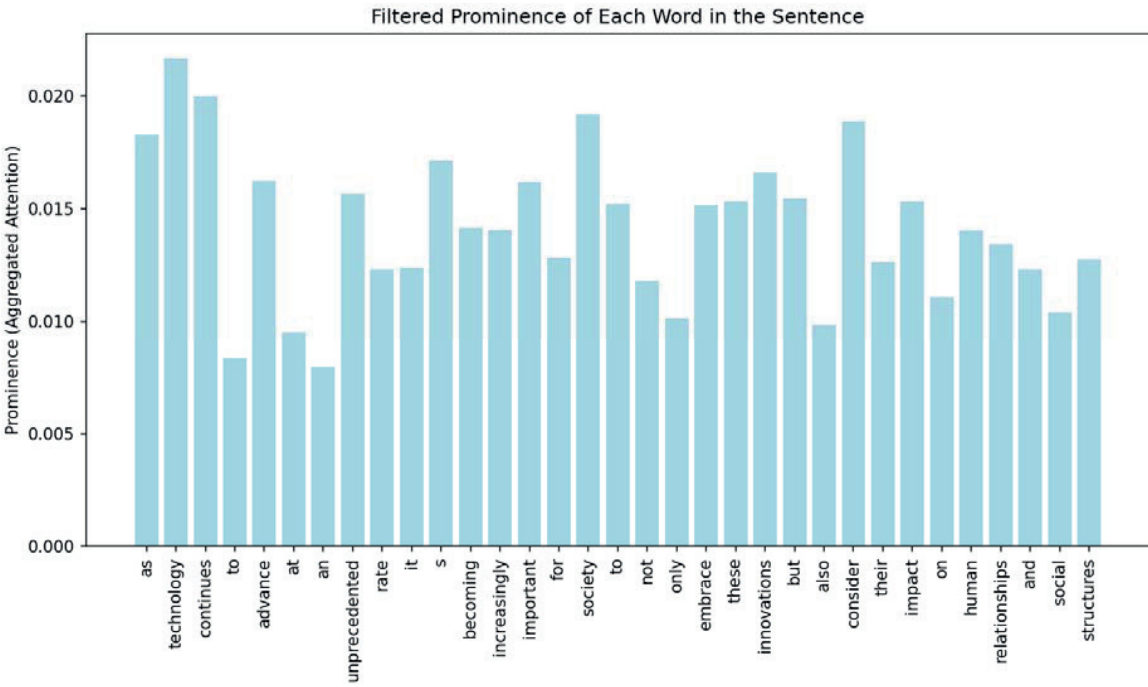


Рис. 2. Calculated prominence of words

Interpretation and Analysis of Results

The provided chart shows the prominence of words in the text.

The table below contains a comparative analysis of PI for each word in a sample sentence. For ease of interpretation, the values have been normalized to a scale from 1 to 10.

Table 1

Prosodic index values for each word in the sentence

Token	Prosodic Index (PI)	Token	Prosodic Index (PI)
as	8	not	3
technology	10	only	2
continues	9	embrace	6
to	1	these	6
advance	6	innovations	7
at	2	but	6
an	1	also	2
unprecedented	6	consider	8
rate	4	their	4
it	4	impact	6
is	7	on	3
becoming	5	human	5
increasingly	5	relationships	5
important	6	and	4
for	4	social	3
society	8	structures	4

The results of the analysis, as expected, reveal that the keywords, such as «technology», «society», «impact» and «innovations», received the highest prominence, since they express the main concepts. These words convey the meaning of the sentence, therefore BERT highlights them as central elements. The auxiliary words, such as «as», «to», «it» and «but», received lower prominence values. It is quite expected as well, since these words do not carry any semantic load, moreover they only serve a syntactic function.

However, there are a few unexpected observations. «As» received higher prominence than expected, since it often acts as an auxiliary conjunction. The model likely emphasizes the word as an element that provides context for the sentence. In addition, it was expected that key concepts, such as «society» and «relationships», would receive higher values. Perhaps the model processes them as more general terms and prioritizes more specific words such as «technology» or «innovations». The verb «consider» received above-average prominence. It is possible that the model highlights it as an important syntactic part of the sentence. It seems that the model focuses more on syntax, unlike humans. In general, BERT with multi-head attention

accurately identifies key concepts in the sentence, although in some cases it gives more weight to auxiliary words.

Limitations of the study

By focusing on how a human processes text, we attempt to replicate this behaviour in the model we presented. We can achieve more meaningful and intuitive results in the analysis of sentiment and global dependencies of text elements. In consequence, the integration of emotion and sentiment analysis into the model, even relatively, becomes especially valuable for tasks such as machine translation and text analysis.

Human perception of text is hierarchical. That is to say, key words such as nouns and verbs receive primary attention, as they carry the main semantic load of the sentence. At the same time, syncategorematic words such as prepositions and conjunctions receive much less attention, as people intuitively skip them, focusing on the meaning. Modifiers such as adjectives and adverbs are important for clarifying or changing the meaning of a noun or verb, but rarely become the focus of attention. In this process, the timbre of the text acts as a tool that controls how the reader comprehends the meanings, choosing one of the potential interpretations. Timbre directs the reader's attention, strengthening some semantic connections and weakening others, influencing which elements of the text will be highlighted or interpreted as more prominent.

In addition, context and relevance play a significant role in how the human brain distributes attention between the words. We tend to pay more attention to words that are directly related to the main meaning of the sentence or that are consistent with our prior knowledge and experience. For example, in the sentence «As technology continues to advance at an unprecedented rate...» a person will highlight the words «technology», «impact», and «relationships» as key words because they are the most important for understanding the overall idea of the sentence. Emotional or thematic significance also plays an important role here: phrases like «impact on human relationships» will attract more attention, especially if the reader is interested in the effect that technological development can have on social connections. In such cases, the tone of the text further emphasizes these concepts, reinforcing their significance and prominence in the context.

Such processing of information emphasizes the way a reader perceives the text. When reading complex sentences, a person intuitively highlights actions (verbs) and their outcomes (nouns), because these elements represent the main information, while secondary details recede into the background.

To ensure that a model, such as BERT, better matches human text comprehension, it is important to consider these principles when developing approaches based on attention mechanism. First of all, the weight of key content words, such as nouns and verbs, can be increased, as these are the ones that carry the bulk of the meaning of the text. Secondly, adding deeper emotion and sentiment analysis to a model can improve its ability to represent human perception. Finally, it is worth noting how attention is allocated in BERT's multi-head attention mechanism. Seemingly, BERT focuses on those heads that are better at capturing syntactic relationships between words, while the heads are focused on semantic aspects that may receive less weight. In human perception, semantic connections play a greater role than syntax, implementing this to the model may allow to more accurately imitate human understanding of text.

Conclusion

Text analysis can be drastically improved through the application of multi-head attention mechanism in combination with attention pooling. The method of prosodic index allows to assess the prominence of words in context more accurately. The model focuses on different aspects and elements of the text simultaneously, which makes the analysis more flexible and adaptive. In other words, the model is able to adapt to different text structures, topics and texts' lengths, effectively identifying prominence of

words. The method calculates the prosodic index – a measure of the prominence of each word, which, together with other indices, creates a system that forms the timbre of the text.

Future research could further optimize the model to distinguish more complex dependencies between text elements, such as emotional colouring. To better capture subtle nuances of the text, further integration of emotion and sentiment analysis into the model is required.

Библиографический список

1. Vaswani A. Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*. 2017.
2. Ladd D.R. Bruce, Pierrehumbert, and the elements of intonational phonology. *Prosody: Theory and experiment: Studies presented to Gösta Bruce*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2000: 37–50.
3. Brownell H. Right hemisphere contributions to understanding lexical connotation and metaphor. *Language and the brain*. Academic Press, 2000: 185–201.
4. Campbell S., Keith B. *Language in the nondominant hemisphere*. 2006.
5. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Рипол Классик, 2013.
6. Амелина Е.К. *Просодические механизмы создания выделенности протяженных отрезков речи (экспериментально-фонетическое исследование)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2016.
7. Лакофф Д. Метафоры, которыми мы живем. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
8. Devlin J. Bert: *Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding*. 2018.
9. Konurbaev M.E. *The style and timbre of English speech and literature*. New York, 2016.
10. Kovaleva O. *Revealing the dark secrets of BERT*. 2019.
11. Joachims T. *Text categorization with support vector machines: Learning with many relevant features*. 1998.
12. Sparck Jones K. A statistical interpretation of term specificity and its application in retrieval. *Journal of documentation*. 1972; T. 28, № 1: 11–21.
13. Hochreiter S. Long Short-term Memory. *Neural Computation MIT-Press*. 1997.
14. Bengio Y., Simard P., Frasconi P. Learning long-term dependencies with gradient descent is difficult. *IEEE transactions on neural networks*. 1994; T. 5, № 2: 157–166.
15. Конурбаев М.Э., Андреева Е.Ю. Постановка вопроса о соотношении тембра и синтаксиса. *Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация*. 2024; № 1: 89–105.

References

1. Vaswani A. Attention is all you need. *Advances in Neural Information Processing Systems*. 2017.
2. Ladd D.R. Bruce, Pierrehumbert, and the elements of intonational phonology. *Prosody: Theory and experiment: Studies presented to Gösta Bruce*. Dordrecht: Springer Netherlands, 2000: 37–50.
3. Brownell H. Right hemisphere contributions to understanding lexical connotation and metaphor. *Language and the brain*. Academic Press, 2000: 185–201.
4. Campbell S., Keith B. *Language in the nondominant hemisphere*. 2006.
5. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Ripol Klassik, 2013.
6. Amelina E.K. *Prosodicheskie mekhanizmy sozdaniya vydelennosti protyazhennykh otrezkov rechi ('eksperimental'no-foneticheskoe issledovanie)*. Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Moskva, 2016.
7. Lakoff D. *Metafori, kotorymi my zhivem*. Moskva: Editorial URSS, 2004.
8. Devlin J. Bert: *Pre-training of deep bidirectional transformers for language understanding*. 2018.
9. Konurbaev M.E. *The style and timbre of English speech and literature*. New York, 2016.
10. Kovaleva O. *Revealing the dark secrets of BERT*. 2019.
11. Joachims T. *Text categorization with support vector machines: Learning with many relevant features*. 1998.
12. Sparck Jones K. A statistical interpretation of term specificity and its application in retrieval. *Journal of documentation*. 1972; T. 28, № 1: 11–21.
13. Hochreiter S. Long Short-term Memory. *Neural Computation MIT-Press*. 1997.
14. Bengio Y., Simard P., Frasconi P. Learning long-term dependencies with gradient descent is difficult. *IEEE transactions on neural networks*. 1994; T. 5, № 2: 157–166.
15. Konurbaev M.E., Andreeva E.Yu. Postanovka voprosa o sootnoshenii tembra i sintaksisa. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya*. 2024; № 1: 89–105.

Статья поступила в редакцию 26.12.24

УДК 811

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-552-554

Micallef L.O., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: larisa.olegovna@gmail.com

Khafizova S.A., student, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: hafizovasona01@gmail.com

CLASSIFICATION OF SINO-TIBETAN HORPA DIALECTS. The article explores the classification of the Sino-Tibetan Horpa dialects, an under-researched linguistic cluster located within the Tibetan Autonomous Region and Sichuan Province in China. The study highlights the critical need to document and preserve these dialects, some of which are endangered. The research addresses the absence of comprehensive information in Russian linguistic sources and aims to systematize the available data on Horpa dialects, analyze their geographical distribution, and determine their linguistic status relative to other Chinese dialects. The research objectives include sorting and presenting information on Horpa dialects using visual aids and contributing to further studies on Sino-Tibetan languages and dialects from synchronic and diachronic perspectives. Additionally, strategies for preserving endangered languages are proposed. The Horpa dialect cluster represents a unique linguistic and cultural phenomenon deserving of further investigation. By systematically classifying the dialects and presenting new findings in Russian, this research enriches the field of theoretical and historical linguistics and provides a foundation for future studies and preservation efforts.

Key words: Horpa, endangered languages, Chinese dialectology, Sino-Tibetan languages, gyalrong languages

Л.О. Микалlef, канд. филол. наук, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: larisa.olegovna@gmail.com
С.А. Хафизова, студентка, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: hafizovasona01@gmail.com

КЛАССИФИКАЦИЯ СИНО-ТИБЕТСКИХ ДИАЛЕКТОВ ХОРПА

Данная статья посвящена исследованию сино-тибетских диалектов Хорпа – недостаточно изученного лингвистического кластера, расположенного в пределах Тибетского автономного региона и провинции Сычуань в Китае. В представленном исследовании подчеркивается необходимость описать и сохранить диалекты Хорпа, которые находятся под угрозой исчезновения. Работа направлена на восполнение отсутствия комплексной информации в русскоязычных лингвистических источниках, систематизацию имеющихся данных о диалектах Хорпа, анализ их географического распределения и определение их лингвистического статуса относительно других китайских диалектов. Целями исследования являются упорядочивание и наглядное представление информации о диалектах Хорпа в таблицах и рисунках, а также содействие дальнейшим исследованиям сино-тибетских языков и диалектов в синхронном и диахронном аспектах. Также предлагаются стратегии сохранения исчезающих языков. Поскольку кластер диалектов Хорпа представляет собой уникальный лингвистический и культурный феномен, заслуживающий дальнейшего изучения, предложенная в данной статье классификация диалектов и их описание на русском языке обогащает область теоретической и исторической лингвистики, создавая основу для будущих исследований и усилий по их сохранению.

Ключевые слова: Хорпа, вымирающие языки, китайские диалекты, Сино-тибетские языки, цзялунские языки

Таблица 1

Распространение диалектов китайского языка на территории КНР

Диалект	Территории
Гуаньхуа 官話	Северный и Западный Китай, Пекин
У 吳	Шанхай, провинции Чжэцзян и Цзянсу
Хуэй 徽	Провинция Аньхой
Минь 閩語	Провинция Фуцзянь, Тайвань
Хакка 客家話	Провинции Гуандун, Гуанси, Фуцзянь
Гань и Сян 贛湘	Провинции Цзянси и Хунань
Юэ 粵語	Специальные административные районы Гонконг и Макао, провинция Гуандун
Цзинь 晉	Регион Внутренняя Монголия, провинции Шаньси, Хэбэй, Шэньси
Пинхуа 平話	Гуанси-Чжуаньский автономный район

Современная компаративистика и лингвистическая типология делают акцент на изучении языкового разнообразия, включая языки Китая, исследуя различные диалекты, в том числе наиболее распространенные и малоизвестные. Одним из примеров недостаточно изученных языков является кластер близкородственных диалектов Хорпа, расположенный на территории Тибетского автономного региона и провинции Сычуань, КНР. Часть диалектов кластера находится под угрозой исчезновения. Актуальность исследования основывается на возросшем интересе к языкам Китая, начиная со стандартного китайского языка и заканчивая диалектами отдельных регионов и национальных меньшинств. Интерес к языкам кластера Хорпа впервые возник совсем недавно, и ключевые исследования, такие как результаты полевых работ, начали появляться лишь в XXI веке. Сведения об исчезающих и недостаточно изученных языках обогащают мировую лингвистику и вносят вклад в сохранение и документирование языкового разнообразия. Объектом исследования данной статьи являются малоизученные современной лингвистикой диалекты Хорпа. В русскоязычных лингвистических источниках на данный момент нет полноценной информации об этих диалектах, следовательно, цель данного исследования – представить и дать классификацию этих уникальных диалектов, а также поднять уровень интереса в их сохранении и изучении.

Задачи исследования заключаются в комплексной сортировке всех имеющихся сведений о диалектах кластера Хорпа и их представлении с использованием наглядных графических средств. Таким образом, на материале представленной в статье информации открывается перспектива проводить дальнейшие исследования о сино-тибетских языках и диалектах Китая не только в диахронических, но и синхронических аспектах. Кроме того, в исследовании будут предложены способы сохранения вымирающих языков.

Научная новизна исследования основывается на том, что в русскоязычных источниках и лингвистических исследованиях на данный момент нет сведений о диалектах кластера Хорпа. В свете актуальности исследования языков Китая предложенные в статье сведения могут привлечь внимание китайистов и существенно поднять уровень заинтересованности в дальнейшем изучении не только диалектов кластера Хорпа, а также смежных диалектов. Систематизирование материала помогает сохранить информацию о недостаточно изученных диалектах, находящихся под угрозой исчезновения.

Теоретическая ценность исследования заключается в репрезентации и систематизации информации о диалектах Хорпа. Предпринимается попытка классификации диалектов, их дальнейшее осмысление в диахроническом аспекте, обзор лингвистической ситуации региона и обоснование выводов, полученных из множества источников.

Практическая ценность исследования связана с возможностью использовать ранее не раскрытые в русскоязычном сегменте лингвистических исследований сведения, полученные на основании данного исследования. Для настоящей статьи также был произведен перевод источников информации с китайского и английского языков. Информация о диалектах кластера Хорпа может быть использована в различных целях:

- 1) при анализе и сопоставлении китайских и других сино-тибетских диалектов;
- 2) в исследованиях регионального и культурного характера, а также посвященных языковому разнообразию;
- 3) в дальнейших исследованиях диалектов Хорпа либо близкородственных диалектов на смежных территориях.

Хорпа – это кластер близкородственных диалектов, расположенный в китайской провинции Сычуань и некоторых тибетских уездах. Хорпа представляет собой уникальный лингвистический, культурный и социальный феномен на территории, где исторически пересекались две великие цивилизации – ханьская и тибетская. Тибетский автономный регион находится на западе Китая и граничит с Синьцзян-Уйгурским автономным районом и провинциями Сычуань, Юньнань и Цинхай. Располагаясь на части территории древней Тибетской империи, существовавшей с VII по XI, сейчас регион является важнейшим культурным центром Китая и Азии.

Прежде чем рассматривать диалекты Хорпа, необходимо сделать краткий обзор языков современной Китайской Народной Республики. Согласно Атласу языков КНР (англ. The Language Atlas of China, кит. 中國語言地圖集, *Zhōngguó yǔyán dìtú jí*), который является одним из самых популярных изданий о языках КНР и выпускался последовательно в 1987 и 1989 годах [1], языки Китая подразделяются на несколько групп:

- 1) самые распространенные группы (大区) – севернокитайский язык (или Гуаньхуа) и Минь;
- 2) подгруппы (区), включающие У, Сян, Гань, Цзинь, Хуэй, Хакка, Пинхуа и Юэ (кантонский);
- 3) наименее распространенные группы (片), кластеры (小片) и локальные диалекты (点) [2].

В атласе также представлена карта языков национальных меньшинств, куда входят тюркские, монгольские, маньчжурские, тибетские и тибето-бирманские языки. Кроме Атласа языков КНР, существует Атлас китайских диалектов, изданный в 2008 году (англ. The Linguistic Atlas of Chinese Dialects, кит. 汉语方言地图集, *Hànyǔ Fāngyán Dìtú Jí*), полевая работа над которым продолжалась четыре года – с декабря 2002 по декабрь 2006 года [3].

В табл. 1 обозначены наиболее крупные диалекты китайского языка – группы и подгруппы из Языкового атласа КНР, а также их расположение на территории современного Китая. Стоит отметить, что именно диалекты Гуаньхуа легли в основу стандартного китайского языка Путунхуа (кит. 普通话 *Pǔtōnghuà*). Название Гуаньхуа переводится как «чиновничья речь», и к этому названию также относятся термины «мандарин» и «северокитайский язык» (англ. Northern Chinese, кит. 北方话 *Běifānghuà*) [4]. В группу диалектов У входит Шанхайский диалект, распространенный в одноименном городе центрального подчинения КНР. Хакка – диалекты, носителями которых является одноименная многочисленная этническая группа, которые еще известны как кецзя (кит. 客家). В группу диалектов Юэ, зародившихся в специальных административных районах Гонконг и Макао и провинции Гуандун, входит кантонский язык.

Тибетские языки Китая не входят в группы или подгруппы Атласа языков КНР, являясь преимущественно языками Тибета и отдельных небольших регионов. Тибетские языки встречаются не только на территории Тибетского автономного региона и граничащей с ним провинции Сычуань, но и в провинциях Цинхай, Ганьсу и Юньнань. Конкретно в Сычуани, в Гардзе-Тибетском автономном округе, распространены языки группы Цзяжун, куда и входит Хорпа. На территории Тибетского автономного региона преобладает центральный тибетский язык, но на территориях, где проживают носители Хорпа, также встречаются такие близкородственные к Хорпа языки, как тибетский Амдо (в одноименном регионе Амдо) и тибетский Кхам (в одноименном регионе Кхам). По данным ресурса «Этнология», тибетский кхам и центральный тибетский содержит примерно 80% одинаковой лексики [5].

Хорпа (также известен как Стау, кит. 道孚语 *Dàofúhuà*, 尔龚语 *ěrgōngyǔ*) – кластер близкородственных языков цзянунской (гьялронг, *gyalrong*) ветви на территории Китая. Они являются частью Цянской группы языков сино-тибетской языковой семьи.



Рис. 1. Классификация диалектов Хорпа (по Джексону Сунь)

По данным интернет-ресурса «Этнология», многочисленные варианты названия включают Даньба – по топониму уезда, который населяют этносы – носители Хорпа. Тайваньский лингвист Джексон Сунь (孫天心) в работе «Происхождение Хорпа: дополнительные морфологические сведения» (англ. "The Ancestry of Horpa: Further Morphological Evidence") выделяет несколько ветвей кластера Хорпа.

Так, центральная Хорпа распространена в ранее упомянутом уезде Даофу (Даву) и включает три подвида: собственно Даофу (Rta'u), Гешица (革什扎) и верхний Стонгду (上东谷). В уезде Дзамтанг (壤塘县) располагается северная Хорпа, состоящая из Пуши (蒲西), на востоке, в одноименном населенном пункте, Дайли (大依里) – на севере и Шили-Цунке (石里-宗科) – на западе, в одноименных населенных пунктах Шили и Цунке. В уезде Ньянгронг (新龙县) распространена западная Хорпа, также включающая три диалекта: Джаваши (甲拉西), Янлаши (尤拉

си) и Бангсмад (博美). Северо-западная Хорпа преобладает на территории уезда Джаго (炉霍县) и отличается наиболее сильным тибетским влиянием. Наконец, восточная Хорпа находится на территории сразу нескольких населенных пунктов на востоке уезда Даньба (丹巴县) [6].

На данный момент существует несколько десятков публикаций о диалектах группы Хорпа. На китайском языке в 2019 году была написана статья «Сычуаньские диалекты Даофу и Эргонг» (кит. 四川道孚尔龚语 *Sichuan Dàofú*) в «Журнале о вымирающих языках Китая» (кит. 中国濒危语言志 *Zhōngguó bīnwēi yǔyán zhì*) [7]. На материале полевой работы было опубликовано крупное описание грамматики Восточной Гешица из кластера Хорпа – «Грамматика Восточной Гешица: Культурно-обоснованное описание» (англ. A Grammar of Eastern Geshiza: A Culturally Anchored Description). Исследования, проведенные в уезде Даньба финским лингвистом Сами Хонкасало, проливают свет не только на грамматику, фонологию, синтаксис, образование слов и другие языковые компоненты, но и на такие культурные аспекты, как термины родства, отношение к течению времени, материальной и духовной культуре, религии и обществу этноса – носителя Гешица [8].

Диалекты Хорпа представляют собой интересный лингвистический и социокультурный феномен, но, к сожалению, большинство диалектов кластера находится под угрозой исчезновения. По мнению исследователей Маттье Бодуэна и Сами Хонкасало, восточная Хорпа является наиболее генетически близким к тангутскому языку подвидом [9], что делает материал диалектов Хорпа подходящим для множества лингвистических исследований на базе сино-тибетских языков. Рост интереса к изучению и документации диалектов Хорпа вносит неоценимый вклад в сохранение мирового языкового разнообразия.

Сохранение исчезающих языков требует комплексного подхода, в котором должны сочетаться культурные, образовательные, технологические и социальные меры. Приведем основные из них:

- документирование языка, представляющее собой создание корпусов, запись аудио- и видеотекстов на языке для создания архивов;
- разработка грамматик, словарей и разговорников для языка;
- использование технологий для автоматического распознавания и анализа редких языков;
- образование и передача знаний предполагает введение в школы, университеты и другие образовательные учреждения специальных языковых программ для изучения исчезающих языков. Необходимо разработать билингвальные программы, позволяющие обучать детей на родном языке параллельно с государственным. Для обучения вымирающему языку взрослых следует организовать курсы для носителей языка, утративших навыки его использования;

- разработка цифровых ресурсов, включающих в себя мобильные приложения для изучения и практики языка, онлайн-платформы, такие как веб-сайты и онлайн-курсы;
- продвижение языка через социальные платформы, такие как YouTube, Instagram и TikTok;
- применение нейросетей в переводе, генерации и анализе текстов, внедрение технологий, поддерживающих редкие языки, в голосовые помощники и чат-боты;
- культурная интеграция включает в себя поощрение создания произведений искусства, литературы и музыки на исчезающих языках, организация мероприятий, где носители могут использовать язык;
- научные, лингвистические и социологические исследования, такие как изучение структуры языка, его истории и особенностей, анализ факторов, влияющих на сохранение языка и поиск оптимальных решений;
- языковая политика, занимающаяся включением исчезающих языков в государственные программы обучения и культурного наследия, придание таким языкам статуса охраняемого культурного наследия и выделение средств на программы сохранения и продвижения языков;
- популяризация и повышение престижа, в которые входят создание положительного имиджа носителей языка и съемки фильмов, сериалов и написание книг на вымирающих языках, создание культурных маршрутов, связанных с носителями языка.

Комплекс этих мер может помочь сохранить и возродить языки, находящиеся под угрозой исчезновения, включая диалекты кластера Хорпа.

Таким образом, кластер сино-тибетских диалектов Хорпа является лингвистическим и культурным феноменом, который требует дальнейшего изучения. В данной статье приведена классификация от общего к частному – от диалектов Китая до кластера Хорпа, позволяющая систематизировать информацию. Диалекты Хорпа являются ценным источником информации о других родственных языках и исчезнувшем тангутском языке, что способствует проведению новых исследований, касающихся различных лингвистических, культурных и исторических аспектов. Некоторые источники на английском и китайском языках были впервые переведены на русский язык, расширяя границы исследования и представляя новую информацию в русскоязычном пространстве. В исследовании также предложены способы сохранения вымирающих языков. Наконец, настоящее исследование привносит вклад в теоретическое и сравнительно-историческое языкознание, распространяя информацию о кластере Хорпа и позволяя использовать ее для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Атлас языков КНР. Zhōngguó yǔyán dìtú jí (dì 2 bǎn): shǎoshù mínzú yǔyán juǎn* 中国语言地图集(第2版):少数民族语言卷. Пекин: The Commercial Press.
2. Курпаская М. *Китайские языки: Взгляд сквозь призму «Большого словаря современных китайских диалектов»*. Walter de Gruyter, 2010.
3. Цао Ч., Лю С. Введение в лингвистический атлас китайских диалектов. *Материалы Первой Международной конференции по геолингвистике Азии*. 2012.
4. Мэйр В.Х. Классификация синитских языков: что такое «китайский язык»? *Разрушая барьеры*. 2013.
5. Эберхард Д.М., Гэри Ф.С., Чарльз Д.Ф. *Этнология: Языки мира*. Даллас, Техас: SIL International. Available at: <http://www.ethnologue.com>
6. Сунь Дж. Происхождение диалектов Хорпа: дополнительные морфологические сведения. *Журнал китайской лингвистики* Серия монографий «Происхождение языков и народов Китая». Гонконг: Издательство Китайского университета. 2019; № 28.
7. Вэнму Г. Языки Сычуани – Даву и Эргонг. *Журнал китайских языков, находящихся под угрозой исчезновения*. 2019. 根呷翁姆, 四川道孚尔龚语 中国濒危语言志, 精装. 2019.
8. Хонкасало С. *Грамматика восточной Гешица: Культурно обоснованное описание*. Хельсинки: Университет Хельсинки, факультет искусств, 2019.
9. Бодуэн М., Хонкасало С. Прото-Хорпа и классификация тангутского языка. *56-я Международная конференция по сино-тибетским языкам и лингвистике*. Бангкок: Университет Чулалонгкорн, 2023.
10. Шевалье Дж.Ф. Сохранение исчезающих языков: опыт и его применение. *Мир науки, культуры, образования*. 2011; № 3: 87–88.
11. *Лингвисты рассказали, зачем и как государство помогает сохранять исчезающие языки*. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-podvedomstvennykh-uchrezhdeniy/52250/>

References

1. *Atlas yazykov KNR. Zhōngguó yǔyán dìtú jí (dì 2 bǎn): shǎoshù mínzú yǔyán juǎn* 中国语言地图集(第2版):少数民族语言卷. Pekin: The Commercial Press.
2. Kurpaskaya M. *Kitajskie yazyki: Vzglyad skvoz' prizmu «Bol'shogo slovarya sovremennykh kitajskih dialektov»*. Walter de Gruyter, 2010.
3. Cao Ch., Lyu S. Vvedenie v lingvisticheskij atlas kitajskih dialektov. *Materialy Pervoj Mezhdunarodnoj konferencii po geolingvistike Azii*. 2012.
4. M'ejr V.H. Klassifikacija sinitskih yazykov: chto takoe "kitajskij yazyk"? *Razrushaya bar'ery*. 2013.
5. 'Eberhard D.M., G'eri F.S., Charl'z D.F. *Etnologiya: Yazyki mira*. Dallas, Tehas: SIL International. Available at: <http://www.ethnologue.com>
6. Sun' Dzh. Proisshozhdenie dialektov Horpa: dopolnitel'nye morfologicheskie svedeniya. *Zhurnal kitajskoj lingvistiki* Seriya monografij "Proisshozhdenie yazykov i narodov Kitaya". Gonkong: Izdatel'stvo Kitajskogo universiteta. 2019; № 28.
7. V'enmu G. Yazyki Syчуани - Davu i 'Ergun. *Zhurnal kitajskih yazykov, nahodjaschihsya pod ugrozoy ischezheniya*. 根呷翁姆, 四川道孚尔龚语 中国濒危语言志, 精装. 2019.
8. Honkasalo S. *Grammatika vostochnoj Geshica: Kul'turno obosnovannoe opisanie*. Hel'sinki: Universitet Hel'sinki, fakul'tet iskusstv, 2019.
9. Bodu'en M., Honkasalo S. Proto-Horpa i klassifikacija tangut'skogo yazyka. *56-ya Mezhdunarodnaya konferenciya po sino-tibetskim yazykam i lingvistike*. Bangkok: Universitet Chulalongkorn, 2023.
10. Sheval'e Dzh.F. Sohranenie ischezayuschih yazykov: opyt i ego primenenie. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2011; № 3: 87-88.
11. *Lingvisty rasskazali, zachem i kak gosudarstvo pomagaet sohranyat' ischezayushchie yazyki*. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-podvedomstvennykh-uchrezhdeniy/52250/>

Статья поступила в редакцию 08.01.25

THE CORRELATION AND FUNCTIONAL ROLE OF THE LEXEMES TSAG AND ÜYE AS TEMPORAL CATEGORIES IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF THE MONGOLS. The article studies temporal categories in the Mongolian language through the analysis of the lexemes цаг (tsag) and үе (üye), which play a key role in shaping the linguistic worldview of the Mongols. The study highlights the unique structure and interrelation of these lexemes, which reflect both measurable

and qualitative aspects of time. The aim of the research is to identify the semantic and functional features of these lexemes and their interaction in conveying temporal relations and cultural-philosophical concepts of time. The author concludes that the lexeme *цаг* reflects the linearity and measurability of time, while *уе* emphasizes cyclicity and continuity. Their combination into the compound term *цаг уе* creates a multilayered concept of time, integrating social, cultural, and cognitive aspects of perception. The study not only expands the understanding of temporal categories in the Mongolian language but also underscores their significance for exploring the interaction between language and culture. The work lays the groundwork for further research on temporal categories, including their reflection in contemporary literature, folklore, and media.

Key words: Mongolian language, temporal categories, lexeme *tsag*, lexeme *üye*, linguistic worldview, linguoculturology, cyclicity of time, linearity of time, cultural and philosophical concepts of time

О.А. Цыбенова, канд. филол. наук, доц., Литературный институт имени А.М. Горького, г. Москва, E-mail: tabu_olga@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ЛЕКСЕМ «ЦАГ – УЕ» КАК ВРЕМЕННОЙ КАТЕГОРИИ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА МОНГОЛОВ

Статья посвящена исследованию временных категорий в монгольском языке через анализ лексем *цаг* и *уе*, которые играют ключевую роль в формировании языковой картины мира монголов. Работа акцентирует внимание на уникальной структуре и взаимосвязи данных лексем, отражающих как измеримые, так и качественные аспекты времени. Цель исследования заключается в выявлении семантических и функциональных особенностей этих лексем, а также их взаимодействия в передаче временных отношений и культурно-философских концептов времени. Автор приходит к выводу, что лексема *цаг* отражает линейность и измеримость времени, а *уе* акцентирует внимание на цикличности и преемственности. Их объединение в парное слово *цаг уе* создаёт многослойную концепцию времени, интегрирующую социальные, культурные и когнитивные аспекты восприятия. Исследование не только расширяет представления о временных категориях монгольского языка, но и подчеркивает их значимость для изучения взаимодействия языка и культуры. Работа закладывает основу для дальнейших исследований временных категорий, включая их отражение в современной литературе, фольклоре и медиа.

Ключевые слова: монгольский язык, временные категории, лексема *цаг*, лексема *уе*, языковая картина мира, лингвокультурология, цикличность времени, линейность времени, культурно-философские концепты времени

Исследование временных категорий в языке представляет собой важное направление в лингвистике, позволяющее глубже понять, как различные культуры интерпретируют время и структурируют свою картину мира. Монгольский язык с его богатой системой временных понятий выделяется особой структурой и взаимосвязью лексем, отражающих время.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью системного анализа временной лексики монгольского языка, в частности существительных, выполняющих функцию временных маркеров. В настоящее время такие исследования носят фрагментарный характер и ограничиваются отдельными упоминаниями в работах по монгольской лексикологии и семантике [1–4]. Отсутствие комплексного подхода к изучению лексем *цаг*, *уе*, которые играют ключевую роль в формировании временной картины мира монголов, подчёркивает научную значимость данной статьи. Анализ их соотношений, функциональной нагрузки и семантических оттенков позволит не только восполнить пробелы в исследовании монгольской временной лексики, но и расширить представления о специфике языковой картины мира монголов в контексте временных категорий.

Цель статьи заключается в проведении сравнительного анализа лексем *цаг* и *уе* для выявления их семантических и функциональных особенностей в монгольском языке, а также определения их роли в формировании временной категории в языковой картине мира монголов.

Реализация цели предполагает выполнение следующих задач:

- 1) провести лексико-семантический анализ значений лексем *цаг*, *уе* в монгольском языке с учетом их контекстуального использования;
- 2) выявить особенности взаимодействия данных лексем в формировании временных категорий, отражающих культурное, когнитивное и социальное восприятие времени монголами;
- 3) систематизировать результаты анализа и разработать классификацию временных категорий, базирующихся на соотношении указанных лексем, для дальнейшего применения в лингвокультурологических исследованиях.

Научная новизна исследования заключается в проведении сравнительного анализа лексем *цаг* и *уе*, которые функционируют как ключевые временные категории в монгольском языке. Впервые выявляются их семантические и функциональные различия, а также определяются сходства и уникальные аспекты их использования в языковой картине мира монголов. Исследование акцентирует внимание на взаимодействии данных лексем, их роли в передаче временных отношений и их значении в формировании культурных и социальных концептов времени.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что её результаты предоставляют новую основу для изучения временных категорий в монгольском языке и в других языках, где концепты времени играют значительную культурную и когнитивную роль. Полученные данные расширяют представления о способах вербализации времени, их лексико-семантической организации и когнитивной значимости, что будет способствовать развитию семантики, лексикологии и когнитивной лингвистики. Практическая значимость работы заключается в том, что материалы статьи могут быть использованы в преподавании монгольского языка, создании учебных пособий, разработке двуязычных словарей и в переводческой практике, требующей точного понимания временных концептов. Кроме того, результаты исследования будут полезны для специалистов в области межкультурной коммуникации, обеспечивая более глубокое понимание концептуализации времени в монгольской культуре.

В своем исследовании мы использовали лексико-семантический и сравнительно-сопоставительный методы для анализа значений и взаимодействия

лексем *цаг* и *уе* в формировании временных категорий. Культурологический и контекстуальный анализы позволили изучить влияние культурно-исторического контекста на временные концепты и особенности их употребления в языке. Историко-этимологический метод и моделирование были применены для изучения эволюции лексем и создания классификации временных категорий, что обеспечило систематизацию данных и выявление специфики временной картины мира монголов.

Категория времени в монгольском языке традиционно изучалась преимущественно через призму глагольных форм. Классические исследования, таких ученых, как И. Шмидт [5], О.М. Ковалевский [6] и А.А. Бобровников [7], сосредоточились на анализе наклонений, аспектуальных и временных форм глаголов. Они подробно описали прошедшие, настоящие и будущие времена, а также их взаимодействие с модальными значениями.

Советские исследователи, включая Г.Д. Санжееву [8] и Н.М. Швернину [9], продолжили эту традицию, уделяя внимание сложным временным формам, аналитическим конструкциям и их связи с аспектуальностью. Особый вклад в изучение категории времени внесли Лувсанвандан Ш. и Мишиг Л., которые углубили понимание функций аффиксов *-лаа*⁴, *-е*, *-жээ/-чээ*. Лувсанвандан предложил классификацию, связывающую эти аффиксы с прошедшим временем [10]. При этом Мишиг Л. указал на их более широкие функциональные возможности, в частности, аффикс *-лаа*⁴, согласно Мишиг, способен выражать не только завершённое действие, но и настоящие и будущие процессы, что демонстрирует гибкость временных категорий в монгольском языке [11]. Такие исследования подчеркивают значимость контекста, включая наличие маркеров времени и формы других глаголов, в интерпретации временных значений аффиксов.

Переходя к более детальному изучению грамматических аспектов категории времени, следует отметить вклад современных учёных в систематизацию и уточнение временных конструкций. Так, Григорян А.С. исследует категорию временной определенности/неопределенности, подчеркивая её многоуровневую структуру, где грамматическое время взаимодействует с понятиями темпоральности, длительности и временной локализации [12]. Исследование Ж. Тота фокусируется на обстоятельственных оборотах времени, которые делятся на предшествующие, одновременные и предстоящие [13]. Этот подход позволяет более точно анализировать временные отношения между действиями в предложениях и подчеркивает богатство и сложность временных конструкций монгольского языка. В нашем раннем исследовании «Грамматические средства выражения глагольного времени в современном монгольском языке» подчеркивается, что прошедшее время в монгольском языке выражается изъяснительными формами глаголов с помощью аффиксов *-е*, *-лаа* (*-лээ*, *-лоо*, *-лөө*), *-жээ/-чээ* [14]. Анализ демонстрирует, что модальные значения известности и неизвестности передаваемой информации играют ключевую роль в разграничении этих форм. Это подтверждает необходимость интеграции семантического и грамматического подходов к изучению категории времени.

Однако восприятие времени в монгольской культуре невозможно ограничить лишь грамматическими категориями. Важную роль в этом аспекте играет культурно-исторический контекст. Исследование Жуковской Н.Л. «Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика» показывает, как восприятие времени формируется под влиянием кочевого образа жизни и взаимодействия с природой [15]. Особое внимание уделяется традиционным и циклическим календарным системам, которые не только отражают сезонный ритм жизни, но и способствуют формированию исторического восприятия времени. Исследование Жуковской

углубляет понимание влияния культурных и хозяйственных условий на восприятие времени и подчеркивает интеграцию временных категорий в хозяйственные и культурные реалии монгольского общества.

Таким образом, все эти исследования продемонстрировали богатство и сложность временных систем в монгольском языке, но оставили без должного внимания лексические маркеры времени. Между тем лексические маркеры, такие как *цаг* и *үе*, занимают центральное место в отражении когнитивных и культурных аспектов восприятия времени, связывая язык с социальными и историческими реалиями. Их анализ позволяет глубже понять, как временные категории интегрируются в языковую картину мира и формируют мировоззрение носителей языка.

Лексема «*цаг*» в монгольском языке представляет собой одну из ключевых единиц, описывающих временные категории, и охватывает широкий спектр значений, связанных с измерением, фиксированием и интерпретацией времени. Согласно данным «Большого академического монгольско-русского словаря», основные значения этой лексемы включают:

1. **Время, период.** В этом значении отражаются временные интервалы, которые могут быть относительно длительными или кратковременными. То есть время как категория может восприниматься как непрерывный поток, фиксированный момент или неизбежный процесс. В монгольском языке эти аспекты времени отражены через множество устойчивых выражений, где лексема *цаг* играет ключевую роль. Рассмотрим, как её использование передаёт различные временные концепты и оттенки значений. Например: *Цаг урсах тутам* («время течёт») иллюстрирует представление о времени как о непрерывном процессе. Это значение подчеркивает универсальную природу времени, а также его важность в культурной и социальной жизни монголов. *Цаг явах* («время проходит / идет») – акцентирует внимание на скоротечности времени, особенно в контексте упущенных возможностей или необходимости осознания изменений. Например: *Цаг явахад алдсан боломж эргэж ирэхгүй* («Время уходит, и упущенные возможности не возвращаются»). *Цаг болох* («время наступает») – подчеркивает конкретный момент времени, когда что-то происходит или должно произойти. Например: *Хурал эхлэх цаг болсон* («Настало время начать собрание»). Лексема *цаг ирэх* («время придет / наступит») связана с представлением времени как циклического и неизбежного процесса, в рамках которого каждому явлению или действию наступает свой момент. Например: *Түүний цаг удахгүй ирнэ* («Его время скоро придет»). *Цаг сунжрах* («время затягивается») – выражение, акцентирующее внимание на восприятии времени как растянутого или медленно текущего. Это может быть связано с ожиданием, длительным процессом или отсутствием конкретного действия. Выражение часто используется в контексте ситуации, когда ожидаемое событие задерживается или процесс идет медленнее, чем хотелось бы.

Данные выражения с лексемой *цаг* отражают многообразие восприятия и осмысления времени в монгольском языке. Каждое выражение акцентирует внимание на определённых аспектах времени – его непрерывности, мимолетности, цикличности, неизбежности, точности или растянутости. Эти лексические конструкции демонстрируют не только объективные характеристики времени, но и субъективное отношение носителей языка к его течению. Время может восприниматься как ресурс, который нужно эффективно использовать (*цаг явах*), как неизбежное явление, связанное с ожиданием перемен (*цаг ирэх*), или как фактор, ограничивающий процессы, затягивающий их (*цаг сунжрах*).

2. **Час.** Лексема «*цаг*» играет важную роль в выражении точного времени суток или продолжительности определённых процессов. Её использование отражает концепцию времени как измеримой и фиксированной величины, что имеет значение в повседневной жизни, административных процессах и социальном взаимодействии.

Лексема *цаг* используется для обозначения конкретного времени суток, подчеркивая точность момента. Например: *Өглөөний зургаан цаг болж байна* («Сейчас шесть часов утра»). Данная лексема также используется для обозначения времени как единицы измерения продолжительности (длительности). Например: *Хурал хоёр цаг үргэлжилнэ* («Собрание будет длиться два часа»).

Таким образом, лексема *цаг* демонстрирует ключевую роль в структурировании времени как точной и измеримой категории в монгольском языке. Её использование охватывает как указание конкретного времени суток, так и выражение продолжительности процессов, что подчеркивает её универсальность и функциональную значимость. Благодаря этому *цаг* становится неотъемлемой частью повседневной коммуникации, планирования и социального взаимодействия, отражая культурные и когнитивные особенности восприятия времени в монгольском обществе.

3. **Часы (устройство).** Лексема *цаг* в значении устройства для измерения времени играет важную роль в передаче концепции времени как измеримой и управляемой категории. Использование лексемы *цаг* в значении устройства для измерения времени подчеркивает синтез традиционного и современного подходов к организации времени в монгольской культуре. Выражения *хань цаг* (настенные часы) или *буугйн цаг* (наручные часы) иллюстрируют важность точности и управления временем в социальной, культурной и профессиональной сферах.

После детального анализа лексемы *цаг*, которая акцентирует внимание на измеримых и конкретных аспектах времени, логично перейти к рассмотрению лексемы *үе*. Если *цаг* отражает время как фиксированную и количественно

определённую категорию, то *үе* представляет более абстрактные и философские аспекты, связанные с историческими периодами, поколениями и этапами жизни. Рассмотрение этой лексемы позволит раскрыть её роль в выражении временных концептов, которые тесно связаны с культурными, социальными и философскими представлениями монголов о времени.

Лексема *үе* включает в себя значения:

1. **Поклоение.** В этом значении лексема обозначает временной отрезок, соответствующий жизненному циклу одной группы людей, рожденных в определённый период. Например: *Миний үеийнхэн шинэ технологийг хурдан эзэмшиж байна* («Моё поколение быстро осваивает новые технологии»). Это значение подчеркивает обычно социальные, культурные и технологические характеристики, присущие конкретным группам людей, живущим в одно и то же время.

2. **Время, век, период, эпоха.** В этом контексте *үе* часто используется для обозначения исторических или культурных периодов. Например: *Монголын түүхийн алтан үе бол XIII зуун* (Золотой век монгольской истории – XIII век). Это значение отражает восприятие времени как цепи сменяющих друг друга эпох с уникальными характеристиками, ценностями и событиями.

3. **Момент, полоса, час.** Лексема *үе* также используется для обозначения кратковременных интервалов, важных в конкретной ситуации. Например: *Хүнд үеийг даван туулах хэрэгтэй* («Нужно преодолеть трудный период»). Здесь акцентируется внимание на эмоциональных и философских аспектах времени, связанных с преодолением трудностей или осознанием значимых событий.

4. **Этап, фаза.** Это значение подчеркивает последовательность развития событий или процессов. Например: *Амьдралын үе бүр өөрийн гэсэн сургаамтай байдаг* («Каждый этап жизни несёт свои уроки»). Данное значение позволяет описывать цикличность и последовательность явлений, подчеркивая их взаимосвязь.

Таким образом, из приведённых значений видно, что лексемы *цаг* и *үе* пересекаются в таких значениях, как «время», «период» и «час». Однако это пересечение не ограничивается лишь формальным сходством, а указывает на их глубокую взаимосвязь в структурировании и передаче временных категорий.

Лексема *цаг*, фокусируясь на измеримых и точных аспектах, подчеркивает временные рамки как фиксированные точки или интервалы, которые могут быть определены и зафиксированы. Это значение особенно важно в контексте административной, социальной и повседневной коммуникации, где точность времени играет ключевую роль. В отличие от линейного восприятия времени, характерного для лексемы *цаг*, *үе* отражает временные интервалы как этапы или циклы, которые несут не только хронологическое, но и качественное наполнение. Например, время в контексте *үе* может быть описано как период роста, изменения или преемственности, что подчеркивает важность исторических и культурных связей.

Учитывая всё изложенное выше, можно сделать вывод, что восприятие времени в монгольской культуре основывается на двух взаимодополняющих философских концепциях: линейности и цикличности. Эти подходы к осмыслению времени не только отражены в языке, но и формируют уникальное мировоззрение монголов, в котором время воспринимается одновременно как измеримая категория и как вечный цикл. Анализ лексем *цаг* и *үе* позволяет углубить понимание этих философских аспектов.

Анализ выражений с лексемой *цаг* показывает, что философские концепции времени в монгольском языке отражают его восприятие как ресурса, подчинённого различным аспектам человеческой жизни. Каждое выражение, связанное с лексемой *цаг*, подчеркивает один из ключевых аспектов времени:

1. **Течение и необратимость времени** – время воспринимается как непрерывный поток, который невозможно остановить или изменить. Этот аспект акцентирует внимание на мимолетности жизни и конечности возможностей. Например: *Цаг хурдан өнгөрч байна* («Время быстро проходит»).

2. **Рациональность использования времени** – выражения, связанные с упущенными возможностями, подчеркивают значимость времени как ресурса, требующего внимательного управления и ответственности за сделанный выбор. Например: *Цагаа дэмий үрж болохгүй* («Нельзя тратить время впустую»).

3. **Точность и фиксация** – время фиксируется как конкретная величина, определяющая моменты для действий и решений. Например: *Өнөөдөр өглөөний 9 цагт уулзалт эхэлнэ* («Сегодня встреча начнётся в 9 утра»).

Таким образом, *цаг* символизирует линейный и измеримый аспект времени, который находит отражение в языке и культуре монголов. Это подчеркивает его значимость не только как практической категории для организации повседневной жизни, но и как символа философского осмысления времени, основанного на его рациональном и точном использовании.

В противоположность линейности, лексема *үе* акцентирует внимание на цикличности и преемственности времени. Восприятие времени как повторяющегося процесса подчеркивает связь между прошлым, настоящим и будущим, что особенно важно для сохранения культурных традиций и исторической памяти. Ключевые аспекты времени, связанные с этой лексемой:

1. **Цикличность времени** – время воспринимается как повторяющийся процесс, где одно событие сменяет другое, создавая последовательность повторяющихся явлений. Например: *Үе үе бороо ордог* («Время от времени идёт дождь»). Данное выражение акцентирует внимание на повторяемости природных явлений или событий в жизни человека.

2. **Преемственность времени** – время рассматривается как связующее звено между поколениями, подчёркивая передачу ценностей, традиций и опыта. Например: *Үеэс үед уламжлал дамждаг* («Традиции передаются из поколения в поколение»). Это выражение иллюстрирует культурную и историческую связь между разными поколениями, акцентируя важность сохранения наследия.

3. **Этапность времени** – время описывается как определённые фазы или периоды, через которые проходят люди или события. Например: *Амьдралын үе бүр өөрийн сургамжтай байдаг* («Каждый этап жизни несёт свои уроки»). Данное выражение подчёркивает философскую концепцию времени как совокупности этапов, каждый из которых имеет своё значение и уроки.

Таким образом, лексема **үе** акцентирует внимание на качественных характеристиках времени, подчёркивая его цикличность, преемственность и этапность. В отличие от измеримого и линейного аспекта времени, характерного для лексем **цаг**, лексема **үе** глубже раскрывает философские и культурные аспекты восприятия времени. Это создаёт многослойную концепцию, в которой время не только движется вперёд, но и отражает повторяемость, связь поколений и значение отдельных жизненных этапов.

Стоит отметить, что данные две лексемы могут употребляться вместе, образуя парное слово (хоршоо үг) **цаг үе**, которое означает «пора; период, время». Это словосочетание отражает взаимодействие линейного и циклического восприятия времени в монгольской культуре. Такое сочетание создаёт многослойное представление о времени, где линейность и конкретность переплетаются с философской глубиной и цикличностью.

1. Динамичность времени: лексема **цаг үе**, являясь объединением этих двух ключевых концептов, отражает не только конкретный временной интервал, но и процесс изменения эпохи, её влияние на общество и культуру. Например: *Цаг үеийн хөгжилд нийцсэн боловсрол шаардлагатай* («Необходимо образование, соответствующее развитию времени»). В таком контексте лексема показывает динамику времени и необходимость постоянного обновления социальных институтов.

2. Социальная и культурная значимость: через **цаг үе** передаются социальные, политические и культурные особенности времени, фиксируя исторические события и тенденции. Например: *Цаг үеийн уран зохиол нийгмийн амьдралыг тод томруунаар харуулдаг* («Литература эпохи ярко отражает общественную жизнь»). В данном контексте лексема **цаг үе** акцентирует внимание на том, что культурные явления, включая литературу, неотделимы от своего времени. Она фиксирует особенности эпохи и служит мостом между временем и культурными традициями.

3. Приспособление к изменениям: использование этой лексемы подчёркивает необходимость адаптации к требованиям времени, отражая гибкость общества в условиях перемен. Например: *Цаг үеийн шаардлагаар шинэ технологийг нэвтрүүлэх шаардлагатай* («В соответствии с требованиями времени необходимо внедрять новые технологии»). В данном контексте **цаг үеийн шаардлага** подчёркивает давление времени и необходимость адаптации к меняющимся условиям. Лексема выступает в роли индикатора актуальных трендов и изменений, требующих быстрого реагирования. Это значение показывает, что эпоха или период диктует свои условия, влияя на повседневную жизнь и стратегические решения.

4. Символ эпохи: лексема служит инструментом описания временной ситуации и её влияния на различные аспекты жизни, будь то культура, политика или общественная структура. Например: *XIII зуун жил Монголын түүхийн алтан цаг үе байсан* («XIII век был золотой эпохой в истории Монголии») или *Цаг үе өөрчлөгдөж, нийгмийн үнэт зүйлс ч өөрчлөгдсөн* («Времена изменились, и общественные ценности изменились»). В первом примере лексема **цаг үе** используется для обозначения исторически значимого периода, связанного с расцветом монгольской империи, что подчёркивает её функцию как символа эпохи, включающей в себя политические достижения и культурное наследие. Во втором примере лексема демонстрирует её связь с изменением временной ситуации и влиянием этих изменений на общественные и ценностные ориентации.

Анализ лексем **цаг** и **үе** в монгольском языке демонстрирует их ключевую роль в структурировании временных категорий, отражающих как количественные, так и качественные аспекты времени. Указанные лексемы представляют собой взаимодополняющие элементы, которые формируют уникальное восприятие времени в монгольской культуре. На основе их семантики и использования можно выделить несколько категорий времени, каждая из которых имеет свою специфику:

1. Измеримое время. Категория измеримого времени акцентирует внимание на линейности и точности времени как ресурса. Лексема **цаг** играет центральную роль в выражении этих характеристик.

2. Качественное время. Качественное время описывает временные периоды как этапы или циклы, насыщенные культурным и историческим смыслом, что особенно ярко проявляется в контексте многовекового уклада жизни монголов. Лексема **үе** раскрывает абстрактные и философские аспекты времени, подчёркивая взаимосвязь временных интервалов с качественными изменениями в жизни общества и индивида. В кочевом образе жизни монголов время воспринимается не только как линейное течение, но и как цикл, связанный с природными явлениями, сезонными перемещениями и сохранением традиций, что делает качественное время неотъемлемой частью их мировоззрения.

3. Социально-культурное время. Категория социально-культурного времени включает в себя роль времени как индикатора общественных изменений и культурных ценностей. Лексема **цаг үе** фиксирует особенности каждой эпохи, отражая её социальные, политические и культурные черты.

4. Философское осмысление времени. Философские концепции времени в монгольской культуре отражают уникальное сочетание линейного и циклического восприятия, что обусловлено историческими, природными и культурными особенностями жизни монголов. Временные категории представлены как универсальные явления, которые не только структурируют ритм жизни, но и определяют социальные, духовные и культурные аспекты существования.

Лексема **цаг** акцентирует внимание на быстротечности времени, которое воспринимается как необратимый поток. Это подчёркивает эфемерность человеческого бытия, необходимость осмысленного использования времени и принятия ответственности за свои действия. Такое восприятие времени отражает его роль в организационных и социальных процессах, где линейность служит основой для планирования и управления.

С другой стороны, лексема **үе** акцентирует внимание на цикличности времени, демонстрируя его повторяемость и взаимосвязь. Эта концепция подчёркивает стабильность природных циклов, преемственность традиций и укладов жизни. Восприятие времени как череды взаимосвязанных этапов не только объясняет стабильность культурных ценностей, но и создаёт основу для их передачи из поколения в поколение. Это связано с философским осмыслением времени как элемента, обеспечивающего гармонию между неизбежностью изменений и сохранением культурного наследия.

Философский аспект времени в монгольской культуре подчёркивает его значимость как связующего элемента между прошлым, настоящим и будущим. Временные категории не только фиксируют моменты, но и описывают их качественное наполнение. Лексема **цаг** символизирует измеримость времени, в то время как лексема **үе** углубляет это восприятие, подчёркивая культурно-философскую интерпретацию времени как цикла и преемственности.

Таким образом, философские аспекты времени в монгольской культуре объединяют линейность и цикличность, рациональность и эмоциональность, практическое и духовное. Это сочетание делает время не просто инструментом измерения, но и основополагающим элементом мировоззрения монголов, отражающим их уникальную связь с природой, историей и культурой.

Проведённый анализ позволяет сделать вывод, что исследование, проведённое в рамках данной статьи, позволило углубить понимание лексем **цаг** и **үе** как ключевых единиц монгольской временной лексики:

1) лексема **цаг** отражает линейность и измеримость времени, её значение связано с точным фиксированием моментов и процессов;

2) лексема **үе** подчёркивает цикличность и преемственность времени, акцентируя внимание на его качественных характеристиках, связанных с культурным и историческим наследием;

3) объединение этих двух лексем в парное слово **цаг үе** создаёт многослойную концепцию времени, отражающую его социальные, культурные и философские аспекты;

4) монгольское восприятие времени объединяет линейность и цикличность, что находит выражение как в языке, так и в мировоззрении, связях с природой, историей и культурой.

Дальнейшее исследование темы может быть сосредоточено на анализе парных слов, связанных с лексемами **цаг** и **үе**, для выявления более сложных когнитивных моделей времени. Перспективным направлением также является изучение лексических маркеров времени в широком контексте, включая их роль в структурировании временных категорий в разных языках и культурах. Анализ таких маркеров позволит выявить универсальные и специфические черты восприятия времени в языковой картине мира различных народов. Кроме того, можно исследовать отражение временных категорий в современной литературе, медиа и фольклоре, что позволит уточнить их развитие и адаптацию в условиях современной глобализации, а также понять, как они трансформируются под влиянием технологических и культурных изменений.

Библиографический список

1. Даяндорж А. Отношение к времени как выражение целостности мировосприятия: концепт «день» в русском и монгольском языке (на материале письменных памятников). *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2008, № 80: 65–71.
2. Даяндорж А. *Изменная темпоральность в картине мира русского и монгольского языков (на материале памятников письменности и народных календарей)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2008.
3. Туяа Г. *Семантическое выражение времени как национально-культурный компонент в монгольском языке (на материале художественных произведений)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2004.
4. Цыбенова О.А. Категория времени современного монгольского языка. *Русский лингвистический бюллетень*. 2023, № 6 (42): DOI 10.18454/RULB.2023.42.41.

5. Шмидт Я.И. *Грамматика монгольского языка*: Перевод с немецкого. Санкт-Петербург: типография Императорской академии наук, 1832.
6. Ковалевский О.М. *Краткая грамматика монгольского книжного языка, составленная Осипом Ковалевским, адъюнкт-профессором монгольского языка при Казанском университете*. Казань: Университетская типография, 1835.
7. Бобровников А.А. *Грамматика монгольско-калмыцкого языка*. Казань: Университетская типография, 1849.
8. Санжеев Г.Д. *Сравнительная грамматика монгольских языков*. Глазго. Москва, 1962.
9. Швернина З.В. Аналитические глагольные формы в современном монгольском языке. *Филология и история монгольских народов*. Москва, 1958: 82–100.
10. Лувсанвандан Ш. *Монгол хэлний зүйн сурах бичиг*. Улаанбаатар, 1956.
11. Мишиг Л. *Орчин цагийн монгол бичгийн хэлний дадлага хэл зүй*. Улаанбаатар, 1978.
12. Григорян А.С. *Категория определенности/неопределенности в монгольских языках*: Диссертация ... кандидата филологических наук. Улан-Удэ, 2001.
13. Тот Ж. Обстоятельственные обороты в монгольском языке. *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*. 2015; Т. 11, № 3: 471–500.
14. Цыбенкова О.А. Грамматические средства выражения глагольного времени в современном монгольском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2022, № 3 (94): 307–310.
15. Жуковская Н.Л. *Кочевники Монголии: Культура. Традиции. Символика*. Москва: Восточная литература, 2002: 13–85.

References

1. Dayandorzh A. Otnoshenie k vremeni kak vyrazhenie celostnosti mirovospriyatiya: koncept "den'" v russkom i mongol'skom yazyke (na materiale pis'mennykh pamyatnikov). *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2008, № 80: 65–71.
2. Dayandorzh A. Imennaya temporal'nost' v kartine mira russkogo i mongol'skogo yazykov (na materiale pamyatnikov pis'mennosti i narodnykh kalendarej). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kazan', 2008.
3. Tuyaa G. Semanticheskoe vyrazhenie vremeni kak nacional'no-kul'turnyj komponent v mongol'skom yazyke (na materiale hudozhestvennykh proizvedenij). Avtoreferat dissertatsii ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2004.
4. Cybenova O.A. Kategoriya vremeni sovremennogo mongol'skogo yazyka. *Russkij lingvisticheskij byulleten'*. 2023, № 6 (42): DOI 10.18454/RULB.2023.42.41.
5. Shmidt Ya.I. *Grammatika mongol'skogo yazyka*: Perevod s nemeckogo. Sankt-Peterburg: tipografiya Imperatorskoj akademii nauk, 1832.
6. Kovalevskij O.M. *Kratkaya grammatika mongol'skogo knizhnogo yazyka, sostavlennaya Osipom Kovalevskim, ad'yunkt-professorom mongol'skogo yazyka pri Kazanskom universitete*. Kazan': Universitetskaya tipografiya, 1835.
7. Bobrovnikov A.A. *Grammatika mongol'sko-kalmyckogo yazyka*. Kazan': Universitetskaya tipografiya, 1849.
8. Sanzheev G.D. *Sravnitel'naya grammatika mongol'skikh yazykov*. Glagol. Moskva, 1962.
9. Shevermina Z.V. Analiticheskie glagol'nye formy v sovremennom mongol'skom yazyke. *Filologiya i istoriya mongol'skikh narodov*. Moskva, 1958: 82–100.
10. Luvsanvandan Sh. *Mongol h'elnij zjyn surah bichig*. Ulaanbatar, 1956.
11. Mishig L. *Orchin cagijn mongol bichgijn h'elnij dadlaga h'el zjy*. Ulaanbatar, 1978.
12. Grigoryan A.S. *Kategoriya opredelennosti/neopredelennosti v mongol'skikh yazykah*: Dissertatsiya ... kandidata filologicheskikh nauk. Ulan-Ud'e, 2001.
13. Tot Zh. Obstoitel'stvennyye oboroty v mongol'skom yazyke. *Acta Linguistica Petropolitana. Trudy instituta lingvisticheskikh issledovanij*. 2015; Т. 11, № 3: 471–500.
14. Cybenova O.A. Grammaticheskie sredstva vyrazheniya glagol'nogo vremeni v sovremennom mongol'skom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022, № 3 (94): 307–310.
15. Zhukovskaya N.L. *Kochevniki Mongolii: Kul'tura. Tradicii. Simvolika*. Moskva: Vostochnaya literatura, 2002: 13–85.

Статья поступила в редакцию 16.01.25

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-558-561

Zhang Chunlin, doctoral postgraduate, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 1252511947@qq.com

SPATIAL NARRATIVE IN YE. G. VODOLAZKIN'S NOVELLA "CLOSE FRIENDS". The article uses the theory of spatial narrative to analyze the spatial narrative strategies of Vodolazkin's novella "Close Friends", focusing on the typical spatial imagery in the novella, the phenomenon of spatial repetition, and the movement of the protagonists in space. The most important place in "Close Friends" is the Northern Cemetery, which is the place of childhood memory for the three protagonists and a sacred space of extraordinary significance to them. It is also the cultural memory space in Thomas Mann's novella "Death in Venice", so the two texts constitute an intertextual relationship. The novella takes the space of the cemetery as the core, and unfolds a circular narrative through the repetition of space and details, reflecting the theme of the flow of fate and the cycle of death. Facing the cycle of death, the protagonist keeps moving in the geographic space. While remembering his close friends and keeping his vow, he also reflects on war and history, and realizes the reshaping of his personality. The article concludes that space has played a role in promoting the narrative plot, highlighting the narrative theme, and forming the narrative structure in Vodolazkin's novella "Close Friends", and is the key element that constitutes the novella as a whole.

Key words: "Close Friends", Ye. G. Vodolazkin, spatial narrative, reproduction of space, movement in space

Чжан Чунлинь, докторант, Хэйлунцзянский университет, г. Харбин, E-mail: 1252511947@qq.com

ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ НАРРАТИВ В ПОВЕСТИ Е.Г. ВОДОЛАЗКИНА «БЛИЗКИЕ ДРУЗЬЯ»

Статья посвящена анализу пространственной нарративной стратегии повести Водолазкина «Бликие друзья», сосредоточившись на типичных пространственных образах, феномене пространственного повтора и перемещении главных героев в пространстве. Важнейшим топосом в повести «Бликие друзья» является Северное кладбище, которое для трех главных героев является местом и предметом воспоминаний детства, сакральным пространством, имеющим для них исключительное значение, а также пространством культурной памяти в повести Томаса Манна «Смерть в Венеции», благодаря чему эти два текста вступают в интертекстуальную связь. С пространством кладбища в качестве ядра повесть разворачивает круговое повествование через повторение пространства и деталей, воплощая тему потока судьбы и круговорота смерти. И перед лицом круговорота смерти главный герой постоянно перемещается в географическом пространстве, осмысливая войну и историю, помня своих близких друзей и сдерживая клятву, добиваясь перестройки своей личности. В статье делается вывод о том, что пространство в повести Водолазкина «Бликие друзья» играет важную роль в развитии сюжета, выделении темы повествования, формировании структуры повествования и является одним из ключевых элементов, составляющих повесть в целом.

Ключевые слова: «Бликие друзья», Е.Г. Водолазкин, пространственный нарратив, повторная демонстрация пространства, перемещение в пространстве

Евгений Водолазкин – российский писатель, который начал привлекать внимание мировой литературы в последнее десятилетие, а его антивоенная повесть «Бликие друзья» была написана вскоре после выхода романа «Лавр». В тематическом плане повесть «Бликие друзья» в основном повторяет и продолжает прием «Лавра»: сюжет разворачивается на кладбище, по мере развития сюжета главные герои умирают один за другим, а когда последний из них уходит из жизни, их потомок в благодарность за проявленную доброту берет на себя инициативу по уходу за кладбищем. Кладбище – центральное пространство повести «Бликие друзья», вокруг которого часто вращается сюжет повести. Пространство кладбища, возникающее в начале и в конце, отражает круговое повествование, а пространственное перемещение

главных героев с гробами, совершенное дважды, раскрывают в повести темы дружбы, любви и смерти.

С точки зрения пространственно-временного измерения проза – это, прежде всего, вид временного существования, поскольку повествование строится в определенном хронологическом порядке и следует определенной специфической временной логике, которая проявляется не как жесткость и пустота физического времени, а скорее, как новая концепция времени и новая форма временного выражения, созданная субъектом писателя. Будь то «классическая нарратология» или «постклассическая нарратология», все они фокусируются на измерении времени, но намеренно или ненамеренно пренебрегают изучением измерения пространства. Но проза – это тоже своего рода пространственное су-

ществование, поэтому ее повествование также должно следовать определенной пространственной логике. На самом деле все мы интуитивно чувствуем, что в прозе присутствует пространственное измерение, и эта пространственность кажется более конкретной и ощутимой, чем темпоральность. Эта пространственность, конечно, связана с желанием некоторых современных беллетристов попытаться «преодолеть время», но рациональные писатели, похоже, предпочитают использовать пространство в качестве повествовательного приема. Пространство стало важным элементом в современной прозе, и именно благодаря творческому использованию пространства она приобретает характер пространственного повествования. Многие современные беллетристы не только рассматривают пространство как место действия, важное для раскрытия повествования, но и используют пространство для выражения времени, а пространство – для организации структуры прозы и даже используют его для продвижения всего процесса повествования. У модернистских или постмодернистских беллетристов «пространство» стало техникой или приемом, который используется сознательно. Разумеется, как невозможно реализовать в прозе «чистую темпоральность», так невозможно реализовать в ней и некую «чистую пространственность». Однако, несмотря на невозможность реализации идеи «чистой пространственности», творческое использование пространства в повествовании прозы, придающее прозе определенную новаторскую и уникальную пространственную повествовательную особенность, открывает неограниченные возможности для развития прозы [1, с. 130–131].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что пространственные образы, пространственный повтор и перемещение главного героя по географическому пространству в прозе Водолазкина являются типичными и играют ключевую роль в развитии повествовательного процесса, формировании личностей персонажей, отражении творческих концепций и раскрытии основной идеи. Исследование пространственного нарратива в повести «Ближние друзья» помогает понять пространственные конструктивные особенности повести и повествовательную стратегию с использованием пространства в качестве подсказки.

Цель исследования заключается в анализе техники пространственного нарратива в повести Водолазкина «Ближние друзья». Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- 1) выявить типичное пространство в повести – Северное кладбище как место воспоминаний о детстве и сакральное пространство, исследовать интертекстуальную связь между повестью и «Смертью в Венеции» Томаса Манна;
- 2) интерпретировать феномен пространственного повтора в повести и то, как он раскрывает тему смерти и особенности кольцевого повествования повести;
- 3) проанализировать перемещение главного героя в географическом пространстве и роль этого перемещения в развитии сюжета и выражении творческой установки писателя.

Новизна статьи заключается в исследовании функции пространства в повествовании повести Водолазкина «Ближние друзья». Особое внимание уделяется типичности пространственной образности, роли пространственного повтора и символического пространственного перемещения.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что использование теории пространственного нарратива при анализе прозы Водолазкина отвечает современной тенденции пространственного поворота в литературоведении. Практическая значимость исследования заключается в том, что выводы статьи вносят вклад в изучение пространственного нарратива в других произведениях Водолазкина и могут быть распространены на изучение пространственного нарратива в произведениях других писателей.

Важные воспоминания в нашей жизни всегда связаны с определенными пространствами (местами), и эти места особой важности легко становятся носителями наших воспоминаний. Эти «места» в некотором смысле являются «сакральными пространствами», имеющими религиозный характер и отличающимися по смыслу и значению от других пространств в жизни людей. «Сакральное пространство» – очень важное понятие, выдвинутое американским ученым Мирчей Илиадам в рамках обсуждения религиозной мысли. По мнению Илиады, для неверующих пространство означает однородность и обширность, но для верующих определенное пространство наделяется «сакральной» характеристикой в силу своих особых свойств. Не только верующие ощущают «сакральное пространство», но и обычные люди «освящают» значимые для них пространства в своей светской жизни, придавая им особую ценность. В этих «освященных» пространствах мы часто можем найти тень «родного города» нашего детства. Причина, по которой «родной город» легко «освящается», заключается в том, что он зачастую несет в себе наши первые воспоминания, является пространством реальности и фантазии в нашем детстве, а также «источком» всего в нашей когнитивной схеме и системе знаний [1, с. 344–345].

В повести «Ближние друзья» родители главных героев Ральфа, Ханса и Эрнестины познакомились на Северном кладбище в Мюнхене. Три семьи обычно встречались за пределами кладбища, и трое детей стали близкими друзьями. Северное кладбище хранит детские воспоминания трех детей и пробуждает в них осознание смерти. Их первый разговор – о смерти. Первым о смерти упомянул Ханс: «Вы можете себе представить, что когда-нибудь на Северном кладбище будем лежать и мы?» [2, с. 348]. Ральф ответил: «Нет» [2, с. 348], как будто «не верил в свою смерть» [2, с. 349]. И хотя Эрнестина непринужденно ответила на вопрос Ханса, ее слова, похоже, не дали ответ на вопрос, и она предложила всем

соблюдать клятву общей смерти. Этот разговор о смерти закладывает основу для последующего сюжета повести: Ханс, который первым осознал смерть, умер первым; Ральф, который не задумывался о смерти, проживет дольше всех; а твердый ответ Эрнестины отражает ее «управление» Хансом и Ральфом; кажется, что сама смерть ее не волнует, а все, чего она хочет, – это чтобы все трое были вместе, живые или мертвые.

Одно из самых важных совместных пережитых Ральфа, Ханса и Эрнестины произошло на Северном кладбище в двенадцатый день рождения Эрнестины, 10 июля 1932 года – одна из немногих точных дат в тексте повести, свидетельствующая о решающем значении этого события в жизни троих. Трое детей вышли из-за стола после обеда, чтобы поиграть в мяч. А в кустах Эрнестина разделась и попросила двух мальчиков тоже разделться. И, в конце концов, все трое оказались голыми и откровенными. Инициатором выступает Эрнестина, играя роль искусительницы. В этом эпизоде очевидна отсылка к библейскому контексту – к образу Евы [3, с. 65]. Этот эпизод знаменует начало вхождения трех детей в мир взрослых, представляет собой первое познание о сексе для трех несведущих детей и символизирует тонкие треугольные отношения между ними, которые остаются на всю жизнь. Примечательно, что кусты на ухоженном кладбище – сниженный образ пространства инициации, чащи леса. Эрнестина ведет себя так, как будто уже прошла обряд посвящения (инициации) и совершенно не стыдится своей наготы [там же, с. 65]. Однако для Ральфа и Ханса этот обряд инициации остался незавершенным, так как они не перешли границу между детьми и взрослыми. Ральф нарисовал картину, где они втроем были голыми в кустах, и с тех пор все детали того момента снова и снова всплывают в памяти Ральфа, а кусты становятся для него непреодолимой преградой. На полях сражений в России вообразимые прогулки по кладбищу и кусты вызывают сильную эмоциональную реакцию у Ральфа и Ханса.

После того как Ханс сделал предложение Эрнестине в «Аумаистере», Эрнестина предложила шокирующее решение жить втроем, желая оторваться от мирских взглядов и реализовать *l'amour de trois* [2, с. 354], а Ханс повторил клятву *La mort de trois* [2, с. 355]. Через два месяца Эрнестина вышла замуж за Ханса, и с тех пор Ральф так остро и сильно чувствовал свою любовь к Эрнестине, но никогда не открывал ей своих сокровенных чувств из-за убежденности в том, что они втроем будут жить и умирать вместе. Слова Эрнестины *l'amour de trois* напоминают библейскую историю об Иакове и его двух женах – Лии и Рахили, а также любовные отношения между Таней и братьями Гольдбергами в романе Л. Улицкой «Казус Кукоцкого». В романе они трое живут вместе, и Таня легко решает совокупляться с одним из двух братьев.

Считается, что некоторые особые места вызывают в памяти историю сообщества и связывают нас с его прошлым. Самые ранние и наиболее важные основные памятные места – это те, где захоронены останки умерших предков или героев-основателей. Эти места или реликвии считаются священными. На Северном кладбище в Мюнхене похоронены близкие друзья родителей Ральфа, Ханса и Эрнестины. Оно хранит первые воспоминания Ральфа, Ханса и Эрнестины о детстве и имеет для них необыкновенное, ни с чем несравнимое значение. А осознание о сексуальности, глубокие размышления о *l'amour de trois* и *La mort de trois* и клятва жить и умереть вместе наделили Северное кладбище сакральностью, которая сделала его «святым местом» в сердцах троих.

Повесть открывается словами отца Эрнестины: «За соседним столиком сидит писатель Томас Манн, <...> Его рассказ «Смерть в Венеции» начинается рядом с нашим Северным кладбищем» [2, с. 347–348]. В творчестве Томаса Манна «Смерть в Венеции» главного героя Ашенбаха начинается со встречи со странным человеком на Северном кладбище. Для Томаса Манна Северное кладбище – это историко-культурный памятник, имеющий символическое значение преодоления забывания и сохранения культурной памяти. Трудно сказать, что повесть Водолазкина «Ближние друзья» не находится под влиянием Томаса Манна. Как и Ашенбах, главный герой Томаса Манна Ральф становится жертвой страстного влечения: он теряет контроль над собой, следует за объектом своего вожделения и живет только страстью. Все остальное теряет смысл и ценность, и даже угроза смерти не может его остановить.

Повесть «Ближние друзья» начинается Северным кладбищем Мюнхена, где познакомились родители троих детей и покоятся их близкие друзья, и заканчивается Северным кладбищем, где за могилами Ральфа, Эрнестины и Ханса ухаживает Брунхильда. В этом же месте завершится сюжет повести, и фабула окажется закольцованной [4, с. 8]. Воспроизведение кладбищенского пространства составляет основу кругового повествования повести. Круговое повествование также проявляется в романе Водолазкина «Лавр». Роман начинается с рождения главного героя Арсения в деревне Рукино под Кирилловым монастырем и заканчивается погребением Лавра в деревне Рукино. Лавр стал почитаемым святым, смерть означала восстание из могилы и воскрешение, а жизнь обрела вечность. Рождение и смерть происходят в одном и том же пространстве, и сюжет о течение судьбы делает повторяющееся пространство «сакральным».

Кладбище увековечивает память живых об умерших, так что жизнь и смерть здесь сосуществуют. Память становится более устойчивой и прочной только тогда, когда она закреплена пространством, а пространство наполнено жизненной силой благодаря проникновению времени. Эта жизненная сила придает жизни «непрерывность» и ценность. Писатели особенно чувствительны к связи между пространством, прошлым и памятью, и чтобы воскресить прошлое, они всегда

намеренно или ненамеренно отправляются в обратный путь, в свой «родной город» [1, с. 346–348]. В повести «Близкие друзья», когда Ханс присоединился к роту Ральфа, Эрнестина написала письмо о ситуации родного города Мюнхена, и Ральф, и Ханс вспоминали потерянное детство, все, что было в их родном городе, «выйдя на Северном кладбище, углублялись в Английский сад» [2, с. 366] в воображении. Северное кладбище – это место памяти детства трех близких друзей, проекция их мозга на родной город, а для Ральфа и Ханса, которые находятся на фронте войны, Северное кладбище в родном городе становится духовным утешением и утопическим пространством.

В начале повести три семьи вместе отправляются на Северное кладбище, чтобы навестить могилы и вырвать сорняки у основания могил, а Ральф «подкрашивал металлические части памятников» [2, с. 348]. Трава на кладбище приобретает атрибут жизни и является другой формой продолжения жизни усопшего после смерти. Подметание могил усопших – это попытка увековечить память об ушедших и в то же время воспринять их смерть как угасание тела, а кладбище – как вечное пространство, в котором они продолжают земную жизнь, в определенной степени снимает границу между жизнью и смертью. Кладбище становится местом воссоединения живых с мертвыми, а смерть преодолевается, когда грань между жизнью и смертью перестает быть четко очерченной. И в конце повести Ральф, Эрнестина и Брунехильда вместе отправляются навестить Ханса на Северное кладбище; Брунехильда пропалывает могилу Ханса и могилы родственников трех близких друзей, а Ральф, как и прежде, «подкрашивал металлические части надгробий» [2, с. 389]. После смерти Эрнестины и Ральфа, похороненных на Северном кладбище, Брунехильда также регулярно навещает их могилы. Близкие друзья остаются вместе навсегда на кладбище Мюнхена, и история их жизни и смерти хранится в памяти Брунехильды, которая так же, как Ханс, Ральф и Эрнестина, на эмоционально-чувственном уровне верит в продолжение жизни после смерти [4, с. 9]. Постоянные повторы пространства кладбища символизируют воссоединение здесь трех близких друзей, обретение ими места возвращения в эту эпоху, в пространство, где они одновременно существовали в детстве. Повторение таких деталей, как удаление сорняков и покраска надгробий во время посещения могил, отражает идею писателя о том, что «все циклично», и подчеркивает важность пространства кладбища и поведения уборки могил в повести. Повторение в повести кажется возвращением к исходной точке, но на самом деле это движение по восходящей спирали. Цикл смерти, в котором два поколения близких друзей уходят из жизни один за другим и хоронятся на Северном кладбище, усиливает святость кладбища как «святого места» и символизирует постоянную сублимацию понимания и осознания о смерти среди поколений близких друзей, а также непрерывность и бессмертие их дружбы.

Все исторические события обязательно происходят в определенных пространствах. Поэтому те пространства или места, которые несут в себе всевозможные исторические события, коллективную память и национальную идентичность, становятся особыми ландшафтами и местами истории. Жизнь может закончиться, события могут завершиться, время может пройти, но пока место, где происходит история, остается, пока остается пространство, где хранятся воспоминания, мы сможем вызывать яркое ощущение прошлого [1, с. 384]. Историческое пространство текста, конструируемое в повести «Близкие друзья», – Вторая мировая война. Повесть конструирует советско-германское поле сражений Второй мировой войны с точки зрения офицера Ральфа, и, воссоздавая время и место действия, текст входит в конкретный исторический контекст. А вместе с тем и читатели преодолевают ограничение времени и пространства и переносятся в конкретное пространство войны, ощущая подневольность маргинальных персонажей и жестокость смерти в условиях войны [5, с. 78].

Военное пространство русского фронта представляет читателю сцены советско-германской войны, и это военное пространство содержит в себе ненависть захваченных к захватчикам, становясь пространством ненависти, которое постоянно окружает Ральфа и Ханса, постоянно мучает их и наносит им неизгладимые травмы. Единственный способ временно избавиться от этого пространства ненависти – вернуться в родной город своего детства, пусть даже мысленно, представляя, как они там живут и проезжают мимо. Воспоминания и фантазии о родине стали для Ральфа и Ханса противоядием и анестетиком в военном пространстве.

После того как Ханс пожертвовал жизнью в бою, Ральф приложил немало усилий, чтобы раздобыть цинковый гроб, и преодолел тысячи миль, чтобы при-

вести тело Ханса на Северное кладбище Мюнхена. Несмотря на то, что Ханс женился на Эрнестине, разрушив стабильные отношения между троими, Ральф простил поведение Ханса своей любовью и верой и сдержал обещание, данное ими, что они умрут вместе. Если раньше его спасали воспоминания, то теперь он направляет все свои силы на достижение одной цели – вернуть Ханса домой. Убеденность в необходимости вернуть тело Ханса на Северное кладбище Мюнхена коренится не только в детской клятве *La mort de trois*, данной тремя близкими друзьями, но и в любви и облегчении Ральфа, верящего, что пока есть любовь, есть и прощение, и что пока есть стойкая вера, будут и чудеса, которые не даются Богом, а создаются вечной любовью.

В конце повести Водолазкин закладывает сюжет возвращения Ральфа в Россию. Возвращение в Россию – это не попытка Ральфа залечить раны, а акт осмысления и покаяния за войну [5, с. 79]. Подобно паломникам, Эрнестина и Ральф бредут тем самым маршрутом, которым 60 лет назад маршрутировала немецкая армия [3, с. 68]. Но в этот момент Ральф не остается в стороне, напротив, он проходит каждый километр пути в поисках руин войны. Руины – это следы и отпечатки прошлого, и поэтому они часто вызывают мысли о древности и побуждают к историческому повествованию. В старых городах с многовековой историей есть надгробия, руины и старинные здания, которые питают историческое сознание человечества и переносят в прошлое чувства и мысли тех, кто является их свидетелем [1, с. 364]. Поездка Ральфа и Эрнестины в Россию была отчасти личным воспоминанием и памятью о близком друге, а отчасти – выражением вины немцев перед русскими. «Стоит, упершись ладонями в землю. Сквозь пальцы Ральфа прорастает первая трава. По дрожанию плеч видно, что он плачет» [2, с. 402]. Слезы Ральфа доказывают, что он совершает покаяние. Чувства Ральфа к России сложны: он пережил войну, в России оборвалась жизнь двух его самых близких друзей, поэтому Россия – это и поле боя, и вторая родина Ральфа [5, с. 79].

Шестьдесят пять лет назад, когда Ханс погиб на поле боя в России, Ральф вернул гроб Ханса в Мюнхен; шестьдесят пять лет спустя, когда Эрнестина умерла от болезни на русской земле, Ральф вернулся в Мюнхен с гробом Эрнестины. Два переноса гроба и переезда через границу – это верное следование Ральфа клятве умереть вместе, а также своеобразный круговорот судьбы. Ральф дважды теряет своего близкого друга. Сталкиваясь с циклом смерти, он также испытывает страх, но больше того, он привязывается к тому, кого любит, и сожалеет о том, кого потерял. Неслучайно финальный отрывок повести произнесла падчерица Эрнестины Брунехильда: «За год до смерти у Ральфа что-то приключилось с головой, и в его памяти осталась только Эрнестина. Больше он ничего не помнил. <...> Однажды спросил меня: “Скажите, Брунехильда, а с кем вы воевали и главное – зачем?”» [2, с. 409]. Забвение Ральфа выражает сомнение писателя в смысле и цели войны. В одном из интервью Водолазкин рассказал о своей главной идее создания «Близких друзей». По его словам, это произведение «не о прощении, а о понимании. Понимая их, мы лучше понимаем себя. Кажется, что мы находимся в них, а они – в нас. Это как два зеркала, отражающие друг друга. Это помогает нам понять, что мы видим друг в друге в обоих зеркалах». Под «пониманием» писатель имеет в виду беспомощность и боль, которые война причиняет простым людям по обе стороны войны.

Из проведенного анализа можно сделать вывод, что пространство является центральным элементом повести Водолазкина «Близкие друзья». Типичное пространство – Северное кладбище – пронизает всю повесть как пространство воспоминаний о детстве, пространство восприятия смерти и сакральное пространство главных героев, а также пространство культурной памяти благодаря интертекстуальной связи с творчеством Томаса Манна. Повторение и воспроизведение пространства кладбища в повести демонстрируют круговую повествовательную стратегию и раскрывают тему круговорота смерти. Кладбище – это вечное пространство продолжения земной жизни и место воссоединения живых с мертвыми. Перемещение главного героя в географическом пространстве реализует соблюдение клятвы умереть вместе, а также отражает переосмысления о войне, передавая антивоенные мысли писателя. В повести «Близкие друзья» писатель использует пространство кладбища как подсказку для построения сюжета, формирует повествовательную структуру повести через повторную демонстрацию пространства и деталей и выделяет повествовательную тему повести через движение главного героя в географическом пространстве, в связи с чем можно констатировать, что пространство – это движущая сила и организующий инструментарий для повествования повести «Близкие друзья».

Библиографический список

1. Лун Д. *Исследование пространственного нарратива*. Пекин: Книжный магазин Саньляня «Жизнь·Чтение·Новые знания», 2015.
2. Водолазкин Е.Г. *Иди бестрепетно: между литературой и жизнью*. Москва: Издательство АСТ: Редакция Елены Шубиной, 2023.
3. Чернявская Ю.О., Байгулова М.Н. Художественное и идеологическое своеобразие повести Е.Г. Водолазкина «Близкие друзья». *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2020; № 3: 63–69.
4. Александрова Е.С. Феномен «потерянного поколения» как психологическая доминанта повести Е. Водолазкина «Близкие друзья». *Мировая литература глазами современной молодежи. Цифровая эпоха: сборник материалов VIII Международной молодежной научно-практической конференции*. Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022: 8–9.
5. Суй Е., Цю Ю. За молчанием – интерпретация «Близких друзей» с точки зрения неохисторизма и культурной поэтики. *Журнал технологического института Чанчжоу (издание по социальным наукам)*. 2024; Т. 42, № 1: 78–79.

References

1. Lun D. *Issledovanie prostranstvennogo narrativa*. Pekin: Knizhnyj magazin San'lyan' «Zhizn'-Chtenie-Novye znaniya», 2015.
2. Vodolazkin E.G. *Iditi bestrepetno: mezhdu literaturoj i zhizn'yu*. Moskva: Izdatel'stvo AST: Redakcija Eleny Shubinoj, 2023.
3. Chernyavskaya Yu.O., Bajgulova M.N. Hudozhestvennoe i idejno-tematicheskoe svoeobrazie povesti E.G. Vodolazkina «Blizkie druž'ya». *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2020; № 3: 63-69.
4. Aleksandrova E.S. Fenomen «poteryannogo pokoleniya» kak psihologicheskaya dominanta povesti E. Vodolazkina «Blizkie druž'ya». *Mirovaya literatura glazami sovremennoj molodezhi. Cifrovaya 'epoha: sbornik materialov VIII Mezhdunarodnoj molodezhnoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Magnitogorsk: Magnitogorskij gosudarstvennyj tehničeskij universitet im. G.I. Nosova, 2022: 8-9.
5. Syuj E., Cyu Yu. Za molčanijem – interpretacija «Blizkih druž'ej» s točki zreniya neoistorizma i kul'turnoj po'etiki. *Žurnal tehnologičeskogo instituta Chanchzhou (izdanie po social'nym naukam)*. 2024; T. 42, № 1: 78-79.

Статья поступила в редакцию 21.01.25

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-561-563

Aldieva M.Sh., senior lecturer, Department of Foreign Languages, Chechen State Pedagogical University; senior lecturer, Department of Humanities, Natural Sciences and Social Sciences, Kadyrov Moscow State University (Grozny, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru

Sadykova S.Z., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English and Russian Languages, Dagestan State University of National Economy (Makhachkala, Russia), E-mail: nurselin7@mail.ru

SEMANTIC ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH SPEAKING VERBS. The paper provides a semantic analysis of the verbs of speaking in Russian and English. It is noted that the study of relations at the level of the norm of language has shown that discrepancies in the semantic volume of lexical units are often caused by extralinguistic factors. In the languages under consideration, these verbs are widespread due to their wide variety and idiomatic meanings. The interplay of various aspects of human activity is reflected in the verbs of speaking. Lexical ambiguity is particularly difficult to combine with a wide variety of grammatical forms. The Russian phrase is given vividness and concreteness by a variety of different forms and types of verbs, specific endings and prepositions that determine the mode of origin of the action. The verbs of the Russian language are distinguished by a wealth of shades in the transmission of modes of action. Such an abundance of shades is not observed in other languages. The speech of native English speakers is also rich in speaking verbs. It is a picture of a mixture of concreteness and inseparability of semantics. To convey the semantic structure of the Russian verb of speaking, it is very often necessary to use clarifying words in translation, which serve to specify the meaning. The results indicate a significant similarity of the lexical microstructures under consideration, the commonality of their semantics, thematic orientation, and semantic categories. These languages have been characterized by common ties and cultural contacts since ancient times. Both languages were strongly influenced by the same linguistic standards: Latin and Greek. The fact that the thematic orientation of the verbs of speaking is common may be due to this. Coincidences prevail over discrepancies in the verbs spoken in the languages under consideration.

Key words: Russian, English, speaking verbs, semantic analysis, synchronous-comparative method, microsystem, lexico-semantic groups

М.Ш. Алдиева, доц., Чеченский государственный педагогический университет, ЧГУ имени А.А. Кадырова, г. Грозный, E-mail: nurselin7@mail.ru

С.З. Садыкова, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет народного хозяйства, г. Махачкала, E-mail: nurselin7@mail.ru

СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ГОВОРЕНИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

В работе проводится семантический анализ глаголов говорения в русском и английском языках. Отмечается, что исследование соотношений на уровне нормы языка показало, что расхождения в семантическом объеме лексических единиц часто обусловлено экстралингвистическими факторами. В рассматриваемых языках данные глаголы широко распространены ввиду своего большого разнообразия, идиоматичности значений. В глаголах говорения оказывается отраженной взаимосвязь различных аспектов человеческой деятельности. Лексическая многозначность особенно сложно совмещается с большим многообразием грамматических форм. Русской фразе живость и конкретность придают множество разнообразных форм и видов глаголов, видовых окончаний и предлогов, определяющие способ происхождения действия. Глаголы русского языка отличаются богатством оттенков в передаче способов действия. Такого обилия оттенков не наблюдается в других языках. Речь носителей английского языка также богата глаголами говорения. Она представляет собой картину смеси конкретности и нераздельности семантики. Для передачи семантической структуры русского глагола говорения при переводе очень часто необходимо использовать слова-уточнители, которые служат конкретизации значения. Результаты свидетельствуют о значительном сходстве рассматриваемых лексических микроструктур, об общности их семантики, тематической направленности, семантических категорий. Данные языки характеризуются общностью связей и культурных контактов с давних времен. На оба оказали сильное влияние одни и те же лингвистические эталоны – латинский и греческий языки. Факт общности тематической направленности глаголов говорения может быть этим и обусловлен. Совпадения преобладают над расхождениями в глаголах говорения рассматриваемых языков.

Key words: русский язык, английский язык, глаголы говорения, семантический анализ, синхронно-сопоставительный метод, микросистема, лексико-семантические группы

Сопоставительный анализ глаголов речи в русском и английском языках – тема обширная и многоуровневая. Исследование данных лексико-семантических групп с помощью внутриязыковых методов, сопоставления языковых фактов на уровне нормы языка и нормы речи на достаточно высоких уровнях абстракции проводятся впервые. Рассмотрение лексики двух языков, в данном случае соотносительных лексико-семантических систем разных языков, – именно такой подход представляет большую ценность, поскольку позволяет определить общие и особенные черты построения систем, выявить средства выражения сходных понятий в обоих языках и найти основные закономерности в их речевом функционировании [1–11]. Этими фактами и определяется актуальность представленного исследования.

Основная цель – провести семантический анализ глаголов говорения в русском и английском языках.

Задачи: синхронное сопоставление лексико-семантических групп глаголов говорения в русском и английском языках; выявление общих и особенных черт в функционировании микросистем двух языков.

Научная новизна: сопоставление конкретных микросистем двух языков, основанное на внутриязыковых методах, проводится в данной работе впервые. Кроме того, в статье сопоставляются факты на уровне нормы языка и нормы речи.

Теоретическая значимость: полученные результаты свидетельствуют о значительном сходстве рассматриваемых лексических микроструктур, в сложении их

семантики, тематической направленности семантических категорий, что указывает на общность связей и культурных контактов.

Практическая ценность: материалы можно использовать в преподавании курса сравнительной грамматики английского и русского языков, а также при написании квалификационных научных работ.

В работе использован синхронно-сопоставительный метод, основой которого является диалектика общего, особенного и единичного, а также диалектическая связь языка и мышления.

Как известно, система глаголов, их семантико-грамматическая структура разнообразны в каждом из рассматриваемых языков.

Проблемы функционирования глаголов речи охвачены в трудах В.В. Виноградова [3], В.И. Кудухова [7], О.С. Ахмановой [1], Ю.В. Маркевич [9], М.Я. Гловинская [4] и других исследователей.

Глагол русского языка считается одним из многозначных и чрезвычайно разнообразных категорий. В.В. Виноградов отмечает, что глагол является «наиболее сложной, грамматически организованной и в то же время наиболее насыщенной, непосредственно отражающей действительность категорией» [3].

Данные глаголы «чрезвычайно употребительны ввиду своего большого разнообразия, идиоматичности значений» [5]. В глаголе речи оказывается отраженной взаимосвязь различных аспектов человеческой деятельности [10].

Референтом глаголов речи принято считать речевой акт. В то же время в этот класс необходимо включить значительный пласт глаголов, референтом которых является не единичный речевой акт, а интеракция [8].

Такие глаголы репрезентируют одну из важнейших социальных потребностей носителей языка – потребность общения [11].

В русском языке и в устной и письменной речи глаголы говорения широко представлены. Здесь лексическая многозначность особенно сложно совмещается с чрезвычайным многообразием грамматических форм. Это делает глагол данного языка особенно сложным объектом описания. Русской фразе живость и конкретность придают множество разнообразных форм и видов глаголов, видовых окончаний и предлогов, определяющие способ происхождения действия. Глаголы русского языка отличаются богатством оттенков в передаче способов действия. Такого обилия оттенков не наблюдается в других языках.

Речь носителей английского языка также изобилует фразовыми глаголами [2]. Как утверждают исследователи английского языка, он представляет собой картину смеси конкретности и нераздельности семантики. Такие особенности не очень заметны при анализе словарного состава языка в его парадигматических связях. К примеру, эквивалентами русских глаголов говорения *повествовать*, *рассказывать* в английском выступают *narrate*, *tell*, *relate*, *recount*.

При сопоставительном анализе обращает внимание широта употребления английских и русских глаголов говорения. Приверженность английской нормы речи – предпочтительное использование глаголов говорения с нераздельным значением, обозначающим общее действие. Как уже отмечалось, эта наиболее частотная группа глаголов. Наибольшей широтой распространения обладают такие английские глаголы говорения, как *to tell*, *to speak*, *to talk*, *to say*. Обладая широкой семантикой, английский глагол являет действие в более общей, абстрактной форме, которая конкретизируется и детализируется.

А в русском языке глагол выражает разнообразные оттенки и уточнения, которые зависят от характера протекания действия и особенностей словообразования. Такая специфика в обоих языках связана с их словообразовательной системой. В английском относительно слабо развита аффиксальная система словообразования. Это приводит к повторению одного и того же английского глагола, когда в русском языке используются разные глаголы, в которых все оттенки выражаются аффиксами. Модификация языковой структуры достигается присоединением различных аффиксов к одному и тому же корню или одного аффикса к разным корням. В русском языке «некоторые глаголы могут входить в три или четыре класса семантической классификации» [6].

При переводе английских глаголов на русский язык формы русского глагола, которые передают разные способы глагольного действия, являются выражением конкретизации. В лексико-семантических группах глаголов говорения русского языка аффиксация как способ семантической конкретизации проявляется необычайно ярко. Такие приставочные формы русского глагола, как *проговориться*, *заговорить*, *высказаться*, *поговорить*, имеют следующие эквиваленты в английском: *to talk*, *to talk*, *to express*, *to talk*.

Для более точной передачи русских глаголов речи в английском приходится использовать, помимо глаголов разъясняющего характера, дополнительные предложения.

Одному английскому глаголу *question* в русском соответствует ряд глаголов речи: *расспрашивать*, *спрашивать*, *допрашивать*, *выспрашивать*, *вопросить*. Адекватность смысла в рассматриваемых языках достигается разными путями – либо словообразовательными морфемами в русском, либо семантикой других слов в составе предложений в английском. Например:

побалагурить – *to pamper yourself*,
наговориться – *talk too much*,
приговаривать – *come out with*.

Одному и тому же английскому глаголу соответствует целый ряд глаголов от разных корней русского языка с конкретным смыслом. Глаголы английского языка могут использоваться в различных контекстах, и они более независимы.

При передаче характера протекания речи ее связь с предыдущим изложением, начало, продолжение, конец в английском используются слова широкого значения. А в русском языке наиболее чаще употребляются в подобных случаях глаголы конкретного значения:

Англ. *Don't ask stupid questions, "her husband cut her off irritably.*
Русс. «Не задавай глупых вопросов», – раздраженно **оборвал** ее муж.
Англ. *Our neighbor, since you're talking about him, is a very rich man.*
Русс. Наш сосед, раз уж вы о нем **заговорили**, очень богатый человек.

В приведенных примерах английские глаголы показывают только характер протекания действия. Они не характеризуют формы, способы действия. Русские глаголы характеризуют и формы, и способы действия.

Исследуя значения глаголов-доминантов в обоих языках, отметим, что эти глаголы по ряду своих значений относятся к группе семантически незавершенных. То есть семантика таких глаголов требует уточнения или пояснения в виде объекта того же действия для полноты выражения смысла. Это обусловлено специфичностью речевого акта, которая выражается в направленности речи и адресности к адресату.

Материалы исследования свидетельствуют о чрезвычайной активности английских глаголов речи *to tell* и *to say* по сравнению с другими глаголами говорения.

Аналогичные русские глаголы – *сказать*, *говорить* – по сравнению с данными английскими глаголами речи не настолько употребительны. Английские глаголы принадлежат к тем словам, которые обладают очень широкой семантикой, обозначая одно понятие. Однако оно настолько широкое, что может охватывать целый ряд понятий, обозначаемых в русском языке разными словами. Лишь в части случаев английский глагол *to say* переводится русскими глаголами *сказать*, *говорить*. Это обусловлено тем, что английский глагол *to say* переводится более 150 русскими глаголами, не считая глаголов *сказать* и *говорить*. Такое происходит в разных случаях, в том числе:

1. При изменении обращенности, направленности действия исходного языка в язык перевода. В данном случае речь воспринимается в языке перевода сквозь призму слушающего ее, а не говорящего как в исходном языке:

Англ. *May I ask you something, sir?*

Русс. Можно вас спросить, сэр?

Англ. *A voice heard.*

Русс. Послышался голос.

Англ. *Trust me.*

Русс. Поверьте мне.

2. При переводе устойчивых единиц исходного языка, в состав которой включен глагол говорения фразеологической единицей, язык перевода, в состав которого глагол речи не включен:

Англ. *You don't say.*

Русс. Да что вы.

3. При опущении в языке перевода глагола речи, которое применяется в несобственно-прямой речи:

Англ. *We must pay tribute to them – their teachers are smart when they take the trouble to delve into the matter.*

Русс. Надо отдать должное им – учителя у них толковые, когда дадут себе труд вникнуть в дело.

4. При опущении вводных слов исходного языка, которые содержат глагол говорения:

Англ. *And soon, a hot-looking young man could be seen jumping out of the carriage.*

Русс. И вскоре стало видно, как из вагона выпрыгивает привлекательный молодой человек.

Как показывают примеры, главные английские глаголы речи *to tell*, *to say* играют значительно большую роль в данном языке, чем русские глаголы речи *сказать*, *говорить* в русском языке, где они в ряде случаев опускаются или заменяются глаголами других лексико-семантических групп. Такое отмечается и при переводе с русского на английский. Здесь посредством глаголов речи *to tell* и *to say* переводятся не только глаголы речи, но и глаголы других лексико-семантических групп.

Глагол *to say* используется в английском при введении прямой речи там, где в русском используются глаголы, которые передают содержание речевого акта. То есть здесь употребляются глаголы говорения с более сложной семантической структурой или глаголы других лексико-семантических групп.

Для передачи семантической структуры русского глагола говорения при переводе очень часто необходимо использовать слова-уточнители, которые служат конкретизации значения. Таким словами часто выступают наречия, причастные обороты, однородные сказуемые, состоящие из *to say* и глагола речи с дополнительной информацией. Например:

Англ. *He croaked.* Англ. *I was surprised.* Англ. *She laughed.*
Русс. *Прохрипел.* Русс. *Удивился.* Русс. *Засмеялась.*

Фразовые примеры: *А за спиной у меня кто-то засмеялся. «I heard laughter behind me». Я различал только какой-то звук, похожий на хлопанье птичьих крыльев, да еще резкое карканье – и больше ничего. «I heard a sound like the flutter of a bird's wings, and a hoarse croaking, but that was all».*

Круг глаголов, которые входят в прямую речь, в русском языке значительно широк. Такие глаголы более дифференцированы и в семантическом, и в стилистическом плане.

Английские глаголы *to tell* и *to say* передаются в русском языке огромным количеством глаголов, в число которых входят:

- а) глаголы собственно говорения (рассказывать, произносить, выговорить, проронить, вымолвить, молвить);
 - б) глаголы мышления (подумать, вспомнить, рассуждать, осмыслить, размышлять);
 - в) глаголы, используемые в качестве речевых в определенном контексте путем переносного употребления или метафоризации;
 - г) глаголы чувственного восприятия, эмоции, ощущений (обидеться, удивиться, изумиться);
 - д) глаголы волеизъявления (запрещать, настаивать, торопить, добиваться, упорствовать);
 - е) глаголы движения (остановиться, прекратить, задержать, удержать, окликнуть, заглушить, встать);
 - ж) глаголы восприятия (слышать, знать, выслушивать).
- Среди русских глаголов говорения, которые вводят прямую речь, встречаются глаголы с разнообразными метафорами. Они характеризуют речь:

а) в общем виде (высказываться, отзываться, изъясняться, разглаговльствовать, излагать);

б) ее форму (кричать, орать, вопить, галдеть, бурчать, ворчать, шептать, тараторить);

в) характер протекания речи, ее начало, конец (повторять, продолжать, вставлять);

г) содержание речи (согласиться, утвердить, предложить, посоветовать, предоставить, представить, отговорить);

д) направленность речевого акта (справляться, опрашивать, спрашивать, осведомляться, вопрошать, интересоваться, любопытствовать).

Так, английский глагол говорения *to say* может передавать семантические дифференциальные признаки, характерные русским глаголам всех перечисленных лексико-семантических групп, куда относятся суждение, сообщение, речь быстрая и речь медленная, высокой и низкой тональности, особенности голоса, четкость и невнятность речи, выражение порицания, недовольства, назидания, совета, поучения.

Эквиваленты данного английского глагола в русском языке могут составить антонимичные и синонимические ряды: ответить – спросить, шептать – орать, произносить, говорить, молвить.

Такие глаголы разнообразны и по своей семантической, и стилистической нагрузке, несут эмоционально-экспрессивную нагрузку (гугарить, говорить, лять, изрекать).

Расхождения такого плана и составляют основу различия языков применительно к анализируемым лексико-семантическим группам на уровне речи.

Проведенное исследование глаголов говорения двух языков привело к следующим выводам:

Полученные результаты свидетельствуют о значительном сходстве рассматриваемых лексических микроструктур, семантических категорий, об общности их семантики, тематической направленности. Все это является следствием принадлежности обоих языков к индоевропейской семье языков.

Данные языки характеризуются общностью связей и культурных контактов с давних времен.

На оба языка оказали сильное влияние одни и те же лингвистические эталоны: латинский и греческий языки. Факт общности тематической направленности глаголов говорения может быть этим и обусловлен.

Совпадения преобладают над расхождениями в глаголах говорения рассматриваемых языков в зависимости от выражения ими основных семантических категорий, характерных глаголам данных лексико-семантических групп.

Библиографический список

1. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Москва: Советская энциклопедия, 1969.
2. Васильева В.А. Значение фразовых глаголов при обучении английскому языку и семантические особенности их перевода на русский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 573–575.
3. Виноградов В.В. *Русский язык (Грамматическое учение о слове)*. Москва; Ленинград: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1947.
4. Гловинская М.Я. Семантика глаголов речи с точки зрения речевых актов. *Русский язык в его функционировании. Коммуникативно-прагматический аспект*. Москва: Наука, 1993: 158–215.
5. Егорова В.Г. Английские фразовые глаголы речи в свете семантического анализа. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 3 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 3, № 3 (69): 86–88.
6. Ермолаева И.А. Семантическая классификация глаголов речи в русском языке. *Вестник СПбГУ. Язык и литература*. 2017; Т. 14, Выпуск 3: 362–375.
7. Кодухов В.И. *Введение в языкознание*. Москва: Просвещение, 1979.
8. Константинова А.Ю. Оценочные способы глагольного действия в группе глаголов речи. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 2: 504–506.
9. Маркевич Ю.В., Середа П.В. Глаголы речи и их семантическая классификация. *Научные труды КубГТУ*. Электронный сетевой политематический журнал. 2016; № 2: 1–9.
10. Мутаева С.И., Алиева Д.М.-С. К вопросу о типах классификации глаголов речи в русском и английском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 456–458.
11. Тулицына Е.А. Глаголы речи в лексикографическом аспекте. *Вестник НГУ. Серия: История, филология*. 2017; Т. 16, № 2: 132–139.

References

1. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskikh terminov*. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1969.
2. Vasil'eva V.A. Znachenie frazovykh glagolov pri obuchenii anglijskomu yazyku i semanticheskie osobennosti ih perevoda na russkij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 573–575.
3. Vinogradov V.V. *Russkij yazyk (Grammaticheskoe uchenie o slove)*. Moskva; Leningrad: Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1947.
4. Glovinskaya M.Ya. Semantika glagolov rechi s točki zreniya rechevykh aktov. *Russkij yazyk v ego funkcionirovanii. Kommunikativno-pragmaticheskij aspekt*. Moskva: Nauka, 1993: 158–215.
5. Egorova V.G. Anglijskie frazovye glagoly rechi v svete semanticheskogo analiza. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 3 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 3, № 3 (69): 86–88.
6. Ermolaeva I.A. Semanticheskaya klassifikaciya glagolov rechi v russkom yazyke. *Vestnik SPbGU. Yazyk i literatura*. 2017; T. 14, Vypusk 3: 362–375.
7. Koduhov V.I. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Prosveschenie, 1979.
8. Konstantinova A.Yu. Ochenochnye sposoby glagol'nogo dejstviya v grupe glagolov rechi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 2: 504–506.
9. Markevich Yu.V., Sereda P.V. Glagoly rechi i ih semanticheskaya klassifikaciya. *Nauchnye trudy KubGTU*. `Elektronnyj setevoj politematicheskij zhurnal. 2016; № 2: 1–9.
10. Mutaeva S.I., Alieva D.M.-S. K voprosu o tipah klassifikacij glagolov rechi v russkom i anglijskom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 456–458.
11. Tupicyna E.A. Glagoly rechi v leksikograficheskom aspekte. *Vestnik NGU. Seriya: Istoriya, filologiya*. 2017; T. 16, № 2: 132–139.

Статья поступила в редакцию 21.01.25

УДК 821.3

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-563-566

Dibirov I.A., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Vice-Rector of Educational and Methodological Management, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

Bidanok M.M., Doctor of Sciences (Philology), Deputy Director for Science, Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies n.a. T.M. Kerashev (Maykop, Russia), E-mail: marziyatbidanok@mail.ru

ABOUT THE AUTHOR'S REVELATION AND THE FORMALIZATION OF THE TEXT IN B. SHINKUBA'S NOVEL "THE LAST OF THE DEPARTED". In the work the authors, taking as a basis the data obtained by analyzing biographical information about Bagrat Shinkuba, as well as drawing on some hypothetical provisions concerning his personal word-making motivation, establish the writer's revelation features and the features of the novel "The Last of the Departed". The high level of this figure knowledge about the people to whom the work indicated in the title history and culture is taken into account. The connection between B. Shinkuba's research interests on the one hand and his creativity on the other has not been ignored either. The article examines the characteristic features of this novel text style and the syllable originality conducting a comparative analysis. The work also reveals the problems associated with how the narrator's frank confession in the novel and the author's motivation highlighted in the article made it possible for B. Shinkuba to create a kind of narrative discovery dedicated to the Ubykhs life. Shinkuba was able to express through his words deep personal experiences and anxieties related to the fate of the nation and culture. His mastery of language and style made it possible to create a work that still attracts the attention of readers and researchers.

Key words: Bagrat Shinkuba, linguist, writer, Caucasus, ubykh, abkhaz, novel

И.А. Дибиров, д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ФО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: ibragim.58.58@mail.ru

М.М. Биданок, д-р филол. наук, зам. директора по науке ГБУ РА «Адыгейский республиканский институт гуманитарных исследований имени Т.М. Керашева», г. Майкоп, E-mail: marziyatbidanok@mail.ru

ОБ АВТОРСКОМ ОТКРОВЕНИИ И ОФОРМЛЕННОСТИ ТЕКСТА В РОМАНЕ Б. ШИНКУБЫ «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ УШЕДШИХ»

На страницах настоящей статьи авторы, взяв за основу данные, полученные при анализе биографических сведений о Баграте Шинкубе, а также привлекаемые некоторые гипотетические положения, касающиеся его личной словотворческой мотивации, устанавливают особенности откровения писателя и текста романа «Последний из ушедших». Кроме того, в расчёт принимается высокий уровень познаний данного деятеля относительно истории и культуры того народа, которому посвящено обозначенное в заглавии произведение. Не обойдена вниманием и связь, существующая между исследовательскими интересами Б. Шинкубы, с одной стороны, и его творчеством – с другой. В статье путём проведения сравнительного анализа исследуются характерные признаки стиля текста этого романа и своеобразия слога. Также в данной работе раскрываются проблемы, связанные с тем, как откровенная исповедь повествователя в романе и выделяемая в статье авторская мотивация дали возможность Б. Шинкубе создать своего рода повествование-открытие, посвящённое жизни убухов. Б. Шинкуба сумел выразить через свои слова глубокие личные переживания и тревоги, связанные с судьбой нации и культуры. Его мастерство в использовании языка и стиля позволило создать произведение, которое до сих пор привлекает внимание читателей и исследователей.

Ключевые слова: Баграт Шинкуба, лингвист, писатель, Кавказ, убух, абхаз, роман

Баграт Васильевич Шинкуба (1917–2004) – выдающийся абхазский поэт, писатель и общественный деятель, который внёс значительный вклад в развитие национальной литературы Абхазии.

В случае избранной нами тематики необходимо в первую очередь подчеркнуть наличие у Баграта Шинкубы огромного багажа знаний, умений и навыков, относящихся к области работы с текстом. Будучи профессиональным языковедом и кандидатом филологических наук, он производил лингвистические анализы непосредственно в абхазо-адыгской языковой группе. Такая принадлежность была обусловлена также его абхазским происхождением. Высшее и послевузовское образование, допускающие к исследовательскому виду деятельности, Баграту Шинкубе удалось получить в аспирантуре Тбилисского лингвистического института по специальности «Языкознание». Его научный интерес периодически проявлялся в моменты работы с языками соседних по Северо-Западному Кавказу этносов. Однако уже в момент получения образования молодой учёный, погружаясь в языковые материалы своей нации, обнаружил присутствие в северокавказской истории убухские слова, родственные абхазскому языку. Убухский язык считался в науке исчезнувшим вместе со своим этническим носителем, в то время как убухи признаются этносом, находящимся условно между абхазами и адыгами. В современное время реально имеются независимые эксперты и просто любители, пытающиеся возродить убухский язык. Тем самым данная тематика привлекла авторское внимание Б. Шинкубы уже на стадии обучения. Отметим, что языковыми ресурсами данного языка посредством контакта с малочисленными представителями народа увлекались и французские языковеды.

Воодушевленный подобным интересом Баграт Шинкуба, будучи аспирантом, начал искать и систематизировать печатные и рукописные ресурсы, несущие убухские слог и хроники. Это помогло ему обнаружить, что убухским языком владели на тот момент лишь полтора десятка очень пожилых носителей. Такие сведения от исследователя Фогта из Норвегии сильно удивили абхазского аспиранта («Это меня потрясло! В этом потрясении – корни замысла романа «Последний из ушедших»» [1]). Данный роман, состоящий из трёх книг (глав), стал одним из наиболее значимых трудов писателя Б. Шинкубы. Переведённый в своё время на несколько десятков языков (в том числе на кабардинский, Хамидом Кармоковым, Налчик, 1989), он приобрёл мировую аудиторию. Это было вызвано и тематическими причинами, поскольку «Последний из ушедших» был посвящён проблеме изгнания народов и мухаджирства, которая волнует многие цивилизации. Именно к анализу названного романа мы обратимся в предлагаемой статье.

Цель её, таким образом, состоит в рассмотрении особенностей авторского откровения и оформленности текста в соответствующем романе.

Задачи, которые были поставлены для достижения данной цели, формулируются следующим образом:

- осветить некоторые факты творческой биографии Б. Шинкубы и её связь с особенностями его работы над указанным выше произведением;
- продемонстрировать наиболее характерные черты формы его изложения;
- изучить его как авторское откровение.

При этом широко применялись такие методы исследования, как аналитический обзор, сопоставление, соотнесение и сравнение доступных нам фактов биографии, развития исторического пути творческой продуктивности известного северокавказского писателя.

Научная новизна статьи заключается в освещении некоторых особенностей творческой биографии Б. Шинкубы и её связей со спецификой работы данного литератора над указанным выше произведением.

Теоретическая значимость сводится к демонстрации специфических черт характерной для него формы изложения.

Практическая значимость заключается в изучении «Последнего из ушедших» как авторского откровения.

Если мы говорим об источниках, использовавшихся при написании исследуемого романа, то в первую очередь должны обратиться к словам самого Б. Шинкубы о его мотивации к созданию произведения. Её формированию способствовали информационные ресурсы, найденные лингвистом Шарахом Квадзбой, который сумел осуществить во время советской учебы поездку за грани-

цу для исследований. Будучи в 30-е гг. XX в. студентом факультета кавказских языков Ленинградского института восточных языков, он отправился в ближневосточную и турецкую научную командировку. Именно эти творческие поиски и их результаты пригодились писателю в процессе продумывания романа и его художественной реализации. «Рукопись была не так-то проста. Впрочем, как и судьба её автора, – пишет в предисловии к роману Баграт Шинкуба. – В первый раз я прочел рукопись очень быстро, всю от начала до конца, но потом еще несколько раз возвращался к ней, чтобы получить разобраться в иногда недоговоренном, а иногда почти неправдоподобном» [2].

После обучения в аспирантуре Грузии в первой половине 40-х гг. XX в. Б. Шинкубе удалось вернуться на абхазские земли для того, чтобы заняться научными исследованиями в Абхазском институте языка, литературы и истории. Для него язык, будучи представителем национальной культуры, выступал явным источником, способным сообщить об этносе почти все. После окончания Второй мировой войны учёный в своей республике защитил кандидатскую диссертацию, приобрёл заслуженный авторитет. Он предложил несколько направлений развития адыго-абхазской лингвистики. Таким образом, и во время учёбы, и позже (уже на должностной работе) Б. Шинкуба остается верен работе со словом. Во время работы Б. Шинкубы, уже с 1954 г. во главе регионального отделения Союза писателей и с 1958 года – главой Президиума Верховного Совета Абхазской советской республики до конца 80-х гг. прошлого века, ему удалось провести здесь реформу системы образования. На зависть другим региональным субъектам в Абхазии впервые учащиеся приобрели официальное разрешение получать обучение на родном языке в начальной школе. «Был проведён огромный пласт работы, ведь это надо было перевести на абхазский язык предметы, создать на нем учебники, провести их апробацию, все это было довольно непросто» [3], – свидетельствует уже в наше время общественный деятель Абхазии Леван Микаа, ведя речь об активности Б. Шинкубы на государственной должности в своей республике.

Аналогично тщательно подходит Б. Шинкуба к работе над своим романом, посвященным подробной, приближенной к реальности хронике времён Кавказской войны, а также её последствий. Причём осуществляет это осмысленным и эпохально нацеленным собственным писательским подходом, который проявился уже в первой печатной версии романа. Публикация состоялась в абхазском журнале Союза писателей Абхазии «Алашара» («Свет», 1974), достаточно авторитетном тогда и выходившем к тому времени уже двадцать лет. Со стороны автора налицо результат мощного исследовательского подхода к истории своего народа, позволившего и ему самому погрузиться в неё, и повлечь за собой читателей. Лучезарные песни, зажигательные пословицы-поговорки и даже загадки не могут не настроить читателя на очевидный позитив от чтения. Их присутствие часто и обильно. Практически на каждой второй странице читатель обнаружит для себя песню-откровение, весёлую, шальную, но мудрую. Например: «Не падайте духом, дождь милосердно / Нынешней ночью прольётся с небес» [2]. Или – столь же мудрую в её печали: «Пусть кровь течет из наших ран, / Врагам наперекор, / Вперед, достойные стремян, / Вперед – во славу гор!» [2]. И такое обильное постоянство весьма наглядно иллюстрирует творческий слог писателя, приятно удивляя читателя.

Что касается формы изложения произведения, то повествование здесь построено от первого лица. Преимущество несущей исповедальность формы изложения налицо. Повествование ведётся от лица Зауркана Золака, который откровенно пересказывает личные и событийные факты. Каждый излагаемый эпизод рассказчик сопровождает собственным впечатлением. Он тонально лиричен, стремится передать не только реалии происходящего, но и витающие рядом эмотивные версии (как свои, так и ближние). Вот, к примеру, фрагменты двух, следующих друг за другом абзацев на одной странице другого авторского романа («Рассеченный камень») того же прозаического сборника – о себе и версии о попутчиках: «У самых дверей чьи-то сильные руки внезапно остановили побойще, растащили, отодрали нас друг от друга. Я поднял голову и увидел Биду. Ободренный его присутствием, я вновь налетел на своего обидчика» [2]. Или: «Я лежу на арбе, почти у самого заднего края, на разостланной бурке, а отец с матерью сидят впереди, правят. Настроение у них, судя по разговору, неважное: дедушкин архалук совсем износился» [2]. Таким образом, подобная лирическая

исповедальность, которая сопровождает и воспроизводит мысли и чаяния страдающей нации, отчетливо и постоянно заметна в авторском тексте, полностью пропитанном ею.

Однако в сегодняшнем интернет-ресурсе в рамках обзорной подборки мнений читателей (на сайте: www.abaza.org) имеются порой несколько настоящих метафоры, буквально выстреливающие в читателя своей визуальностью. Острые, но ёмкие определения, образные сравнения помогают автору простым и доступным языком приблизиться к читателю, убедить его в достоверности излагаемого, а также – и в своей художественной правоте.

Именно такую оформленность можно назвать стиливым стимулом того, что уже в XXI веке (2017) состоялось телевизионное знакомство аудитории с текстом романа. Тогда в рамках проекта Абхазской государственной телерадиокомпании был непосредственно представлен анализируемый роман Б. Шинкубы. Участие в подобной государственной презентационной программе считалось наглядным успехом для писателя, редким и завидным. Многочисленные серии «Последний из ушедших. Чтения», произведенные АГТРК, снимались в Москве с участием некоторых известных представителей московской диаспоры абхазов (в частности, Беслан Агрба, Алиса Гица, Хибла Герзмава, Тарас Шамба) и с привлечением молодых абхазов, обучающихся и проживающих в столице. Этот проект был приурочен к столетию Б. Шинкубы, а роман прочитан во многих странах мира на разных языках.

Роман «Последний из ушедших» (абх. «Жылакыз») является одним из самых известных произведений Баграта Васильевича Шинкубы. Этот роман был написан в 1970-х годах и стал важной частью не только абхазской, но и советской литературы того времени.

«Последний из ушедших» рассказывает историю последнего представителя древнего рода князей Ачаба, который живет в условиях послевоенной Абхазии. Главный герой романа, князь Сангулия, олицетворяет собой уходящую эпоху, когда аристократические семьи теряли свои позиции и влияние. Роман затрагивает темы исторической памяти, судьбы нации, связи поколений и поиска смысла жизни.

Одной из центральных тем романа является конфликт между старым и новым миром. Сангулия сталкивается с изменениями, которые происходят вокруг него, и пытается найти свое место в этом новом мире. Он чувствует себя чужим среди людей, которые больше не ценят традиции и обычаи предков. Через образ главного героя автор исследует вопросы идентичности, культурного наследия и сохранения национальных ценностей.

Символично название романа, которое указывает на то, что Сангулия является последним представителем своего рода, последним хранителем традиций и истории своей семьи. Это подчеркивает идею утраты и перехода от одного этапа развития общества к другому.

Шинкуба известен своим глубоким знанием родного языка и культуры, что отражается в его произведениях. Язык романа богат и выразителен, он передает атмосферу и дух эпохи, в которой разворачиваются события. Автор использует множество аллегорий и символов, чтобы глубже раскрыть внутренний мир своих персонажей и передать их переживания.

«Последний из ушедших» занимает важное место в литературе Абхазии и Кавказа в целом. Он отражает сложные процессы, происходившие в обществе после Второй мировой войны, и поднимает важные вопросы сохранения культурных традиций и идентичности. Роман также получил признание за пределами Абхазии и был переведен на несколько языков.

Таким образом, «Последний из ушедших» является значимым произведением, которое продолжает привлекать внимание читателей благодаря своему глубокому содержанию и мастерскому исполнению.

Обратимся далее к роману как к откровению, то есть к заявленной нами в статье теме, выступающей в роли буквального открытия для заинтересованного читателя.

Несмотря на то, что в школьных и студенческих программных курсах упоминались кавказские территориальные интересы русских классиков, а также тонкие намёки на добровольное вхождение в Россию Грузии и других народов, все это было чем-то запретным. Информация, предназначенная молодому поколению, на этом исчерпывалась. Б. Шинкуба в своем художественном труде иллюстрирует возводимые им персонажные признания посредством хроникальных фактов. Именно поэтому подобные иллюстрации у него достаточно успешны. Роман оказывается ярким и выразительным учебником региональной истории, привлекающим и нескучным, построенным на архивах, добытых в Турции О. Шамбой. А также – неким справочником ментальности кавказских народов.

Как рассказывал уже внук о своём дедушке, он уважал и чтит национальную кухню, требовал ежедневно на столе свежую мамалыгу. Судя по таким предпочтениям, Б. Шинкуба оставался верным абхазской нации и в мыслях, и в думах,

и в чаяниях, а значит, и в личном поведенческом кодексе. Всякая обдумываемая им тема была связана с Абхазией, родиной автора, близкорасположенной к убыхам. И это, несомненно, придало роману характер невероятной пронзительности, вследствие чего автору удаётся показать мощный всплеск этнических красок народа. Писатель строго не позволяет себе при описании происходящих событиях никаких эффектных приукрашиваний. Действительно, подробности истории прошлых и нынешнего веков никак не транслировались властью. А об убыхах мы вообще никогда не слышали, и потому только мощная по содержанию и информативной насыщенности книга абхазского автора, порой случайно кем-то дарованная на прочтение, являлась тогда поводом для того, чтобы поинтересоваться – кто такие убыхи. В реальности на тот момент издание прозы Б. Шинкубы выступило осязательным и заметным новшеством на ниве национальных литератур Кавказа.

Б.В. Шинкуба вложил в свой роман много личных переживаний и размышлений. Через образ главного героя, князя Сангулию, автор выражает свои мысли о судьбе человека, живущего в переходный период, когда старые устои разрушаются, а новые еще не сформировались окончательно. Шинкуба открыто говорит о проблемах, связанных с утратой традиционных ценностей, разрывом связей между поколениями и поиском смысла жизни.

Его личное отношение к этим вопросам проявляется в том, как он описывает внутренние конфликты Сангулии. Герой переживает кризис идентичности, пытается понять, кто он есть в этом меняющемся мире. Автор через этот персонаж выражает свою тревогу за будущее нации и культуры, показывая, насколько важно сохранить связь с прошлым и не потерять себя в стремлении к прогрессу.

Важной особенностью оформления текста является использование фольклорных мотивов и элементов традиционной абхазской культуры. Эти элементы придают роману особую аутентичность и позволяют лучше понять контекст, в котором развиваются события. Кроме того, Шинкуба умело сочетает лирическое начало с эпическим повествованием, что делает текст динамичным и увлекательным.

Баграт Васильевич Шинкуба оказал значительное влияние на современную литературу и культуру Абхазии. Его творчество стало важным ориентиром для многих писателей и поэтов, работающих как в Абхазии, так и за её пределами.

Творчество Шинкубы заложило основы современной абхазской литературы. Его произведения стали эталоном мастерства и глубокого понимания национального духа. Многие современные авторы черпают вдохновение из его работ, обращаясь к темам, которые были важны для самого Шинкубы: любовь к родине, сохранение культурного наследия, связь поколений. Шинкуба активно работал над развитием абхазского литературного языка. Его труды способствовали обогащению лексики и стилистических возможностей языка. Современные писатели продолжают использовать богатый словарный запас и стилистические приемы, разработанные Шинкубой, что способствует дальнейшему развитию абхазской литературы. Произведения Шинкубы играют важную роль в формировании национального самосознания абхазцев. Его работы подчеркивают уникальность и богатство абхазской культуры, что особенно важно в условиях глобализации и унификации культур. Современная литература Абхазии часто обращается к теме национальной идентичности, продолжая традиции, заложенные Шинкубой. Автор уделял большое внимание сохранению и популяризации культурного наследия Абхазии. Его усилия в этой области вдохновили многих современных деятелей культуры на активную работу по сохранению народных традиций, фольклора и исторического наследия. Сегодня в Абхазии проводятся различные мероприятия, посвященные наследию Шинкубы, что свидетельствует о его значимости для современного общества.

Творчество Шинкубы включено в образовательные программы Абхазии. Его произведения изучаются в школах и вузах, что помогает воспитывать молодое поколение в духе уважения к национальным традициям и культуре. Это способствует формированию патриотизма и любви к родному краю. Работы Шинкубы получили международное признание, что способствовало повышению интереса к абхазской культуре за пределами республики. Переводы его произведений на другие языки позволили многим людям познакомиться с уникальным миром абхазской литературы и культуры [4; 5]. Влияние Баграта Васильевича Шинкубы на современную литературу и культуру Абхазии трудно переоценить. Его творчество остается актуальным и востребованным, вдохновляя новых авторов и формируя национальные ценности. Благодаря его трудам абхазская культура продолжает развиваться и сохранять свою самобытность в современном мире.

Таким образом, авторское откровение в романе, базирующееся на осязательной оформленности и целостности текста, оказалось весьма действенным и воодушевляющим, мотивируя целое поколение родственных убыхам кавказских народов на изучение национальной культуры, языка и традиций. А сам писатель приобрёл статус авторитетного творца, несущего правдивый разум и убеждающего в любви к родной земле. Авторское откровение, а также речевая и стилистическая особенность текста романа «Последний из ушедших» делают его не просто художественным произведением, но и важным документом эпохи. Шинкуба сумел выразить через свои слова глубокие личные переживания и тревоги, связанные с судьбой нации и культуры. Его мастерство в использовании языка и стили позволило создать произведение, которое до сих пор привлекает внимание читателей и исследователей.

Библиографический список

1. Семь фактов о книге «Последний из ушедших» Б. Шинкуба. *Записки полевого этнолога*. Available at: https://zen.yandex.ru/media/caucasus_anthropology/7-faktov-o-knige-poslednij-iz-ushedshih-b-shinkuba-5ac645af9b403c0429e873e0
2. Шинкуба Б. *Проза*. Москва: Советский писатель, 1988.
3. Любимый народом. О Баграте Шинкубе. *Всемирный абхазо-абазинский конгресс*. Available at: <https://abaza.org/lyubimyy-narodom-o-bagrate-shinkuba>
4. Биданок М.М. Роман «Последний из ушедших» Баграта Шинкубы: стиль, мотивы, образы. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 6 (109): 609–611.
5. Схаляхо Д. *Историческая реальность и художественный вымысел в романе Б. Шинкуба «Последний из ушедших»*. Available at: <https://arigi01.ru/index.php?newsid=303>

References

1. Sem' faktov o knige «Poslednij iz ushedshih» B. Shinkuba. *Zapiski polevogo etnologa*. Available at: https://zen.yandex.ru/media/caucasus_anthropology/7-faktov-o-knige-poslednij-iz-ushedshih-b-shinkuba-5ac645af9b403c0429e873e0
2. Shinkuba B. *Proza*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1988.
3. Lyubimyy narodom. O Bagrate Shinkube. *Vsemirnyy abhazo-abazinskiy kongress*. Available at: <https://abaza.org/lyubimyy-narodom-o-bagrate-shinkuba>
4. Bidanok M.M. Roman «Poslednij iz ushedshih» Bagrata Shinkuby: stil', motivy, obrazy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 6 (109): 609–611.
5. Shalyaho D. *Istoricheskaya real'nost' i hudozhestvennyy vymysel v romane B. Shinkuba «Poslednij iz ushedshih»*. Available at: <https://arigi01.ru/index.php?newsid=303>

Статья поступила в редакцию 15.01.25

УДК 821.161.1

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-566-568

Ibragimova G.Kh-K., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English for Professional communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: galima76@mail.ru

COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE VERB COMPONENT OF MOVEMENT IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN.

The article provides a comparative analysis of phraseological units with the components of verbs of movement in Russian, English and German. The analysis is based on consideration of the lexical and morphological composition of the components, as well as the quality and quantity of meanings of phraseological units of this type. The study shows that idioms with verbs of movement are widespread in the studied languages. They form the most commonly used part of the verbal vocabulary. There are many common features in all three languages. With the verbs of movement selected for the research, idioms are formed in these languages that have the grammatical structure of free phrases of several types. What they have in common is the type of phraseological units that have the grammatical structure of a sentence. Another type common to the three languages is phraseological units consisting of a verb and a noun, as well as a verb and an adjective. Based on the consideration of lexical variation, phraseological units of various structural and semantic groupings are distinguished.

Key words: phraseological units, Russian, comparative analysis, English, German, verbs of movement, grammatical structure, structural and semantic grouping

Г.Х.-К. Ибрагимова, канд. филол. наук, ст. преп., Департамент английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при правительстве РФ, г. Москва, E-mail: galima76@mail.ru

СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАГОЛ ДВИЖЕНИЯ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ

В статье проводится сопоставительный анализ ФЕ с компонентами – глаголами движения в русском, английском и немецком языках. В основу анализа был положен учет лексико-морфологического состава компонентов, а также качество и количество значений ФЕ данного типа. Исследование показало, что ФЕ с глаголами движения широко распространены в исследуемых языках. Они составляют наиболее употребительную часть глагольной лексики. Во всех трех языках имеется множество общих черт. С отобранными нами глаголами движения в указанных языках образуются фразеологизмы, имеющие грамматическую структуру свободных словосочетаний нескольких типов. Общим для них является тип ФЕ, которые имеют грамматическую структуру предложения. Другой тип общий для трех языков – фразеологизмы, состоящие из глагола и существительного, а также глагола и прилагательного. В английском языке преобладают фразеологизмы со структурой глагол + прилагательное. На основе учета лексической вариативности различаются ФЕ различных структурно-семантических группировок.

Ключевые слова: ФЕ, русский язык, сопоставительный анализ, английский язык, немецкий язык, глаголы движения, грамматический строй, структурно-семантическая группировка

В работе проводится сопоставительный анализ ФЕ с глаголами движения в русском, немецком и английском языках. Актуальность объясняется тем, что во всех трех языках данная тема малоизучена. В существующих работах, связанных с глаголами движения, преимущественно уделяется внимание самому составу и функционированию этих глаголов.

Однако работ, в которых рассматриваются ФЕ с компонентами – глаголами движения в указанных языках мало. Данные вопросы пока остаются вне поля зрения исследователей. В то же время попытки осветить данную тему в филологической литературе имеются [1–10]. Также вызывает неизменный интерес одна монографическая работа, посвященная фразеологическим единицам (далее – ФЕ) с глаголами движения [3].

Цель: анализ глаголов движения в ФЕ русского, английского и немецкого языков. Из поставленной цели вытекают следующие задачи: рассмотреть меж-языковые лексические фразеологические варианты с глаголами движения; определить наличие общих черт в ФЕ с глаголами движения трех языков.

Научная новизна: в статье в таком аспекте впервые проводится попытка исследования глаголов движения в устойчивых сочетаниях рассматриваемых языков.

Теоретическая значимость состоит в том, что в статье рассмотрены вопросы, связанные с глаголами движения в ФЕ русского, немецкого и английского языков.

Практическая ценность заключается в том, что материалы можно использовать в преподавании сопоставительной грамматики в вузах и колледжах, а также при составлении различных словарей данных языков.

В работе использован метод компонентного анализа, а также сравнительно-сопоставительный метод.

Глаголы движения являются одной из привлекательных тем в лингвистике, особенно в фразеологической системе, так как с ними связана категория действия. «Категория действия занимает центральное положение в семантической системе языка» [6]. Они «являются наиболее употребительной лексикой языка, составляют ядро» [1]. В немецком языке «использование данных форм позволяет выразить динамику действия» [5].

Глаголы движения, «выражающие идею и способ перемещения в пространстве» [8], занимают одно из центральных мест в составе ФЕ исследуемых языков. Данная категориальная форма глаголов считается наиболее распространенной. Эти глаголы «формируют особую структурно-семантическую группу».

Вопросы классификации ФЕ продолжают привлекать внимание ученых. Исследование материала показало, что ФЕ с глаголами движения имеют, несмотря на различия в грамматическом строе рассматриваемых языков, общие черты. Глаголы движения в составе фразеологизмов, полностью сохраняя свою форму, качественно преобразуются в семантическом плане [4]. В основу анализа был положен учет лексико-морфологического состава компонентов, а также качество и количество значений ФЕ данного типа.

На основе учета этих особенностей фразеологизмов с компонентом – глаголом движения выделены такие структурно-семантические группы или типы ФЕ, как фразеологические эквиваленты (имеют в разных языках идентичный лексический и морфологический состав компонентов, а также общий тип грамматической структуры). Приведем примеры:

Русс. появиться на свет.

Англ. come into the world «родиться».

Нем. zur Welt kommen «появиться на свет».

Во всех трех языках отмечаются фразеологизмы, совпадающие по качеству и количеству:

Русс. идти своим путем.

Англ. go your own way «действовать самостоятельно».

Нем. seinen eigenen Weg gehen «идти своим путем».

Русс. попасть в чьи-либо руки.

Англ. fall into someone's hands (of somebody) «попасть в чьи-либо руки».

Нем. in jemandes Hände fallen «попасть в чьи-либо руки».

В английской конструкции фразеологической единицы используется предлог of, а в немецком – родительный падеж существительного.

Русс. действовать кому-либо на нервы.

Англ. getting on someone's nerves «действовать кому-либо на нервы».

Нем. jemandem auf die Nerven gehen «действовать кому-либо на нервы».

Русс. отправиться к своим праотцам.

Англ. go to your forefathers «отправиться к праотцам, умереть».

Нем. zu Ihren Vorfahren gehen «отправиться к своим праотцам».

Русс. дойти до чьих-либо ушей.

Англ. reach someone's ears «дойти до чьих-либо ушей».

Нем. in die Ohren anderer Leute eindringen «дойти до чьих-либо ушей».

Русс. быть сумасшедшим.

Англ. being crazy «сойти с ума».

Нем. wahnsinnig werden «сойти с ума».

Русс. зайти слишком далеко.

Англ. going too far «зайти слишком далеко».

Нем. zu weit gehen «перегибать палку» [9].

Русс. сойти в могилу.

Англ. go to the grave «сойти в могилу» [6].

Межъязыковые фразеологические лексические варианты:

Русс. умереть, отправиться на тот свет.

Англ. to go to the other world «отправиться в мир иной».

Нем. sterben, in die Welt gehen «отправиться в мир иной».

Межъязыковые лексико-морфологические варианты – это ФЕ, которые сочетают в себе одновременно элементы лексической и морфологической вариантности. В английском имеются такие типы фразеологизмов, в которых незначительные компоненты выражены притяжательными местоимениями, определенными, неопределенными: come under somebody's roof «во время избежать опасности»; Out of mind «выжить из ума».

Для фразеологизмов с компонентом – глаголом движения более характерно компонентное варьирование [3], межъязыковые фразеологизмы – синтаксические варианты, которые совпадают по лексико-морфологическому составу компонентов, но отличаются своей грамматической структурой:

Русс. стать жертвой.

Англ. being a victim.

Нем. Opfer werden.

Сравнительно-сопоставительный анализ ФЕ с компонентом – глаголом движения в рассматриваемых языках подтвердило правильность метода фразеологического распознавания. Данный метод способствует выявлению объективных критериев выделения ФЕ и последующего выяснения общих черт данных устойчивых сочетаний.

Лексическая вариантность свойственна ФЕ русского, английского и немецкого языков. На основе учета лексической вариантности различаются ФЕ различных структурно-семантических группировок. Структурная синонимия наблюдается у ФЕ у предложных и глагольно-субстантивных типа.

Многосмысленные ФЕ, которые отличаются одним знаменательным компонентом-глаголом, имеют один общий смысл, но различаются по количеству смыслов. Таких примеров немного.

Библиографический список

1. Алексеева А.В. Глаголы движения в ранних поэтических текстах Роберта Рождественского. *Вестник Челябинского государственного педагогического университета*. 2017; № 2: 131–137.
2. Бряцева А.В. Глаголы движения в английском языке. *Молодой ученый*. 2016; № 23: 579–581.
3. Иванова Е.Е. *Структурно-семантические свойства фразеологизмов с компонентом – глаголом движения*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Курган, 1991.
4. Иванова Е.Е. *Слово во фразеологизме и фразеологизм среди слов*: монография. Курган: Издательство Курганского государственного университета, 2005.
5. Кабалина О.И. Глаголы движения в формах длительного действия в современном немецком языке. *Филология: научные исследования*. 2020; № 12: 86–99.
6. Кондрашова Н.В., Озерешко А.В. Русские префиксальные глаголы движения и методика их преподавания иностранным студентам. *Проблемы современного педагогического образования*. 2018; № 60 (1): 157–160.
7. Кунин А.В. *Англо-русский фразеологический словарь*. Москва: Русский язык, 1998.
8. Мокрищева В.С. Обучение китайских студентов русским фразеологизмам с глаголами движения как компоненту курса русского языка как иностранного. *Педагогика. Вопросы теории и практики Pedagogy*. 2022; Т. 7, Выпуск 8: 810–819.
9. Шаханова З.И. Сопоставительный анализ глаголов движения в даргинском и русском языках. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 485–487.
10. Шаханова З.И. К вопросу об истории изучения глаголов движения в русском языке. *Modern Humanities Success*. 2024; № 3: 56–59.

References

1. Alekseeva A.V. Glagoly dvizheniya v rannih po'eticheskikh tekstah Roberta Rozhdestvenskogo. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2017; № 2: 131–137.
2. Bryatceva A.V. Glagoly dvizheniya v anglijskom yazyke. *Molodoy uchenyj*. 2016; № 23: 579–581.
3. Ivanova E.E. *Strukturno-semantichekie svoystva frazeologizmov s komponentom – glagolom dvizheniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskikh nauk. Kurgan, 1991.
4. Ivanova E.E. *Slovo vo frazeologizme i frazeologizm sredi slov*: monografiya. Kurgan: Izdatel'stvo Kurganskogo gosudarstvennogo universiteta, 2005.

В английском и немецком отмечаются ФЕ, отличающиеся прилагательным:

Англ. go crazy.

Нем. wahnsinnig werden.

Существуют фразеологизмы, которые не совпадают по лексическому значению в английском и немецком:

Англ. come into the world «родиться».

Нем. in die Welt fahren «родиться».

ФЕ, которые отличаются существительными, являющимися разнокоренными словами, но они имеют в английском и немецком общую семантику:

Англ. going against the grain «идти против течения»

Нем. gegen den strich gehen «прийти не по вкусу».

Во фразеологизмах английского языка имеется компонент – существительное mind, которое является словом другого корня. Однако оно обладает тождественным лексическим значением:

Англ. Out of mind «выжить из ума».

Нем. überlebe aus dem Kopf.

Общим для всех трех языков является тип фразеологизмов, имеющих грамматическую структуру предложения.

Русс. стараться из кожи лезть вон; во время избежать опасности; действовать кому-либо на нервы; выжить из ума.

Англ. while avoiding danger; getting on someone's nerves; out of mind.

Нем. versuchen Sie, aus der Haut zu klettern, während Sie Gefahren vermeiden, jemandem auf die Nerven gehen, aus dem Geist überleben.

Фразовые примеры: Кажется, я придумала, как мы сможем избежать опасности. I think I have a way we can get around putting you in jeopardy. Ты что, выжил из ума? Are you out of your mind? Ich glaube, ich habe herausgefunden, wie wir der Gefahr entkommen können (нем).

Следующий тип, общий для данных языков, – ФЕ, которые состоят из глагола и существительного:

Русс. стать жертвой; подвергаться опасности.

Англ. becoming a victim; being in danger.

Нем. Opfer werden; gefährdet sein.

Фразовые примеры: Чтобы самому тоже не стать жертвой. To avoid becoming a victim as well. Damit Sie selbst auch nicht zum Opfer fallen (нем.).

Я не могу просить Вас подвергаться опасности ради спасения нашей команды. I cannot ask you to put yourself in danger for our crew (англ.). Ich kann Sie nicht bitten, in Gefahr zu geraten, um unser Team zu retten (нем.).

В английском языке преобладают фразеологизмы со структурой глагол + прилагательное:

Англ. falling into good hands; falling into the wrong hands; go at a crawl.

Проведенный сравнительно-сопоставительный анализ привел к следующим выводам:

Во всех трех языках отмечаются общие черты в плане лексической и морфологической вариантности и структурной синонимии.

Небольшие различия отмечаются между фразеологическими единицами русского языка и английскими и немецкими ФЕ с глаголами движения. Это касается совпадений лексико-морфологического состава компонентов, по качеству и количеству значений, которые чаще отмечаются в двух последних языках.

По своей грамматической структуре во всех анализируемых языках доминируют следующие типы ФЕ: глагол + существительное (их наибольшее количество во всех трех языках), глагол + прилагательное.

В английском языке их отмечается больше, чем в русском и немецком. Межъязыковые фразеологические синтаксические варианты ФЕ с глаголами движения во всех указанных языках существенных расхождений не имеют. В них преобладают ФЕ со структурой предложения.

5. Kabalina O.I. Glagoly dvizheniya v formah dlitel'nogo dejstviya v sovremennom nemeckom yazyke. *Filologiya: nauchnye issledovaniya*. 2020; № 12: 86-99.
6. Kondrashova N.V., Okereshko A.V. Russkie prefiksial'nye glagoly dvizheniya i metodika ih prepodavaniya inostrannym studentam. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2018; № 60 (1): 157-160.
7. Kunin A.B. *Anglo-russkij frazeologicheskij slovar'*. Moskva: Russkij yazyk, 1998.
8. Mokrisheva V.S. Obuchenie kitajskih studentov russkim frazeologizmam s glagolami dvizheniya kak komponentu kursa russkogo yazyka kak inostrannogo. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki Pedagogy*. 2022; Т. 7, Выпуск 8: 810-819.
9. Shahbanova Z.I. Sopostavitel'nyj analiz glagolov dvizheniya v darginskom i russkom yazykah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 485-487.
10. Shahbanova Z.I. K voprosu ob istorii izucheniya glagolov dvizheniya v russkom yazyke. *Modern Humanities Success*. 2024; № 3: 56-59.

Статья поступила в редакцию 12.01.25

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-568-570

Drobysheva M.N., Cand. of Art History, senior lecturer, Pushkin Leningrad State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: drob.55@mail.ru
Misonzhnikov B. Ya., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: russiaboris.misonzhnikov@gmail.com

GENESIS OF PUBLICISM IN THE CONTEXT OF LITERARY AND SOCIAL RELATIONS OF THE RENAISSANCE (THE WAY OF KNOWING MARIN DRŽIĆ AND CONTEMPORARIES). The article analyzes the genesis of publicism in the context of literary and social relations of the Renaissance on the example of the work of Marin Držić. With the help of bibliographic-descriptive, comparative-analytical, problem-thematic and cultural-historical methods, the base of previous studies is elaborated and a complete picture of the source base of the research is obtained, the relations between publicists and society of the Renaissance are analyzed, the key ideas and concepts of Marin Držić's publicism are highlighted, the main ideological and conceptual principles of publicism of this period are formulated. It is concluded that in conditions of the Renaissance world there was a further development of all forms of Western European art, including the genesis of publicism in its relatively complete forms, the methodology of its text creation, techniques and methods of cognition of man and the surrounding society. This system is adapted not only to fiction, but also to documentary forms of literature. Thus, there was a further development of all forms of Western European art.

Key words: Renaissance, publicism, literary and social relations, Marin Držić, Renaissance times

М.Н. Дробышева, канд. искусствоведения, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: drob.55@mail.ru

Б.Я. Мисонжников, д-р филол. наук, проф., Институт «Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций» СПбГУ, г. Санкт-Петербург, E-mail: boris.misonzhnikov@gmail.com

ГЕНЕЗИС ПУБЛИЦИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНО-ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОЗРОЖДЕНИЯ (ПУТЬ ПОЗНАНИЯ МАРИНА ДРЖИЧА И СОВРЕМЕННОКОВ)

В статье осуществлен анализ генезиса публицистики в контексте литературно-общественных отношений Возрождения на примере творчества Марина Држича. С помощью библиографически-описательного, сравнительно-аналитического, проблемно-тематического и культурно-исторического методов проработана база предыдущих исследований, и получена полная картина источниковой базы исследования, проанализированы взаимоотношения публицистов и общества эпохи Возрождения, выделены ключевые идеи и концепты публицистики Марина Држича, сформулированы основные идейно-концептуальные принципы публицистики данного периода. Сделан вывод, что в условиях ренессансного мира шло дальнейшее развитие всех форм западноевропейского искусства, в том числе можно говорить о генезисе публицистики в ее относительно завершенных формах, методологии её текстотворчества, приемов и методов познания человека и окружающего его социума. Эта система адаптирована не только к беллетристике, но и к документальным формам словесности.

Ключевые слова: эпоха Возрождения, публицистика, литературно-общественные отношения, Марин Држич, ренессансное время

Публицистика – специфический вид творческой деятельности, особая область духовной культуры общества, тесно связанная с искусством, философией, наукой, религией, историей. В то же время это произведения, посвященные актуальным проблемам и явлениям повседневной общественной жизни, при воспроизведении актуальных вопросов которой публицист сопоставляет их с реальной действительностью. Потому публицистическое произведение должно быть фактором формирования общественного мнения, в котором явления общественной жизни осознаются и оцениваются с позиции общественных идеалов.

Публицистика осмысливает события и факты, побуждает к определенным выводам, поступкам, акцентирует внимание на обыденных, на первый взгляд, явлениях, заставляет видеть их по-новому, замечать скрытое содержание. Публицистическому произведению свойственна эмоциональность (страстность и пафосность – при необходимости), родство с ораторским искусством, что предполагает неожиданный ракурс видения проблемы, новизну мысли, нестандартность мышления вплоть до парадоксальности; умение выражаться точно, популярно и доходчиво, выразительно, образно и безупречно с точки зрения речи.

Проблема научного изучения генезиса публицистики в контексте литературно-общественных отношений в эпоху Возрождения является достаточно актуальной по ряду причин. Во-первых, публицистика представителей эпохи Возрождения – это проекция их мировоззрения, следовательно, ее изучение поможет найти ответ на невыясненные на сегодняшний день вопросы эволюции общественно-политических взглядов выдающихся деятелей того времени. Во-вторых, нет системного исследования идей, концепций, тематико-содержательных моделей генезиса публицистики, являвшейся ярким выражением мировоззрения эпохи Возрождения. В-третьих, необходимо изучить и систематизировать малоизвестное наследие публицистов того времени.

Цель исследования – осуществить анализ генезиса публицистики в контексте литературно-общественных отношений в эпоху Возрождения на примере творчества Марина Држича.

Задачи исследования: 1. Проработать базу предыдущих научных изысканий и получить полную картину источниковой базы исследования. 2. Проанализиро-

вать взаимоотношения публицистов и общества эпохи Возрождения. 3. Выделить ключевые идеи и концепты публицистики Марина Држича. 4. Сформулировать основные идейно-концептуальные принципы публицистики данного периода.

Новизна исследования заключается в выделении ключевых идей и концептов публицистики Марина Држича.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении основных идейно-концептуальных принципов публицистики данного периода. Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы при организации обучения по дисциплине «История журналистики».

Сложность предмета исследования и парадигма задач обусловили разветвленную систему специальных методов и приемов. Согласно целям и задачам исследования, на разных этапах написания статьи использованы *библиографически-описательный метод*, с помощью которого мы не только проработали базу предыдущих исследований по данной проблеме, но и получили полную картину источниковой базы исследования; *культурно-исторический метод* способствовал рассмотрению культуры как зеркала общественной жизни (три уровня развития культуры: политический, социальный, духовный – взаимоотношения публициста и общества); *сравнительно-аналитический метод* позволил выделить из публицистики Марина Држича ключевые идеи и концепты, сформулировать основные идейно-концептуальные принципы публицистики данного периода.

Публицистика в период эпохи Возрождения получает новый импульс для своего развития: она практически всегда существовала в пространстве общественной мысли, меняя формы своей текстовой презентации, в той или иной степени коррелируя с политико-социальной, духовной и литературно-художественной сферами. Период Раннего Возрождения, который вошел в историю как *кватроченто*, уникален тем, что в это время бурно развивается искусство, возникает значительный интерес к античности, формируется уважительное отношение к учености, просвещению и особенно – к христианской культуре. Проявление этого интереса, в основе своей гуманистическое и свободное, дающее

возможность познавать мир в его красоте и сложности, философски оценивать его достоинства и теневые стороны, обусловило новый поворот в мировоззрении и мировосприятии человека. Обращение к наследию античного философа Платона способствовало развитию неоплатонизма как направления, открывающего новые горизонты философско-религиозного понимания окружающего мира. И важно еще то, что с развитием индивидуальных форм творчества значимой становится авторская аутентичность: не только работы изобразительного искусства, но и произведения в других областях творчества обретают своего конкретного автора, который пользуется общественным признанием. И.Е. Данилова подчеркивает: «Переход от ритуального поведения к поведению, психологически мотивированному, выход из мифологического времени во время историческое отражали перемены в самой системе мировидения столь же наглядно, как и пространственная перестройка мира, выразившаяся в композиции, ориентированной теперь не на небо, а на землю, не на бога, а на человека» [1, с. 7].

В глубине quattrocento уже зрело раннее Новое время с его ренессансной историософской мудростью и утонченной эстетикой, с великими социальными свершениями и потрясениями. Этот период европейской истории «был осмыслен как единая эпоха, время становления современного общества» [2, с. 76]. Именно в это время рождается в Дубровницкой Республике Марин Држич, яркий представитель Далматинско-Дубровницкого Возрождения XVI века, известный, прежде всего, как поэт, драматург и общественный деятель. Но он оставил ценное наследие и как прозаик, публицист – автор ряда прозаических деловых текстов и писем, которые передают напряженную атмосферу того времени. Он критиковал пороки аристократии, безнравственность и развращенность обывателей, даже его драматургические произведения наполнены публицистической страстью и формируют дискуссионное поле высокого духовного напряжения и гражданского пафоса. Но становление публицистики как особого рода литературного творчества, документальной словесности, произведения которой посвящены освещению наиболее злободневных событий жизни общества, – процесс сложный, требующий соответствующих социальных и технических условий. Следует учесть, что «в эпоху Возрождения еще трудно говорить о публицистике в современном понимании этого жанра. Не существовало основной почвы для развития средств массовой информации. Это обстоятельство только усиливает ту роль, которую в процессе становления общественной мысли играют отдельные проявления публицистических тенденций» [3].

Процесс публицистического жанрообразования и текстуализации шел довольно медленно, данное направление литературного творчества предполагает хотя бы относительную быстроту авторской реакции на актуальные события – «вечные» темы далеко не всегда составляют предмет публицистического исследования, – однако технологии раннего Нового времени и даже последующего периода сдерживали развитие публицистики. Первые периодически выходящие издания, причем еще далекие от совершенства, появляются только в самом конце XVI века. Но европейская публицистика тем не менее развивается, и в южнославянском ренессансном континуме она находит яркое и впечатляющее выражение в творчестве Марина Држича и в его эпистолярном наследии, полном гражданских идей и устремлений.

Нельзя недооценивать ту роль, которую в общем публицистическом дискурсе играет эпистолярное творчество. Причем в ренессансной культуре оно имело особое значение, гораздо более важное, нежели в настоящее время, и служило одним из главнейших средств коммуникации, прежде всего межличностной. В новоевропейском общественно-политическом контексте вершинной эпистолярной жанра стали письма итальянского гуманиста, выдающегося представителя проторенессансного периода Франческо Петрарки. Есть все основания рассматривать их как уникальный образец раннего публицистического творчества. О том, какую большую роль играла даже в Средневековье переписка людей, свидетельствуют специально подготовленные в то время сборники образцов служебной, официальной и деловой переписки. Наряду с развитием эпистолярной культуры развиваются технологии регламентации формально-деловых письменных отношений, рекомендованных в так называемых формуляриках. В эпистолярный обширный дискурс интегрированы материалы актуальной жанровой идентичности – научные трактаты, статьи, обзоры, социально-политические и деловые корреспонденции. В итальянских школах ренессансного времени на уровне самостоятельного предмета вводится обучение организации переписки разного профиля. В новоевропейской издательской практике внимание уделяется выпуску «письмовников», призванных научить, в частности, организации вежливой и корректной переписки.

Расцвет творчества Марина Држича приходится на период интенсивных общественно-политических, духовных и культурных отношений, максимально высокого уровня влияния итальянского Возрождения на Далматинско-Дубровницкий регион с его – в то же время повсеместно сохраняющейся – ярко выраженной славянской идентичностью. В этом регионе в данный момент происходит – если использовать выражение Б.А. Грушина – подъем «языкового сознания» масс в терминах понимания разнообразных текстов», а также возрастает «общий уровень «семиотической подготовки» массового сознания» [4, с. 313]. Это, несомненно, переломный момент в духовной жизни общества. В литературе Дубровника осуществляется переход на штокавское наречие сербско-хорватского языка.

«Все литературные течения и теоретические споры в Италии немедленно отражаются в Дубровнике», как подчеркивает И.Н. Голенищев-Кутузов, «особенно следует отметить социальные тенденции в театре Држича. Политические выступления Држича в конце жизни, его борьба с гегемонией патрициев явилась следствием идей, выношенных им в течение многих лет» [5, с. 58–59]. ««Семиотическая подготовка» массового сознания» не просто позволяла более глубоко взглянуть на мир, но и оценить состояние ренессансного общества, его достоинства и недостатки.

Италия эпохи Возрождения, нравы общества, политические коллизии нашли, в частности, достаточно полное отражение в жизни, творчестве и публицистическом наследии великого и неистового флорентинца, скульптора, живописца и писателя Бенвенуто Челлини, старшего современника Држича, на несколько лет пережившего выдающегося дубровницкого литератора. Сам далеко не благочестивый и не примерный гражданин, причем не чуждый бахвальству, Челлини реалистично представляет социальную атмосферу Италии в документальном и биографическом – по сути, публицистическом – произведении «Жизнь Бенвенуто, сына мастера Джованни Челлини, флорентинца, написанная им самим во Флоренции». Автор создает драматическую, противоречивую картину ренессансной среды. Она крайне неоднозначна: гуманистическое начало, высочайший расцвет искусства сочетается с жестокостью и варварством, с беззаконием и преступностью. Во Флоренции, как отмечает русский историк и теоретик литературы А.Н. Веселовский, в то время процветает жесточайшая работорговля, повсеместны содомия и распад традиционных институтов семьи (*состояние флорентийского общества этого периода исследовано А.Н. Веселовским* [6, с. 256–261]). В знаменитой книге Бенвенуто Челлини есть саркастические описания событий, едкая сатира, автор называет папу римского «никчемным и дураком» [7, с. 243] и одновременно заискивает перед ним. В условиях ренессансной Италии, по словам З. Зайделя, «только полная сил личность, только парень, которого не слишком одолевают угрозы совести, мог там самоутвердиться» [8, с. 565]. Челлини создает свое произведение на флорентийском наречии, которое слышит «плебейским», использует первоначальный нарратив как наиболее субъективную, доверительно-персонифицированную форму текстовой организации повествования. С одной стороны, Челлини – это буйный лиходея, злоумышленник и убийца, а с другой стороны, тонкий ценитель искусства, великий художник и преданный друзьям человек: среди близких ему людей – известный поэт, ученый, историк Флоренции Б. Варки, к которому Челлини обращается со знаменитым письмом, и даже великий Микеланджело Буонарроти. Е.В. Гаврилова утверждает: «Из писем, автобиографии, трактатов можно выявить, что дружба между Челлини и Микеланджело сохранялась на протяжении долгих лет и закончилась со смертью последнего» [9, с. 91].

Италия особенно привлекала многих представителей сферы политики, художественного творчества, культуры и науки. Држич неоднократно посещает Италию, изучает там каноническое право. В Италии приблизительно в это же время подолгу живет младший современник Држича французский поэт и активный участник поэтической группы «Плеяда» Жоашен дю Белле. Именно там он создает поэму «Antiquités de Rome», поэтический сборник «Les Regrets». Италия, и прежде всего Рим, восхищает и одновременно раздражает и возмущает. По словам Франсуазы Жуковски, известнейшей французской исследовательницы литературной ренессансной эпохи, «Римская империя в древности представляет собой скандальный образ творческой и утонченной цивилизации, которая не смогла преодолеть скрытый варварский фон» [10, с. 14]. Высокая лирическая поэзия не мешает проявлению гражданских чувств и политических предпочтений. Ю.Б. Виппер отмечает «враждебность Дю Белле придворной среде, ее развращающему и оплошляющему воздействию на нравы, взгляды и вкусы...» [11, с. 127].

Политический, социальный и литературный опыт людей искусства и литературы той эпохи, достигающий значительных масштабов в условиях европейских феодальных государств, раздираемых постоянными междоусобицами и переживающих произвол клерикальных кругов, отражает глубину противоречий общественных отношений. Путь искренних, целеустремленных и преданных интересам своих народов поэтов приводит к тому, что они занимают активную социально-политическую позицию, которая обуславливает их решительные выступления против недостатков в обществе. Нельзя не отметить, что в XVI веке во многих европейских странах литература становится сильным и эффективным оружием политической борьбы, представленные в прозе – а зачастую и в стихах – листовки и памфлеты повсеместно распространялись в городах. Многие литераторы проявляли себя как страстные публицисты, решительно и открыто выражали свои политические взгляды. Творчески-биографическая сравнительная характеристика, отражающая личный опыт поэтов, в данном случае не предполагает глубокого герменевтического анализа их судеб и литературных достижений, однако позволяет более четко выделить особенности творчества и гражданских поступков, проявляющихся в параллельных алгоритмах. В рамках литературной традиционной методологии возможно идентифицировать наиболее значимые черты их мира, решения ими как творческих, так и практических задач.

В «Плеяде» дю Белле становится ведущим полемистом, и его трактат «Защита и прославление французского языка» – это, по сути, не только научно-филологическое, но и яркое социально-политическое выступление [12]. Во многом сходную позицию занимает Држич. Это касается его отношения к языку – герои его пьес наделены типичными чертами речи различных социальных слоев дубровницкого общества. Некоторые персонажи его известной комедии «Дундо Марое» (Dundo Maroje) говорят на итальянском языке, используя римский, венецианский, тосканский диалекты. Славяно-романский синтез стал особенностью дубровницкой комедии. Држич – известнейший представитель Далматинско-Дубровницкого Возрождения, драматургическое и поэтическое творчество которого представлено в современной хорватской культурной жизни и в театральном искусстве, но очень мало исследовано в публицистическом ключе. Существует совсем немного научных трудов, «в которых бы с необходимой глубиной и вниманием рассматривались произведения дубровницкого гения» [13], которые можно отнести к публицистике.

На родине Држича к 500-летию писателя появились значительные научные труды, в которых рассматриваются те или иные аспекты его творчества. Расхожей стала презентация Држича как «хорватского Шекспира». Это, конечно, броская характеристика, но отнюдь не отражающая творческую аутентичность «дубровницкого гения» [14].

Прежде всего Држич – драматург и тонкий лирик, но он далек от текстотворчества, построенного исключительно на лирической безмятежности, любовных переживаниях и романтическом томлении. Даже в интимных обращениях к любимой он пытается осмыслить человеческую долю, рассуждает о мире, в котором существует. Он, понимая иллюзорность и краткость бытия, приходит к философскому выводу: «Как дождик весенний, пройдут эти дни – // Лишь боль сожалений оставят они» [15, с. 201]. Творческая онтология Држича тем не менее очень разнообразна и жизнеутверждающая. Уже его лирическое начало обнаруживает рациональный подход к оценке событий, концептуальность и поиск ответа на главные экзистенциальные вопросы. Држич разрабатывает и применяет в своих произведениях методологию текстообразования и текстопрезентации, имеющую не только региональное, но и общелитературное значение. Поэтика его сложнее, чем может показаться на первый взгляд, она далека от формалистских

приемов, а нацелена на глубокое раскрытие образов, тонкую игру смыслов для передачи атмосферы событий и идентичности окружающего мира.

Званз Чрня указывает на то, что «реализм Држича проявился гораздо сильнее в комедиях, в которых он в живых картинах и очень темпераментно до границы, которую с одной стороны поставила сама форма ренессансной комедии, а с другой до границы, представленной политической ситуацией в Дубровнике – рисовал некоторые правдивые стороны и явления особенностей жизни того времени» [16, с. 265]. То есть Држич умело использует усложненную нарратологическую модель, которая позволяет создать более интенсивное психологическое воздействие на читателей и зрителей, усиливает уровень их вовлеченности в текстовую континуум. Усложненную и оригинальную сюжетную конструкцию произведений Држича, его высокие текстовые достоинства отмечает также И.И. Калиганов: «Самый известный драматург М. Држич соединил в своих пьесах два мира и два языка – мифологический и реальный, литературно-поэтический и простонародный крестьянский. Его знаменитая феерическая комедия «Дундо Марое» (1550), которая переведена на 19 языков мира, ставится на сценах Хорватии и за ее пределами. Сюжеты, темы, парафразы Држича широко использовались следующим поколением творцов (например, М. Бенетовичем)» [17, с. 289]. Таким образом, Држич создает свою систему текстотворчества, используя средства и приемы, позволяющие усилить эффективность литературного произведения. Эта система адаптирована не только к беллетристике, но и к документальным формам словесности.

Таким образом, в условиях ренессансного мира, полного блестящих исторических, культурных и литературно-художественных свершений и в то же время крайне противоречивых, совершенно асоциальных и неприемлемых в человеческом обществе нравов, шло дальнейшее развитие всех форм западноевропейского искусства. А что касается публицистики в ее относительно завершенных формах, методологии её текстотворчества, приемов и методов познания человека и социума, в котором он существует, то можно вести речь о многих существенных аспектах её генезиса. Новое время породило и соответствующие формы общественного сознания, в том числе и документальную литературу как реакцию на злобу дня, вовлеченность в события и стремление повлиять на них.

Библиографический список

1. Данилова И.Е. *От Средних веков к Возрождению: Сложение художественной системы картины кватроченто*. Москва: Издательство «Искусство», 1975.
2. Крылов А.О. Раннее Новое время как исторический период в мировой и отечественной историографии. *Manuskript*. 2020; Т. 13, № 2: 71–77. DOI: 10.30853/manuskript.2020.2.12
3. Дробышева М.Н. Ренессансное творчество: публицистический дискурс. *Публицистика в современном обществе: материалы научно-практического семинара «Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов (трагедия публицистики в информационном обществе)»*. Санкт-Петербург, 2014.
4. Грушин Б.А. *Массовое сознание: Опыт определения и проблемы исследования*. Москва: Политиздат, 1987.
5. Голенищев-Кутузов И.Н. *Романские литературы. Статьи и исследования*. Москва: Издательство «Наука», 1975.
6. Веселовский А.Н. *Избранные статьи*. Ленинград: Государственное издательство «Художественная литература», 1939.
7. Челлини Б. *Жизнь Бенвенуто, сына маэстро Джованни Челлини, флорентинца, написанная им самим во Флоренции*. Перевод с итальянского М.Л. Лозинского. Москва: Государственное издательство художественной литературы, 1958.
8. Seidel S. Nachbemerkung. *Leben des Benvenuto Cellini, florentinischen Goldschmieds und Bildhauers, von ihm selbst geschrieben*. Berlin: Rütten & Loening, 1979: 560–571.
9. Гаврилова Е.В. Влияние Микеланджело Буонарроти на самооценку Бенвенуто Челлини. *Успехи современного естествознания*. 2014; № 11: 89–91.
10. Joukovsky F. Introduction. *Les regrets. Les antiquités de Rome*. Paris: Garnier-Flammarion, 1971: 9–19.
11. Виппер Ю.Б. *Поэзия Плеяды: Становление литературной школы*. Москва: Издательство «Наука», 1976.
12. Михайлов А.Д. Поэзия Дю Белле. *Вопросы литературы*. 1961; № 2: 179–189.
13. Мисонжников Б.Я. Тайны мира Марина Држича. *Далматинско-Дубровницкое Возрождение: творчество Марина Држича*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2006: 3–5.
14. Anušić M. Shakespeare from Dubrovnik: the story of Marin Držić Vidra. *Tour Croatia*. Available at: <https://tourcroatia.co.uk/shakespeare-dubrovnik-story-marin-drzic-vidra/>
15. Држич М. Пусть блещут мгновенья улыбкой твоею! Перевод В. Корчагина. Серия 1. Москва: Издательство «Художественная литература», 1974; Т. 32: 201.
16. Чрня З. *История хорватской культуры*. Загреб: Секретариат по информации Хорватии, 1965.
17. Калиганов И.И. Национальное Возрождение. *Лексикон южнославянских литератур*. Москва: Институт славяноведения РАН; Издательство «Индрик», 2012: 287–300.

References

1. Danilova I.E. *От Средних веков к Возрождению: Сложение художественной системы картины кватроченто*. Moscow: Izdatel'stvo «Iskusstvo», 1975.
2. Krylov A.O. Rannee Novoe vremya kak istoricheskij period v mirovoj i otechestvennoj istoriografii. *Manuskript*. 2020; T. 13, № 2: 71–77. DOI: 10.30853/manuskript.2020.2.12
3. Drobysheva M.N. Renessansnoe tvorchestvo: publicisticheskij diskurs. *Publicistika v sovremennom obschestve: materialy nauchno-prakticheskogo seminar «Sovremennaya periodicheskaya pechat' v kontekste kommunikativnykh processov (tragediya publicistiki v informacionnom obschestve)»*. Sankt-Peterburg, 2014.
4. Grushin B.A. *Massovoe soznanie: Opyt opredeleniya i problemy issledovaniya*. Moscow: Politizdat, 1987.
5. Golenishev-Kutuzov I.N. *Romanskie literatury. Stat'i i issledovaniya*. Moscow: Izdatel'stvo «Nauka», 1975.
6. Veselovskij A.N. *Izbrannye stat'i*. Leningrad: Gosudarstvennoe izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1939.
7. Chellini B. *Zhizn' Benvenuto, syna ma'estro Dzhovanni Chellini, florentinca, napisannaya im samim vo Florencii*. Perevod s ital'yanskogo M.L. Lozinskogo. Moscow: Gosudarstvennoe izdatel'stvo hudozhestvennoj literatury, 1958.
8. Seidel S. Nachbemerkung. *Leben des Benvenuto Cellini, florentinischen Goldschmieds und Bildhauers, von ihm selbst geschrieben*. Berlin: Rütten & Loening, 1979: 560–571.
9. Gavrilova E.V. Vliyaniye Mikelandzhelo Buonarroti na samooценku Benvenuto Chellini. *Uspehi sovremennogo estestvoznaniya*. 2014; № 11: 89–91.
10. Joukovsky F. Introduction. *Les regrets. Les antiquités de Rome*. Paris: Garnier-Flammarion, 1971: 9–19.
11. Vipper Yu.B. *Po'eziya Pleyady: Stanovleniye literaturnoy shkoly*. Moscow: Izdatel'stvo «Nauka», 1976.
12. Mihajlov A.D. Po'eziya Dyuu Belle. *Voprosy literatury*. 1961; № 2: 179–189.
13. Misonzhnikov B.Ya. Tajny mira Marina Drzhicha. *Dalmatinsko-Dubrovnickoe Vozrozhdeniye: tvorchestvo Marina Drzhicha*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2006: 3–5.
14. Anušić M. Shakespeare from Dubrovnik: the story of Marin Držić Vidra. *Tour Croatia*. Available at: <https://tourcroatia.co.uk/shakespeare-dubrovnik-story-marin-drzic-vidra/>
15. Drzhich M. Pust' bleschut mgnoven'ya ulybkoj tvoeyu! Perevod V. Korchagina. Seriya 1. Moscow: Izdatel'stvo «Hudozhestvennaya literatura», 1974; T. 32: 201.
16. Chrnyia Z. *Istoriya horvatskoj kul'tury*. Zagreb: Sekretariat po informaciji Horvatii, 1965.
17. Kaliganov I.I. Nacional'noe Vozrozhdeniye. *Leksikon yuzhnoslavjanskikh literatur*. Moscow: Institut slavyanovedeniya RAN; Izdatel'stvo «Indrik», 2012: 287–300.

Статья поступила в редакцию 12.01.25

Yemtseva O.V., Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Public Relations and Advertising Technologies, K.G. Razumovsky Moscow State Technical University (First Cossack University) (Moscow, Russia), E-mail: ovemceva@gmail.com
Tikhonova I.I., Cand. of Sciences (Philology), Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: cc.tikhonova-ii@rudn.ru
Ivashkina T.A., senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: ivashkinat@yandex.ru

ANALYSIS OF SOVIET POSTERS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL FOCUS IN THE CONTEXT OF INTERPRETATIONAL AND NON-REPRESENTATIVE APPROACHES. The Soviet poster is one of the most important mediators of public communication carried out between the state and citizens in the era of Soviet society. This communication tool included posters of various genres, including informational and educational ones, which have not been studied to the proper extent to date. In this regard, this study aims to study the relationship between the semantic elements of the poster and its complex communicative intention in the context of the socio-cultural characteristics of Soviet society. The analysis, carried out within the framework of the interpretative and non-representative approaches, confirms the hypothesis and proves that the informational and educational Soviet poster contains two main communicative intentions: educational and propaganda. Posters are created as educational material to motivate successful educational and labor activities and are aimed at creating a positive image of a new Soviet person with a successful future in those professional spheres that Soviet society needed.

Key words: visual language, visual-verbal text, Grimas square, interpretation of symbol

О.В. Емцева, канд. филол. наук, доц., МГУТУ имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: ovemceva@gmail.com
И.И. Тихонова, канд. филол. наук, Российский университет дружбы народов (РУДН), г. Москва, E-mail: tikhonova-ii@rudn.ru
Т.А. Ивашкина, ст. преп., Московский авиационный институт, г. Москва, E-mail: ivashkinat@yandex.ru

АНАЛИЗ СОВЕТСКИХ ПЛАКАТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО И НЕРЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО ПОДХОДОВ

Советский плакат представляет собой один из важнейших медиаторов публичной коммуникации, осуществляемой между государством и гражданами в эпоху советского общества. Данный инструмент коммуникации включал в себя плакаты различного жанра, в том числе и информационно-образовательной направленности, которая на настоящий момент не является изученной в должной мере. В связи с этим данное исследование нацелено на исследование взаимосвязи между семантическими элементами плаката и его комплексной коммуникативной интенцией в контексте социально-культурных особенностей советского общества. Анализ, проведенный в рамках интерпретативного и нерепрезентативного подходов, подтвердил выдвинутую гипотезу и доказал, что информационно-образовательный советский плакат содержит в себе два основных коммуникативных намерения – образовательно-воспитательный и агитационный. Плакаты создавались в качестве воспитательного материала, мотивирующего на успешную учебно-трудовую деятельность; были нацелены на создание позитивного представления о новом советском человеке с успешным будущим в тех профессиональных сферах, в которых нуждалось советское общество.

Ключевые слова: визуальный язык, визуально-вербальный текст, квадрат Граймаса, интерпретация символа

С давних времен плакат является распространенным медиатором для публичной коммуникации и передачи информации, а первые его образцы встречались в античном мире [1]. Данное средство публичной коммуникации представляет собой один из видов мультимодального визуально-вербального текста [2; 3]. Оно реализуется в формате прикладной графики в виде крупного листа, содержащего в себе изображение для привлечения внимания, дополненное вербальным компонентом в виде текста с целью передачи информации, агитации, рекламы и других коммуникативных намерений [4; 5; 6]. Плакаты советской эпохи, отражая в себе разные сферы персональной и общественной деятельности, напрямую связаны с духом эпохи, заключающимся в создании нового, идеального человека для нового советского государства [6–9]. Так, советский плакат содержал в себе собственную идеологию, отражавшуюся в его семантических особенностях. Проведенные исследования выявили следующие особенности советского плаката:

- *собственный стиль изображения*, представляющий собой так называемый «советский стиль», выделявший советский плакат среди других агитационных плакатов того времени, несмотря на авторство разных художников [4];
- *преобладание ярких цветов*, в особенности красного как символа Советского Союза, для привлечения внимания [7];
- *лаконичность вербальной части*, нацеленная на легкость чтения и запоминания, что также было частью агитации [8; 9];
- *использование рукописного текста* для придания сообщению большей персонализации, обеспечивающей возникновение у адресата чувства, словно обращаются именно к нему [7];
- *фигуры людей изображены развитыми физически*, символизируя «нового человека» Советского Союза, женское тело показывается без ярко выраженных половых признаков, подчеркивая то, что в советском государстве людей не принято дискриминировать по полу [6].

Поскольку советские плакаты были медиаторами для различных коммуникативных целей, среди них создавались также и информационно-образовательные плакаты, представляющие собой медиатор для передачи информации в воспитательном процессе. В учебной среде данное средство коммуникации позволяло преподнести материал обучающего и/или воспитательного характера в структурированном виде, обеспечивая более легкое понимание и усвоение [10; 11; 12]. При этом учебно-образовательные советские плакаты еще никогда не рассматривались с точки зрения взаимосвязи между их образовательно-воспитательным и агитационным компонентами, что подчеркивает актуальность настоящей работы.

Мы предполагаем, что информационно-образовательный советский плакат несет в себе комбинированную коммуникативную интенцию, включающую в себя, с одной стороны, прямое коммуникативное намерение плакатов такого сорта –

передачу учебно-воспитательной информации, а с другой стороны, коммуникативное намерение всех советских плакатов – агитацию населения в поддержку советской власти, создания нового советского государства и соответствующего ему «нового советского человека».

В связи с этим целью настоящей работы является осуществление интерпретационного анализа информационно-образовательных советских плакатов для раскрытия элементов, отображающих их коммуникативные интенции.

Поставленная цель требует решения ряда задач, включающих в себя следующие: (1) создание выборки информационно-образовательных советских плакатов; (2) проведение анализа композиционных элементов для определения содержащихся в них коммуникативных намерений; (3) рассмотрение и описание взаимосвязей между элементами для изучения комплексной коммуникативной интенции. Таким образом, мы будем рассматривать советский информационно-образовательный плакат не как отдельный коммуникативный медиатор, а как элемент публичной коммуникативной среды советского общества, содержащий в себе коммуникативную интенцию.

В связи с тем, что данное исследование требует составления подборки из информационно-образовательных советских плакатов и их интерпретации, выбранные методы исследования для решения поставленных задач входят в нерепрезентативный и интерпретативный подходы и представляют собой: (1) создание выборки; (2) интерпретацию на основании аксиологического анализа в рамках семиотического квадрата Граймаса; и (3) нарративно-интерпретативный метод описания символических связей.

Информационно-образовательный плакат впервые изучается в рамках данных подходов, которые позволяют раскрыть его реализацию непосредственно в контексте социально-культурных особенностей, что говорит о научной новизне настоящей работы.

Результаты, полученные в рамках данного исследования, могут быть использованы в дальнейших исследованиях визуально-вербальных текстов и мультимодальности, что подчеркивает теоретическую значимость настоящей работы. При этом практическая значимость обусловливается тем, что данные результаты могут быть использованы на занятиях по визуальной семиотике и при обучении визуальной грамотности.

Как уже упоминалось ранее, настоящее исследование осуществляется с применением методов, существующих в рамках нерепрезентативного и интерпретативного подходов. Обратимся к каждому из них.

Нерепрезентативный подход используется тогда, когда существует необходимость рассматривать отдельные элементы не как изолированные или самостоятельные, а как составляющие одной общей среды со сложными таксономическими связями [13]. Данный подход развивался в различных областях

гуманитарного и естественно-научного знания, в том числе и в рамках лингвистики и семиотики [14].

Используемый с ним параллельно интерпретативный подход представляет собой научное течение, занимающееся интерпретацией смысловой части как целого, так и его элементов [15]. В связи с этим в данном исследовании мы рассматриваем информационно-образовательный плакат не как отдельный вид медиатора для передачи коммуникативного намерения, но как один из элементов публичной коммуникативной среды советского общества.

При этом оба данных подхода могут включать в себя множество научных методов [16]. В рамках данного исследования нами используются такие научные методы, как создание выборки, интерпретация элементов на основании аксиологического анализа, проводимого путем построения квадрата Граймаса, и нарративно-интерпретативный метод описания символических связей в контексте советской культуры. Рассмотрим каждый из них по отдельности.

В связи с тем, что данное исследование ограничивается исключительно информационно-образовательными советскими плакатами, требуется собрать выборку, куда войдут только плакаты, относящиеся к указанному виду. Таким образом, необходимым является определение критериев, определяющих характер материалов исследования.

Всего было отобрано 50 информационно-образовательных советских плакатов на основании следующих критериев отбора исследуемого визуально-вербального материала:

- 1) плакат должен принадлежать к советской эпохе и быть частью советского плакатного творчества;
- 2) плакат должен содержать образовательно-воспитательный компонент или некое поучительное содержание;
- 3) вербальная часть плаката должна быть представлена на русском и/или английском языке.

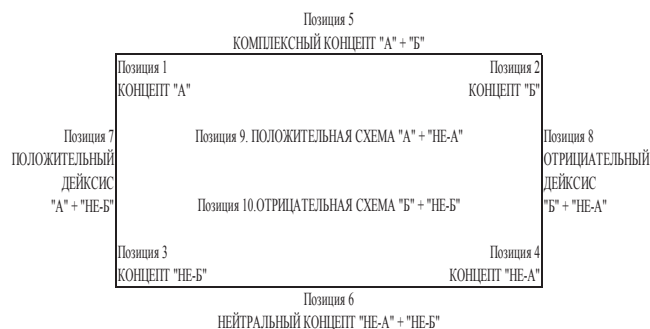


Рис. 1. Семантический квадрат Граймаса

Следующим этапом исследования является анализ структурных элементов плаката и их интерпретация, проводимые посредством применения так называемого семиотического квадрата Граймаса [17]. Семантический квадрат Граймаса представляет собой инструмент семиотического анализа визуально-вербальных объектов путем реконструкции аксиологических связей (рис. 1).

В связи с тем, что сам по себе плакат представляет собой нарратив, который не может существовать отдельно от социума, семантические связи между проанализированными элементами рассматриваются в рамках социально-культурной среды советского общества для определения коммуникативной интенции.

Проведенный анализ позволил определить комплексную коммуникативную интенцию информационно-образовательных советских плакатов. Поскольку большую часть образов в них представляют люди, именно персонажи являются связующим звеном между адресантом – советским правительством и адресатом – советским гражданином. Необходимо отметить, что главных персонажей плакатов такого вида можно разделить на две основные категории: (1) взрослая молодежь, студенты и (2) школьники и дети. Проводя аксиологические связи в рамках категории взрослой молодежи, можно выделить такие концепты, как «студенты» и «трудолюбивый/рабочий класс» (рис. 2а, 2б, 2в):



Рис. 2. Информационно-образовательные советские плакаты с взрослыми персонажами

При этом данные концепты не являются противопоставленными друг другу, поскольку анализ на основании семиотического квадрата Граймаса (рис. 3) показал, что статус студента является дополнительным для трудящейся молодежи, тогда как те, кто не хочет заниматься трудовой деятельностью, не должны учиться.

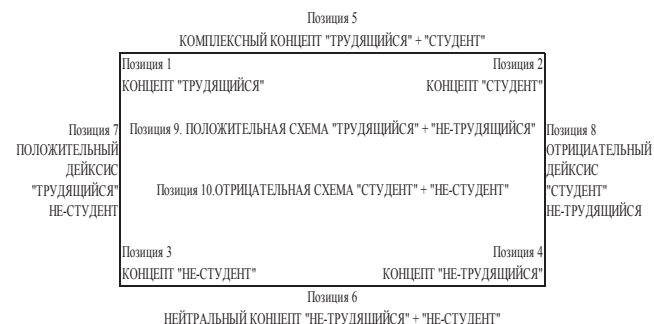


Рис. 3. Семантический квадрат Граймаса для категории плакатов «взрослые»

Рассматривая каждую позицию по отдельности, важно отметить, что действительность репрезентации молодежи в советских информационно-образовательных плакатах отражается только в части позиций, тогда как некоторые из них являются нерелевантными в рамках советского общества или несут в себе негативную окраску.

Позиции 1 и 2 могли быть представлены по отдельности на различных плакатах в позитивной окраске, поскольку трудящаяся и учащаяся молодежь представляла собой опору в строительстве нового советского государства. При этом концепт «не-трудолюбивый» в отличие от концепта «не-студент» имеет в советском плакате негативную окраску. Наиболее распространенной является позиция 5, сочетающая в себе концепты «студента» и «трудолюбивого», тогда как позиция 6 не была реализована. Позиции 7 и 8 обе были представлены в проанализированном



Рис. 4. Плакаты с детьми, связанные с хорошей/отличной учебой

материале, однако, восьмая позиция периодически имела негативную окраску. Наконец, позиции 9 и 10 в данной аксиологии не существуют.

При этом важным является также нарратив плаката, связывающий героев с другими элементами. В рамках нарратива информационно-образовательного плаката трудящиеся студенты изображаются в наиболее позитивном свете с имплицитным прогнозом успешного будущего.

Так, информационно-образовательные плакаты, персонажами которых является молодежь, с одной стороны, имеют в себе воспитательный компонент, целью которого является побуждение молодежи к трудовой и учебной деятельности. С другой стороны, проводится пропаганда образа нового советского человека, нацеленного на упорный труд, что было важно в советском обществе.

Далее рассмотрим плакаты, где персонажами являются школьники и дети. Анализ показал, что данная категория была представлена шире предыдущей и состоит из нескольких подкатегорий:

(1) плакаты, связанные с хорошей/отличной учебой, с изображением детей (рис. 4а, 4б, 4в, 4г, 4д);

(2) плакаты с детьми, связанные с помощью окружающим (рис. 5а, 5б, 5в);

(3) Плакаты с детьми, связанные с популяризацией профессий, творчества и науки (рис. 6а, 6б, 6в).

Обратимся к первой подкатегории. Тут концепт хорошей/отличной учебы напрямую связан с двумя направлениями: долга и будущего. Так, интерпретируя плакаты на рис. 4а, 4в и 4г, важно отметить тот факт, что хорошая учеба как долг или обязанность может манифестироваться в плакатах как эксплицитно, так и имплицитно. Для эксплицитного наставления вербальная часть будет конструироваться в рамках деонтической модальности («Долг каждого школьника учиться отлично!») или повелительного наклонения («Учись отлично!», «Пионеры и школьники, занимайтесь в кружках!»).

В рамках имплицитного воспитательного компонента используются прогнозы будущих ситуаций. Часто используются такие фразы, как «Учись хорошо, и тебе будут открыты все дороги!», «Учись отлично! Все пути открыты перед тобой!», «Труд и знания все победят!».

Из этого можно сделать вывод, что данная подкатегория плаката также содержит в себе комплексную коммуникативную интенцию. С одной стороны, призывы к хорошей учебе являются важным с точки зрения образовательно-воспитательного эффекта и поднятия мотивации у учащихся. С другой стороны, упомянутый выше «новый советский человек» представляет собой всесторонне развитую личность, одним из компонентов которой является отличная учеба как основа для дальнейшего усердного труда.

Перейдем ко второй подкатегории, где основным элементом является помощь окружающим. Такой компонент помощи также может быть выражен и эксплицитно/вербально, и имплицитно/визуально.

На рис. 5а помощь школьников-пионеров выражена рядом сценических картинок. При этом рис. 5б и 5в побуждают к помощи окружающим эксплицитно при помощи побудительных («Помогай младшим!») и повествовательных высказываний («Пионер без лишних слов малышу помощь готов!»). Также помогающий пионер может противопоставляться лентяю, который, соответственно, носит негативную и нежелательную окраску.



Рис. 5. Плакаты с детьми, связанные с помощью окружающим

Так, школьник-пионер, готовый всегда оказать помощь окружающим, также является героем плаката, где сочетаются два коммуникативных намерения. Пионер представляет собой идеального ребенка в рамках советского общества, готового всегда помочь окружающим и прийти на помощь каждому; который также потом превратится в студента из плакатов упомянутой выше категории, а затем и в надежного для государства взрослого, всесторонне развитого человека. В то же время в связи с тем, что забота о близких влияет на развитие эмпатии, такие плакаты содержат в себе и воспитательный компонент.

Последней подкатегорией являются плакаты с детьми, связанные с популяризацией разнообразных профессий, творческой и научной деятельности. Тут заинтересованные в различной деятельности пионеры часто сопровождаются великими деятелями из соответствующих сфер, как это видно на рис. 6а и 6б. При этом в отличие от рис. 6б на рис. 6а содержится не только визуальное, но



Рис. 6. Плакаты с детьми, связанные с популяризацией профессий, творчества и науки

и вербальное сопровождение: «Юные Мичурицы! Умело выполняйте заветы великого преобразователя природы!».

Данная подкатегория также содержит в себе не только воспитательный, но и агитационный компонент. Рассмотрим подробнее рис. 4в. На заднем фоне мы можем видеть шар, на котором отмечены те области, где в будущем может работать химик: «химия на транспорте», «химия в медицине», «химия в промышленности», «химия на полях», «химия в быту». Так проявляется намерение адресанта, с одной стороны, создать мотивацию к учебе, а с другой – привлечь внимание именно к тем профессиям и специальностям, в которых нуждалось государство.

При этом все эти подкатегории объединяет в себе образ школьника-пионера, принадлежащего к одному нарративу: ребенку, усердно занимающемуся учебой и не отказывающему тому, кто оказался в сложной ситуации. Обратимся к рис. 7а, 7б и 7в:



Рис. 7. Образ пионера

Анализируя образ пионера на советских плакатах в рамках нарративной интерпретации, важно отметить, что дети в большинстве случаев изображены с серьезными лицами или с легкой улыбкой, чтобы создать нарратив серьезного отношения к своей жизни, своему будущему и родному государству.

В начале данного исследования нами было выражено предположение, что информационно-образовательные советские плакаты являются средством реализации комбинированной коммуникативной интенции, включающей в себя как прямое назначение плакатов такого вида: передавать информацию и реализовывать образовательно-воспитательную функцию, так и косвенное, заключающееся в агитации населения следовать тенденциям власти, включающим строительство советского общества и создание образа советского гражданина, представляющего собой сбалансированно развитую личность и культурно, и физически.

Применение интерпретативного и нерепрезентативного подходов позволило подтвердить нашу гипотезу. В ходе анализа, проводимого с применением семантического квадрата Граймаса и нарративно-интерпретативного метода, было выявлено, что информационно-образовательные советские плакаты, созданные как для детей, так и для молодого совершеннолетнего поколения, несут в себе воспитательный и агитативный компоненты.

Студенты и школьники-пионеры на плакатах имеют позитивный образ, соответствующий имиджу нового советского человека. Большинство персонажей не улыбаются, чтобы подчеркнуть их серьезность и моральную развитость. Так, с одной стороны, такие плакаты создавались в качестве воспитательного материала, мотивирующего на успешную учебно-трудовую деятельность. С другой стороны, они были нацелены на создание позитивного представления о новом советском человеке с успешным будущим в тех профессиональных сферах, в которых нуждалось советское общество.

Библиографический список

1. Радзивилович А.Д. История появления плаката. *Вестник науки и творчества*. 2021; № 6 (66): 55–60.
2. Душенко К.В. «Капля никотина убивает лошадь»: история загадочного плаката. *Вестник культурологии*. 2019; № 4 (91): 192–205.

3. Павлов Д.Н., Голованов А.Н., Тыркалова В.В. Медианаратив: к вопросу о структуре и функциях. *Litera*. 2023; № 8: 141–156.
4. Пушкарева И.Н., Тагильцева Ю.Р. «Ты записался добровольцем?», или агитационные плакаты как инструменты информационно-психологического воздействия на молодежь в практике религиозно-политического экстремизма. *Политическая лингвистика*. 2016; № 4: 232–238.
5. Фомичев Н.Н., Бросова Н.З. Политический плакат гражданской войны в Испании (1936–1939 гг.) как средство визуальной пропаганды. *Via in tempore. История. Политология*. 2010; № 7 (78): 82–89.
6. Sergienko D. Visual representation of the human body in the soviet agitation posters. *Epistème*. 2022; № 27: 21–45.
7. Пименова Н.Н., Шпак А.А., Ермаков Т.К. Жанр советского плаката в изобразительном искусстве 1917–1922 гг. *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*. 2023; № 4 (16): 580–593.
8. Федосов Е.А. Советская визуальная пропаганда в условиях холодной войны: опыт источниковедческого анализа плакатов и карикатур 1946–1964 гг. *Текст. Книга. Книгоиздание*. 2023; № 32: 45–65.
9. Хохрякова П.И. Идеологические архетипы советского плаката. *Российская школа связей с общественностью*. 2018; № 11: 97–104.
10. Голубев О.Б., Горохова Ю.А. Дидактические особенности применения образовательной инфографики в учебном процессе. *Ярославский педагогический вестник*. 2018; № 3: 134–139.
11. Кузнецова Г.Н., Малыгина Э.В. Языковые средства непрямого воздействия на адресата в профессиональной военной коммуникации (лингводидактический потенциал текстов призывных плакатов). *Школа и наука*. 2024; № 4: 233–243.
12. Терехова Н.В. Оптимизация лекционных занятий при преподавании высшей математики в образовательном процессе технического ВУЗа. *Мир науки, культуры, образования*. 2019; № 4 (77): 75–78.
13. Суховерхов А.В., Пархоменко Е.В. Язык, коммуникация, наследование: нерепрезентативные модели. *Гуманитарные и социальные науки*. 2021; № 5: 32–38.
14. Steffensen S.V., Fill A. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language. Sciences*. 2014; № 41: 6–25.
15. Рикер П. *Конфликт интерпретаций: очерки о герменевтике*. Москва: Медиум. 1995.
16. Белова Ю.А. Интерпретация и интерпретативная теория перевода: подходы и решения. *Вестник Башкирского университета*. 2017; № 2 (27): 457–461.
17. Greimas A.J., Cortés J. *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Bloomington, IN, Indiana University Press, 1983.

References

1. Radzivilovich A.D. Istoriya povayeniya plakata. *Vestnik nauki i tvorchestva*. 2021; № 6 (66): 55–60.
2. Dushenko K.V. «Kaplya nikotina ubivaet loshad'»: istoriya zagadochnogo plakata. *Vestnik kul'turologii*. 2019; № 4 (91): 192–205.
3. Pavlov D.N., Golovanov A.N., Tyrkalova V.V. Medianarativ: k voprosu o strukture i funkciyah. *Litera*. 2023; № 8: 141–156.
4. Pushkareva I.N., Tagil'tseva Yu.R. «Ty zapisalsya dobrovol'cem?», ili agitacionnye plakaty kak instrumenty informacionno-psihologicheskogo vozdejstviya na molodezh' v praktike religiozno-politicheskogo `ekstremizma. *Politicheskaya lingvistika*. 2016; № 4: 232–238.
5. Fomichev N.N., Brosova N.Z. Politicheskij plakat grazhdanskoj vojny v Ispanii (1936–1939 gg.) kak sredstvo vizual'noj propagandy. *Via in tempore. Istoriya. Politologiya*. 2010; № 7 (78): 82–89.
6. Sergienko D. Visual representation of the human body in the soviet agitation posters. *Epistème*. 2022; № 27: 21–45.
7. Pimenova N.N., Shpak A.A., Ermakov T.K. Zhannr sovetskogo plakata v izobrazitel'nom iskusstve 1917–1922 gg. *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2023; № 4 (16): 580–593.
8. Fedosov E.A. Sovetskaya vizual'naya propaganda v usloviyah holodnoj vojny: opyt istochnikovedcheskogo analiza plakatov i karikatur 1946–1964 gg. *Tekst. Kniga. Knigoizdanie*. 2023; № 32: 45–65.
9. Hohryakova P.I. Ideologicheskie arhetipy sovetskogo plakata. *Rossiyskaya shkola svyazey s obschestvennost'yu*. 2018; № 11: 97–104.
10. Golubev O.B., Gorohova Yu.A. Didakticheskie osobennosti primeneniya obrazovatel'noj infografiki v uchebnom processe. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2018; № 3: 134–139.
11. Kuznetsova G.N., Malygina E.V. Yazykovye sredstva nepryamoego vozdejstviya na adresata v professional'noj voennoj kommunikacii (lingvodiakticheskij potencial tekstov prizyvnykh plakatov). *Shkola i nauka*. 2024; № 4: 233–243.
12. Terehova N.V. Optimizatsiya lekcionnykh zanyatij pri prepodavanii vysshej matematiki v obrazovatel'nom processe tehicheskogo VUza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2019; № 4 (77): 75–78.
13. Suhooverhov A.V., Parhomenko E.V. Yazyk, kommunikatsiya, nasledovanie: nerezeprezentativnye modeli. *Gumanitarnye i social'nye nauki*. 2021; № 5: 32–38.
14. Steffensen S.V., Fill A. Ecolinguistics: the state of the art and future horizons. *Language. Sciences*. 2014; № 41: 6–25.
15. Riker P. *Konflikt interpretatsii: ocherki o germenevtike*. Moskva: Medium. 1995.
16. Belova Yu.A. Interpretatsiya i interpretativnaya teoriya perevoda: podhody i resheniya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2017; № 2 (27): 457–461.
17. Greimas A.J., Cortés J. *Semiotics and language: An analytical dictionary*. Bloomington, IN, Indiana University Press, 1983.

Статья поступила в редакцию 29.01.25

УДК 82

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-574-577

Cao Yang, postgraduate, School of Journalism and Mass Communications, Saint-Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia)

CONTEMPORARY GENDER MEDIA STUDIES IN THE CHINESE CONTEXT: KEY CONCEPTS AND METHODOLOGY. The article provides a systematic review and evaluation of the existing literature on gender media studies in China. Based on key concepts and methodological approaches, an in-depth analysis of the development of this scientific field is carried out, regional peculiarities are identified, and prospects for future research are considered. The article focuses on gender media studies in the Chinese context. The review of key concepts and methodologies is conducted, the role of media in the construction of gender roles is analyzed, as well as regional peculiarities and their differences from global studies are investigated. The results of the study show that against the background of the rapid development of global gender media research, it is necessary to take into account regional specifics and develop theoretical and methodological approaches adapted to local conditions. The author concludes that gender media studies in China should primarily focus on identifying local issues. It is especially important for Chinese gender studies to pay attention to the development of a local theory and the creation of a scientific methodological system. This will ensure the further development of this field and strengthen its role in solving social problems.

Key words: gender, media studies, feminism, masculinity, localization

Цао Ян, аспирант, Высшая школа журналистики и массовых коммуникаций, Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург

СОВРЕМЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ МЕДИАИССЛЕДОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ КОНТЕКСТЕ: ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И МЕТОДОЛОГИЯ

В данной статье проводится систематический обзор и оценка существующей литературы по гендерным медиаисследованиям в Китае. Исходя из ключевых концепций и методологических подходов, осуществляется углубленный анализ развития этого научного направления, выявляются региональные особенности, а также рассматриваются перспективы будущих исследований. В статье основное внимание уделяется гендерным медиаисследованиям в китайском контексте. Проведен обзор ключевых концепций и методологий, проанализирована роль медиа в конструировании гендерных ролей, а также исследованы региональные особенности и их отличия от глобальных исследований. Полученные результаты показывают, что на фоне стремительного развития глобальных гендерных медиаисследований необходимо учитывать региональную специфику и разрабатывать теоретические и методологические подходы, адаптированные к локальным условиям. Автор делает вывод о том, что гендерные медиаисследования в Китае должны в первую очередь сосредоточиться на выявлении локальных проблем. Особенно важно для китайских гендерных исследований уделить внимание разработке локальной теории и созданию научной методологической системы. Это обеспечит дальнейшее развитие данной области и усилит ее роль в решении социальных проблем.

Ключевые слова: гендер, медиаисследования, феминизм, маскулинность, локализация

Гендерные медиаисследования являются важной составляющей глобального академического дискурса. Понятие «гендер» как инструмент для понимания гендерной идентичности, социальных ролей и властных отношений получило широкое применение в различных гуманитарных и социальных науках. По мнению Хоффа Р., эта аналитическая категория позволяет исследователям выйти за рамки традиционных парадигм, таких как «женский вопрос» или «угнетение мужчин», и глубже анализировать структуры властных отношений [1]. Одновременно китайские ученые начали уделять внимание гендерным вопросам в контексте уникальных проявлений локальной культуры, стремясь интегрировать глобальные теории с местной действительностью.

Медиа играют ключевую роль в воспроизводстве и укреплении гендерных образов мира. Нидерландская исследовательница Лизбет ван Зунен описала роль медиа в конструировании гендера как процесс искажения его «истинного» значения [2]. Она подчеркнула, что такой подход игнорирует конфликтный и противоречивый характер гендерных отношений, а также рассматривает гендер и коммуникацию в слишком узком контексте. Ван Зунен выделила классические темы гендерных медиаисследований, такие как стереотипы и социальные нормы, идеология и порнография. На этой основе китайские исследователи, используя западные феминистские теории и адаптируя их к местной реальности, выделяют три основные области гендерных медиаисследований: 1) сфера медийного производства: а) институциональный уровень; б) уровень организаций; в) индивидуальный уровень; 2) сфера медийных текстов; 3) влияние на аудиторию [3].

Актуальность работы определяется ее потенциальным вкладом в развитие глобальных исследований динамики медиа и гендера. В процессе исследования автор опирается на российские и западные исследовательские традиции, что позволяет раскрыть уникальную ценность и значимость изучения взаимодействия гендера и медиа в китайском контексте.

Цель статьи – анализ основных концепций и методологий современных гендерных медиаисследований в китайском контексте.

Задачи исследования:

- на основании анализа научной литературы рассмотреть категории гендера и медиа в медиаисследованиях;
- проанализировать основные концепции гендерных медиаисследований в китайском социально-культурном контексте.

Научная новизна полученных результатов заключается в раскрытии взаимодействия гендера и медиа в китайском социально-культурном контексте.

Теоретическая значимость исследования состоит в систематизации и анализе гендерных медиаисследований в китайском социально-культурном контексте.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе дальнейших медиаисследований в Китае.

В исследовании использованы:

- метод анализа психолого-педагогической литературы и научных статей в периодических изданиях по исследуемой проблеме;
- метод сравнения для сопоставления мнений исследователей по проблеме категорий гендера и медиа в медиаисследованиях;
- метод систематизации для выделения основных концепций гендерных медиаисследований в китайском социально-культурном контексте
- метод синтеза для формулирования основных выводов исследования.

1. Базовые концепции: категории гендера и медиа

1.1. Концепция гендера

Согласно «Большой российской энциклопедии», термин «гендер» происходит из английского языка и означает «пол, род». Гендер определяется как социально и культурно обусловленные гендерные отношения, отличные от биологических характеристик человека, обозначаемых понятием «биологический пол». В конце 1960-х – начале 1970-х годов под влиянием феминистского движения данный термин был введен в социальные науки.

Гендер есть социальный конструкт, в основе которого лежат три группы характеристик, определяющих статус человека в обществе: биологический пол, полоролевые стереотипы и многообразие проявлений социокультурных составляющих пола [4]. Как отмечает В.В. Макаров, «гендер – это одна из ряда определенностей человека, возникающих на основе биологической дифференциации, выражающихся в его социополовой идентификации на основе социокультурной индексности, в способах адаптации к социальной жизни и формах участия в ней» [5, с. 23].

Западный исследователь Джоан Скотт подчеркивает, что гендер представляет собой не только элемент социальных отношений, но и форму выражения властных отношений [6]. Китайский учёный Лю Лицунь отмечает, что гендер является не только результатом социального конструирования, но и формируется под влиянием культурных и исторических факторов. Его динамическая природа предполагает необходимость постоянного внимания к социальным изменениям и культурному развитию [7]. Несмотря на различия в подходах, общим элементом данных определений является признание того, что наряду с биологическим полом существует социальный гендер.

В гендерных исследованиях Китая гендер выступает не только как термин, но и как аналитическая категория и метод исследования, включая:

- **гендерное сознание** – акцент на том, что гендер является социальным конструктом, при этом утверждая, что мужчины и женщины, несмотря на различия, должны обладать равными правами;
- **гендерный анализ**: наблюдение и исследование явлений с гендерной точки зрения, применение гендерных теорий и концепций;
- **гендерная теория**: системное теоретическое обоснование, основанное на концепции и осознании гендера.

Основная идея гендерной теории заключается в том, что каждый человек обладает гендерной идентичностью, сформированной в процессе социального конструирования. Теория подчеркивает текучесть гендерных ролей и влияние социокультурных факторов на ожидания, связанные с гендером [7].

2. Концепция медиа

Взаимодействие бинарной связи гендера и медиа в современном контексте представляет собой вызов, который становится всё более сложным и многогранным. Понятие «медиа» является многоаспектной и многомерной системой, которая охватывает не только инструменты распространения информации, но и аспекты культуры, общества, экономики и технологий, связанные с гендерной проблематикой.

Современная медийная среда претерпела значительные изменения: границы медиа были переопределены, а гендерная идентичность стала развиваться в направлении многообразия [8]. Эта среда усилила власть медиа, особенно их символическую способность определять и конструировать реальность. Такой процесс открыл беспрецедентные возможности для более разнообразного производства и распространения контента.

В китайских гендерных медиаисследованиях понятие медиа было существенно расширено: оно включает не только традиционные средства коммуникации, но и многочисленные цифровые платформы и устройства, такие как мобильные телефоны, приложения вроде «Диди даче» (滴滴打车) (аналог российского «Яндекс Go»), «Элеме» (饿了么) и «Мейтуань» (美团) (аналог российского «Яндекс Доставка»), а также технологии, связанные с искусственным интеллектом. Эти новые формы медиа, используя алгоритмы, анализ данных и взаимодействие с пользователями, не только переопределяют способы конструирования гендерных ролей и распределения гендерного труда, но и поднимают вопросы о предвзятости алгоритмов и их влиянии на гендерные властные отношения.

При анализе и изучении медиа, связанных с «гендерными характеристиками» или «наделённых гендерными признаками», таких как дискурс, институции, технологии, акцент ставится именно на эту силу, чтобы понять роль медиа в процессе формирования и развития гендерной идентичности. Этот процесс постоянно переплетается с другими социальными и культурными факторами. В условиях, когда концепция гендерной идентичности и её восприятие в реальности продолжают изменяться, бинарное разделение на «мужское/женское» уже выходит за рамки привычной схемы, уступая место более широкому спектру гендерных идентичностей. Этот факт делает гендерные медиаисследования более вдохновляющими, сложными и требующими глубокого анализа, чем когда-либо прежде.

Гендерные медиаисследования: основные концепции

1. Гендерные стереотипы

Изображение женских образов в медиа всегда занимало центральное место в гендерных медиаисследованиях. Феминистская медиатеория утверждает, что «медиа отражают доминирующие в обществе социальные ценности, тем самым либо исключая женщин из представления, либо описывая их через стереотипы, что символически принижает их значение» [9; 10]. В медиапередаче заметны как исключение женщин, так и постоянное воспроизведение негативных гендерных ролей женщин.

Концепция стереотипа является важным аналитическим инструментом в рамках феминистских исследований, основанных на гендерной теории, и широко используется для анализа медийного представления. Стереотип – это «представление о предмете, оформленное в определенной общественной рамке и определяющее, чем этот предмет является, как он выглядит, как действует, как трактуется человеком и т. п., при этом представление, закрепленное в языке, доступное через язык и относящееся к коллективному знанию о мире» [11, с. 64]. Под влиянием гендерных исследований анализ гендерных стереотипов базируется на определённых предположениях, которые подверглись серьёзной критике и корректировке. Среди них гипотеза полной прозрачности и однозначности медийных образов, а также вывод о том, что женщины автоматически принимают эти образы как модели поведения [12].

Китайский исследователь Бу Вэй определяет стереотип как «упрощённое, отстающее от реальных изменений и обобщающее представление о конкретной социальной группе» [13, с. 1]. В социальной реальности гендерные стереотипы обычно включают шаблонное восприятие мужских и женских характеров, внешнего облика, интеллекта, социальных ролей и семейных обязанностей. Например, такие качества, как рациональность, любознательность, целеустремлённость, храбрость, стойкость и интерес к высокотехнологичным областям, часто приписываются мужчинам, тогда как мягкость, послушание, эмоциональность и пассивность традиционно считаются женскими чертами. Гендерные стереотипы в медиа – это процесс воспроизводства, тиражирования, а иногда и усиления или преувеличения таких шаблонных представлений.

В исследованиях гендерных медиа в Китае учёные также обнаружили широкое распространение гендерных стереотипов в основных медийных источниках. Например, в рекламе женщины часто изображаются как заботящиеся о внешности, мягкие и добродетельные матери, тогда как мужчины представлены как стойкие, решительные и успешные личности. В телесериалах и фильмах мужчины, как правило, выступают в качестве главных героев, несущих основное повествовательное содержание, в то время как женские персонажи чаще всего определяются как «объекты романтической привязанности», «жертвы» или «зависимые члены семьи» [14]. Это явление не только отражает культурные ожидания общества в отношении гендерных ролей, но и оказывает скрытое влияние на аудиторию, формируя её восприятие.

Гендерные стереотипы в медиа не полностью соответствуют социальной реальности. Медиа усиливают ожидания общества в отношении гендерных ролей, создавая иллюзию «естественного» разделения труда между мужчинами и женщинами, скрывая при этом неравенство гендерных отношений. Это явление «символического исчезновения» переключается с точкой зрения Такман, которая подчеркивает, что женщины находятся на периферии во многих аспектах социальной жизни, и эта маргинализация усиливается через медийное распространение.

2. Маскулинность

Маскулинность является ключевым понятием в гендерных исследованиях, используемым для описания совокупности социально и культурно приписываемых мужчинам определённых моделей поведения, характеристик, ролей и идентичностей. Однако на протяжении длительного времени медийная конструкция маскулинности не получала такого же академического внимания, как феминность. Отчасти это объясняется тем, что одной из основополагающих идей женского освободительного движения 1970-х годов было серьёзное внимание к проблемам женщин и устранение исторического пренебрежения к этим вопросам и исследованиям. Тем не менее эта ситуация начала меняться.

К концу XX века исследователи гендера и коммуникации стали уделять больше внимания изучению мужчин и мужских гендерных ролей, анализируя, как системы и процессы коммуникации способствуют созданию различных форм маскулинности. Маскулинность больше не рассматривается как нечто само собой разумеющееся. Понятие «гегемонии», предложенное Антонио Грамши, стало эффективным инструментом для таких исследований. Грамши объяснил, почему элиты опираются на поддержку общественности в рамках экономической системы, постоянно корректируя и укрепляя свое «господство». Когда гегемония и образ жизни доминирующей группы натурализуются и представляются как «норма», они превращаются в единственно возможный «здоровый смысл».

Концепция «гегемонной маскулинности», разработанная Р.У. Коннеллом, стала важным ориентиром для гендерных медиаисследований. Медиаально представленная нормализованная маскулинность воплощает концепцию гегемонной маскулинности. Гегемонная маскулинность обозначает такую форму маскулинности, которая занимает доминирующее положение в обществе, укрепляя иерархию гендерной власти путём подавления женщин и других «нетипичных» форм маскулинности (например, гомосексуальной маскулинности) [15]. Особую роль в формировании и представлении гегемонной маскулинности играет набор культурных репрезентаций, задающих и делающих наглядными паттерны подлинной (аутентичной) мужественности, вне которых мужчина не может претендовать на доминирующую позицию в социуме. Медиапредставления рассматриваются в качестве некой дуальной совокупности, являющейся как способом формирования, так и средством репрезентации нормативных моделей мужественности и/или женственности [16].

В гендерных медиаисследованиях в Китае производство и репрезентация маскулинности также вызвали широкий интерес. Исследования показывают, что маскулинность в китайских медиа конструируется в основном через три подхода: 1) продолжение традиционного образа мужественности; 2) появление нового образа мягкой маскулинности; 3) коммерциализация и потребление маскулинности.

Исследователи пришли к выводу, что образы мужчин в медиадискурсе являются результатом взаимодействия множества властных отношений. Хотя мужчины традиционно считаются главными бенефициарами патриархальной системы, на самом деле внутри мужских сообществ также существует сложная и разнообразная иерархия власти [17]. Таким образом, маскулинность в медиа не является единым символом гегемонии, а представляет собой динамическое выражение, сформированное множеством взаимосвязанных факторов. Кроме того, многие исследования теоретически опираются на западную концепцию маскулинности, например, на теорию «гегемонной маскулинности» Р.У. Коннелла, но недостаточно учитывают её применимость и ограничения в китайском контексте, такие как в отношении мужчин из числа этнических меньшинств, сельских мигрантов и других групп.

Современные глобальные исследователи, изучающие маскулинность и феминность, больше не ограничиваются упрощёнными выводами ранних работ о женщинах как жертвах или угнетённых. Вместо этого они рассматривают ключевые элементы гендера как часть социальных отношений и исследуют, как эти элементы переплетаются с социальной структурой, выполняя активную роль или оставаясь скрытыми силами, вовлечёнными в процесс власти.

3. Рефлексия методологии

Одной из особенностей феминистских медиаисследований является их пересечение с множеством других дисциплин и исследовательских областей, что делает данную сферу особенно проницаемой. Постепенная институционализация данной области способствовала её интеграции в другие научные дисциплины, включая медиазнание, кинематографию, семиотику, социологию, культурологию, гендерные исследования и феминистские исследования. Феминистская перспектива в этих дисциплинах, в свою очередь, оказала влияние на более зрелые исследовательские области.

Медиа не являются зеркалом, а конструируют реальность, и «они активно производят гендер» [18, с. 21]. Контент-анализ, традиционно основанный на детерминистской точке зрения об эффекте медиа, стал подвергаться критике и трансформации благодаря использованию качественных методов анализа в кинематографических и культурных исследованиях. Эти глубокие текстовые анализы не фокусировались исключительно на визуальных образах и стереотипах, а стремились выявить более сложные и глубокие структуры значений, которые не могут быть интерпретированы однозначно или напрямую связаны с влиянием на аудиторию.

В тот же период исследования медиа постепенно отказались от традиционного подхода, связанного с изучением эффектов, и обратились к изучению аудитории, что обозначается как этнографический поворот или новая парадигма исследований аудитории. Стюарт Холл утверждал, что медийные тексты обладают семиотической открытостью, позволяя аудитории с различной социальной и культурной ориентацией интерпретировать их по-разному – от доминирующего понимания до согласованного или даже оппозиционного.

В последние годы теория интерсекциональности была введена в Китае и вызвала широкий интерес в области исследований коммуникации. Этот теоретический подход возник в рамках черного феминизма. В 1970-х годах черные феминистки поставили под сомнение традиционные подходы, которые рассматривали гендер как однородное явление. Они утверждали, что даже если внутри одной гендерной группы существуют определенные общие черты, внутренние различия, обусловленные классом, расой и национальностью, они подрывают эту однородность. Феминистки начали пересматривать гендерные исследования, уделяя больше внимания различиям внутри женских групп, таким как возраст, физические особенности (инвалидность), гражданство и сексуальная ориентация [19]. Ограничение анализа исключительно гендерной перспективой может привести к воспроизводству неравенства внутри женских групп. Анализ интерсекциональности предлагает ориентированный на группы, процессы и системы подход, который обеспечивает более реалистичный и глубокий взгляд на исследуемые явления.

Долгое время в рамках гендерных исследований в Китае ученые, как правило, отдавали предпочтение качественным методам, таким как полевые исследования и устные интервью, рассматривая их как инструмент для восполнения пробелов, исправления и реконструкции существующих исследовательских рамок. На практике большинство феминистских ученых придерживаются принципов «эkleктичного заимствования» и «адаптации под свои нужды», гибко заимствуя существующие научные методы для удовлетворения различных исследовательских потребностей. Они широко применяют такие методы, как текстовый анализ, контент-анализ, дискурс-анализ, углубленные интервью, а также интегрируют теоретические рамки из других дисциплин, таких как политическая экономика, культурные исследования, психоанализ, структурализм и семиотика, для проведения системного анализа и критики. Такой разнообразный исследовательский подход значительно расширил теоретические достижения гендерных исследований как в глубину, так и в ширину. Тем не менее применение многообразия методов выявило определенные ограничения гендерных медиаисследований в Китае.

Прежде всего, несмотря на то, что гендерные медиаисследования в Китае демонстрируют техническую гибкость и разнообразие используемых методов, междисциплинарный подход, который является одной из ключевых характеристик феминистских исследований, все еще остается недостаточно реализованным. Это явление тесно связано с недостаточной разработанностью теоретических основ. Во-вторых, в настоящее время китайские гендерные медиаисследования еще не сформировали локально ориентированную теоретическую основу. Большинство исследований напрямую заимствуют западные теории, которые обычно происходят из основных направлений западного феминизма. Эти теории, например, используют такие понятия, как «Другой» или «сопротивление», либо объясняют феномены через призму таких концептов, как «класс» или «гендер». Однако данные подходы не всегда адекватно отражают опыт женщин в Китае и специфические культурные контексты, ограничиваясь механическим использованием методологических приемов и игнорируя более глубокую теоретическую проработку.

В данной статье проведена систематизация и анализ гендерных медиаисследований в китайском контексте. Несмотря на значительные достижения в изучении вопросов гендера и медиа в последние годы, остаются определенные ограничения. Во-первых, современные исследования часто сосредоточены на изучении одного гендера, особенно женщин, при этом недостаточно уделяется внимания взаимодействию мужской маскулинности, женской феминности и других гендерных идентичностей. Теоретические исследования в значительной степени опираются на западные гендерные теории без должной оценки их применимости и ограничений в китайском социально-культурном контексте. Хотя

гендерные исследования по своей природе стимулируют междисциплинарный подход, китайские гендерные медиаисследования недостаточно интегрируют теории и методы культурологии, семиотики и политической экономии. Отсутствие исследований, посвященных тому, как гендер пересекается с другими социальными идентичностями, такими как класс, этническая принадлежность, религия, профессия и т. д., ограничивает понимание сложной динамики власти.

Таким образом, гендерные медиаисследования в Китае должны в первую очередь сосредоточиться на выявлении локальных проблем. Особенно важно для китайских гендерных исследований уделить внимание разработке локальной теории и созданию научной методологической системы. Это обеспечит дальнейшее развитие данной области и усилит ее роль в решении социальных проблем.

Библиографический список

1. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований. *Пол. Гендер. Культура*: сборник. Перевод с немецкого. Москва: Издательство РГГУ, 1999: 23–55.
2. Van Zoelen L. *Feminist media studies*. London: Sage, 1994.
3. Ли Л. Изменение тем гендерных и коммуникационных исследований в Китае с медиаперспективы. *Вестник Женского университета Китая*. 2023; № 1: 83–89.
4. Серебрянская В.Н. Гендер в социальной коммуникации. *Научные сообщения. Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 7: Философия. 2011; № 1 (13): 148–151.
5. Макаров В.В., Василенко И.В. *Философия и социология пола*: монография. Волгоград: Издательство государственного технического университета, 2002.
6. Scott J. Gender: a useful category of historical analysis. *American Historical Review*. 1986; Vol. 91, № 5: 1053–1075.
7. Лю Л. *Гендер и медиакommunikation*. Пекин: Издательство Китайского университета коммуникаций, 2004.
8. Carter C., Steiner L. Introduction to critical readings: Media and gender. *Critical readings: Media and gender*. Maidenhead: Open University Press, 2004: 1–10.
9. Tuchman G., Daniels A.K., Benet L. *Hearth and home: images of women in the mass media*. New York: Oxford University Press, 1978.
10. Andersen M.L. *Thinking about women*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
11. Бешукова Ф.Б., Хачмафова З.Р. Языковая репрезентация гендерного стереотипа мужественности в дискурсе СМИ (на материале российских журнальных текстов). *Вестник АГУ*. 2017; № 4 (207): 63–67.
12. Buonanno M. Gender and media studies: progress and challenge in a vibrant research field. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*. 2014; № 50: 5–25.
13. Бу В. Феминистские медиаисследования: «теоретическое путешествие» и производство местных знаний. *Журналистика и коммуникационные исследования*. 2021; № 9.
14. Мусалитина Е.А. Гендерные проблемы образа женщины в китайской медиакультуре. *Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. Серия 6: Социальные науки. 2021; № 6 (54): 41–46.
15. Connell R.W., Messerschmidt J.W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*. 2005; Vol. 19, № 6: 829–859. DOI: 10.1177/0891243205278639
16. Маевская А.Ю. Гендерная проблематика в контенте глянцевого журналов. *Вестник СПбГУ*. Серия 9. 2012; № 2: 261–267.
17. Sun L., Dai L. Welcome to this Brave Bro's World: the (Re)production of hegemonic masculinity in a Chinese manosphere. *Feminist Media Studies*. 2024: 1–16.
18. Gill R. *Gender and the media*. Cambridge: Polity Press, 2007.
19. Li Q. "Eileen Gu fetish" as a feminist phenomenon: the intertwining of feminist, neoliberal, and nationalist discourses on Chinese social media. *Feminist Media Studies*. 2023; Vol. 24, № 4: 869–882.

References

1. Hof R. Voznikovenie i razvitie gendernykh issledovaniy. *Pol. Gender. Kul'tura*: sbornik. Perevod s nemetskogo. Moskva: Izdatel'stvo RGGU, 1999: 23-55.
2. Van Zoelen L. *Feminist media studies*. London: Sage, 1994.
3. Li L. Izmenenie tem gendernykh i kommunikatsionnykh issledovaniy v Kitae s mediaperspektivy. *Vestnik Zhenskogo universiteta Kitaya*. 2023; № 1: 83-89.
4. Serebryanskaya V.N. Gender v social'noy kommunikatsii. *Nauchnye soobshcheniya. Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 7: Filosofiya. 2011; № 1 (13): 148-151.
5. Makarov V.V., Vasilenko I.V. *Filosofiya i sociologiya pola*: monografiya. Volgograd: Izdatel'stvo gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta, 2002.
6. Scott J. Gender: a useful category of historical analysis. *American Historical Review*. 1986; Vol. 91, № 5: 1053-1075.
7. Lyu L. *Gender i mediakommunikatsii*. Pekin: Izdatel'stvo Kitajskogo universiteta kommunikatsii, 2004.
8. Carter C., Steiner L. Introduction to critical readings: Media and gender. *Critical readings: Media and gender*. Maidenhead: Open University Press, 2004: 1-10.
9. Tuchman G., Daniels A.K., Benet L. *Hearth and home: images of women in the mass media*. New York: Oxford University Press, 1978.
10. Andersen M.L. *Thinking about women*. Boston: Allyn and Bacon, 1997.
11. Beshukova F.B., Hachmafova Z.R. Yazykovaya reprezentatsiya gendernogo stereotipa muzhestvennosti v diskurse SMI (na materiale rossijskikh zhurnal'nykh tekstov). *Vestnik AGU*. 2017; № 4 (207): 63-67.
12. Buonanno M. Gender and media studies: progress and challenge in a vibrant research field. *Anàlisi. Quaderns de Comunicació i Cultura*. 2014; № 50: 5-25.
13. Bu V. Feministskie mediaissledovaniya: «teoreticheskoe puteshestvie» i proizvodstvo mestnykh znaniy. *Zhurnalistika i kommunikatsionnye issledovaniya*. 2021; № 9.
14. Musalitina E.A. Gendernye problemy obraza zhenshchiny v kitajskoj mediakul'ture. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnikeskogo universiteta*. Seriya 6: Social'nye nauki. 2021; № 6 (54): 41-46.
15. Connell R.W., Messerschmidt J.W. Hegemonic masculinity: rethinking the concept. *Gender & Society*. 2005; Vol. 19, № 6: 829-859. DOI: 10.1177/0891243205278639
16. Maevskaya A.Yu. Gendernaya problematika v kontente glyancevykh zhurnalov. *Vestnik SPbGU*. Seriya 9. 2012; № 2: 261-267.
17. Sun L., Dai L. Welcome to this Brave Bro's World: the (Re)production of hegemonic masculinity in a Chinese manosphere. *Feminist Media Studies*. 2024: 1-16.
18. Gill R. *Gender and the media*. Cambridge: Polity Press, 2007.
19. Li Q. "Eileen Gu fetish" as a feminist phenomenon: the intertwining of feminist, neoliberal, and nationalist discourses on Chinese social media. *Feminist Media Studies*. 2023; Vol. 24, № 4: 869-882.

Статья поступила в редакцию 23.01.25

УДК 821

DOI: 10.24412/1991-5497-2025-1110-577-579

Omarieva P.R., Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: patimat.omarieva@mail.ru

Shabaeva L.A., Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Dagestan Literature, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: leilartarki@mail.ru

PROBLEMS AND CHARACTERS IN M. BASHAEV'S NOVEL "THE RUNAWAY GIRL". The article highlights images of some characters, as well as a few socio-cultural issues raised by a Lak writer Magomed Bashaev (1910-1979) in his novel "The Runaway Girl". The introduction to the article proves that this work appearance is natural from the literature in the Dagestan nations languages in the late XX century general development point of view. At that time such form as a novel became dominant. Aspects of the economic and socio-cultural situation in the modern Republic of Dagestan that took place in the 1910s, during the story action, are investigated. It is demonstrated that its basis consists of real events that took place at that time in the Lak district. The main and some minor characters are characterized. The novel's connections with the folklore of the Dagestan nations, other works written in this region, as well as national and world literary classics are highlighted, the appeal to which in the text creates vivid images.

Key words: literature in languages of Dagestan nations, Lak literature, creative heritage of M. Bashaev, development of literature in languages of nations of Russian Federation in 20th century, socio-cultural development of the Lak in 20th century

П.Р. Омариева, канд. филол. наук, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: patimat.omarieva@mail.ru

Л.А. Шабеева, канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: leilartarki@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ И ХАРАКТЕРЫ В ПОВЕСТИ М. БАШАЕВА «СБЕЖАВШАЯ ДЕВУШКА»

В статье освещаются образы некоторых действующих лиц, а также ряд социокультурных проблем, поднимавшихся лакским писателем Магомедом Башаевым (1910–1979) на страницах повести «Ливхъсса душ» (лакск. – «Сбежавшая девушка»). Доказывается, что появление данного произведения является закономерным с точки зрения общего развития литературы на языках народов Дагестана во второй половине XX в. Именно тогда такая форма, как повесть, стала в ней доминирующей. Затем исследуются те аспекты экономической и социокультурной обстановки на территории современной Республики Дагестан, которые имели место в 1910-х гг., т. е. во время действий, происходящих в повести. Демонстрируется, что основу её сюжета составляют реальные события, происходившие в то время в Лакском округе. Характеризуются главные и некоторые второстепенные персонажи. На конкретных примерах демонстрируются связи повести с фольклором народов Дагестана, другими произведениями, написанными в этом регионе, а равно отечественной и мировой литературной классикой, обращение к которым позволило создать столь яркие образы.

Ключевые слова: литература на языках народов Республики Дагестан, лакская литература, творческое наследие М. Башаева, развитие литературы на языках народов РФ в XX в., социокультурное развитие лакцев в XX в.

Литературный путь лакского писателя Магомеда Башаева (1910–1979) начинается с 1950-х гг. Первыми его опубликованными произведениями стали повести, озаглавленные «В подвале» и «Похищенная девушка» [1]. К более позднему периоду творчества этого литератора относятся такие произведения, как «В глухомани гор», «Волны света», а равно интересующая нас «Сбежавшая девушка» (лакск. – «Ливхъсса душ») [2]. Результаты анализа этих и других произведений М. Башаева наглядно демонстрируют, что их появление является закономерным для Дагестана второй половины XX в. Дело в том, что именно в этот период в культурном пространстве региона происходит существенная интенсификация культурной и в особенности литературной жизни. Один из её признаков – превращение повести в наиболее распространённую применительно почти ко всем литературам народов республики [3].

В частности, на страницах творчества М. Башаева прослеживается развитие реалистических традиций других лакских писателей, например Ахмеда-Каради Закуева (1888–1968). Подобно многим предшественникам и старшим современникам, рассматриваемый автор на страницах своих произведений изображал драматические коллизии в жизни представителей горских народов. Соответствующие аспекты делают изучение его творчества, в частности выбранного нами произведения, необходимым с точки зрения понимания путей развития лакской и, шире, дагестанской литературы, характерных для второй половины прошлого столетия.

В данной связи цель настоящей статьи мы можем определить следующим образом: осветить основные проблемы и характеры, упоминаемые в повести М. Башаева «Сбежавшая девушка».

Для её достижения необходимым является решение следующих задач:

- дать краткий анализ истории публикации повести «Сбежавшая девушка»;
- охарактеризовать главные и некоторые второстепенные действующие лица;
- на основе их анализа продемонстрировать связи повести с фольклором народов Дагестана, другими произведениями, написанными в этом регионе, а равно отечественной и мировой литературной классикой.

При этом авторами были широко использованы следующие методы исследования: изучение особенностей творчества М. Башаева и других выдающихся литераторов XX в., творивших на территории Республики Дагестан; привлечение данных научно-исследовательской литературы, посвящённой соответствующей проблематике.

Научная новизна нашей статьи состоит в доказательстве того факта, что повесть «Сбежавшая девушка» написана на основе наиболее характерных тенденций и конкретных событий, фиксирующихся в истории лакцев 1910-х гг.

Теоретическая значимость заключается в характеристике её главных и некоторых второстепенных персонажей.

Практическая значимость – в демонстрации связей повести с фольклором народов Дагестана, другими произведениями, написанными в этом регионе, а равно отечественной и мировой литературной классикой.

«Сбежавшая девушка», ставшая одной из последних повестей М. Башаева, опубликована уже после его смерти, в первом и втором номерах журнала «Литературный Дагестан» за 1989 г. Позже она была напечатана в лакской газете «Илчи» («Вестник»). В 2010 г. к столетнему юбилею писателя Дагестанским книжным издательством был выпущен сборник «Избранное» (лакск. – «Язи бувчлуми»), в который вошла, в том числе, рассматриваемая нами повесть [2].

При этом основой для неё послужили реальные события [4]. На их основе М. Башаевым воссоздаются особенности социальной и культурной жизни лакцев рубежа XIX–XX вв. В соответствующий период, как известно, на территории Российской империи особенно обострилось неравенство в имущественном, а, следовательно, и в социальном положении между различными категориями подданных (С.К. Байрамукова, А.М. Вагидов, З.Г. Курбанова, С.Х. Яхиева). Именно эта тематика составила основу сюжета рассматриваемой повести. На её страницах автор рассказывает о любви между сыном лудильщика из аула Хурукра Исой и единственной дочерью крупного торговца из аула Кумух Сайли. Продолжавшие существовать (хотя и ставшие чуть более прозрачными в результате либеральных реформ второй половины XIX в.) сословные перегородки мешают им создать счастливую семью. Примечательно, что в Дайлине – отец Сайли – ещё заставшие предреволюционные годы дагестанцы 1970-х гг. вполне могли узнать богача Даллапеллу, известного тогда на весь Казикумухский округ.

Можем мы идентифицировать и время основных событий, упоминаемых в рассматриваемой повести. Они разворачиваются в 1914 г., о чём свидетельствует дата, указанная в копии письма Исы из Хурукры и Даллаевой Салихат из Кумуха. Приведём фрагмент её текста:

«Тул чурхал хIалланн вин хавар бивкIссания, ВаллагI дакIнил тIутлий, язухърал аьтIунссаев. Нажагъу вица, тул дус, ссабур дан къабювхъуну, Туйнсса умуд къувкъуну, на къабитан къас дарча, Тул баргъ лухI лаганссар, къини хъхъунин дукканссар, Ва гьартасса дунял ттун къумасса гъав хъунссар. Ссабур дува, ххуйсса душ, алжан гъи дайдишиннин, Иншаллагъ учIанна на ардай тIутIи хъячиннин. ТIутIулгу тавбари тIар интIунин хъхъа къачин, Душ, тулгу тти тавбари вих акъа къауруган» [5].

На страницах интересующего нас произведения М. Башаев расписывает глубины дореволюционной жизни Лакии [3]. При этом окружной центр Кумух противопоставлялся более бедным сёлам, жителей которых называли презрительно «шархъи» (лакск. – селяне, сельские обыватели). Подобное отношение, обусловленное сохранявшимися сословными перегородками, мешало очень многим молодым людям обрести своё счастье. Двойственность ситуации, однако, состояла в том, что в 1910-х гг. богатые и бедные уже не были двумя разными мирами. Экономические, социальные и культурные связи между ними интенсифицировались. Это, во-первых, позволило более рельефно проступить существующей социальной несправедливости, а во-вторых – увеличило вероятность возникновения близких отношений между представителями соответствующих страт, в том числе такой бескорыстной и искренней любви, как между Сайли и Исой.

Соответствующие реалии отражены в повести «Сбежавшая девушка» посредством живых, выразительных образов, соединённых с правдоподобным описанием ментальных стереотипов и устойчивых мыслительных установок, характерных для большинства представителей лакского народа в соответствующий период, их быта (С.Х. Ахмедов, С.К. Байрамукова, А.Р. Рабаданова). В исследованном литературном произведении чрезвычайно много образов, отличающихся друг от друга по таким параметрам, как мысли, надежды, чувства и особенности их воплощения в форме конкретных поступков. При этом практически все действующие лица в этой повести имеют определённые точки взаимодействия.

Как уже говорилось, центральные персонажи произведения – возлюбленные Иса и Сайли. Несмотря на существенные различия в социальном положении, они проходят через все преграды для того, чтобы соединить свои жизни узами брака. Остальные действующие лица как бы сосредотачиваются вокруг этих двух героев.

Сайли – красивая горянка с длинными чёрными косами. Она готова пойти на всё ради любви. Этой своей чертой героиня сходна с теми, кто фигурирует в любовно-романтических дастанах, достаточно широко распространённых у восточных народов [1]. Автор называет Сайли райской гурьей и в Кумухе, и в Хурукре. Несмотря на сравнительно небольшое количество текста, посвящённого её описанию, он смог воспроизвести необыкновенную красоту героини: «Майжанугу, Сайли бия тIабиаьтрал ххуйшиву дулуна куну дуллуса душ. Чурх бия даянвсса, ляла ливлусса, симангу дия някIну къIаласса. Нажагълий къараваши Тамарил перх-ха тIисса янугу лаххан бувну, Сайли къатIушав бувккун, махIатталну буругIсса чаххурал хъаннил учайва:

– Ягъар Сайлий, Аллагънал дуллумур ххуйшивугу гьарча, мукссава янил хъунну мазанарда...» [2, с. 345].

Данный фрагмент может быть переведён следующим образом: «И в самом деле, Сайли была от природы красива. Она была среднего роста, с тонкой талией, голубовато-белым лицом. Когда служанка Тамари наряжала её в блестящие платья (платья из парчи, из плотной узорчатой шелковой ткани, вытканной золотыми и серебряными нитями), соседки на улице, восхищенные ею, говорили:

– Сайли, достаточно же Аллах наделил тебя красотой, не ходи столь нарядно одетой».

На повесть М. Башаева «Сбежавшая девушка» оказало влияние устное народное творчество. Об этом свидетельствуют почерпнутые из фольклора изобразительные средства, которыми автор пользуется при описании главной героини повести Сайли. Действительно, в устном народном творчестве часто встречаются такие широко употребляемые им эпитеты, как къIала симан (лакск. – светлое лицо) или лахъи хIаллурду (лакск. – длинные косы) [4].

Сайли – натура цельная и сильная. Она не хочет мириться с всё ещё сохраняющимися (особенно в сельской среде) предрассудками, закостенелыми обычаями прежних лет. Девушка убегает к своему возлюбленному, бросая вызов всем тем, кто веками сковывал свободу чувств миллионов таких, как она и её возлюбленный. При этом данный персонаж способен на трезвый расчёт. Именно

благодаря такой особенности героини в повести фигурирует именно побег. Дело в том, что если бы Иса её похитил, со стороны Дайлины, скорее всего, последовала бы кровная месть. Увод невест вообще нередко становился источником распри между родами, переживавших иногда не одно и не два поколения их членов, не говоря о непосредственном «виновнике» [3]. Таким образом, Сайли не хотела подвергать жизнь возлюбленного опасности, ведь при побеге (лакск. – лих-аву) инициатива принадлежит самой девушке и обвинить жениха уже сложнее.

Диалоги Сайли и её домработницы Тамари позволяют автору ярко представить безысходное положение горянки в дореволюционной Лакии. Перед нами предстают две героини – представительницы старого поколения и нового. В Тамари борются два чувства. С одной стороны, любовь к Сайли. Женщине хочется, чтобы хозяйка вышла замуж за любимого человека и была с ним счастлива. С другой – она не хочет позора Сайли. Раздвоенность её души хорошо передана автором в следующем диалоге:

«– Маласара вила бакрайн му къачливисса бунаг... Шархъири оърчал хъ-ири вливхъун лавгун бур тар Дайлиннул душ тлisa хавар плив хъунссар Гъумучи-ял шравух, дулланссар винна нааына...

– Ттун къуллхх буттал нава мунил хавар зумух ласун къабитан-тишиву...

– Хъинни, Сайлий, ттунма ци хъурчагу на вицал дуссара. Вин къулссания, ттун ина ххирасса куд, – агъи ливчуна къараваш Тамарил жагъала дурксса дак-нива» [2, с. 357].

Приведённый диалог можно перевести так:

«– Не бери на свою голову этот немалый грех... Будут говорить в Кумухе, что дочь Дайлины сбежала к парню из другого аула, будут тебя проклинать.

– Я же знаю, что отец не позволит произнести в слух об этом...

– Хорошо, Сайли, чем бы для меня это ни кончилось, я с тобой. Если бы ты знала, как я тебя люблю, – зарыдала Тамари от переживаний».

Писатель умело описывает то, как Иса намеренно, принарядившись, посетил Кумух, дабы увидеть Сайли. Та, в свою очередь, восхищается Исой, её сердце бьётся сильнее при виде его, статного, в красивом наряде. Сайли ценила Ису не только за внешнюю красоту, но и за сдержанность, порядочность и нежность.

Эти качества Исы особенно рельефно проступили как во время дальнейших испытаний, так и в последовавшей за ними семейной жизни. Говоря же о Сайли, автор весьма подробно характеризует процесс смены состояний её души: от влюблённости до глубокого отчаяния в результате бесследной пропажи мужа из дома. Казалось бы, такие прекрасные во всех отношениях люди, как герой и героиня повести, созданы для счастья. Но им, однако, так и не удалось прожить долгую счастливую совместную жизнь. Сайли оказалась бесплодной от рождения. Это немало удручило её саму и родню мужа. Страдания молодой женщины усугубляются тем, что в ауле её называют мулом (лакск. – вилчлун).

Помимо центральных фигур автором рассматриваемой повести была создана настоящая галерея образов, преимущественно женских. В этой связи отметим, что художественная литература народов, населяющих республику Дагестан, имеет большой опыт генерации портретов представительниц прекрасной половины человечества [1]. Выразительности таковым придаёт неповторимая этническая специфика. В свою очередь, определённое влияние на развитие данного сегмента литературного творчества в РД оказали соседи, в частности русские классики. Отчасти благодаря ей дагестанским литераторам, таким как Н. Батырмурзаев («Бедная Хабиббат», «Дауд и Лейла», «Несчастная Джанбике»), Р. Гамзатов («Горянка») или Ф. Алиева («Судьба», «Роса выпадает на каждую травинку»), удалось создать столь яркие образы героинь в своих произведениях [4].

В этом плане не составляет исключения и интересующая нас повесть «Сбежавшая девушка». В созданном не без влияния отечественной и мировой классики, но при этом ярком и самобытном образе Сайли привлекают внимание такие черты, как моральная стойкость, смелость, любовь и сострадание к ближнему, способность бороться с трудностями и тяготами – качества, издавна присущие как литературным горянкам, так и их реальным прототипам. Неиссякаемая жизненная сила видна и в ещё одном женском персонаже – бабушке Исы Дивир Патиме. Она заменила Мирзе пропавшего без вести в Сибири после бунта 1877 г. отца и вырастила мальчика одна. Наверное, поэтому она имеет в семье особый авторитет, хотя одной из особенностей кавказских народов было и остаётся бережное, уважительное отношение к родителям и старшему поколению. В Дивир Патиме строгость и принципиальность в требованиях к внукам сочетается с ласковостью, доброжелательностью, милостью. Даже маленький Иса чувствует страх перед бабушкой, которая может пожаловаться отцу.

Библиографический список

1. Ахмедов С.Х. О современной лакской литературе. Махачкала, 1972.
2. Башаев М. Ливхъсса душ. Башаев М. Язи бувчлуми. Махачкала, 2010: 309–406.
3. Яхияева С.Х. Кросс-культурный компонент в произведениях дагестанских русскоязычных авторов как предмет преподавания. *Вестник Кемеровского государственного университета*. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2021; Т. 5; № 2 (18): 133–140.
4. Байрамуклова С.К. Национальные истоки романа в литературе народов Северного Кавказа. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 3 (88): 568–570.
5. *Рукфонд ИЯЛИ ДНЦ РАН*. Ф. 9; Оп. 1, Д. 172: 36.

References

1. Ahmedov S.H. O sovremennoj lakskoj literature. Mahachkala, 1972.
2. Bashaev M. Livh'ssa dush. Bashaev M. Yazi buvchumi. Mahachkala, 2010: 309–406.
3. Yahiyaeva S.H. Kross-kul'turnyj komponent v proizvedeniyah dagestanskikh russkojazychnyh avtorov kak predmet prepodavaniya. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye i obshchestvennye nauki. 2021; T. 5; № 2 (18): 133–140.
4. Bajramukova S.K. Nacional'nye istoki romana v literature narodov Severnogo Kavkaza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 3 (88): 568–570.
5. *Rukfond IYaLI DNC RAN*. F. 9; Op. 1, D. 172: 36.

Портрет Дивир Патимы не нарисован, но с помощью некоторых метких сравнений мы можем представить её внешность. К примеру, быстро спускающуюся по лестнице семидесятилетнюю Дивир Патиму автор сравнивает с энергичной молодой женщиной: «...чурттал чурттурдайх яларай кичиравун дурчлун, оърмуллу арулцалла шин хъуса къари, тивалсса виришар кунна, дирину ларгуна» («...спустившись по каменной лестнице на улицу, семидесятилетняя старуха, как молодая девушка, быстро ушла») [2, с. 309]. В её диалоге с сыном мы замечаем и другие качества.

Особенно полно и глубоко раскрываются в ней доброта, участие и любовь к людям. Мирзу, приехавшего с отхода, она просит помочь деньгами бедному соседу Ахмади, которому на тот момент не на что было раздать садака за упокой души отца. Дивир Патима также просит сына взять Ахмади на заработки и научить его ремеслу лудильщика: «Мискиншиврул къияллу инсан аждагъалул зумув хъяххан увайссар, ттул арс, бува ца кумаг га Ахмадин... Аллагънал чулуха чир шайссар, инсантурал чулуха барчаллагъ учайссарча, члаххучу ушиврийнгу бувун, яшав къулай къашай ккаккан, вицала увцуноу, къалайчишиву лахъхъин дува» («Бедность кидает человека в пасть дракона, мой сын, окажи помощь Ахмади... Аллах смилостивится, люди поблагодарят, возьми его с собой и научи лудильному делу, может быть, жизнь его улучшится») [2, с. 321].

Таким образом, умудрённая жизненным опытом Дивир Патима – советчица и наставница для сына и его семьи.

На страницах повести М. Башаевым показаны и эпизодические лица. Хороший пример таковых – подруги: Мисиду, Патимат, Банавша и Аминат. Как правило, значительную часть полевых работ у лакцев выполняла женщина. По тому, насколько посевы хороши, часто судили о её качествах как хозяйки. Способность и любовь к труду также были одними из основных критериев оценки невесты [1].

Отражены в повести и другие реалии. Так, суровые природно-климатические условия, связанное с ними ограниченное количество пригодной для хозяйства земли, а также принадлежность лучших угодий ханам, бекам, обуславливали низкую продуктивность сельского хозяйства. Это, в свою очередь, вынуждало рядовых крестьян искать заработок в занятиях ремеслом. У М. Башаева такими крестьянами были Мирза и Ахмади. Мирза раньше начал заниматься отхожим промыслом. Поэтому автор показывает его как социально обеспеченного человека, в отличие от Ахмади [3].

Смысловую нагрузку несёт даже такой эпизодический персонаж, как двоюродный дядя Исы – Сиражудин. Он отходник, очень близок Исе, имеет большое влияние на него. В своё время научил племянника не тяжёлому, но хорошо оплачиваемому занятию часовщика. Хотя в повести не встречается портретная характеристика Сиражудина, мы его представляем полным энергии молодым горцем, в котором заложено здоровое народное начало.

С негативной стороны показаны такие эпизодические персонажи, как богатый Кашка и Чарин, в которых притупились все человеческие чувства. Отец Сайли, Дайлин, также появляется лишь в эпизоде. Это крупный купец, который месяцами пропадает в городах России и привозит разнообразные товары в Кумух для продажи. Он заботливый отец: когда его дочь Сайли осталась без матери, Дайлин, женившись во второй раз, берёт в дом служанку – Тамари – специально для ухода за дочерью. Весть о пропаже Сайли потрясла торговца, но Мирзе, отцу Исы, он отказывает в просьбе разрешить дочери выйти замуж за его сына. Не мирится он с дочерью и после того, как его вынудили согласиться на брак [4].

Как уже было отмечено выше, «Сбежавшая девушка» – одно из последних произведений лакского писателя Магомеда Башаева. Впервые она опубликована уже после его смерти, в 1989 г., на страницах первого и второго номеров журнала «Литературный Дагестан». Позже – напечатана в лакской газете «Илчи». В 2010 г. был выпущен сборник «Избранное», в который вошла, в том числе, эта повесть.

В рассмотренном нами произведении чрезвычайно много образов, отличающихся друг от друга по таким параметрам, как надежды, чувства и особенности их воплощения в форме мыслей и конкретных поступков. При этом, несмотря на разницу в имущественном и, следовательно, социальном положении, практически все персонажи имеют определённые точки соприкосновения.

Выразительности созданным образом придают почерпнутые из фольклора народов Дагестана изобразительные средства. Кроме того, определённое влияние на них оказала и литература соседей, в частности, русская классика. Обращение к такого рода культурному наследию является общей чертой всех произведений дагестанской литературы второй половины XX в. Это делает произведение «Сбежавшая девушка» одним из показательных примеров, иллюстрирующих её развитие на протяжении данного временного промежутка.

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	3	Ю.А. Шевкунова ЦВЕТОВАЯ ЛЕКСИКА В СИСТЕМАХ УПРАЖНЕНИЙ И ЗАДАНИЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ПРОФИЛЯ ОБУЧЕНИЯ.....	56	Н.М. Симеонова К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	100
СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ		А.Н. Томилин, М.Л. Сомко СУЩНОСТНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ КУРСАНТОВ МОРСКОГО ВУЗА	59	С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров, С.А. Баляева ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА К КОНВЕНЦИОННЫМ ДИСЦИПЛИНАМ	103
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ		Б. Теке МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ВТОРОГО.....	64	С.Г. Горчичко ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РАЗВИТИЮ УЧИТЕЛЯ ФИЗИКИ.....	107
С.Н. Томилина СУЩНОСТЬ И КОМПОНЕНТЫ ГОСУДАРСТВЕННО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	5	А.Н. Ферзугули, У.М. Исаева МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ И СОЦИАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВРАЧА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА	67	Г.В. Абилова РОЛЬ АССОЦИАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ СТРАН БРИКС В ОПРЕДЕЛЕНИИ СОДЕРЖАНИЯ ИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ	110
А.Н. Щетинин, М.В. Потапова ПРОБЛЕМЫ РОССИЙСКОГО ФИЗИКО- МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНЦЕ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ ХХІ ВЕКА	8	А.В. Цветкова СПОСОБЫ ПОВЫШЕНИЯ СТЕПЕНИ ВОВЛЕЧЁННОСТИ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ	69	Ю.В. Ануфриева ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИССЛЕДОВАНИЮ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	112
И.В. Ракова НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В МУЛЬТИКУЛЬТУРНОЙ ГРУППЕ: НАЦИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД	13	Бай Шуай, С.П. Ломов ВЛИЯНИЕ ИСТОРИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ ЦВЕТА НА СОВРЕМЕННУЮ МЕТОДИКУ ПРЕПОДАВАНИЯ ЦВЕТОВЕДЕНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	73	О.Н. Аношенкова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ КАРТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	114
О.И. Рукавишников, Д.О. Зиненко ИНТЕГРАЦИЯ МОБИЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ КИТАЙСКОМУ ЯЗЫКУ СЛАБОСЛЫШАЩИХ СТУДЕНТОВ	17	Н.У. Ярвичев МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РАЗРАБОТКИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ	76	И.В. Афанасьев АВТОРИТЕТ ЛИЧНОСТИ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН: ОСНОВАНИЯ И ФАКТОРЫ, ТИПОЛОГИЯ И ОЦЕНКА.....	117
Я.Е. Рупасова РЕАЛИЗАЦИЯ СУБЪЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СРЕДСТВАМИ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА.....	20	Е.В. Везетиу ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО СТИЛЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В СТУДЕНЧЕСКОЙ ГРУППЕ	78	С.В. Белогуров ПУТИ АКТИВИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	120
В.М. Саввинов СИНОПСИС ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ АРКТИЧЕСКИХ РАЙОНОВ ЯКУТИИ	25	Е.В. Вовк МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИССЛЕДОВАНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА.....	80	А.Е. Белькова, Е.Н. Рымарева ИНТЕГРАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО КОМПОНЕНТА В ЯЗЫКОВОЕ И ЛИТЕРАТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ЮГРЫ	123
Д.М. Кондрашов, Т.В. Сатина ИГРОФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: МОТИВАЦИЯ ЧЕРЕЗ ИГРОВЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ	28	Я.А. Гимаев, Н.И. Соколова ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЯ ИСПОЛЬЗОВАТЬ ОБРАЗНЫЕ СРЕДСТВА ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РУССКОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	81	О.А. Блок ОСВОЕНИЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ В КЛАССЕ ИНСТРУМЕНТАЛИСТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	126
Н.Ю. Сафонцева, Ю.Н. Кривенко-Бахмутская МОДЕЛИ СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КАК ОСНОВА СМЫСЛОВОГО ДЕТЕРМИНИЗМА ФЕНОМЕНА НАСТАВНИЧЕСТВА И ЕГО АНАЛОГОВ	30	З.В. Курбанова, Х.З. Омарова, М.Г. Курбанисмаилова ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....	86	А.А. Богомазова ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ РАЗНУРОВНЕВЫМ ГРУППАМ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	128
М.В. Силенко ТРАДИЦИОННЫЕ И НОВЫЕ ФОРМАТЫ ЗАДАНИЙ В ДИСТАНЦИОННОМ КУРСЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ	34	Ма Сюефэй ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ КОНФУЦИАНСТВА КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО САМОСОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ.....	89	А.С. Бугреева ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ПРИЛОЖЕНИЙ НА БАЗЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЦЕЛЯХ ПЕРСОНАЛИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	131
Н.А. Копылова, Ш.А. Оцоков, М.А. Слепнева МОБИЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ИНОЯЗЫЧНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФИЛЬНОЙ СФЕРЕ	38	Е.А. Мухоморова ПРИМЕНЕНИИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ: СТОИТ ЛИ ЕГО ИЗБЕГАТЬ?.....	91	В.Д. Васильева КОНЦЕПТ КАК ИНТЕГРАТОР СОДЕРЖАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В ИНЖЕНЕРНОМ ОБРАЗОВАНИИ	133
А.В. Суслов, Т.В. Сатина ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРАКТИК: ОТ ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ К ИННОВАЦИОННЫМ ПОДХОДАМ	41	К.В. Наливайко ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....	94	А.С. Воронцова ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЗИКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	136
Е.Ф. Усманова, Е.М. Хохлова СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ	44	О.Н. Омаров, Р.В. Сулейманова ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ЛЕТНЕЙ ВОЖАТСКОЙ ПРАКТИКЕ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	96	Е.В. Ганина, Е.А. Гилова ИЗУЧЕНИЕ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ РОССИЙСКИХ СМИ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	140
Г.В. Сороковых, О.А. Чалова ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ИМИДЖА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....	46	М.С. Ремизова АУДИРОВАНИЕ КАК СЛОЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ ЛИНГВОДИДАКТИКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ: СПОСОБЫ АКТИВИЗАЦИИ РЕЦЕПТИВНОГО НАВЫКА.....	98		
А.Н. Шрайбер СОЦИАЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ТРУДОУСТРОЙСТВА СЛАБОСЛЫШАЩИХ ЖЕНЩИН	50				
Е.И. Санина, А.М. Яворская ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ ПРИ РЕШЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ЗАДАЧ СРЕДСТВАМИ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ	53				

О.Ю. Дигтяр РАЗВИТИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО НАВЫКА СТУДЕНТОВ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСА QUIZLET.....143	О.Н. Новикова, Г.Р. Гарипова, З.Н. Изимариева МЕТОД ПРОЕКТОВ КАК СРЕДСТВО ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ.....191	З.М. Мамиева ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ПОЛЕЗНЫЙ ИНСТРУМЕНТ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ.....238
Е.В. Димова, С.В. Абрамова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОГО ПРИЕМА «КЛАСТЕР» В САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ПРЕДМЕТУ «ОСНОВЫ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ».....145	И.В. Носова, Д.Д. Носов РОЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ В ПРЕДОТВРАЩЕНИИ ВЛИЯНИЯ ДЕСТРУКТИВНОГО КОНТЕНТА НА МОЛОДЕЖЬ.....195	П.П. Ростовцева ОБЛАЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И СЕРВИСЫ В СИСТЕМЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....240
Л.С. Зникина СКАФФOLDING КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ПОТЕНЦИАЛА АСПИРАНТА В ПРОЦЕССЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С НАУЧНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ.....147	Л.Ю. Обухова НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ С ПОМОЩЬЮ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ МАТЕРИАЛОВ.....197	В.В. Селезнева, Т.А. Бунакова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СОВРЕМЕННОМ ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ.....242
Н.В. Казанская ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ С АКАДЕМИЧЕСКИМ ТЕКСТОМ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....150	Чжао Янь, С.В. Оленев ОБ АСПЕКТАХ РАЗРАБОТКИ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО УРОВНЯ В КИТАЙСКОМ ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПЦИИ «НОВЫХ ГУМАНИТАРНЫХ НАУК».....199	Е.В. Сергунова ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ АНАЛИТИЧЕСКИХ УМЕНИЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ ПОД ВЛИЯНИЕМ СЕМЕЙНОЙ КУЛЬТУРЫ.....247
А.А. Кожурова, В.С. Алексеева ОЦЕНКА РАЗВИТИЯ ВОЛЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ КРУЖКОВОЙ РАБОТЫ.....153	А.Д. Аветисян ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СЛЕДОВАТЕЛЕЙ.....202	Л.Ю. Тарасова ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....249
А.А. Кочетова ПРОБЛЕМА УЧЕТА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЕКТНОЙ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБЩЕГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....156	С.Я. Ачмизова ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПЛАТФОРМА TED TALKS КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ.....204	А.В. Щербанева О РОЛИ ДИСКУССИИ КАК МЕТОДЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕПРОФИЛЬНОМ ВУЗЕ.....251
А.В. Красникова ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ СОЗДАНИЮ КЕЙСОВ ПО РАННЕЙ ПРОФИЛАКТИКЕ ПРОТИВОПРАВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....160	А.И. Ганиева, С.Т. Гусейнова, А.Э. Эседова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ МЕТОДОВ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА.....206	С.В. Кибакин САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ПРАКТИЧЕСКОМУ ЗАНЯТИЮ ПО ИСТОРИИ.....254
Е.С. Крючкова КРЕАТИВНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОРКЕСТРА НАРОДНЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ПУТИ ЕЕ ФОРМИРОВАНИЯ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ.....163	З.Р. Деетерова ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СНАТ GPT В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА СТУДЕНТАМ- ЭКОНОМИСТАМ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....209	И.С. Кобозева КОНЦЕПТ «ЛЮБОВЬ К РОДНОМУ КРАЮ»: СУЩНОСТЬ И ЯВЛЕНИЕ.....256
Ю.В. Кузнецова РОЛЬ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИНФОГРАФИКИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....167	Н.Н. Дробышева К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ У СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....211	Б.Д. Кучер, О.С. Завьялова, О.В. Рогова СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО- НАУЧНЫХ ПРЕДМЕТОВ В ОБЛАСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ.....259
С.А. Купцова АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ.....169	А.С. Зайцева, Ю.В. Шарикова ВИРТУАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ КОМПАНИЯ: ПОНЯТИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ПРИМЕНЕНИЮ В ВЫСШЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....213	М.Л. Лазарев КОНЦЕПЦИЯ ГАРМОНИЗИРУЮЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАМКАХ СТРАТЕГИИ ПРОФИЛАКТИКИ АДАПТОЗА.....263
Т.А. Магсумов, К.И. Сиринова СТРАТЕГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ КАЛИНИНГРАДСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ «ДВИЖЕНИЯ ПЕРВЫХ» В КОНТЕКСТЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИЧЕСКОЙ АЛЬТЕРНАТИВЫ.....171	П.И. Касаткин, А.П. Гулов СОСТАЯТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФАКТОР ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ.....217	Д.А. Атякшева ИНТЕРАКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ ЧЕРЕЗ ОНЛАЙН-ДОСКИ: ОПЫТ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....268
В.Д. Максимова РОЛЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ ГОВОРЕНИЮ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....175	А.В. Кислицына СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПОДГОТОВКИ ВРАЧА-СТОМАТОЛОГА В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ.....222	Е.В. Бурина ИСПОЛЬЗОВАНИЕ GOOGLE GLASS В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....271
З.В. Масаева МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КУЛЬТУРНО- ИСТОРИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.С. ВЫГОТСКОГО КАК ИНСТРУМЕНТА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ДОШКОЛЬНИКА.....177	Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова ВЛИЯНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОСТМОДЕРНИЗМА НА СПЕЦИФИКУ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....224	К.С. Гнатенко БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ ОБЗОР СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ В КОНТЕКСТЕ ПОНЯТИЯ «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ».....273
А.Л. Морозова ТРУДОВЫЕ ФУНКЦИИ СПЕЦИАЛИСТА КАК ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ТРЕКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....180	О.В. Косенко ПОТЕНЦИАЛ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНОВАЦИОННЫХ ФОРМ И МЕТОДОВ РАБОТЫ С КУРСАНТАМИ ПРИ ОСВОЕНИИ МАТЕРИАЛА УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН.....228	Н.В. Гусева БАНК ТЕСТОВЫХ ЗАДАНИЙ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....277
Е.А. Ненюк, М.В. Ермолова ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ОПЫТА МОТИВИРОВАННЫХ СТУДЕНТОВ.....183	К.М. Куликова ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....230	М.А. Зембатова, Л.Т. Зембатова ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: РОЛЬ ЭКОНОМИЧЕСКИХ СИМУЛЯТОРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФИНАНСИСТОВ.....280
А.А. Нечай, А.В. Ничагина ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ КАК ПУТЬ К КАЧЕСТВЕННОЙ ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГОВ.....187	З.А. Магомеддибиров, Ш.Р. Авайсов К ВОПРОСУ ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ.....235	Е.В. Конеева, О.Э. Егузарян, С.Н. Богатырева ДУАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ.....282
		Г.А. Малюкина, С.Н. Богатырева ВЛИЯНИЕ СТОРИТЕЛЛИНГА НА РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОСТИ И КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ESL).....286

Х.Э. Мамалова, Л.М. Колосова, А.О. Плиева ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ.....	289	Т.А. Карпова НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОВЕДЕНИЮ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СФЕРЕ».....	337	Е.М. Торбик, Ю.М. Фокина ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	392
Л.К. Рагимханова, Ш.С. Гасанова, Н.Э. Алибулатова РОЛЬ ДИСЦИПЛИНЫ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК» В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА.....	292	А.Н. Колесниченко ПРЕИМУЩЕСТВА ОНЛАЙН-КУРСОВ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ЭКОСИСТЕМЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА.....	339	Б.А. Федулов, Д.О. Заречнев ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КУРСАНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ ПО СПЕЦИАЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ.....	396
А.В. Савченков ОЦЕНКА УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ.....	295	Т.И. Краснова СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГРУППОВОГО И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОПЫТА ОБУЧЕНИЯ В КУЛЬТУРНОМ КВЕСТЕ В МУЗЕЕ ВИРТУАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ.....	344	ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ	
З.Г. Санакоева КРИТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ МЕТОДА ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ «МОЛЧАЛИВЫЙ ПУТЬ».....	298	Ма Лан ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ФАКТОРОВ СТУДЕНЧЕСКОЙ ЖИЗНИ НА ПОВЕДЕНИЕ И ЦЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ТРАДИЦИОННОГО И ОНЛАЙН- ОБУЧЕНИЯ.....	348	А.С. Алисултанов, К.А. Султанаева РЕДУПЛИКАЦИЯ В АНГЛИЙСКОМ И ЦАХУРСКОМ ЯЗЫКАХ.....	400
М.Р. Сельмурзаева, Ю.В. Сорокопуд, С.Н. Жданова СПЕЦИФИКА ЦИФРОВОГО ИМИДЖА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	301	О.А. Матвеева ДИАГНОСТИКА И ОЦЕНКА УРОВНЯ РАЗВИТИЯ УСТАНОВОК ПРАВОВОГО ПОВЕДЕНИЯ У УЧАЩИХСЯ 10-11 КЛАССОВ (НА БАЗЕ ШКОЛ Г. РОСТОВА-НА-ДОНУ).....	351	М.В. Ильясов, Р.М. Чапаева ФУНКЦИИ НАПРАВЛТЕЛЬНОГО ПАДЕЖА В ЦУРАЙНСКОМ ГОВОРЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	402
Хэ Синьсин, Гао Юйюань АНАЛИЗ ФОНЕТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА УЧЕБНЫХ ПОСОБИЙ, ПРЕДНАЗНАЧЕННЫХ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО, В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ РИТМИЧЕСКОЙ СТРУКТУРЫ ЯЗЫКА.....	304	Е.П. Мешков, Е.В. Лавеч, И.В. Струговец ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ-МАГИСТРОВ В СОВРЕМЕННОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ.....	355	Люд Тьянвэй ПРОСТРАНСТВО В РОМАНЕ АЛЕКСЕЯ САЛЬНИКОВА «ПЕТРОВЫ В ГРИППЕ И ВОКРУГ НЕГО».....	404
Т.П. Аванесова, Н.А. Фаттахова, О.И. Дементьева ЭЛЕКТРОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС КАК ВАЖНЫЙ ЭЛЕМЕНТ ОСВОЕНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ИЗУЧАЮЩИМИ АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	307	О.Ю. Муллер МЕТОДЫ ГЕНЕРАЦИИ ИДЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	360	Мехраби Кесарь ВЛИЯНИЕ ЗАЛОГА ПРИЧАСТИЙ НА ПРАГМАТИЧЕСКОЕ ВОСПРИЯТИЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ.....	407
В.Ф. Тенищева, Ю.С. Кузнецова, Т.П. Аванесова ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПОРТОВЫХ И ГРУЗОВЫХ ТЕРМИНАЛОВ.....	311	И.Ф. Мусаелян СОВРЕМЕННЫЙ УРОК ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ.....	363	Е.В. Муссауи-Ульянищева, Е.В. Скуднякова, С.С. Иванова РЕЧЕВЫЕ МОДЕЛИ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОСЬБЫ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	409
Гу Цзюньлинь, Ю.В. Погребняк, Н.Д. Пашковская ИЗУЧЕНИЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В ВУЗАХ РОССИИ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ: ДОСТИЖЕНИЯ, ТРУДНОСТИ, ПЕРСПЕКТИВЫ.....	315	Т.А. Алмазова, И.А. Зенкина, Н.В. Никаноркина ТЕМА «ВЕКТОРЫ» В КОНТЕКСТЕ ШКОЛА – ВУЗ: МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ.....	368	З.С. Омарова ОСОБЕННОСТИ ПЕРСОНИФИКАЦИИ ОБЪЕКТОВ НЕЖИВОГО МИРА И ОТВЛЕЧЕННЫХ ПОНЯТИЙ В ПОЭЗИИ РАСУЛА ГАМЗАТОВА.....	413
С.П. Акутина, И.С. Беганцова, Т.Т. Щелина СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В ТРУДОУСТРОЙСТВЕ: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ.....	318	М.А. Одинокая, А.М. Круднышев, М.А. Круднышев ТЕХНОЛОГИЯ МЕТАМОРФИЧЕСКИХ КАРТИН КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ- МАГИСТРАНТОВ.....	372	С.Н. Передерий, А.А. Трофименко ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА ПРОСТОРЕЧНОЙ ЛЕКСИКИ СКАЗКИ В СТИХАХ Л.А. ФИЛАТОВА «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК.....	415
Н.В. Александрова ТЕХНОЛОГИИ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.....	322	А.В. Петрухина ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КРЕОЛИЗОВАННОГО ТЕКСТА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	376	М.Ч. Чеерчиев СПОСОБЫ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ СЕМАНТИКИ ГЕНДЕРНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ЯЗЫКАХ.....	419
Т.А. Борзова РОЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТОВ.....	324	Д.И. Пехова ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ВИДАМ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ФИНУНИВЕРСИТЕТА.....	378	А.А. Анисимова ЭВФЕМИЗАЦИЯ ДИСФЕМИЗМОВ И ДИСФЕМИЗАЦИЯ ЭВФЕМИЗМОВ.....	421
А.С. Восковская РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ПОЗИТИВНОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....	326	Л.Г. Богославец, Т.В. Поданёва МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ТРУДОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В ЕДИНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И СЕМЬИ.....	382	М.П. Болотская, Т.Р. Рамаева ИМЕНА СОБСТВЕННЫЕ В РУССКИХ И ТАТАРСКИХ НАРОДНЫХ СКАЗКАХ.....	422
М.А. Дубова, Н.А. Ларина ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТИРЫ XXI ВЕКА: НРАВСТВЕННЫЕ КОНЦЕПТЫ В НАЦИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА.....	330	Е.Ф. Сердюкова, Е.Н. Капура, Л.И. Джегистаева ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКА В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА.....	387	Н.А. Вагизиева СПОСОБЫ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ В ЦУДАХАРСКОМ ДИАЛЕКТЕ ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА.....	425
А.А. Кантышева ЭФФЕКТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ ОСВОЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ЛЕКСИКИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....	333	Е.А. Стародубцева КОГНИТИВНАЯ ЛИНГВИСТИКА И УНИВЕРСАЛЬНЫЙ ДИЗАЙН ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ.....	390	Д.Г. Васьбиева АНГЛИЙСКАЯ ИДИОМАТИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ МЕДИАДИСКУРСЕ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ЖУРНАЛОВ И ГАЗЕТ).....	427
				А.А. Галюк ГЛАГОЛ СПАСИТИ КАК РЕПРЕЗЕНТАНТ СИТУАЦИИ СПАСЕНИЯ С ПОЗИЦИИ КОГНИТИВНОЙ ЛИНГВИСТИКИ.....	431
				А.С. Самигуллина, А.Р. Гафарова АВТОРСКИЕ СТИЛИСТИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ В.В. НАБОКОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ «АДА, ИЛИ ОТРАДА»).....	434
				Гуань Линьли, Ван Юнхао АНАЛИЗ СПОСОБОВ СОЗДАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОБРАЗА САМСОНА ВЫРИНА ИЗ ПОВЕСТИ А.С. ПУШКИНА «СТАНЦИОННЫЙ СМОТРИТЕЛЬ».....	436

А.О. Гулина ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ЗАИМСТВОВАНИЙ В СОВРЕМЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ439	И.О. Сыресина СПЕЦИФИКА КОНСТРУИРОВАНИЯ ПЕРСУАЗИВНОСТИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ НОВОСТНЫХ МЕДИАТЕКСТАХ488	А.Н. Медведева СИНТАКСИЧЕСКАЯ ДВУСМЫСЛЕННОСТЬ КАК НАРУШЕНИЕ МОРФОЛОГО- СИНТАКСИЧЕСКОГО ЧЛЕНЕНИЯ ПРЕДЛОЖЕНИЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОГО НОВОСТНОГО МЕДИАДИСКУРСА).....539
В.С. Зиба СИНХРОННО-ДИАХРОННАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ КРАСОТЫ В РУССКОЙ И ФРАНЦУЗСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКОВ)442	Л.А. Тузай МОШЕННИЧЕСКИЙ ДИСКУРС (ПЕРЛОКУТИВНЫЙ ЭФФЕКТ).....490	А.Ю. Назарова ДИАЛЕКТ – СОЦИОЛЕКТ – ИДИОЛЕКТ: ВЗАИМОСВЯЗЬ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ542
Е.Р. Иванова ПОЭТИКА НЕБЕСНЫХ СВЕТИЛ В ПЬЕСЕ М. СЕБАСТИАНА «БЕЗЫМЯННАЯ ЗВЕЗДА»444	А.Н. Ушакова ТРАНСФОРМАЦИЯ СМЫСЛОВ РОМАНА ДИНО БУЦЦАТИ «ЗАГАДКА СТАРОГО ЛЕСА» В ОДНОИМЕННОЙ КИНОИНТЕРПРЕТАЦИИ ЭРМАННО ОЛЬМИ493	В.В. Соколовская, Н.Г. Пердана АНГЛИЙСКИЙ И ИНДОНЕЗИЙСКИЙ ЯЗЫКИ: АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ АНГЛИЙСКОГО НА ФОНЕТИЧЕСКИЙ, ГРАММАТИЧЕСКИЙ И ЛЕКСИЧЕСКИЙ УРОВНИ ИНДОНЕЗИЙСКОГО546
Инь Цзысюань ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДИСКУРСА В МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ447	Чан Юйкай «СЛОВО О ПОЛКУ ИГОРЕВЕ»: ПОЛИРЕЛИГИОЗНОСТЬ И НАЦИОНАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ДРЕВНЕРУССКОГО НАРОДА495	Д.Р. Хайруллин ПРОСОДИЧЕСКИЙ ИНДЕКС: АНАЛИЗ ВЫДЕЛЕННОСТИ СЛОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ MULTI-HEAD ATTENTION И BERT549
И.Н. Коржова «ЕСЕНИНСКИЕ» ПЕЙЗАЖИ В АВТОБИОГРАФИЧЕСКОЙ ПРОЗЕ К.Г. ПАУСТОВСКОГО 1960-Х ГГ453	С.П. Черкашина СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПАРАЛИНГВИСТИКИ500	Л.О. Микаллеф, С.А. Хафизова КЛАССИФИКАЦИЯ СИНО-ТИБЕТСКИХ ДИАЛЕКТОВ ХОРПА552
Е.Н. Корзова СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВЫЕ НАРУШЕНИЯ СВЯЗНОСТИ БИБЛЕЙСКОГО ТЕКСТА (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КНИГИ «ДЕЯНИЯ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ»)455	Чжан Цзин СЕМАНТИЧЕСКАЯ СФЕРА ГЛАГОЛА ДЕЙСТВИЯ В РУССКОЙ СЕМАНТИКЕ502	О.А. Цыбенкова СООТНОШЕНИЕ И ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ РОЛЬ ЛЕКСЕМ «ЦАГ – УЕ» КАК ВРЕМЕННОЙ КАТЕГОРИИ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА МОНГОЛОВ554
О.М. Литвишко, Ю.А. Черноусова КОНЦЕПТ RISK В АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА МАТЕРИАЛЕ СТРАХОВОГО ПРАВА)458	Ш. Чэнь САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ РОССИЙСКИХ АКТЕРОВ В ЖАНРЕ ИНТЕРВЬЮ: ВЕРБАЛЬНО- СЕМАНТИЧЕСКИЙ И КОММУНИКАТИВНО- ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ506	Чжан Чуньлинь ПРОСТРАНСТВЕННЫЙ НАРРАТИВ В ПОВЕСТИ Е.Г. ВОДОЛАЗКИНА «БЛИЗКИЕ ДРУЗЬЯ»558
Р.Р. Лукманова ТЕРМИНОСИСТЕМА «УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ И ИЗМЕНЕНИЕ КЛИМАТА»: СПЕЦИФИКА АНГЛО- РУССКОГО ПЕРЕВОДА ЕЁ ЕДИНИЦ461	Е.Ю. Андреева, А.А. Ануфриева ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТОВ СОВРЕМЕННЫХ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПЕСЕН509	М.Ш. Алдиева, С.З. Садыкова СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ ГОВОРЕНИЯ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ561
В.С. Лукьянова, М.Н. Москавец СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ГАСТРОНОМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ В СОВРЕМЕННОМ АНГЛОЯЗЫЧНОМ КИНОТЕКСТЕ463	В.Е. Анисимов ИЕРАРХИЯ КИНОДИСКУРСА В РАМКАХ СИСТЕМЫ ПРОКАТА КИНОФИЛЬМА (НА МАТЕРИАЛЕ ФРАНЦУЗСКОГО КИНОДИСКУРСА)512	И.А. Дибиров, М.М. Биданок ОБ АВТОРСКОМ ОТКРОВЕНИИ И ОФОРМЛЕННОСТИ ТЕКСТА В РОМАНЕ Б. ШИНКУБЫ «ПОСЛЕДНИЙ ИЗ УШЕДШИХ»563
Л.О. Микаллеф ЛИНГВИСТИКА НЕЙРОСЕТЕЙ КАК ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ О ЯЗЫКЕ467	Ю.В. Букина, Т.А. Ширяева ЯЗЫКОВАЯ СПЕЦИФИКА ИНСТРУКТИРУЮЩЕЙ КОММУНИКАЦИИ В АНГЛОЯЗЫЧНОМ МОТИВАЦИОННОМ ДИСКУРСЕ TED TALKS517	Г.Х-К. Ибрагимова СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ГЛАГОЛ ДВИЖЕНИЯ» В РУССКОМ, АНГЛИЙСКОМ И НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКАХ566
О.М. Мокшенинова СТАНОВЛЕНИЕ И ПОПОЛНЕНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ НА МАТЕРИАЛЕ ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКА469	Г.В. Маггеррамзада ВЛИЯНИЕ ЭКСТРАЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ФАКТОРОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ НОВЫХ ЗНАЧЕНИЙ В ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ520	М.Н. Дробышева, Б.Я. Мисонжников ГЕНЕЗИС ПУБЛИЦИСТИКИ В КОНТЕКСТЕ ЛИТЕРАТУРНО-ОБЩЕСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОЗРОЖДЕНИЯ (ПУТЬ ПОЗНАНИЯ МАРИНА ДРЖИЧА И СОВРЕМЕННИКОВ)568
Оуян Юэмао СУДЬБА В НАРРАТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ И. ТУРГЕНЕВА «ЗАТИШЬЕ»)472	Дин Пэй ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ НЕГАТОНИМОВ С ДЕФИСНЫМ НАПИСАНИЕМ ПРИСТАВКИ НЕ523	О.В. Емцева, И.И. Тихонова, Т.А. Ивашкина АНАЛИЗ СОВЕТСКИХ ПЛАКАТОВ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРПРЕТАТИВНОГО И НЕРЕПРЕЗЕНТАТИВНОГО ПОДХОДОВ571
Д.А. Шальнова, Ю.В. Сложеникина СЕМАНТИКА ЗАГЛАВИЯ ПОВЕСТИ В.П. НЕКРАСОВА «В ОКОПАХ СТАЛИНГРАДА»476	М.И. Дойникова ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СТРАТЕГИИ САМОЗАЩИТЫ В НЕМЕЦКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ526	Цао Ян СОВРЕМЕННЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ МЕДИАИССЛЕДОВАНИЯ В КИТАЙСКОМ КОНТЕКСТЕ: ОСНОВНЫЕ КОНЦЕПЦИИ И МЕТОДОЛОГИЯ574
М.А. Степанова UNE QUERELLE D'ALLEMAND. «НЕМЕЦКАЯ ССОРА» КАК ЭТНИЧЕСКИЙ СТЕРЕОТИП В НЕМЕЦКОЯЗЫЧНОМ ДИСКУРСЕ480	Е.А. Коньгина АЛГОРИТМ АНАЛИЗА СИНОНИМИКИ ФРАНЦУЗСКИХ АРГО (НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕЛЕСЕРИАЛОВ)529	П.Р. Омариева, Л.А. Шабеева ПРОБЛЕМЫ И ХАРАКТЕРЫ В ПОВЕСТИ М. БАШАЕВА «СБЕЖАВШАЯ ДЕВУШКА»577
В.Б. Сорокин «КРЫЛАТЫЕ СТРОКИ» – ПЕРНАТЫЕ ПЕРСОНАЖИ В ТВОРЧЕСТВЕ Г.Р. ДЕРЖАВИНА. СЕМАНТИКА, ПОЭТИКА, АКСИОЛОГИЯ483	М.Р. Кармова, М.В. Логина НОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ИЗУЧЕНИЯ МИНОРИТАРНЫХ ЯЗЫКОВ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: ГЕЙМИФИЦИРОВАННЫЙ МЕТОД532	
Л.В. Суслова СТИЛИСТИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА ОТРАЖЕНИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО МЕНТАЛИТЕТА В ПАРЕМИЧЕСКОМ КОРПУСЕ ЯЗЫКА И ОСОБЕННОСТИ ИХ МЕЖЪЯЗЫКОВОЙ ПЕРЕДАЧИ486	Е.Ю. Малышева РОМГЛЕЗА: АНГЛИЦИЗМЫ И ТРАНСФОРМАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ НОСИТЕЛЕЙ РУМЫНСКОГО ЯЗЫКА534	

ALPHABETICAL INDEX	3	Shevkunova I.A. RUSSIAN COLOUR-RELATED LEXIS IN EXERCISE SYSTEMS FOR MEDICAL STUDENTS.....	56	Tomilina S.N., Tuktarov R.R., Baliaeva S.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INTEREST IN MARITIME UNIVERSITY CADETS IN CONVENTIONAL DISCIPLINES.....	103
SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES		Tomilin A.N., Somko M.L. THE ESSENTIAL PROVISIONS OF THE FORMATION OF THE ECONOMIC CULTURE OF CADETS AT A MARITIME UNIVERSITY.....	59	Gorchichko S.G. PEDAGOGICAL APPROACHES TO THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PHYSICS TEACHER	107
<u>PEDAGOGICAL STUDIES</u>		Tekeh B. METHODS OF TEACHING SYNTAX OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE	64	Abilova G.V. THE ROLE OF THE BRICS ASSOCIATION EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN DEFINING THE CONTENT OF THEIR EDUCATIONAL SYSTEMS	110
Tomilina S.N. THE BASICS AND COMPONENTS OF THE STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY.....	5	Ferzauli A.N., Isaeva U.M. MORAL, ETHICAL AND SOCIAL VALUES OF A DOCTOR'S PROFESSIONAL ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF MODERN SOCIETY.....	67	Anufrieva Yu.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE STUDY OF AXIOLOGICAL FOUNDATIONS SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS.....	112
Shchetinin A.N., Potapova M.V. PROBLEMS OF RUSSIAN PHYSICAL- MATHEMATICAL EDUCATION AT THE END OF THE FIRST QUARTER OF THE XXI CENTURY.....	8	Tsvetkova A.V. WAYS OF INCREASING THE DEGREE OF STUDENT INVOLVEMENT IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT A NON- LINGUISTIC UNIVERSITY.....	69	Anyushenkova O.N. THE USE OF MENTAL MAPS IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE	114
Rakova I.V. THE INITIAL STAGE OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE IN A MULTICULTURAL GROUP: A NATIONALLY ORIENTED APPROACH.....	13	Bai Shuai, Lomov S.P. THE INFLUENCE OF THE HISTORICAL CONTEXT OF THE DEVELOPMENT OF COLOR THEORY ON MODERN METHODS OF TEACHING COLOR STUDIES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	73	Afanasiev I.V. PERSONAL AUTHORITY AS A PEDAGOGICAL PHENOMENON: BASES AND FACTORS, TYPOLOGY AND EVALUATION.....	117
Rukavishnikova O.I., Zinenko D.O. INTEGRATION OF MOBILE TECHNOLOGIES INTO CHINESE LANGUAGE TEACHING FOR HEARING IMPAIRED STUDENTS	17	Yarychev N.U. METHODOLOGICAL BASES FOR DEVELOPING A COMPETENCE-BASED APPROACH IN MODERN PEDAGOGY.....	76	Belogurov S.V. WAYS TO ENHANCE THE PATRIOTIC EDUCATION OF MODERN STUDENTS	120
Rupasova Ya.E. IMPLEMENTATION OF SUBJECT-ORIENTED TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF PREPARING UNDERGRADUATE STUDENTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES BY MEANS OF SOCIAL MEDIA	20	Vezetiu E.V. THEORETICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF A HUMANISTIC STYLE OF RELATIONSHIPS IN STUDENTS' GROUP	78	Belkova A.E., Rymareva E.N. INTEGRATION OF ETHNO-CULTURAL COMPONENT IN LINGUISTIC AND LITERARY EDUCATION IN YUGRA.....	123
Savvinov V.M. SYNOPSIS OF THE POSITIONING OF EDUCATIONAL SYSTEMS IN THE ARCTIC REGIONS OF YAKUTIA	25	Vovk E.V. METHODOLOGICAL APPROACHES IN THE STUDY OF EDUCATIONAL SPACE AT A UNIVERSITY.....	80	Blok O.A. MASTERING A MUSICAL WORK IN THE CLASS OF INSTRUMENTALISTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS THROUGH THE PRISM OF A HERMENEUTIC APPROACH	126
Kondrashov D.M., Satina T.V. GAMIFICATION IN LEARNING: MOTIVATION THROUGH GAME ELEMENTS.....	28	Gimaev Ya.A., Sokolova N.I. FORMATION OF THE ABILITY TO USE THE FIGURATIVE MEANS OF EXPRESSIVENESS OF THE RUSSIAN LANGUAGE WHEN TEACHING TRANSLATION TO STUDENTS OF AN ECONOMIC PROFILE AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	81	Bogomazova A.A. PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO MIXED ABILITY GROUPS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS.....	128
Safontseva N.Yu., Krivenko-Bakhtmutskaya Yu.N. MODELS OF SUBJECT-SUBJECT INTERACTION AS THE BASIS OF SEMANTIC DETERMINISM OF THE MENTORING PHENOMENON AND ITS ANALOGUES	30	Kurbanova Z.V., Omarova Kh.Z., Kurbanismailova M.G. FEATURES OF USING ACTIVE TEACHING METHODS IN CONDITIONS OF A MEDICAL UNIVERSITY	86	Bugreeva A.S. THE PROBLEMS AND PROSPECTS OF LEVERAGING AI-BASED APPLICATIONS FOR PERSONIFICATION OF LEARNING IN HIGHER EDUCATION.....	131
Silenko M.V. TRADITIONAL AND NEW TASK FORMATS IN THE DISTANCE LEARNING CHINESE COURSE FOR RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS.....	34	Ma Xuefei TRADITIONAL VALUES OF CONFUCIANISM AS A FACTOR IN THE FORMATION OF NATIONAL IDENTITY OF YOUTH.....	89	Vasilyeva V.D. THE CONCEPT AS AN INTEGRATOR OF THE CONTENT OF SOCIAL AND HUMANITARIAN DISCIPLINES IN ENGINEERING EDUCATION.....	133
Kopylova N.A., Otsokov Sh.A., Slepneva M.A. MOBILE SUPPORT FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE FIELD OF SPECIALITY.....	38	Mukhortova E.A. THE USE OF MOTHER TONGUE IN MASTERING A PROFESSIONAL LANGUAGE IN HIGHER EDUCATION: SHOULD IT BE AVOIDED?	91	Vorontsova A.S. FORMATION OF PROFESSIONAL PHYSICAL CULTURE AND RECREATION COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION	136
Suslov A.V., Satina T.V. THE IMPACT OF DIGITAL TECHNOLOGIES ON TRANSFORMATION OF EDUCATIONAL PRACTICES: FROM TRADITIONAL METHODS TO INNOVATIVE APPROACHES.....	41	Nalivaiko K.V. PSYCHOLOGICAL PREREQUISITES FOR PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE PEDAGOGICAL PROCESS OF SECONDARY SCHOOLS.....	94	Ganina E.V., Gilovaia E.A. STUDYING ECONOMIC VOCABULARY OF RUSSIAN MEDIA AS A BASIS FOR DEVELOPING PROFESSIONALLY ORIENTED COMMUNICATIVE COMPETENCE OF FOREIGN STUDENTS	140
Usmanova E.F., Khokhlova E.M. SPECIFICS OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE APPROACH IN TRAINING FUTURE LAWYERS.....	44	Omarov O.N., Suleymanova R.V. PREPARING FUTURE TEACHERS FOR SUMMER GUIDANCE COUNSELOR PRACTICE AS A PEDAGOGICAL PROBLEM	96	Digitar O.Yu. DEVELOPMENT OF STUDENTS' VOCABULARY SKILLS IN A FOREIGN LANGUAGE WITHIN THE	
Sorokovych G.V., Chalova O.A. ECOLOGICAL LINGUO-EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A NECESSARY COMPONENT OF A MODERN TEACHER'S IMAGE.....	46	Remizova M.S. LISTENING AS THE MOST COMPLEX ELEMENT OF LINGUODIDACTICS IN TEACHING A SPECIALITY LANGUAGE: WAYS OF ACTIVATING THE PERCEPTUAL SKILL	98		
Shrayber A.N. SOCIAL PRACTICES OF VOCATIONAL TRAINING AND EMPLOYMENT OF HEARING-IMPAIRED WOMEN	50	Simeonova N.M. ON THE ISSUE OF THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	100		
Sanina E.I., Yavorskaya A.M. TECHNOLOGY OF SHAPING THE REFLEXIVE SKILLS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS IN SOLVING GEOMETRIC PROBLEMS USING DIGITAL TOOLS.....	53				

FRAMEWORK OF PROFESSIONALLY-ORIENTED TRAINING USING THE EDUCATIONAL INTERNET RESOURCE QUIZLET	143
Dimova E.V., Abramova S.V. USE OF THE DIDACTICAL TECHNIQUE "CLUSTER" IN OUT-OF-CLASSROOM LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE SUBJECT "FUNDAMENTALS OF SECURITY AND PROTECTION OF HOMELAND"	145
Znikina L.S. SCAFFOLDING AS A METHOD OF DEVELOPING THE RESEARCH POTENTIAL OF A GRADUATE STUDENT IN WORKING WITH A SUPERVISOR	147
Kazanskaya N.V. ORGANIZATION OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF READING ACADEMIC TEXTS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	150
Kozhurova A.A., Alekseeva V.S. ASSESSMENT OF THE DEVELOPMENT OF VOLITIONAL ACTIONS IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN IN THE CONTEXT OF GROUP WORK	153
Kochetova A.A. THE PROBLEM OF TAKING INTO ACCOUNT INDIVIDUAL ACHIEVEMENTS OF SCHOOLCHILDREN IN PROJECT AND RESEARCH ACTIVITIES IN THE CONTEXT OF INTERACTION BETWEEN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION	156
Krasnikova A.V. TECHNOLOGY FOR TRAINING STUDENTS IN CREATION OF CASES ON EARLY PREVENTION OF ILLEGAL BEHAVIOR OF STUDENTS.....	160
Kryuchkova E.S. CREATIVITY OF THE HEAD OF THE ORCHESTRA OF FOLK INSTRUMENTS AND THE WAYS OF ITS FORMATION AT A UNIVERSITY OF CULTURE	163
Kuznetsova Yu.V. THE ROLE AND EFFECTIVENESS OF INFOGRAPHICS IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING	167
Kuptsova S.A. TOPICAL ASPECTS OF FORMING THE CULTURE OF ECOLOGICAL SAFETY AT STUDENTS IN A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	169
Magsumov T.A., Sirinova K.I. STRATEGIC ANALYSIS OF THE KALININGRAD BRANCH OF THE MOVEMENT OF THE FIRST IN THE CONTEXT OF AN EDUCATIONAL STRATEGIC ALTERNATIVE.....	171
Maximova V.D. THE ROLE OF THE EMOTIONAL COMPONENT IN LEARNING TO SPEAK A FOREIGN LANGUAGE.....	175
Masaeva Z.V. METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE CULTURAL-HISTORICAL THEORY OF L.S. VYGOTSKY AS A TOOL FOR THE DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY OF A PRESCHOOL CHILD	177
Morozova A.L. THE LABOUR FUNCTIONS OF A SPECIALIST AS THE BASIS FOR EDUCATIONAL TRACK CONSTRUCTING WHEN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE SPECIALTY	180
Nenyuk E.A., Ermolova M.V. EDUCATIONAL PROBLEMS THROUGH THE EYES OF MOTIVATED STUDENTS	183
Nechay A.A., Nichagina A.V. TRANSDISCIPLINARY APPROACH IN HIGHER EDUCATION AS A WAY TO QUALITY TEACHER TRAINING	187
Novikova O.N., Garipova G.R., Izimarieva Z.N. PROJECT METHOD AS A MEANS OF SECONDARY VOCATIONAL STUDENTS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING AT THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION	191
Nosova I.V., Nosov D.D. THE ROLE OF EDUCATION IN PREVENTING THE IMPACT OF DESTRUCTIVE CONTENT ON YOUNG PEOPLE	195
Obukhova L.Yu. NEW POTENTIALS OF TEACHING ENGLISH IN HIGHER EDUCATION USING AUDIOVISUAL MATERIALS.....	197
Zhao Yan, Olenev S.V. ON THE ASPECTS OF DEVELOPING A MODEL FOR TRAINING HIGH-QUALIFIED SPECIALISTS OF INTERNATIONAL LEVEL IN A CHINESE UNIVERSITY IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF "NEW LIBERAL ARTS"	199
Avetisyan A.D. FEATURES OF FORMING COMPETENCIES IN THE COURSE OF TRAINING INVESTIGATORS	202
Achmizova S.Ya. TED TALKS AS AN EFFECTIVE TOOL FOR DEVELOPMENT OF LEXICAL COMPETENCE AND LEARNERS' AUTONOMY IN EDUCATION.....	204
Ganieva A.I., Huseynova S.T., Esedova A.E. THE USE OF THE LATEST METHODS IN TEACHING MEDICAL STUDENTS	206
Devterova Z.R. USING CHAT GPT IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO ECONOMICS STUDENTS AT A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.....	209
Drobysheva N.N. ON DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALITIES IN UNDERGRADUATES IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES IN CONDITIONS OF DIGITALIZATION OF EDUCATION	211
Zaitseva A.S., Sharikova Yu.V. A VIRTUAL TRAINING COMPANY: THE CONCEPT DEFINITION AND APPLICATION METHODS IN HIGHER VOCATIONAL EDUCATION	213
Kasatkin P.I., Gulov A.P. COMPETITIVE COMPETENCE AS A FACTOR OF PERSONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS	217
Kislitsyna A.V. CONTENT ANALYSIS OF PEDAGOGICAL APPROACHES TO TRAINING A DENTIST IN A MEDICAL UNIVERSITY	222
Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E. THE IMPACT OF THE POSTMODERNISM CONCEPT ON THE SPECIFICS OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	224
Kosenko O.V. THE INNOVATIVE FORMS AND METHODS USING POTENTIAL IN WORK WITH CADETS IN MASTERING THE MATERIAL OF ACADEMIC DISCIPLINES	228
Kulikova K.M. PSYCHOEMOTIONAL STABILITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER AS A FACTOR OF THE EFFECTIVENESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY.....	230
Magomeddibirova Z.A., Avaisov Sh.R. TOWARDS THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS	235
Mamieva Z.M. PROJECT ACTIVITY AS A USEFUL TOOL IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES	238
Rostovtseva P.P. CLOUD TECHNOLOGIES AND SERVICES IN THE SYSTEM OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	240
Selezneva V.V., Bunakova T.A. THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE AMID DIGITAL TRANSFORMATION.....	242
Serguntsova E.V. POSSIBILITIES FOR DEVELOPING ANALYTICAL SKILLS IN CHILDREN AND ADOLESCENTS UNDER THE INFLUENCE OF FAMILY CULTURE	247
Tarasova L.Yu. EFFECTIVENESS OF DIGITAL TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE TRAINING IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY	249
Shcherbaneva A.V. ON THE ROLE OF DISCUSSION AS A METHOD OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE IN A NON-SPECIALIZED UNIVERSITY.....	251
Kibakin S.V. INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN PREPARATION FOR A PRACTICAL LESSON IN HISTORY	254
Kobozeva I.S. CONCEPT "LOVE FOR THE NATIVE LAND": ESSENCE AND PHENOMENON	256
Kucher B.D., Zavyalova O.S., Rogova O.V. THE ESSENCE OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF NATURAL SCIENCE TEACHERS IN DISTANCE LEARNING	259
Lazarev M.L. CONCEPT OF HARMONIZING EDUCATION WITHIN THE STRATEGY FOR PREVENTION OF ADAPTOSIS	263
Atyaksheva D.A. INTERACTIVE METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES THROUGH ONLINE WHITEBOARDS: EXPERIENCE AND PROSPECTS	268
Burina E.V. USING GOOGLE GLASS IN THE PROCESS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE	271
Gnatenko K.S. A BIBLIOGRAPHIC REVIEW OF MODERN SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN THE CONTEXT OF THE CONCEPT OF "INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE"	273
Guseva N.V. A DATABASE OF TEST TASKS AS AN EFFECTIVE MEANS OF MONITORING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN ECONOMICS STUDENTS	277
Zembatova M.A., Zembatova L.T. GAMIFICATION IN EDUCATION: THE ROLE OF ECONOMIC SIMULATORS IN DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF FINANCIERS	280
Koneeva E.V., Egiazarian O.E., Bogatyreva S.N. DUAL EDUCATION AS A WAY TO IMPROVE THE QUALITY OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.....	282
Malukina G.A., Bogatyreva S.N. THE IMPACT OF STORYTELLING ON DEVELOPMENT OF COMMUNICATION AND CREATIVITY OF UNIVERSITY STUDENTS STUDYING ENGLISH (ESL)	286
Mamalova Kh.E., Koloeva L.M., Plieva A.O. FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS	289

Ragimkhanova L.K., Hasanova Sh.S., Alibulatova N.E. THE ROLE OF THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE" IN DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES.....	292	Karpova T.A. SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL APPROACHES TO CONDUCTING PRACTICAL CLASSES IN THE DISCIPLINE "FOREIGN LANGUAGE IN THE PROFESSIONAL SPHERE".....	337	Starodubtseva E.A. COGNITIVE LINGUISTICS AND UNIVERSAL DESIGN FOR LEARNING: INNOVATIVE APPROACHES IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES.....	390
Savchenkov A.V. ASSESSMENT OF THE LEVEL OF PROFESSIONAL READINESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	295	Kolesnichenko A.N. ADVANTAGES OF ONLINE FOREIGN LANGUAGE COURSES IN THE EDUCATIONAL ECOSYSTEM OF A TECHNICAL UNIVERSITY.....	339	Torbik E.M., Fokina Yu.M. THE DIDACTIC POTENTIAL OF CASE STUDY TECHNOLOGY FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN A FOREIGN LANGUAGE LEARNING SETTING.....	392
Sanakoeva Z.G. THE CRITICAL ANALYSIS OF "THE SILENT WAY" METHOD OF TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE.....	298	Krasnova T.I. A COMPARATIVE STUDY OF GROUP AND INDIVIDUAL LEARNING EXPERIENCES IN A CULTURAL QUEST IN A VIRTUAL REALITY MUSEUM.....	344	Fedulov B.A., Zarechnev D.O. FEATURES OF INDEPENDENT WORK OF CADETS IN EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN SPECIAL DISCIPLINES.....	396
Selmurayeva M.R., Sorokopud Yu.V., Zhdanova S.N. THE HIGHER SCHOOL TEACHER DIGITAL IMAGE SPECIFICS.....	301	Ma Lan STUDY OF THE IMPACT OF SOCIAL FACTORS OF STUDENT LIFE ON THE BEHAVIOR AND VALUES OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF TRADITIONAL AND ONLINE LEARNING.....	348	THE HUMANITIES	
He Xinxing, Gao Yuyuan ANALYSIS OF PHONETIC MATERIAL OF STUDY TEXTBOOKS DESIGNED FOR STUDYING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF MASTERING THE RHYTHMIC STRUCTURE OF THE LANGUAGE.....	304	Matveeva O.A. DIAGNOSTICS AND ASSESSMENT OF DEVELOPMENT LEVEL OF LEGAL BEHAVIOR PERFORMING BY STUDENTS OF GRADES 10-11 (BASED ON SCHOOLS IN ROSTOV-ON-DON).....	351	PHILOLOGICAL STUDIES	
Avanesova T.P., Fattakhova N.A., Dementyeva O.I. AN ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCE AS AN IMPORTANT ELEMENT OF MASTERING COMPETENCE IN ENGLISH LANGUAGE LEARNERS.....	307	Meshkov E.P., Lavech E.V., Strugovets I.V. PEDAGOGICAL ASPECTS OF TRAINING MASTER'S STUDENTS IN THE MODERN COMMUNICATIVE ENVIRONMENT.....	355	Alisultanov A.S., Sultanaeva K.A. REDUPLICATION IN THE ENGLISH AND TSAKHUR LANGUAGES.....	400
Tenisheva V.F., Kuznetsova Yu.S., Avanesova T.P. INFORMATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF PORT AND CARGO TERMINAL SPECIALISTS.....	311	Muller O.Yu. METHODS OF IDEA GENERATION IN CONDITIONS OF PROJECT ACTIVITIES.....	360	Ilyasov M.V., Chapayeva R.M. FUNCTIONS OF ADITIVE OF THE TSURAIN DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.....	402
Gu Junling, Pogrebnyak Yu.V., Pashkovskaia N.D. LEARNING CHINESE IN RUSSIAN UNIVERSITIES AT THE PRESENT STAGE: ACHIEVEMENTS, DIFFICULTIES, PROSPECTS.....	315	Musaelyan I.F. THE MODERN FOREIGN LANGUAGE LESSON IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	363	Lyu Tianwei SPATIAL CONFIGURATIONS IN ALEXEY SALNIKOV'S NOVEL "THE PETROVS IN AND AROUND THE FLU".....	404
Akutina S.P., Begantsova I.S., Shchelina T.T. SOCIO-PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE ELDERLY IN EMPLOYMENT: CHALLENGES AND PROSPECTS.....	318	Almazova T.A., Zenkina I.A., Nikanorkina N.V. THE TOPIC OF VECTORS IN THE CONTEXT OF A SCHOOL – UNIVERSITY: A METHODOLOGICAL ASPECT.....	368	Mehrabi Qaysar THE INFLUENCE OF THE VOICE OF A PARTICIPLE ON PRAGMATIC PERCEPTION OF AN UTTERANCE.....	407
Aleksandrova N.V. ADAPTIVE LEARNING TECHNOLOGIES IN AN INCLUSIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ANALYSIS.....	322	Odinokaya M.A., Krundysheva A.M., Krundyshev M.A. TECHNOLOGY OF METAMORPHIC PICTURES AS A TOOL FOR DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF CHINESE MASTER'S STUDENTS.....	372	Mussaui-Ulianishcheva E.V., Skudnyakova E.V., Ivanova S.S. SPEECH MODELS OF REQUEST REALIZATION IN RUSSIAN LANGUAGE.....	409
Borzova T.A. THE ROLE OF MENTORING IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF STUDENTS.....	324	Petrukhina A.V. LINGUODIDACTIC POTENTIAL OF CREOLIZED TEXT IN SPECIAL LANGUAGE CLASSES.....	376	Omarova Z.S. THE INANIMATE WORLD OBJECTS PERSONIFICATION PECULIARITIES AND ABSTRACT CONCEPTS IN THE POETRY OF RASUL GAMZATOV.....	413
Voskovskaya A.S. IMPLEMENTATION OF POSITIVE PSYCHOLOGY PRINCIPLES IN THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE.....	326	Pekhova D.I. THE PECULIARITIES OF TEACHING TYPES OF SPEECH ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION WITH REGARD TO THE FINANCIAL UNIVERSITY.....	378	Perederii S.N., Trofimenko A.A. SPECIFIC FEATURES OF TRANSLATION OF COLLOQUIALISMS OF L.A. FILATOV'S FAIRY TALE IN VERSE "THE TALE OF SOLDIER FEDOT, THE DARING FELLOW" INTO ENGLISH.....	415
Dubova M.A., Larina N.A. VALUES OF THE XXI CENTURY: MORAL CONCEPTS IN THE NATIONAL PICTURE OF THE WORLD.....	330	Bogoslavets L.G., Podanyova T.V. METHODOLOGICAL SUPPORT FOR LABOR EDUCATION OF CHILDREN IN A SINGLE EDUCATIONAL SPACE OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION AND A FAMILY.....	382	Cherchiev M.Ch. WAYS TO REPRESENT THE SEMANTICS OF GENDER IN DIFFERENT LANGUAGES.....	419
Kantysheva A.A. EFFECTIVE STRATEGIES FOR MASTERING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE LEXIS IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY.....	333	Serdukova E.F., Kapura E.N., Dzhegistayeva L.I. PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF SOCIALIZATION OF A SCHOOLCHILD'S PERSONALITY IN THE CONTEXT OF MODERN EDUCATIONAL SPACE.....	387	Anisimova A.A. EUPHEMISATION OF DYSPEMISMS AND DISFEMISATION OF EUPHEMISMS.....	421
				Bolotskaya M.P., Ramaeva T.R. IAN AND TATAR FOLK TALES.....	422
				Vagizieva N.A. THE WAYS OF WORD FORMATION IN THE TSUDAKHAR DIALECT OF THE DARGIN LANGUAGE.....	425
				Vasbieva D.G. ENGLISH IDIOMATIC PHRASEOLOGY IN THE ECONOMIC MEDIA DISCOURSE (EXEMPLIFIED BY ENGLISH-LANGUAGE JOURNALS AND NEWSPAPERS).....	427
				Galiuk A.A. THE VERB TO SAVE AS A REPRESENTATIVE OF THE RESCUE SITUATION FROM THE PERSPECTIVE OF COGNITIVE LINGUISTICS.....	431
				Samigullina A.S., Gafarova A.R. THE AUTHOR'S STYLISTIC TECHNIQUES OF V.V. NABOKOV (BASED ON THE MATERIAL OF THE BOOK "ADA, OR ARDOR").....	434

Guan Linli, Wang Yonghao ANALYSIS OF THE AUTHOR'S EMOTIONALITY IN THE IMAGE OF SAMSON VYRIN IN THE STORY OF A.S. PUSHKIN "THE STATIONMASTER"436	Suslova L.V. STYLISTIC MEANS OF REFLECTING RUSSIAN NATIONAL MINDSET IN THE PAREMIC CORPUS OF THE LANGUAGE AND PECULIARITIES OF THEIR INTERLANGUAGE TRANSMISSION.....486	Malysheva E.Yu. ROMGLEZA: ANGLICISMS AND THE TRANSFORMATION OF LINGUISTIC IDENTITY OF ROMANIAN SPEAKERS534
Gulina A.O. PHILOSOPHICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS OF THE STUDY OF BORROWINGS IN MODERN LINGUISTICS.....439	Syresina I.O. SPECIFICITY OF CONSTRUCTION OF PERSUASIVENESS IN ENGLISH LANGUAGE NEWS MEDIA TEXTS488	Medvedeva A.N. SYNTACTIC AMBIGUITY AS A VIOLATION OF MORPHOLOGICAL-SYNTACTIC COMPOSITION IN THE SENTENCE (ON THE MATERIAL OF ENGLISH NEWS MEDIA DISCOURSE)539
Ziba V.S. SYNCHRONOUS-DIACHRONIC CHARACTERIZATION OF THE BEAUTY CONCEPT IN RUSSIAN AND FRENCH LINGUISTIC CULTURES (BASED ON LEXICOGRAPHIC SOURCES).....442	Tugai L.A. FRAUDULENT DISCOURSE (PERLOCATIVE EFFECT)490	Nazarova A.Yu. DIALECT- SOCIOLECT- IDIOLECT: THE INTERRELATION OF LINGUISTIC TERMS542
Ivanova E.R. THE POETICS OF THE CELESTIAL BODIES IN M. SEBASTIAN'S PLAY "THE NAMELESS STAR"444	Ushakova A.N. TRANSFORMATION OF MEANINGS BY DINO BUZZATI'S NOVEL "THE SECRET OF THE OLD WOODS" IN THE FILM OF THE SAME NAME BY ERMANNO OLMI.....493	Sokolovskaya V.V., Perdana N.G. ENGLISH AND INDONESIAN (BAHASA) LANGUAGES: ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF ENGLISH ON THE PHONETIC, GRAMMATICAL AND LEXICAL LEVELS OF INDONESIAN546
Yin Zixuan A POLYPARADIGMAL APPROACH TO STUDYING TOURIST DISCOURSE IN INTERCULTURAL COMMUNICATION.....447	Chang Yukai THE TALE OF IGOR'S CAMPAIGN: POLYRELIGIOSITY AND THE FORMATION OF THE NATIONAL CHARACTER OF ANCIENT RUS'495	Khairullin D.R. PROSODIC INDEX: ANALYSIS OF WORD PROMINENCE USING MULTI-HEAD ATTENTION AND BERT.....549
Korzhova I.N. "YESENIN" LANDSCAPES IN K.G. PAUSTOVSKY'S AUTOBIOGRAPHICAL PROSE OF THE 1960S453	Cherkashina S.P. THE CURRENT STATE OF PARALINGUISTICS.....500	Micallef L.O., Khafizova S.A. CLASSIFICATION OF SINO-TIBETAN HORPA DIALECTS552
Korzova E.N. THE CONTENT-SEMANTIC DISRUPTIONS OF THE COHESION OF BIBLICAL TEXT (BASED ON THE ENGLISH-LANGUAGE "BOOK OF ACTS")455	Zhang Jing SEMANTIC SPHERE OF ACTION IN RUSSIAN SEMANTICS.....502	Tsybenova O.A. THE CORRELATION AND FUNCTIONAL ROLE OF THE LEXEMES TSAG AND ÜYE AS TEMPORAL CATEGORIES IN THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF THE MONGOLS554
Litvishko O.M., Chernousova Yu.A. THE CONCEPT OF RISK IN THE ENGLISH- LANGUAGE PROFESSIONAL WORLD VIEW (BASED ON THE MATERIAL OF INSURANCE LAW).....458	Chen Sh. SELF-PRESENTATION OF RUSSIAN ACTORS IN THE GENRE OF INTERVIEW: VERBAL- SEMANTIC AND COMMUNICATIVE-PRAGMATIC ASPECTS.....506	Zhang Chunlin SPATIAL NARRATIVE IN YE. G. VODOLAZKIN'S NOVELLA "CLOSE FRIENDS"558
Lukmanova R.R. TERM SYSTEM "SUSTAINABLE DEVELOPMENT AND CLIMATE CHANGE": SPECIFICS OF ENGLISH- RUSSIAN TRANSLATION OF ITS UNITS461	Andreeva E.Yu., Anufrieva A.A. LINGUOSTYLISTIC FEATURES OF CONTEMPORARY ENGLISH SONG LYRICS509	Aldieva M.Sh., Sadykova S.Z. SEMANTIC ANALYSIS OF RUSSIAN AND ENGLISH SPEAKING VERBS561
Lukyanova V.S., Moskavets M.N. STRUCTURAL AND SEMANTIC CHARACTERISTICS OF GASTRONOMIC VOCABULARY IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE FEATURE FILM.....463	Anisimov V.E. HIERARCHY OF FILM DISCOURSE WITHIN THE FRAMEWORK OF THE FILM RELEASE SYSTEM (ON THE MATERIAL OF THE FRENCH FILM DISCOURSE).....512	Dibirov I.A., Bidanok M.M. ABOUT THE AUTHOR'S REVELATION AND THE FORMALIZATION OF THE TEXT IN B. SHINKUBA'S NOVEL "THE LAST OF THE DEPARTED"563
Micallef L.O. LINGUISTICS OF NEURAL NETWORKS AS A PARADIGM OF MODERN LANGUAGE SCIENCE.....467	Bukina Yu.V., Shiryayeva T.A. LINGUISTIC SPECIFICITY OF INSTRUCTIVE COMMUNICATION IN ENGLISH-LANGUAGE TED TALKS MOTIVATIONAL DISCOURSE517	Ibragimova G.Kh-K. COMPARATIVE ANALYSIS OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH THE VERB COMPONENT OF MOVEMENT IN RUSSIAN, ENGLISH AND GERMAN.....566
Moksheninova O.M. FORMATION AND REPLENISHMENT OF FUNCTIONAL-SEMANTIC FIELDS469	Maharramzada G.V. THE INFLUENCE OF EXTRALINGUISTIC FACTORS ON THE FORMATION OF NEW MEANINGS IN TERMINOLOGICAL SYSTEMS.....520	Drobysheva M.N., Misonzhnikov B.Ya. GENESIS OF PUBLICISM IN THE CONTEXT OF LITERARY AND SOCIAL RELATIONS OF THE RENAISSANCE (THE WAY OF KNOWING MARIN DRŽIĆ AND CONTEMPORARIES)568
Ouyang Yuemao FATE IN NARRATIVE PERSPECTIVE (ON THE MATERIAL OF I. TURGENEV'S STORY "A QUIET SPOT")472	Ding Pei FEATURES OF FORMING OF NEGATONYMS WITH THE HELP OF HYPHENATED PREFIX HE- IN RUSSIAN.....523	Yemtseva O.V., Tikhonova I.I., Ivashkina T.A. ANALYSIS OF SOVIET POSTERS OF INFORMATIONAL AND EDUCATIONAL FOCUS IN THE CONTEXT OF INTERPRETATIONAL AND NON- REPRESENTATIVE APPROACHES571
Shalnova D.A., Slozhenikina Yu.V. SEMANTICS OF THE TITLE OF THE NOVEL BY VIKTOR NEKRASOV "IN THE TRENCHES OF STALINGRAD".....476	Doynikova M.I. FEATURES OF IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE STRATEGY OF SELF-DEFENSE IN GERMAN POLITICAL DISCOURSE.....526	Cao Yang CONTEMPORARY GENDER MEDIA STUDIES IN THE CHINESE CONTEXT: KEY CONCEPTS AND METHODOLOGY574
Stepanova M.A. UNE QUERELLE D'ALLEMAND. 'GERMAN QUARREL' AS AN ETHNIC STEREOTYPE IN GERMAN- LANGUAGE DISCOURSE480	Konygina E.A. ALGORITHM FOR ANALYZING THE SYNONYMY OF FRENCH ARGOTS (BASED ON THE MATERIAL OF MODERN TELEVISION SERIES).....529	Omarieva P.R., Shabaeva L.A. PROBLEMS AND CHARACTERS IN M. BASHAEV'S NOVEL "THE RUNAWAY GIRL"577
Sorokin V.B. "WINGED LINES" – FEATHERED CHARACTERS IN CREATIVITY OF G.R. DERZHAVIN. SEMANTICS, POETICS, AXIOLOGY.....483	Karmova M.R., Logina M.V. NEW TRENDS IN THE STUDY OF MINORITY LANGUAGES IN MODERN RUSSIA IN THE ERA OF GLOBALIZATION: A GAMIFIED METHOD532	

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Редакция научного международного периодического журнала «Мир науки, культуры, образования», включенного в Перечень ведущих журналов и изданий, в которых должны публиковаться основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата и доктора наук, приглашает вас к публикации статей по следующим научным отраслям:

- Педагогические науки
- Филологические науки

Для публикации в журнале необходимо предоставить статью, справку на антиплагиат из научной части со сведениями о не менее 85% оригинальности работы, заявку с указанием сведений об авторе (Ф.И.О. полностью, место работы, ученая степень и шифр специальности, по которой присуждена /или планируется/ ученая степень).

Со всей актуальной информацией по оформлению и требованиям к публикации статьи вы можете ознакомиться на сайте редакции в разделе «Авторам» или же написать нам по [E-mail: mnko@mail.ru](mailto:mnko@mail.ru)

ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

1. После получения редакцией статьи она проходит техническую экспертизу, в ходе которой проверяется: наличие на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова; на русском языке: УДК; Ф.И.О. автора (авторов), должность и звание, место работы, контактная информация для переписки – E-mail или номер телефона; название статьи прописными буквами, аннотация (не менее 12 строк), ключевые слова, текст статьи, библиографический список, оформленный в порядке цитирования.
3. Если статья не проходит техническую экспертизу, она возвращается автору на доработку. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
4. Статья, прошедшая техническую экспертизу, отправляется на научную экспертизу специалисту по данному профилю.
5. Если статья не проходит научную экспертизу, она возвращается автору на доработку. При работе над замечаниями эксперта автор может контактировать с экспертом по E-mail. Доработанные статьи отправляются в редакцию с пометкой в названии файла «доработано». Например, «Сидоров. Тюмень. Доработано».
6. Статьи, прошедшие техническую и научную экспертизы, принимаются к публикации.

С материалами журнала можно ознакомиться на официальном сайте:

<http://amnko.ru/>

Тел.: +79139900008, E-mail: mnko@mail.ru

Отпечатано в типографии «Концепт»,
656049, Алтайский край, г. Барнаул, пр-т Социалистический, 85,
т./ф.: (3852) 36-82-51, concept-print@yandex.ru